



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

**RELATOS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE SUAS
PRÁTICAS COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

Carolina de Almeida

São Carlos/SP

2015



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

**RELATOS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE SUAS
PRÁTICAS COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação Especial, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Fátima Elisabeth Denari

São Carlos/SP

2015

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A447r Almeida, Carolina de
Relatos de professores da educação infantil sobre suas práticas com alunos com deficiência / Carolina de Almeida. -- São Carlos : UFSCar, 2016.
136 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

1. Educação especial. 2. Práticas pedagógicas. 3. Educação infantil. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Carolina de Almeida, realizada em 23/04/2015:

Profa. Dra. Fatima Elisabeth Denari
UFSCar

Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa
UFSCar

Profa. Dra. Luci Pastor Manzoli
UNESP

AGRADECIMENTOS

*No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.*

*Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.
(Carlos Drummond de Andrade)*

Concluir este trabalho talvez tenha sido uma das maiores superações de toda a minha vida. Foram muitas as pedras pelo caminho que eu, uma a uma, retirei! Findado mais essa etapa só me resta agradecer...

À Deus, que me deu força e fé para não desanimar e prosseguir;

Ao meu namorado Igor, por aceitar e apoiar minhas escolhas e sonhos, por toda paciência e companheirismo;

À minha amiga Allyne pela amizade, pelos conselhos, pelo ombro e pelos abraços que sempre me confortaram quando precisei;

À minha orientadora Fátima Elisabeth Denari, por ter me dado a oportunidade de ingressar no Mestrado e por toda orientação a mim concedida;

Às professoras que compuseram a banca de avaliação: Maria da Piedade R. da Costa e Luci P. Manzoli, pela disponibilidade e por contribuir de forma tão valiosa para a melhoria do trabalho;

À todos os professores que participaram da pesquisa, por confiarem na seriedade e relevância deste estudo.

*“Adoramos a perfeição, porque não a podemos ter; repugná-la íamos se a tivéssemos.
O perfeito é o desumano porque o humano é imperfeito”*

Fernando Pessoa

RESUMO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica constitui-se fundamental na vida da criança de 0 a 5 anos de idade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 preconiza que nessa etapa de ensino devem ser propiciadas atividades que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças em seus respectivos aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, complementados pela ação da família e da comunidade. Ademais, esta é uma etapa que se revela bastante propícia à inclusão de alunos com deficiência em salas de aula comum. Dessa forma, o professor assume um papel de grande importância, pois sua prática pedagógica pode contribuir para a efetivação do processo de inclusão dessas crianças no âmbito educacional. No entanto, como ainda é incipiente o número de trabalhos com enfoque na inclusão de alunos com deficiência na Educação Infantil, algumas questões nortearam este estudo: Qual é a visão dos professores de Educação Infantil frente à inclusão de alunos com deficiência incluídos em suas classes? Como se dão suas práticas pedagógicas diante do contexto inclusivo? Em que medida essas práticas podem ser consideradas inclusivas? A partir delas os objetivos do estudo foram definidos, sendo o geral: Conhecer o que pensam os professores de escolas públicas de Educação Infantil, sobre a inclusão de alunos com deficiência no contexto regular de ensino e o específico: Identificar, por meio dos relatos de professores, como estão se dando suas práticas pedagógicas com os alunos com deficiência no contexto inclusivo. Participaram do estudo 8 professores da Educação Infantil pertencentes à rede pública municipal de ensino de uma cidade de médio porte do interior Paulista. O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi um roteiro de entrevista semiestruturado contendo 15 questões. A análise dos dados se deu mediante o agrupamento das questões, em razão de sua proximidade, em categorias temáticas que resultaram em 9 temas e 2 subtemas. Os resultados demonstraram que as práticas pedagógicas do professor, quando bem conduzidas, são preponderantes para garantir o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil e a consolidação da inclusão escolar nessa etapa de ensino.

Palavras-chave: Educação Especial. Práticas Pedagógicas. Educação Infantil.

ALMEIDA, Carolina de. *Relatos de Professores da Educação Infantil sobre suas práticas com alunos com deficiência*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. 2015. 136p.

ABSTRACT

The Early Childhood Education, Basic Education first step is to be essential in a child's life 0-5 years old. The Law of Directives and Bases of National Education - LDBEN 9.394 / 96 recommends that this stage of education should be afforded activities that promote the integral development of children in their respective aspects: physical, psychological, intellectual and social, complemented by action and Family the community. Moreover, this is a step that proved quite favorable to the inclusion of students with disabilities in ordinary classrooms. Thus, the teacher assumes a role of great importance, since their practice can contribute to the effectiveness of the inclusion of these children in the education sector process. However, as it is still in its infancy the number of jobs focused productions in the inclusion of disabled students in kindergarten, some questions guided this study: What is the vision of early childhood education teachers across the inclusion of students with disabilities included in their classes? How to give their teaching on the inclusive context? To what extent these practices can be considered inclusive? From them the objectives of the study were defined, and the general: Know what they think the public school teachers of early childhood education on the inclusion of students with disabilities in regular education context and the specific: Identify, through reports teachers, how they are giving their teaching practices with students with disabilities in inclusive context. The study included 8 Education teachers belonging to the municipal public schools in a mid-sized city of the state of. The instrument used for data collection was a semi-structured interview guide containing 15 questions. Data analysis has been done by grouping issues, because of its proximity, in themes that resulted in 9 themes and sub-themes 2. The results showed that the pedagogical practices of teachers are crucial to ensure the full development of children in kindergarten and the consolidation of school inclusion in this stage of education.

Keywords: Special Education. Pedagogical Practices. Childhood Education.

ALMEIDA, Carolina de. *Early Childhood Education Teacher reports on their practice with students with disabilities*. Masters Dissertation. Graduate Diploma in Special Education Program. Federal University of São Carlos. 2015. 136p.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Artigos Publicados – Período 2004 a 2014 | 26 |
| Figura 2 – Dissertações Publicadas – Período 2004 a 2014 | 27 |
| Figura 3 – Teses Publicadas – Período 2004 a 2014 | 27 |
| Figura 4 - Ensino Regular – Evolução do Número de Matrículas na Educação Infantil – Brasil – 2007-2013 | 45 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Total de artigos, dissertações e teses no período de 2004 a 2014 | 26 |
| Quadro 2 – Caracterização dos participantes | 65 |
| Quadro 3 – Alunos com deficiência por participante | 66 |
| Quadro 4 - Visão dos professores da Educação Infantil sobre a inclusão escolar | 71 |
| Quadro 5 - Possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência | 73 |
| Quadro 6 - Formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil no contexto inclusivo | 75 |
| Quadro 7 – Capacitação de professores da Educação Infantil para atuarem na educação inclusiva | 79 |
| Quadro 8 – Estratégias de aprendizagem utilizadas com os alunos com deficiência na Educação Infantil | 83 |
| Quadro 9 – Participação do(s) aluno(s) com deficiência nas atividades desenvolvidas pelo professor | 87 |
| Quadro 10 – Imprevistos decorrentes da inclusão de alunos com deficiência na Educação Infantil | 90 |
| Quadro 11 – Subsídios fornecidos aos professores da Educação Infantil para trabalhar com a inclusão de alunos com deficiência em sala de aula | 92 |
| Quadro 12 - Participação das famílias no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência | 94 |
| Quadro 13 – Avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência na Educação Infantil..... | 97 |
| Quadro 14 – Importância da atuação docente frente ao processo de inclusão escolar | 99 |

LISTA DE SIGLAS

- AACD** - Associação de Assistência à Criança Deficiente
- APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEEB** - Censo Escolar da Educação Básica
- CEMEI** - Centro Municipal de Educação Infantil
- CORDE** - Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
- CRFB** - Constituição da República Federativa do Brasil
- DCNEI** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- HTPC** - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
- HTPI** - Horário de Trabalho Pedagógico Individual
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INES** – Instituto Nacional de Educação de Surdos
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- OMS** – Organização Mundial de Saúde
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PEnd** - Projeto Educar na Diversidade
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- PRODESP** - Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo
- SCIELO** - Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica *Online*)
- SEESP** - Secretaria de Educação Especial
- SMEC** - Secretaria Municipal de Educação
- TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| Apresentação | 12 |
| 1. Introdução | 14 |
| 2. Educação Inclusiva na Educação Infantil: o que dizem artigos, dissertações e teses nos portais CAPES e SCIELO no período 2004-2014 | 23 |
| 3. Um olhar sobre a deficiência: fragmentos de uma história | 29 |
| 3.1 A pessoa com deficiência no contexto educacional brasileiro | 34 |
| 4. Educação Infantil: o primeiro contato da criança com a instituição escolar..... | 41 |
| 4.1 Educação Infantil e Inclusão | 48 |
| 5. Prática docente na Educação Infantil na perspectiva da educação inclusiva | 54 |
| 6. Trajetória Metodológica | 63 |
| 6.1 Contextualizando o Estudo | 63 |
| 6.2 Participantes do Estudo | 65 |
| 6.3 Caracterização dos participantes | 66 |
| 6.4 Instrumentos | 67 |
| 6.5 Aspectos Éticos da Pesquisa | 68 |
| 6.6 Procedimentos para a coleta de dados | 68 |
| 6.7 Análise e Discussão dos Dados | 69 |
| Considerações Finais | 103 |
| Referências | 106 |
| Apêndices | |
| Apêndice 1 - Pesquisa de artigos no Portal CAPES – Descritor: Educação Especial e Educação Infantil | 112 |
| Apêndice 2 - Pesquisa de artigos no Portal CAPES – Descritor: Inclusão e Educação Infantil | 114 |
| Apêndice 3 - Pesquisa de artigos no Portal CAPES – Descritor: Deficiência e Educação Infantil | 115 |
| Apêndice 4 - Pesquisa de dissertações no Portal CAPES – Descritor: Educação Especial e Educação Infantil..... | 116 |
| Apêndice 5 - Pesquisa de dissertações no Portal CAPES – Descritor: Inclusão e Educação Infantil..... | 117 |

| | |
|---|-----|
| Apêndice 6 - Pesquisa de dissertações no Portal CAPES – Descritor: Deficiência e Educação Infantil | 118 |
| Apêndice 7 - Pesquisa de dissertações no Portal CAPES – Descritor: Práticas de ensino inclusivas na Educação Infantil | 119 |
| Apêndice 8 - Pesquisa de teses no Portal CAPES – Inclusão e Educação Infantil | 120 |
| Apêndice 9 - Pesquisa de artigos no Portal SCIELO – Descritor: Educação Especial e Educação Infantil | 121 |
| Apêndice 10 - Pesquisa de artigos no Portal SCIELO – Descritor: Inclusão e Educação Infantil | 122 |
| Apêndice 11 - Pesquisa de artigos no Portal SCIELO – Descritor: Deficiência e Educação Infantil | 124 |
| Apêndice 12 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido direcionado aos professores da Educação Infantil | 125 |
| Apêndice 13 - Roteiro de entrevista semiestruturado..... | 128 |
| Anexos | |
| Anexo 1 - Programa Brasil Carinhoso | 130 |
| Anexo 2 – Proinfância | 131 |
| Anexo 3 - Evolução no número de matrículas na Educação Infantil | 132 |
| Anexo 4 - Matrícula em classes comuns (alunos incluídos) na rede pública e privada | 133 |
| Anexo 5 - Matrícula em classes especiais e escolas exclusivas na rede pública e privada ... | 134 |
| Anexo 6 - Parecer do comitê de ética em pesquisa em seres humanos | 135 |
| Anexo 7 - Distribuição de deficiências por escolas da Educação Infantil | 136 |

APRESENTAÇÃO

Apesar de sempre admirar a profissão, ser professora não era o meu desejo mais profundo, queria mesmo era ser psicóloga, ser capaz de compreender o mundo e as coisas e, sobretudo, poder ajudar as pessoas a compreenderem a si mesmas. Minha mãe brincava dizendo que eu era sensível demais para a profissão. Cheguei a prestar vestibular em psicologia pela USP, uma única vez, mas não obtive a classificação exigida para ser admitida no curso, pois era muito concorrido e eu não havia me preparado o suficiente, estudava em escola pública e trabalhava no período contrário e, mesmo tendo me empenhando ao máximo não consegui a vaga. Ao terminar o ensino médio em 2004, quis o destino que eu ingressasse no curso de Letras, achei até natural, afinal as letras me acompanham desde muito cedo. Quando pequena tinha o hábito de escrever em diários, cresci e continuei a escrever. Os diários de infância deram lugar a agendas na adolescência, que por sua vez foram substituídas por arquivos no computador. Nunca deixei de registrar os fatos que aconteceram em minha vida.

A graduação ampliou o meu olhar e foi na literatura que me encontrei. Adorava as aulas do professor Sandro, que parecia adentrar na história e na vida dos autores de cada época, aguçando o meu desejo de aprender a cada nova explicação e a cada leitura que realizava de forma fervorosa, tamanha era a sua devoção pela profissão; chamava-nos de pupilas e pupilos. Nunca me esqueço dele, de suas expressões, de seu amor pelo que fazia e especialmente de sua fixação pela literatura. O último ano da graduação foi repleto de dúvidas e incertezas: não me sentia segura para dar aulas. Como ia conseguir controlar uma sala de adolescentes, se eu tinha quase a mesma idade deles? Isso me angustiou por um tempo e em seguida decidi que deveria tentar enfrentar os fatos. Foi então que sai do meu emprego, no qual trabalhava como vendedora em uma loja e iniciei um estágio em uma escola particular. Confesso que não foi uma experiência muito agradável, mas não desisti da profissão.

Em 2008 iniciei a minha segunda graduação, agora em Pedagogia, mesmo ano em que eu comecei a trabalhar em uma escolinha de Educação Infantil. Em 2010 fui admitida em uma instituição de ensino profissionalizante, na qual ainda me encontro desenvolvendo (por ironia do destino) trabalho com jovens no Programa Aprendizagem, pertencente à área de Desenvolvimento Social da instituição.

A formação em Pedagogia me despertou o interesse para a questão da inclusão escolar de crianças com deficiência e, por essa razão, decidi desenvolver o meu Trabalho de Conclusão de Curso sobre o tema da educação inclusiva. Buscando ampliar e aprimorar os meus conhecimentos na área da Educação Especial, em 2012, resolvi prestar o processo seletivo para

ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Ingressei no Programa em 2013. Dois anos se passaram desde então e hoje, ao me perceber tão perto de me tornar Mestre em Educação Especial reconheço a importância dos conhecimentos adquiridos durante todo esse período, os quais contribuíram para a minha formação profissional e humana.

No final das contas, a experiência adquirida com o mestrado me fez reconhecer a grandiosidade da minha profissão, entendendo que a docência não só me possibilitou compreender o mundo e as coisas como também fazer a diferença na vida das pessoas.

1. INTRODUÇÃO

Desvendar o mundo dos significados da *diversidade* ou da *diferença* e ver o que se quis fazer com elas é um caminho para descobrir práticas, afinar objetivos, tomar consciência e poder administrar os processos de mudança de maneira um pouco mais reflexiva (SACRISTÁN, 2002, p. 13).

Atualmente diversos são os discursos sobre educação inclusiva e muitas são as receitas prontas que indicam fórmulas mágicas e caminhos milagrosos que demonstram serem capazes de solucionar todos os impasses, dilemas e dúvidas que a inclusão de alunos com deficiência em salas de aula comum podem causar. O fato é que parece não existir o melhor caminho, tampouco soluções mágicas ou milagrosas para resolver a questão da inclusão escolar. É preciso, dentre outras coisas, que haja boa vontade política, pedagógica, familiar e social para que a inclusão ocorra da melhor forma possível sem que o processo de formação e o desenvolvimento integral de todos os educandos sejam prejudicados, independentemente das necessidades ou dificuldades apresentadas por cada um deles, no decorrer deste processo.

O ensino regular consiste na via comum de ensino, cujos serviços e recursos são organizados para todas as pessoas, enquanto o ensino designado *especial* contempla serviços e utilização de auxílios especiais, muitas vezes indisponíveis no contexto comum de educação (MAZZOTTA, 1993).

Incluir alunos com deficiência no contexto regular de ensino tem sido um grande desafio a todas as pessoas envolvidas nesse processo, especialmente porque durante muito tempo a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais foi responsabilidade exclusiva de serviços que, embora com garantia de efetivo sucesso, foram duramente criticados. Isto, aliado a outros fatos mundiais implicaram na revisão destes mesmos serviços de forma a garantir a equidade de direitos e, conseqüentemente um novo modelo de inclusão escolar.

Desde então a educação das pessoas com deficiência passou a ser vislumbrada como uma possibilidade real de aprendizagem, na qual todos têm as mesmas oportunidades dentro do contexto educacional, podendo usufruir das mesmas facilidades e benefícios, sendo concebida a partir do entendimento de que é na diversidade que a diferença se constitui e é na singularidade de cada ser humano que a vida se estabelece. Neste sentido, Rodrigues (2008, p. 13) observa que “o objetivo da Educação Inclusiva não é, pois, anular as diferenças e, sim, entendê-las, mantendo-as ativas, encorajar o seu aparecimento e expressão enfim, torná-las presentes e utilizáveis para o processo educativo de todos os alunos”.

No processo de inclusão escolar a prática pedagógica deve privilegiar a diversidade do sujeito, partindo do pressuposto que igualdade e diferença constituem valores indissociáveis, alicerçados na concepção dos direitos humanos, que deve constituir a educação inclusiva um paradigma educacional (BRASIL, 2008).

Desta forma, “o conceito de inclusão no âmbito da educação implica, antes de mais (nada), rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar” (RODRIGUES, 2006, p. 301). Diante disso, é fundamental que o conhecimento seja construído e partilhado, sendo este construído por meio de uma política de educação inclusiva, adotada pela escola, que possibilite atingir qualidade sem que haja discriminação (RODRIGUES, 2006). Contudo, torna-se conveniente ressaltar a relevância do papel do professor na consolidação de práticas educacionais inclusivas em suas salas de aula, uma vez que esse profissional exerce uma importante influência no processo de desenvolvimento do educando em todas as etapas ou modalidades de ensino, além de contribuir para o não fortalecimento da exclusão no contexto educacional, baseados em uma prática que atenda aos princípios da inclusão.

Na visão de Rodrigues (2006) o conceito de inclusão tem sido utilizado de maneira indiscriminada por diversas instâncias sociais, estando presente em discursos políticos, programas de lazer, saúde, educação, entre outros. Para o autor, o uso indiscriminado do termo acaba favorecendo a banalização da inclusão, além de evidenciar uma normalização, aparentemente implícita, derivada de discursos considerados politicamente corretos.

Na tentativa de abolir práticas discriminatórias e segregacionistas no contexto educacional o Brasil passou a adotar os princípios de inclusão em muitos de seus documentos oficiais. A partir de 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), o Estado passou a se comprometer com a educação, gratuita, de todas as pessoas, entendendo que a educação é um direito de todos e deve ser complementada pela ação da família. Dois anos mais tarde, em 1990, com a finalidade de garantir a proteção integral de crianças e adolescentes, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ao entender a educação enquanto um direito fundamental, público e subjetivo, reiterou o compromisso do Estado com a educação no país. Em 1996, baseada nos princípios estabelecidos pela CRFB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Darcy Ribeiro, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN 9.394/96), incorporou a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, reforçando a necessidade de garantir o desenvolvimento integral da criança.

De acordo com a lei 12.796/13, que altera a LDBEN 9.394/96, a Educação Infantil, concebida como a primeira etapa da Educação Básica, tem como intuito desenvolver, de forma

integral, a criança de até 5 (cinco) anos de idade, em seus respectivos aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, devendo ser complementado da ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013).

A Educação Infantil no Brasil, tal como é estruturada atualmente, ainda prima pela recenticidade. O atendimento educacional em espaços coletivos às crianças menores de 6 (seis) anos passou a ser evidenciado a partir do século XX, no país, sendo que alguns fatores foram preponderantes para que tal mudança ocorresse, tais como: a urbanização da população e a inserção da mulher no mercado de trabalho, que fez com que a família passasse a compartilhar com a escola as funções de educação e cuidado de seus filhos pequenos (TOMÉ, 2011). Essas mudanças deflagraram a urgência de pensar em uma educação na qual a criança pudesse se desenvolver integralmente, a fim de vivenciar seus direitos e interagir com o mundo de forma plena.

A compreensão da Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, propiciou importantes avanços na percepção da criança nesse contexto, pois, segundo Carneiro (2012, p. 87) “a convivência desde a Educação Infantil em um modelo inclusivo pressupõe a formação de novas gerações com concepções sem pré-conceitos sobre o outro”. Desta forma, a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil torna-se relevante e necessária, pois, além de favorecer a ludicidade, essencial nessa fase da vida, possibilita o acesso às variadas formas de comunicação, propicia a estimulação no que diz respeito aos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e permite o convívio com as diferenças, oportunizando as relações interpessoais, bem como o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2008).

De acordo com Carvalho (2012), os anos iniciais, para uma criança, são determinantes para o seu processo de desenvolvimento com vistas a importantes reflexos na sua vida adulta, uma vez que, aspectos como visão, controle emocional, linguagem e habilidades sociais são mais propícios a se desenvolverem no período entre 0 e 5 anos de idade.

Ao instituir as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, estabeleceu que o atendimento escolar na Educação Infantil deve ocorrer em creches ou pré-escolas, desde que sejam assegurados, a todos os alunos que apresentarem necessidades educacionais especiais, os serviços de educação especial que se fizerem necessários, por meio de avaliação e interação com a família e a comunidade (BRASIL, 2001a).

É na Educação Infantil que a criança passa a conhecer e a explorar o mundo que a cerca, sendo esta uma fase bastante propícia à inclusão, pois é nesse momento que a criança passa a

conviver com a diversidade, a incorporar conceitos e a interagir com outras pessoas fora do convívio familiar. A presença ou a ausência desses fatores na vida dessas crianças pode ser determinante para o seu processo de formação e desenvolvimento, bem como poderão modificar, positiva ou negativamente a forma de interagir e se socializar com as pessoas ao seu redor e melhorar a sua qualidade de vida, pois as crianças, enquanto sujeitos sociais ativos, “são produtores de cultura e por ela produzidos, cidadãos, com experiências de vida, que se desenvolvem, aprendem, constroem saberes e tem direito aos conhecimentos” (BRASIL, 2009b, p. 21).

Portanto, nessa etapa, é fundamental que as relações vivenciadas pelas crianças no contexto educacional, sejam conduzidas de forma a garantir o seu desenvolvimento integral e pleno, cuidando para que não haja qualquer prejuízo ou frustração no decorrer do processo de sua formação enquanto cidadão.

Em vista disso, para nortear as práticas educativas na Educação Infantil, propõe-se que o currículo corresponda às articulações de saberes relativos à experiência e à prática (fruto das vivências das crianças), assim como os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, na perspectiva da formação humana, considerando a importância da aquisição da linguagem e das brincadeiras enquanto experiências privilegiadas de cultura e expressão da criança (BRASIL, 2009b).

Assim, é que surge, como figura de destaque, o professor, que, segundo Rodrigues (2006), se caracteriza como o principal responsável pelo desenvolvimento de projetos favoráveis à educação *mais* inclusiva, corroborando com Denari (2006, p. 38), que diz que a história da profissão docente demonstra que o professor desempenha um importante papel na manutenção da ordem social, entendendo que

no momento em que a escola se impõe como um instrumento privilegiado de estratificação social, os professores também passam a ser investidos de ilimitado poder: podem promover a ascensão (integração/inserção/inclusão) do aluno diferente ou a sua estagnação (exclusão).

Tendo em vista que o objetivo maior da inclusão escolar é prover oportunidades educacionais a todas as pessoas, considerando suas limitações e necessidades individuais em um contexto no qual atitudes discriminatórias ou preconceituosas não sejam bem-vindas, o professor então, passa a constituir figura importante nesse processo, uma vez que mediante a sua atuação pedagógica, ele pode promover a ascensão dos educandos que estiverem sob sua responsabilidade, a fim de contribuir com o seu desenvolvimento e formação. Portanto,

compreender como se “constitui o conhecimento escolar é um fator que facilita tanto o planejamento quanto o desdobramento do próprio processo pedagógico” (BRASIL, 2009b, p. 107).

Segundo Aranha e Silva (2005, p. 376) a formação do cidadão é favorecida por meio da relação entre professor e aluno, premissa básica para a efetivação da missão maior da educação, entendendo que as relações, bem como as interações entre ambos, são essenciais para aquilo que se constitui um processo bidirecional da aprendizagem e do desenvolvimento humano, partindo do princípio da reciprocidade, no qual “o aluno influencia o processo de ensino e é por este influenciado”.

Sendo a escola um espaço coletivo de convivência, tais interações precisam ser formadoras e precisam acontecer de forma segura, pautadas nos valores sociais que embasam a proposta pedagógica, que, além de “favorecer interações humanas positivas e enriquecedoras deve ser uma meta prioritária de toda instituição educacional” (BRASIL, 2009a, p. 45).

No que concerne às práticas pedagógicas do professor que atua na Educação Infantil, convém observar que este deve conceber o espaço de sala de aula como um facilitador do processo de interação e confrontos - das crianças entre si, no sentido de favorecer a cultura de pares, da criança com os adultos, possibilitando a ambos experimentar a descoberta de ensinar e aprender –“e dos adultos entre si, sejam eles mães, pais, professores, gestores e demais profissionais - que vivem o intenso desafio de ressignificar o seu papel, revendo conhecimentos e experiências” (BRASIL, 2009b, p. 30).

Para tanto, no contexto da inclusão de alunos no contexto regular de ensino é fundamental reconhecer que todas as pessoas podem ser educadas, independentemente de suas limitações ou necessidades individuais, desde que sejam identificadas e consideradas as especificidades de cada aluno. Assim,

o sucesso das propostas de inclusão decorre da adequação do processo escolar à diversidade dos alunos e quando a escola assume que as dificuldades experimentadas por alguns alunos são resultantes, entre outros, do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2001, p. 2).

Entretanto, é fundamental que a inclusão não seja concebida como responsabilidade única e exclusiva de quem a apresenta, sendo importante, porém, que todos contribuam para que a mesma se consolide na prática, conforme previsto o aporte legal. Sobre isso, Aranha (2004) ressalta a necessidade de realizar um trabalho coletivo nas escolas, no sentido de promover com eficácia a transformação do processo educacional, entendendo que o professor

não é o único responsável por consolidar tal mudança, atribuindo responsabilidade a todos os envolvidos nesse processo.

No contexto escolar, as diferenças se acentuam ao exigir que, obrigatoriamente, todo o espaço, corpo docente, profissionais da educação e demais funcionários se adéquem para receber alunos com deficiência de maneira que os fins da educação inclusiva sejam atendidos, conforme expõe Sacristán (2002, p. 19):

a educação nas instituições escolares, assim como na vida em qualquer outro âmbito, enquanto espaço da afluência de individualidades e de grupos diversos, encontra-se de maneira natural com a *diversidade* entre os sujeitos, entre os grupos sociais e com sujeitos mutáveis no tempo. Quanto mais as pessoas entrarem no sistema educacional e quanto mais tempo permanecerem nele, mais variações serão acumuladas em seu interior. A diferença existe. As práticas educativas (sejam as da família, as das escolas ou de qualquer outro agente) deparam-se com a diversidade como um dado da realidade.

É inegável a existência das diferenças nos mais variados espaços e contextos sociais, resultantes da diversidade constitutiva de cada pessoa independentemente desta apresentar ou não alguma deficiência. Compete, no entanto, a todo o corpo docente o ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência, não devendo apenas ser compromisso de um único professor, sendo essencial a presença de pais e voluntários nas atividades desenvolvidas pela escola. Dessa forma, a participação do professor, enquanto gestor do processo educativo é fundamental, no sentido de apoiar a criança dentro e fora da sala de aula, na utilização dos recursos disponíveis (UNESCO, 1994).

Pesquisas apontam que um dos grandes entraves para a efetivação da educação inclusiva é a carência da formação inicial de professores, tendo em vista que os cursos de formação deveriam contemplar os princípios de uma educação que valorizasse as diferenças, a fim de que fossem disseminadas reflexões sobre a prática pedagógica a ser desenvolvida no cotidiano escolar. Rodrigues (2008) considera a educação inclusiva um desafio, particularmente no que diz respeito à formação de professores, uma vez que os princípios desse modelo de educação já não concebem a ideia de formar professores apenas para atender alunos que são educados em espaços segregacionistas, ao contrário, é pressuposto, antes de tudo, que o educador seja capaz de desenvolver seu trabalho de forma eficaz com turmas heterogêneas. Portanto, é urgente “um novo olhar sobre os saberes, as competências e as atitudes que são necessárias para se trabalhar com classes inclusivas” (RODRIGUES, 2008, p. 8).

O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as

crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (UNESCO, 1994, p. 4).

De modo geral, na formação do professor, seja ele pertencente à educação especial ou da classe comum, torna-se necessária a inclusão de programas/conteúdos que desenvolvam competências características de um profissional reflexivo, capaz de atuar em situações singulares, no sentido de romper com a idealização de um ‘aluno-padrão’, e que considere, sobretudo, a diversidade e a heterogeneidade dos alunos (FREITAS, 2006).

Na visão de Castro e Pimentel (2009, p. 308), a efetivação da inclusão é possível mediante “a elaboração de políticas públicas educacionais que prevejam a formação continuada dos professores do ensino regular, de modo que os permita conhecer as potencialidades e necessidades de seus alunos” além de possibilitar que suas intervenções sejam ressignificadas, a fim de que seus efeitos sejam maximizados. Desta forma,

sabendo que a educação é um direito de todos, a formação continuada representa um espaço-tempo de constituição da ação educativa. É um espaço de potencialização das práticas pedagógicas. Uma oportunidade para re(pensar) as relações de poder existentes no currículo, os mecanismos utilizados para validar os conhecimentos e os pressupostos que fundamentam quem pode ou não aprender na escola (JESUS e EFFGEN, 2012, p. 18).

Denari (2008) diz que, para se obter êxito, o processo de inclusão escolar, necessita de esforços, imbuídos de diversos olhares e questionamentos que sejam capazes de romper certos paradigmas relacionados à forma como se percebe a deficiência e a compreensão dos procedimentos de ensino e aprendizagem. “É preciso que haja, acima de tudo, uma reorganização das práticas educativas, desde a sua gestão até as relações interpessoais que ocorrem no interior de cada sala de aula” (OMOTE, 2008, p. 31).

Sasaki (1997) pontua que a concepção de uma sociedade inclusiva deve fortalecer atitudes de aceitação das diferenças individuais bem como a valorização da diversidade humana, por meio de aspectos como noção de pertencimento, convivência, cooperação e contribuição das pessoas em prol de uma sociedade mais justa. Incluir, portanto, necessita ir além de garantir espaços físicos adequados para todos; a educação inclusiva se baseia em uma aprendizagem mediada, que consiste em mudanças significativas na dinâmica escolar, a fim de garantir, ao sujeito incluído, uma aprendizagem que considere, efetivamente, um ambiente heterogêneo e dinâmico (ALVES, 2009).

Para tanto, para ser considerada inclusiva, a escola deve proporcionar um ambiente que favoreça a interação de todos, a fim de que sejam respeitados o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada um, independentemente de apresentarem ou não alguma deficiência (OLIVEIRA, 2003).

Desta forma, a inclusão deve acontecer em todos os âmbitos, sendo que é na escola que a criança poderá estabelecer estratégias para concretizar seu desenvolvimento cognitivo e social, além de garantir a preservação de sua saúde psíquica, já que é este o primeiro espaço social no qual a mesma se encontrará separada de sua família (SAMPAIO e SAMPAIO, 2009). Tais mudanças não se justificam apenas ao integrar crianças em um contexto escolar, se tornam convenientes na medida em que propicia uma reforma do ensino e possibilita uma melhora em sua qualidade e relevância, garantindo promoção e melhor aproveitamento escolar, por parte de todos os alunos (UNESCO, 1994).

A inclusão escolar na Educação Infantil, portanto, não se restringe apenas ao acesso de crianças no contexto educacional comum; é fundamental, sobretudo, que se garanta a permanência, com qualidade, de todos os alunos nesses espaços, pois segundo Bartalotti, (2006, p. 48), “não basta partilhar dos espaços sociais, é preciso neles permanecer e, principalmente, é preciso que se tenha sucesso. E isso não se garante por decreto”.

Considerando a importância da Educação Infantil no processo de inclusão escolar, bem como a escassez de estudos sobre a percepção do professor em relação à inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, o presente estudo apresenta as seguintes questões de pesquisa:

- Qual é a visão dos professores de Educação Infantil frente à inclusão de alunos com deficiência incluídos em suas classes?
- Como se dão suas práticas pedagógicas diante do contexto inclusivo?
- Em que medida essas práticas podem ser consideradas inclusivas?

A fim de obter as respostas a essas perguntas, este estudo tem como objetivo geral:

Conhecer o que pensam os professores de escolas públicas de Educação Infantil, sobre a inclusão de alunos com deficiência no contexto regular de ensino;

E como objetivo específico:

Identificar, por meio dos relatos dos professores, como estão se dando suas práticas pedagógicas com os alunos com deficiência no contexto inclusivo.

É esperado que o presente estudo possa contribuir para que professores e profissionais da educação, especialmente os da Educação Infantil, reflitam sobre sua atuação pedagógica e,

a partir dessas reflexões, sintam-se motivados a conduzirem suas práticas de forma a garantir que a inclusão escolar se efetive.

Vale ressaltar que, no decorrer deste estudo os termos utilizados para se referir às pessoas que possuem alguma deficiência, foi *pessoa com deficiência*, ou *aluno(s) com deficiência*, quando este(s) estiver(em) inserido(s) no contexto educacional, lembrando que a escolha do tema está em consonância com o termo utilizado pela legislação educacional brasileira vigente.

Os capítulos que compõem este estudo abordam os aspectos relativos à prática dos professores da Educação Infantil frente ao processo de inclusão escolar de alunos com deficiência no contexto regular de ensino. Para tanto, inicialmente foi realizado um levantamento de artigos, dissertações e teses nos portais CAPES e SCIELO com o objetivo de identificar trabalhos que contemplassem a temática do estudo. O capítulo subsequente procurou destacar a maneira como a deficiência foi concebida ao longo dos tempos, demonstrando os caminhos percorridos pelas pessoas com deficiência até a conquista de seus direitos ao redor do mundo e no Brasil. O capítulo seguinte dedicou-se à compreensão do contexto no qual a Educação Infantil se constitui, a incidência da inclusão escolar nessa etapa de ensino e sua importância para o desenvolvimento das crianças com deficiência. O último capítulo abordou os elementos que constituem a prática docente na perspectiva da educação inclusiva na Educação Infantil, cujos apontamentos serviram de base para a posterior análise e discussão dos dados.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES NOS PORTAIS CAPES E SCIELO NO PERÍODO 2004-2014

Considerando a necessidade de identificar as produções acadêmicas já existentes sobre a Educação Inclusiva na Educação Infantil, foram realizadas pesquisas nos portais CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e SCIELO (*Scientific Eletronic Library Online*). No Portal CAPES as buscas se deram por artigos, dissertações e teses, já no Portal SCIELO as buscas concentraram-se na identificação de artigos, sendo que em ambos os portais foram utilizados os seguintes descritores: 1) Educação Especial e Educação Infantil, 2) Inclusão e Educação Infantil, 3) Deficiência e Educação Infantil e 4) Práticas de ensino inclusivas na Educação Infantil.

É conveniente informar que desde 2014 o banco de teses do Portal CAPES tem passado por reformulações e, um comunicado disponível no próprio Portal alerta para o fato de que há uma equipe realizando análises dos trabalhos (teses e dissertações) a fim de garantir que todos eles possuam informações completas e sejam disponibilizados para consulta. Desta forma, muitos deles se encontram ainda fora da plataforma e serão inseridos paulatinamente, conforme informado pelo Portal. O comunicado ressalta ainda que apenas os trabalhos defendidos entre os anos de 2011 e 2012 estão disponíveis para consulta.

Na busca por artigos no portal CAPES foram considerados os últimos 10(dez) anos de produções compreendendo o período de 2004 a 2014. O mesmo se deu em relação às buscas de dissertações e teses, no entanto, conforme comunicado no Portal CAPES os resultados apresentados apenas indicaram trabalhos realizados no período de 2011 a 2012.

Para a busca de artigos no Portal CAPES foi necessário, primeiramente, acessar o portal de periódicos CAPES/MEC. Em seguida utilizou-se a ferramenta de busca avançada, a qual possibilitou a inserção, pela pesquisadora, dos critérios de busca, tais como: Data de publicação: últimos 10 anos; Tipo de material: artigos; Data inicial: 01/01/2004; Data final: 31/12/2014.

Definidos os critérios, foram especificados os descritores e iniciadas as buscas, sendo o primeiro descritor: Educação Especial e Educação Infantil. Essa busca resultou em 14 artigos, sendo que destes, 3 foram publicados na Revista Brasileira de Educação Especial; 8 na Revista Educação Especial; 2 na Revista Centro de Educação e 1 na Revista Poiésis (Revista do Programa de Pós-graduação em Educação UNISUL). Desses, observou-se que a prevalência dos temas desenvolvidos tem como enfoque a inclusão de alunos com deficiência no contexto da Educação Infantil, conforme demonstrado no Apêndice 1.

O mesmo procedimento de busca se deu com os demais descritores, sendo que o segundo descritor: Inclusão e Educação Infantil, resultou na identificação de 6(seis) artigos, sendo que destes 2 foram publicados na Revista Educação Especial, 1 na Revista Brasileira de Educação Especial, 1 na Revista Centro de Educação, 1 na Revista Movimento e 1 na Revista Paidéia. Dos resultados obtidos, 4(quatro) artigos já haviam sido identificados anteriormente pelo descritor Educação Especial e Educação Infantil, conforme Apêndice 2, que identifica os trabalhos pela inserção do *(asterisco) na coluna que Portal Capes, que indica a sequência dos artigos.

O terceiro descritor: Deficiência e Educação Infantil apresentou 3(três) resultados, sendo que, destes, 2(dois) artigos já haviam sido detectados pelos descritores anteriores: Educação Especial e Educação Infantil e Inclusão e Educação Infantil. Dos resultados, constam que 2 artigos foram publicados na Revista Brasileira de Educação Especial e 1 na Revista Educação, conforme Apêndice 3.

A busca utilizando o descritor Práticas de ensino inclusivas na Educação Infantil não localizou nenhum artigo.

Em relação à busca por teses e dissertações no Portal CAPES, foram realizados os seguintes procedimentos: inicialmente foi necessário acessar o Banco de Teses da CAPES e em seguida optou-se pela busca avançada, estabelecendo o campo 'Título' para identificação dos trabalhos. Convém ressaltar que os mesmos descritores utilizados na busca por artigos foram utilizados no levantamento de teses e dissertações.

A partir do descritor Educação Especial e Educação Infantil foram identificadas 3(três) dissertações, porém apenas 2(duas) delas estão disponíveis para consulta, conforme demonstra Apêndice 4. Das dissertações encontradas, 1 delas foi realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e 1 na Universidade Federal de Santa Catarina.

Ao utilizar o descritor Inclusão e Educação Infantil foram localizadas 7(sete) dissertações. Dessas, 3 delas foram realizadas na Universidade Federal do Espírito Santo, 1 na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 1 na Universidade Federal do Maranhão, 1 na Universidade Federal da Bahia e 1 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e 1 na Universidade Federal de Pernambuco, conforme Apêndice 5.

Ao realizar a busca de dissertações utilizando o descritor Deficiência e Educação Infantil, foi possível identificar 5(cinco) trabalhos. As buscas indicaram que 4 das dissertações localizadas foram realizadas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1 na Universidade Federal do Ceará. Além disso, um dos trabalhos já havia sido apresentado como

resultado do descritor Inclusão e Educação Infantil, que se encontra indicado pelo * (asterisco), conforme Apêndice 6.

Ao utilizar o descritor Práticas de ensino inclusivas na Educação Infantil foi possível identificar apenas 1 dissertação, realizada na Universidade Federal da Paraíba, conforme Apêndice 7.

No que diz respeito à busca por teses, utilizando os descritores Educação Especial e Educação Infantil, Deficiência e Educação Infantil e Práticas de ensino inclusivas na Educação Infantil não foi possível identificar nenhum trabalho. No entanto, o descritor Inclusão e Educação Infantil localizou 3 trabalhos, sendo que, destes 1 foi realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1 na Universidade Estadual de Maringá e 1 na Universidade de São Paulo, conforme Apêndice 8.

Os mesmos descritores utilizados nas buscas através do portal CAPES foram utilizados no levantamento de artigos no Portal SCIELO.

Dessa forma, o descritor Educação Especial e Educação Infantil identificou 4(quatro) artigos, sendo que destes, 3 foram publicados na Revista Brasileira de Educação Especial e 1 na Revista Paidéia, conforme Apêndice 9.

Ao utilizar o descritor Inclusão e Educação Infantil, foram identificados 8(oito) artigos. Dos artigos encontrados, 2 deles foram publicados na Revista Brasileira de Educação Especial, 1 na Revista Brasileira Educação, 1 na Revista Paidéia, 1 na Revista Psicologia, Ciência e Profissão, 1 na Revista Psicologia em Estudo, 1 na Revista Psicologia: teoria e pesquisa e 1 na Revista CEFAC, no entanto, 3(três) deles já haviam sido detectados pelo descritor Educação Especial e Educação Infantil, conforme Apêndice 10.

Ao realizar a busca utilizando o descritor Deficiência e Educação Infantil foram identificados 6(seis) artigos, conforme Apêndice 11. Destes, 3 foram publicados na Revista Brasileira de Educação Especial, 1 na revista Paidéia, 1 na Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia e 1 na Revista Psicologia, Ciência e Profissão, sendo que, 4(quatro) deles já haviam sido detectados através dos descritores anteriores.

A busca por artigos utilizando o descritor Práticas de ensino inclusivas na Educação Infantil não apresentou nenhum resultado.

O levantamento de artigos, teses e dissertações no Portal CAPES e artigos no Portal SCIELO resultou em um total de 24 artigos, 13 dissertações e 3 teses, desconsiderando os artigos e dissertações apresentados em duplicidade, tendo sido contabilizados apenas uma vez para fins de resultado final, conforme ilustra quadro 1:

Quadro 1 - Total de artigos, dissertações e teses no período de 2004 a 2014:

| ARTIGOS | DISSERTAÇÕES | TESES |
|---------|--------------|-------|
| 23 | 13 | 3 |

As buscas feitas consideraram o período de 10 anos (2004 a 2014), no entanto, somente a partir de 2007 observou-se a publicação de artigos com a temática da inclusão na Educação Infantil, de acordo com a figura 1:

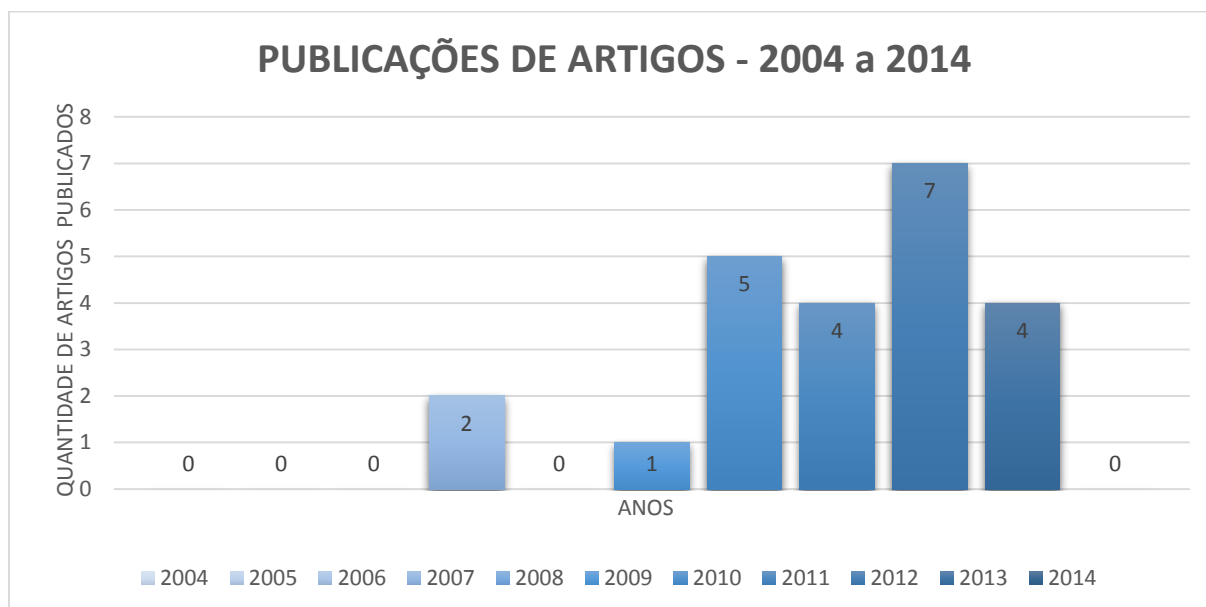


Figura 1 – Artigos Publicados – Período 2004 a 2014

Além disso, as buscas mostraram que a maior quantidade de publicações se deu a partir de 2010, sendo possível verificar que o ano de 2012 registrou o maior número de artigos publicados: um total de 7.

O aumento no número de artigos com a temática da inclusão na Educação Infantil a partir de 2010 pode ter relação com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no mesmo ano - documento que especifica de que maneira devem ser organizadas as propostas pedagógicas na Educação Infantil - reforça a importância da

valorização da diversidade, em todos os aspectos, além de ressaltar a contribuição que a Educação Infantil tem no desenvolvimento das crianças nessa faixa etária.

No que diz respeito às publicações de dissertações, verificou-se que estas se concentraram nos anos 2011 e 2012, conforme demonstra a figura 2:

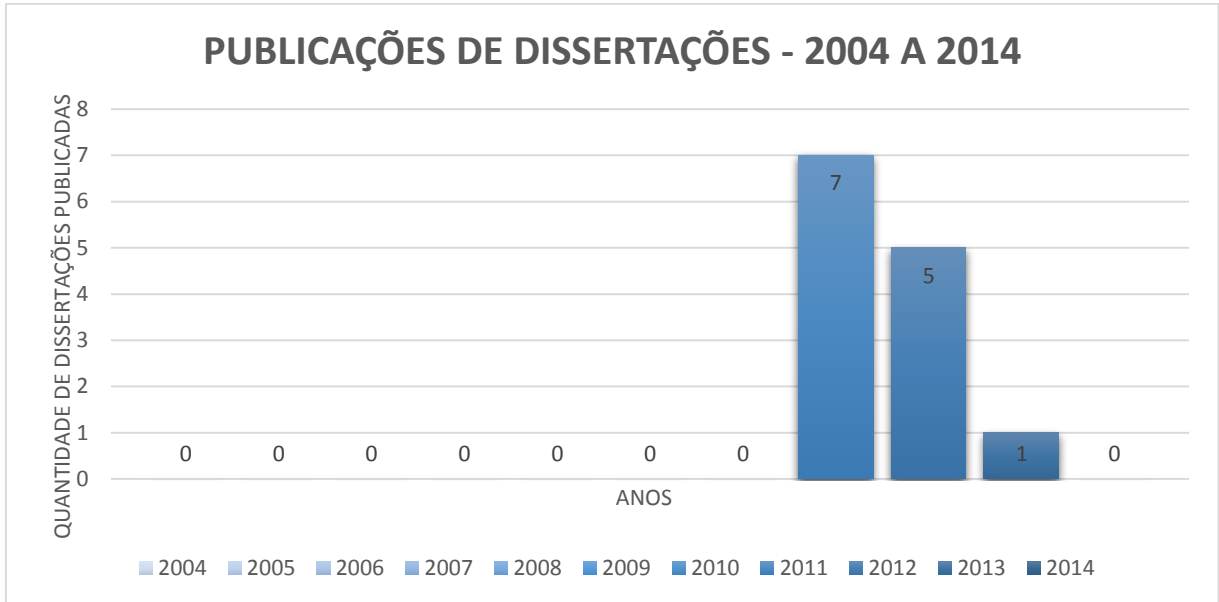


Figura 2 – Dissertações Publicadas – Período 2004 a 2014

Quanto às teses, foram identificados apenas 3 trabalhos entre o período de 2004 a 2014, conforme ilustra a figura 3:

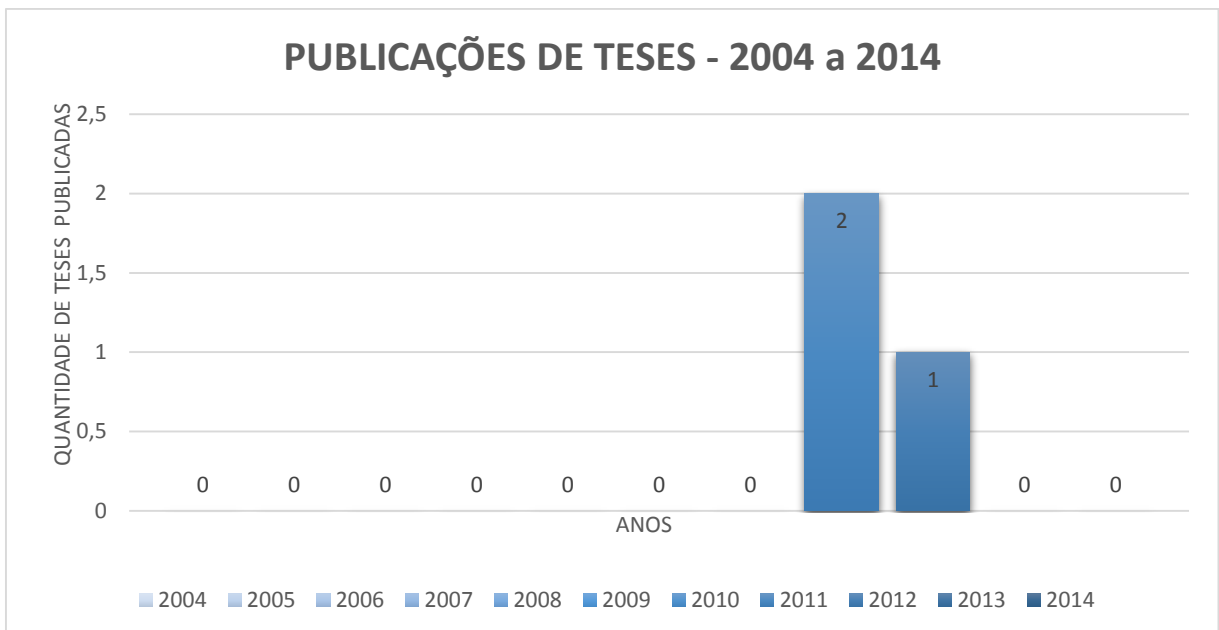


Figura 3 – Teses Publicadas – Período 2004 a 2014

As buscas demonstraram que ainda são poucos os trabalhos que tratam da inclusão na Educação Infantil, especialmente no que concerne às práticas do professor na perspectiva da educação inclusiva, pois, ao serem feitas buscas utilizando o descritor Práticas de ensino inclusivas na Educação Infantil, foi localizada apenas 1 dissertação cujo objetivo foi compreender como tem se dado as práticas pedagógicas de docentes que participam do Projeto Educar na Diversidade (PEnD), implantado no município de Bayeux/PB e desenvolvido no período de 2005 a 2006. O PEnD tem como objetivo preparar professores para utilizarem metodologias inclusivas e, sobretudo, “formar o professor para uma prática reflexiva”, com vistas à uma prática pedagógica inovadora (DANTAS, 2011, p. 44). O projeto se baseia em uma metodologia inclusiva, que se estabelece a partir dos seguintes princípios: aprendizagem ativa e significativa, negociação de objetivos, demonstração, prática e *feedback* e apoio mútuo. Para Dantas (2011), autor do estudo, tais princípios possibilitam a construção de uma nova didática e podem ser aplicados nos mais variados contextos educacionais. Os resultados do estudo indicaram que ocorreram mudanças na prática pedagógica dos docentes, capazes de promover a interação entre os alunos e a participação de todos nas atividades realizadas em sala de aula, no entanto, Dantas (2011) acredita que essas mudanças ainda são muito incipientes, resultantes das condições de trabalho dos professores, as quais não garantem, a esses profissionais, tempo necessário para se planejarem e implementarem práticas inovadoras. Todavia, o PEnD representa um grande potencial na promoção de mudanças nas práticas de ensino.

Tendo em vista a inexpressiva quantidade de publicações que demonstrou carência nos estudos no âmbito da educação inclusiva na Educação Infantil e, considerando os resultados obtidos com o estudo de Dantas (2011), o presente estudo constitui-se importante, à medida que se propõe a compreender os aspectos que envolvem a prática pedagógica de professores da Educação Infantil com alunos com deficiência e suas percepções frente ao processo da inclusão no contexto regular de ensino.

3. UM OLHAR SOBRE A DEFICIÊNCIA: FRAGMENTOS DE UMA HISTÓRIA

É na história que se escrevem os fatos que determinam o futuro do mundo e das pessoas e é por meio dela que o entendimento de tudo se faz possível, ou ao menos aceitável. Compreender o presente sem revisitar o passado torna improcedente e inconsequente a continuidade de qualquer percurso. Alicerçar os fatos do presente na história solidifica os caminhos que definirão os próximos passos da humanidade e reforça a sua importância enquanto referência na evolução das próximas gerações.

Em vista disso, conceber a Educação Especial a partir do seu contexto histórico parece ser o caminho mais plausível para a compreensão dos aspectos que permeiam a inclusão de pessoas com deficiência nos mais variados espaços sociais, bem como de alunos com deficiência no contexto da educação atual, que prevê que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, tenham direito de frequentar e permanecer no contexto educacional, de forma a se desenvolver integralmente, a partir da perspectiva da educação inclusiva.

É conveniente mencionar que, ao longo da história da deficiência, documentos oficiais, bem como iniciativas sociais demonstram uma diversidade de termos utilizados para definir as pessoas que possuíam algum tipo de deficiência: excepcionais, anormais, deficientes, portadores de deficiência, portadores de necessidades especiais, portadores de necessidades educacionais especiais, pessoa com deficiência, público-alvo da Educação Especial, sendo este último o termo mais usual nos dias de hoje.

No decorrer da história, as pessoas com deficiência já vivenciaram e foram expostas as mais diversas situações. Ora vistas como anjos, ora como monstros ou demônios; já em outros momentos percebidas como fardos ou castigo divino, em outros como divindade. A deficiência, durante muito tempo, esteve associada à imagem de um ser disforme, defeituoso ou doente. “Até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo” e as diferenças individuais não eram compreendidas, sequer avaliadas (MAZZOTTA, 1996, p. 16).

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como ‘imagem’ e semelhança de Deus, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo ‘parecidos com Deus’ os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (MAZZOTTA, 1996, p. 16).

Cambiaghi (2012) acredita que o processo histórico vivenciado pela sociedade em cada período está intimamente relacionado ao modo como a deficiência foi sendo vista, considerando

que, na medida em que as condições históricas são alteradas, as modificações acontecem e refletem o contexto atual. No entanto, para se compreender o contexto atual que envolve as pessoas com deficiência, faz-se necessária a apresentação de um panorama geral a fim de posicionar a deficiência ao longo dos períodos históricos vivenciados pelo Homem, nas mais diversas civilizações, desde a antiguidade até a idade contemporânea.

Na antiguidade (4000 a.C. a 476 d.C.) as pessoas com deficiência eram vistas pelos povos primitivos como empecilhos sendo, muitas vezes, abandonadas ou exterminadas do convívio social, uma vez que a prioridade deveria ser garantir a sobrevivência do grupo (HONORA e FRIZANCO, 2008). Uma das razões para a ocorrência desse fato era o nomadismo, pois as pessoas viviam constantemente mudando de lugar, sem terem habitação fixa, logo, seria um fardo levarem consigo as pessoas com deficiência, uma vez que isso poderia comprometer a sobrevivência do grupo.

Na Roma antiga, os pais eram autorizados a matarem seus filhos ‘defeituosos’ assim que fosse constatado o ‘defeito’. Há relatos que indicam que as crianças eram afogadas em rios considerados sagrados e, no caso de alguma criança sobreviver, a mesma era explorada na cidade ou se tornava atração de circo. Em Esparta, na Grécia antiga, os filhos “recém nascidos frágeis ou deficientes eram lançados do alto do Taigeto - abismo de mais de 2.400 metros de altitude” (GUGEL, 2007; HONORA e FRIZANCO, 2008, p. 12).

As sociedades romana e grega não acolhiam as pessoas com deficiência, pois cultuavam a imagem de um corpo perfeito, de pessoas que pudessem servir ao exército a fim de conquistar novos territórios durante as guerras e confrontos, o que era muito comum naquela época: um cenário em que prevalecia a noção de que somente os fortes sobreviveriam. As práticas de eliminação dessas pessoas constituíam um procedimento denominado exposição (CAMBIAGHI, 2012).

Já em Atenas, por influência de Aristóteles, à pessoa que apresentasse algum tipo de deficiência era concedida a possibilidade de exercer alguma atividade produtiva (quando possível) ou, no caso de sua condição não permitir a realização de nenhuma atividade, a sociedade se responsabilizava pelo seu cuidado, bem como dos heróis de guerras e de seus familiares (HONORA e FRIZANCO, 2008).

Progressivamente, a prática da exposição foi sendo substituída por outras práticas segregacionistas. Na Idade Média (476 d.C. a 1453 d.C), as pessoas com deficiência ainda eram apartadas do convívio familiar e social, sendo as práticas mais comuns o isolamento e o asilamento. O asilamento se dava em instituições de tratamento ou em casas de assistência,

amparadas pelos senhores feudais, influenciados pelas doutrinas cristãs (CAMBIAGHI, 2012; HONORA e FRIZANCO, 2008).

Na Idade Moderna (1453 a 1789), com o avanço das ciências naturais (medicina, química, física), as pessoas com deficiência passaram a receber tratamentos médicos e, nesse período, houve um avanço relativamente importante na condição de vida dessas pessoas com o surgimento das primeiras instituições especializadas, como escolas para cegos e institutos educacionais para surdos (CAMBIAGHI, 2012). O assistencialismo ganhou força ao final deste período, fundamentado nos preceitos religiosos de caridade defendidos pela igreja, que passaram a confinar as pessoas com deficiência em conventos ou hospícios.

A Revolução Francesa (1789) demarca o final da Idade Moderna e dá início a uma nova ordem social mundial, com o ‘surgimento’ da Idade Contemporânea, que passa a ser influenciada pela filosofia do Iluminismo, baseada nos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, instaurados com a Revolução. Tais princípios deflagraram a urgência de mudança da sociedade e destacaram a razão como elemento fundamental na garantia do progresso do Homem.

A difusão das ideias iluministas passou a conceber a noção de uma sociedade mais justa e igualitária e, a partir desse movimento, grandes mudanças e avanços são registrados.

Em relação à questão da deficiência, em 1829, Louis Braille, um jovem cego francês, criou o sistema braile (inicialmente conhecido como sonografia), resultante da adaptação de um código militar de comunicação noturna – criado por Charles Barbier em 1819. O advento resultou um grande avanço que possibilitou uma maior integração dos deficientes visuais com a linguagem escrita. Utilizado ainda hoje, permite que pessoas com deficiência visual realizem a leitura e a escrita através do tato de pontos salientes na célula braile, sendo que esta admite diversas combinações de códigos e possibilita a comunicação entre as pessoas (MAZZOTTA, 1996).

O século XX é marcado por duas grandes guerras mundiais e delas resultam os mutilados que, devido à condição de deficiência adquirida, ficam impossibilitados de exercerem suas atividades produtivas. A partir daí a preocupação com a questão da deficiência passou a ser mais difundida em diversas partes do mundo, cujo enfoque constituiu-se na possibilidade de reabilitar essas pessoas e torná-las aptas para voltar a viver dignamente em sociedade. Além das guerras, outro fator que impulsionou as discussões sobre a deficiência foi a Revolução Industrial, uma vez que “as guerras, epidemias e anomalias genéticas deixaram de ser as causas únicas das deficiências, e o trabalho, em condições precárias, passou a ocasionar os acidentes mutiladores e as doenças profissionais” (HONORA e FRIZANCO, 2008, p. 14).

O período pós-guerra foi determinante no que diz respeito à mudança na concepção sobre o direito das pessoas: importantes reflexões sobre os direitos humanos estabeleceram uma nova percepção da pessoa com deficiência, que passou a ser percebida como sujeito de direitos.

Um dos documentos mais impactantes na constituição desse novo paradigma é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), resultante de um desejo comum de 192 nações em reestabelecer a paz no mundo no período pós-guerra. A Declaração é composta de 30 artigos que apresentam os direitos fundamentais de toda pessoa, sendo que o primeiro deles reforça a liberdade e a dignidade individual ao afirmar que “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir umas às outras com espírito de fraternidade” (ONU, 1948, p. 1).

A compreensão da dimensão dos direitos humanos favorece novas discussões sobre a necessidade de conceber a pessoa com deficiência dentro do contexto social. Desta forma, em 1975, a Organização das Nações Unidas (ONU), aprova a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, considerando essencial que essas pessoas “possam desenvolver suas habilidades nos mais variados campos de atividades” e, sempre que possível, lhes seja garantida a sua “integração na vida normal” (ONU, 1975, p. 1). A terminologia utilizada para designar a pessoa com deficiência era ‘pessoa deficiente’.

Em 1976 a Organização Mundial de Saúde (OMS), ao adotar a resolução WHA29.35, aprovada em caráter experimental (cuja versão oficial, em inglês, foi publicada em 1980 *‘International Classification of Impairments, disabilities and handicaps’*), passa a considerar a classificação adicional de deficiências como suplemento e não mais como parte integrante da Classificação Internacional das Doenças (CID) (AMARAL, 1992). “Isso retirou da deficiência a relação intrínseca com doenças e estabeleceu um novo paradigma que procurou diminuir o estigma da patologia, o que acabou refletindo-se positivamente também na esfera social” (CAMBIAGHI, 2012, p. 25).

A partir daí os estudos sobre a questão da deficiência, realizados pela OMS tornaram-se referência em todo o mundo, sendo traduzidos para diversas línguas. No entanto, as traduções do documento, durante muito tempo, apontaram divergências na definição dos seguintes termos: *impairment*, *disability* e *handicap*, o que representava uma dissonância na utilização dos termos pelos estudiosos da área. Foi então que Amaral (1992) localizou um documento que continha a tradução oficial dos termos em inglês para a Língua Portuguesa, passando a utilizá-los como referência no Brasil. São eles: deficiência (*impairment*): refere-se a “toda alteração do corpo ou aparência física, de um órgão ou de uma função, qualquer que seja a sua causa”; incapacidade (*disability*): reflete as “consequências das deficiências em

termos de desempenho e atividade funcional do indivíduo”; e desvantagem (*handicap*): diz respeito aos “prejuízos que o indivíduo experimenta devido a sua deficiência e incapacidade” (AMARAL, 1992, p. 53).

Em 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, documento resultante de discussões realizadas na Conferência Mundial sobre Educação para todos, em Jomtien (Tailândia), impulsionou importantes reflexões sobre a necessidade de serem garantidas oportunidades de educação para todos. À época, constatou-se que a educação básica, em diversas partes do mundo, especialmente em países menos desenvolvidos, não apresentava grandes avanços, evidenciando um cenário propício para a deterioração da educação. Tendo como objetivo alterar este cenário caótico no qual a educação básica se encontrava, a Declaração apresenta uma série de artigos e princípios de ação, reforçando a relevância de serem postos em prática por todas as nações, a fim de que as necessidades básicas de aprendizagem de cada sujeito fosse suprida e que a educação básica, enfim, tivesse condições de avançar (UNESCO, 1990).

Alguns anos depois, em 1994, a Declaração de Salamanca: sobre princípios e práticas na área das Necessidades Educativas Educacionais (1994) reitera a importância dos direitos humanos, defendidos pela ONU, e estabelece “Regras padrões sobre a equalização de oportunidades para pessoas com deficiências”, no intuito de fazer com que os Estados passassem a assegurar que a educação de pessoas com deficiência passasse a integrar o sistema educacional. Nesse interim, a Declaração reforça o compromisso dos governos ali representados, com a “Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” (UNESCO, 1994, p. 1). Em relação a educação tem-se que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das

crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, p. 1).

Os termos da Declaração de Salamanca se consolidam na perspectiva de uma educação inclusiva, oriunda da constatação de que todas as crianças que apresentam alguma deficiência ou dificuldades de aprendizagem possuem alguma necessidade educacional especial, cabendo à escola, a responsabilidade de buscar maneiras de promover a educação de forma bem sucedida. A noção de educação com caráter inclusivo enfatiza a necessidade de reestruturação dos sistemas de ensino em diversas partes do mundo, deflagrando a urgência em prover modificações profundas a fim de garantir a inclusão plena de todos os alunos no contexto educacional. A Declaração sugere ainda que os governos estabeleçam leis e políticas que atendam aos princípios da educação inclusiva. Os anos subsequentes demonstram a efetiva adesão ao que é sugerido o documento, ao verificar que diversos países passaram a implementar tais princípios em suas legislações e políticas públicas nacionais.

Em 2001, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de deficiência, realizada na Guatemala, reafirma a importância de serem garantidos os mesmos direitos humanos a todas as pessoas ‘portadoras de deficiência’, e reitera os princípios presentes na Declaração dos direitos humanos, sobre dignidade, igualdade e liberdade. Além disso, o documento resultante da Convenção, expressa a preocupação com a eliminação da discriminação sofrida por essas pessoas em razão de sua deficiência, entendendo que todo processo discriminatório impede que a pessoa possa exercer, de forma plena, seus direitos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2001).

A seguir serão apresentados alguns dos principais marcos que constituem a história da deficiência no contexto educacional brasileiro.

3.1 A pessoa com deficiência no contexto educacional brasileiro

Foram muito significativos os avanços sobre a questão da deficiência, especialmente na Europa após a Revolução Francesa, no entanto, a preocupação com o atendimento e educação de pessoas com deficiência no Brasil é relativamente recente. É notório nos documentos legais que regem a educação brasileira há a influência de documentos internacionais que, no decorrer da história, realçaram a necessidade de incluir pessoas com deficiência nos mais diversos espaços sociais, com destaque à escola que representa um importante espaço no qual a heterogeneidade deve ser reconhecida e aceita.

Instituído por Dom Pedro II em 1854, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos cegos foi a primeira iniciativa de atendimento escolar especial no país; “destinava-se ao ensino primário e alguns ramos do secundário, ensino de educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais” (JANNUZZI, 2006, p, 12). Funcionava em regime de internato, assentado na concepção europeia da época que acreditava que, para permanecer nesses espaços era preciso que houvesse uma ruptura com o mundo externo, no qual o aluno deveria ser constantemente vigiado (JANNUZZI, 2006).

Em 1890, teve seu nome alterado por meio do decreto nº 408, para Instituto Nacional dos Cegos. Em seguida, em 1891, passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC) em homenagem ao ex-diretor e professor Benjamin Constant Botelho de Magalhães (MAZZOTTA, 1996). Benjamin Constant permaneceu à frente do instituto por 20 anos e foi o responsável pela elaboração do regulamento que contou com a preocupação com o ensino literário, bem como disciplinas científicas e prática profissional (JANNUZZI, 2006).

Em 1857, Dom Pedro II fundou ainda o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que mais tarde, em 1957, passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). O Instituto caracterizou-se por promover a educação literária e o ensino profissionalizante de meninos surdos-mudos entre 7(sete) e 14(catorze) anos de idade. A instalação de oficinas para a aprendizagem de ofícios se deu algum tempo após a inauguração de ambos os institutos, sendo que, para os meninos cegos havia oficinas de tipografia e encadernação e para as meninas havia oficinas de tricô; já para os meninos surdos havia oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração (MAZZOTTA, 1996).

Apesar da existência desses institutos, a educação dos deficientes foi por muito tempo ainda relegada. Por volta de 1920, em busca de um espaço efetivo para a sua efetivação pedagógica, profissionais de diversas áreas, como médicos, psicólogos e professores estruturaram a base das associações profissionais e passam vislumbrar a possibilidade dos mais prejudicados conviverem harmoniosamente com suas famílias e demais membros da sociedade, por meio de práticas sociais mais eficientes (JANNUZZI, 2006).

Já entre os anos 1931 e 1932, há registros sobre atendimento especializado a deficientes físicos em classes especiais, realizados na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo por professores primários. Consta que em 1982, dez classes especiais estaduais estavam em funcionamento no Hospital Central da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. Tais classes funcionavam como classes hospitalares, e os alunos que ali permaneciam, na condição de pacientes, recebiam atendimento individualizado pelas professoras (MAZZOTTA, 1996).

Criada em 1950, a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) se tornou uma dos Centros de Reabilitação mais importantes do país. De caráter particular, a instituição se especializou no “atendimento a deficientes físicos não-sensoriais, de modo especial portadores de paralisia cerebral e pacientes com problemas ortopédicos” (MAZZOTTA, 1996, p. 41). Posteriormente, em 2000, quando completou 50 anos de existência, a AACD passou a se chamar Associação de Assistência à Criança Deficiente, em razão de um plebiscito realizado pelos próprios pacientes, que julgava o termo ‘Defeituosas’ inadequado. Atualmente, com uma equipe multidisciplinar (fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, pedagogos, psicólogos, entre outros), a AACD atende crianças e adolescentes com paralisia infantil, seqüela de acidente vascular cerebral, traumatismo crânio encefálico, amputações, doenças neuromusculares, malformações congênitas; mielomeningocele, lesão medular-paraplegia/tetraplegia, paralisia cerebral, bem como síndromes genéticas que comprometam o aparelho locomotor. Além disso, a AACD desenvolve projetos em diversas áreas, inclusive na educação e, por acreditar que a escola é um importante espaço de reabilitação, possui 2 (duas) escolas que contam com Educação Infantil e Ensino fundamental – ciclo I (1º ao 5º ano), destinadas a alunos com deficiência física que, em função de alguma dificuldade específica, apresentam defasagem em idade e série (AACD, 2014).

O movimento em prol de uma sociedade na qual as pessoas com deficiência passaram a ser reconhecidas enquanto sujeitos de direitos ganhou força em diversas partes do mundo, especialmente após representantes de diversos países assumirem o compromisso, com seus povos, de promoverem uma sociedade alicerçada nos direitos fundamentais de cada pessoa, baseados nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

No Brasil, tal movimento inspirou e norteou a formulação de diversos documentos legais que regem o país. Dentre eles, um dos mais importantes é a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), promulgada pela Assembleia Constituinte em 1988, que influenciada pelos ideários apresentados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, passa a reconhecer, por meio de seu artigo 5º - sobre direitos e deveres individuais e coletivos -, que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988, p. 2). Entende ainda que a educação é um direito de todos, sendo dever do Estado e da família a sua efetivação (BRASIL, 1988, p. 97).

A partir de meados da década de 1990 inicia-se um novo movimento, que se prolonga até os dias atuais, em que se busca a inclusão plena de todos os educandos nas classes regulares, desde a Educação Infantil. Ou seja, reconhece-se que crianças, jovens e adultos com necessidades especiais devem aprender junto aos demais alunos, independentemente das suas diferenças (MARTINS, 2012, p. 28).

Em 1990, por meio da Lei nº 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é criado com a finalidade de garantir a proteção dos direitos de crianças e adolescentes de todo o país, considerando criança toda pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente a pessoa entre doze e dezoito anos de idade. Dentre outras indicações, o ECA estabelece que

a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, p. 1).

Em 1992, a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), norteada pelos princípios de normalização, integração, individualização, simplificação e interiorização, instaura a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a qual destaca que uma das maiores dificuldades de integração das pessoas ‘portadoras de deficiência’ residia no preconceito e na gravidade dos problemas sociais, considerando que a falta de informação, por parte da comunidade ou desconhecimento das pessoas sobre a deficiência eram alguns dos fatores que geravam tal discriminação. O documento ainda se referia às ‘pessoas portadoras de deficiência’, muitas vezes como ‘portadores de necessidades especiais’, utilizando-as como expressões sinônimas (MAZZOTTA, 1996).

O posicionamento político-social do Estado estabeleceu um novo direcionamento ideológico para a educação no país e, em 1996, a concepção de uma nova lei educacional: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Darcy Ribeiro, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - LDBEN 9.394/96 –, inspirada nos “princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” consolidou a educação, de qualidade, como um direito de todas as pessoas, tendo por finalidade o desenvolvimento do educando, bem como seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Além disso, o documento considera que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996 p. 1). Desta forma, o ensino no país passou a ser ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais

A menção da Educação Infantil, enquanto etapa de ensino, é apresentada pela primeira vez por meio do art. 29 da LDBEN 9.394/96, constituindo-se um grande avanço: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Em 1998 são criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no intuito de direcionar estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais, destinados aos professores do ensino fundamental. Os PCN foram elaborados com a finalidade de construir referências nacionais comuns a todos os sistemas de ensino, em todas as regiões brasileiras.

Em 2001, pela resolução CNE/CEB nº 02/2001, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Tal documento originou-se devido à falta de parâmetros que indicassem de que maneira os sistemas de ensino deveriam se organizar para realizarem o atendimento adequado às necessidades educacionais especiais, apresentadas pelos educandos¹ que apresentassem necessidades educacionais especiais. As Diretrizes, portanto, propuseram uma reestruturação nos sistemas de ensino, conforme se verifica no art. 2º da referida resolução:

os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001b, p. 1).

¹ Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001b, p. 2).

Ao entender que o processo de formação de educadores e gestores é algo permanente, em 2005, o Ministério da Educação (MEC), juntamente com a Secretaria de Educação Especial (SEESP) desenvolveram um material denominado: Ensaio Pedagógico: construindo escolas inclusivas. O intuito foi ressignificar reflexões e práticas pedagógicas de educadores e gestores da rede pública de ensino, a fim de disseminar a proposta da educação inclusiva nos municípios brasileiros.

No sentido de fortalecer a política da educação inclusiva, em 2006, o MEC e SEESP elaboraram o segundo volume do material: Ensaio Pedagógico: Educação Inclusiva: direito à diversidade. No ano seguinte, em 2007, o MEC, mais uma vez em parceria com a SEESP, desenvolveu e disponibilizou nas redes públicas de ensino o terceiro volume, com o seguinte título: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.

De forma a complementar as ações implementadas com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o MEC juntamente com a SEESP, em 2008, elaboraram a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva, tendo como objetivo:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Em 2009 são apresentados os Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica, que evidenciam a importância de se constituir um processo de escolarização com vistas à universalização do ensino, qualidade na educação, além de contemplar a diversidade em todas as etapas da educação básica.

A fim de assegurar a efetivação da educação inclusiva no país, muitas têm sido as iniciativas, principalmente associadas ao governo federal, por meio do MEC e SEESP, no sentido de estabelecer estratégias que possam concretizar o ideário da inclusão. Nota-se que, mesmo com tantos esforços, ainda há muito a se fazer, especialmente no que diz respeito à formação de professores, uma vez que é possível observar a quantidade expressiva de material publicado a fim de promover a formação continuada de professores da rede pública de ensino.

Isto posto, a próxima seção destacará o cenário no qual se instaura a Educação Infantil, entendida como uma das etapas mais importantes na consolidação de uma escola inclusiva.

4. EDUCAÇÃO INFANTIL: O PRIMEIRO CONTATO DA CRIANÇA COM A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Durante muito tempo a Educação no Brasil assumiu um caráter assistencialista e segregacionista, sendo que, no caso da Educação Infantil, houve uma intensificação ainda maior devido à crença de que era da família a responsabilidade de assumir os cuidados da criança.

Na década de 1960 acreditava-se que a infância era uma fase na qual as crianças deveriam ser preparadas para a vida adulta, desconsiderando, assim, qualquer preocupação com o seu desenvolvimento integral e a sua necessidade de se expressar através das brincadeiras, fantasias, da música, dança e da manipulação de objetos estimulantes. Segundo Abramowicz (2003) a concepção sobre ser criança e ter uma infância sempre esteve demasiadamente atrelada ao momento histórico e social vivido no país.

No final dos anos de 1970, quando os debates sobre a redemocratização do ensino vieram à tona no país, a educação escolar, enquanto direito da criança, começou a ganhar espaço nas intensas discussões promovidas por importantes movimentos sociais. Tais movimentos contribuíram fortemente para que, no ano de 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), o Estado assumisse a responsabilidade pela oferta do atendimento educacional na Educação Infantil, entendendo que tal compromisso deveria ser compartilhado com a família (TOMÉ, 2011).

A modernidade trouxe importantes contribuições no âmbito da Educação Infantil e promoveu uma nova reorganização familiar, sendo comum, nos dias de hoje, que uma criança permaneça na escola durante todo o tempo em que seus pais estiverem trabalhando, cabendo a escola oferecer a educação e o cuidado, concomitantemente. Apenas no século XVIII a concepção de família moderna se evidencia e, a partir disso, cada vez mais, o convívio direto da criança com seus familiares passa a ser substituído por outras relações, oportunizadas pela educação escolar (MONDAINI, 2011). Diante deste cenário, é conveniente ressaltar que tal movimento de mudança social enfatizou a importância da socialização da criança.

Assim,

na perspectiva de um novo paradigma na educação infantil considera que a criança seja capaz de interagir e produzir cultura no meio em que estiver inserida, entendendo a interação social como um processo essencial para o desenvolvimento humano (MEC/BR, 2006, p. 10).

A partir desse novo paradigma, as instituições de Educação Infantil passaram a incorporar as funções de educar e cuidar, entendendo que educar envolve, além de situações de cuidados, a brincadeira e a aprendizagem, desde que estas aconteçam de forma integrada e propicie “o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural” (BRASIL, 1998, p. 23). Já o cuidar implica em identificar e suprir as necessidades sentidas e expressas pelas crianças, sejam elas afetivas, biológicas, de alimentação ou de saúde, sendo considerado parte integrante da educação mesmo que a dimensão pedagógica não seja contemplada. Promover o desenvolvimento integral de uma criança envolve, necessariamente o cuidado (BRASIL, 1998). O cuidado, na infância, deve ser entendido como um dos elementos que garantirá o pleno desenvolvimento da criança, sendo que tal pressuposto eliminaria a concepção do cuidar vinculada apenas às crianças mais pobres, atribuindo cuidado como forma de suprir aquilo que lhes falta (ABRAMOWICZ, 2003).

O reconhecimento da Educação Infantil enquanto direito público subjetivo da criança, foi legitimado através dos art. 205, 206 e 208 da CRFB de 1988, tornando tal direito constitucional. Tais artigos consideram a educação como um direito de todos, sendo dever do Estado a sua oferta gratuita e de qualidade, assegurando igualdade de condições no que diz respeito ao acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, além de incentivar o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 1988). “A mobilização global para a educação em direitos humanos está imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática”, que implica compreender contextos nacionais e internacionais, bem como valores de tolerância, solidariedade, justiça social, inclusão e pluralidade (BRASIL, 2007, p. 24).

Uma vez reconhecida como direito pela CRFB, a Educação Infantil passou a fazer parte efetivamente da educação formal no país e a ganhar destaque em diversos outros importantes documentos legais, como o ECA e a LDBEN 9.394/96. O direito da criança à educação, é reiterado pelo ECA, que a entende como um direito fundamental indissociável à pessoa humana. Da mesma forma, a LDBEN 9.394/96 pondera que a educação, ao atender aos princípios de liberdade e aos ideais de solidariedade humana, deva garantir o pleno desenvolvimento do educando compreendendo todos os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar e na convivência humana (BRASIL, 1996).

Em vista disso, a LDBEN 9.394/96 estabelece que os sistemas de ensino nacionais sejam organizados por níveis e modalidades, considerando que a educação escolar seja composta de

dois níveis: I - Educação básica e II - Educação superior. Já as modalidades contemplam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e Educação Especial.

De acordo com a nova redação da nova LDBEN 9.394/96, regulamentada pela Lei 12.796/13, a educação básica organiza-se da seguinte maneira:

- a) Pré-escola;
- b) Ensino fundamental;
- c) Ensino médio

Cabe mencionar que, a partir da LDBEN 9.394/96, a Educação Infantil passou a ser considerada oficialmente a primeira etapa da educação básica no país, no entanto, mesmo sendo reconhecida como parte integrante da educação básica, o acesso à Educação Infantil ainda não assumia um caráter obrigatório, diferentemente do ensino fundamental, à época, que se caracterizava enquanto direito público e subjetivo, segundo a própria LDBEN 9.394/96. Contudo, com a Lei 12.796/13, o acesso a toda a educação básica passa a ser obrigatório, cujo direito constitui-se público e subjetivo, em todas as etapas da educação básica (BRASIL, 2013).

A Educação Infantil pode ser realizada em estabelecimentos públicos ou privados, no entanto, a sua oferta pública é dever do Estado e direito de todo cidadão brasileiro. A finalidade da Educação Infantil é garantir o “desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” a fim de complementar a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013, p. 2). É oferecida em creches, destinadas a crianças de até 3 (três) anos de idade, e pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1996; BRASIL, 2013).

A avaliação, nesta etapa não deve contemplar a promoção da criança para a etapa subsequente, mesmo para fins de acesso ao ensino fundamental; porém, o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento se faz necessário (BRASIL, 1996; BRASIL, 2013).

Em 2009, os Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica evidencia a necessidade de promover a atualização e a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, prevendo que tal elaboração deveria contemplar os aspectos legais e os contextos sócio-político e educacional do país, bem como o cenário mundial da época (BRASIL, 2009b). O mesmo documento salienta ainda a necessidade, de serem elevadas, com urgência, as percentagens de crianças acolhidas pela Educação Infantil, ao reconhecer a sua importância na formação da criança e por considerar que o número de matrículas se encontrava muito aquém das necessidades sociais (BRASIL, 2009b).

No mesmo ano são fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), por meio da resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, no intuito de articular-se

“para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p. 11). Compete aos municípios a responsabilidade de “definir a política, elaborar o plano municipal de educação e criar programas e projetos de Educação Infantil e Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009b, p. 15).

O Censo Escolar da Educação Básica (CEEB), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2013, apontou que nos últimos anos houve uma expressiva ampliação na oferta da Educação Infantil, em todo país, chegando a 16,6% o aumento no número de matrículas no período de 2007 a 2013, sendo que, destes, 4% referem-se às matrículas efetivadas entre 2012 e 2013. Fatores como a elaboração da nova DCNEI, em 2009, e a implantação de programas sociais federais, que incentivam a ampliação de ofertas na Educação Infantil podem ter colaborado para a evolução no número de matrículas nessa etapa de ensino.

Em relação às matrículas realizadas na Educação Infantil, o CEEB divulgou que o atendimento em creches tem aumentado de forma gradativa ao longo dos anos, destacando que o apoio de Programas como o Brasil Carinhoso (Anexo 1) e Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) (Anexo 2) tem contribuído muito para a elevação desses números, uma vez que tais programas preveem a construção de novas escolas, bem como a aquisição de equipamentos para a rede física escolar, nesta etapa de ensino, considerando que tais investimentos são indispensáveis à melhoria da qualidade da educação, que se dão mediante recursos financeiros destinados à manutenção e ao desenvolvimento infantil na faixa etária que compreende a Educação Infantil. No caso das creches, houve um acréscimo de 7,5% entre os anos de 2012 e 2013.

Já as matrículas na pré-escola registraram queda no período de 2007 a 2011, no entanto, no ano de 2013 apresenta um aumento de 2,2%, se comparado ao ano anterior. A estabilidade no número de matrículas no período observado pelo INEP se deu, muito provavelmente, em consequência à implantação do ensino fundamental de 9 anos, que se deu a partir da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fez com que crianças de 6 anos de idade, até então público-alvo da Educação Infantil, fossem transferidas para o 1º ano do ensino fundamental.

A figura 4 ilustra o cenário mencionado, no que diz respeito à evolução no número de matrículas na Educação Infantil:

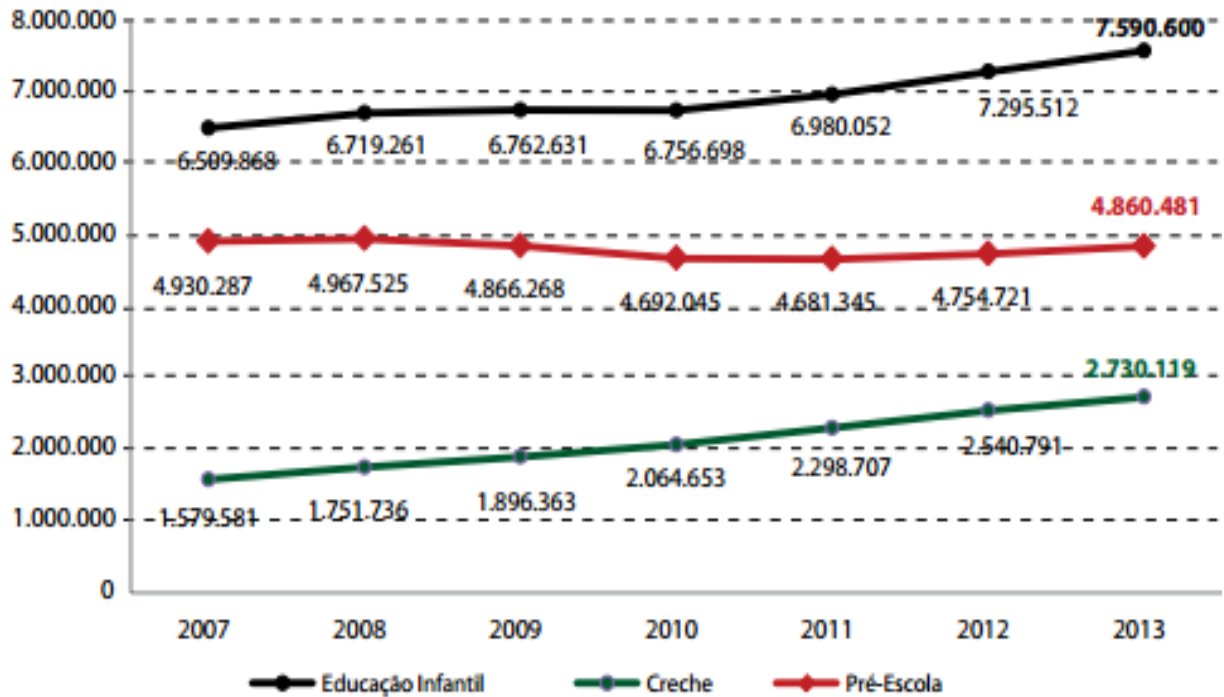


Figura 4: Ensino Regular – Evolução do Número de Matrículas na Educação Infantil – Brasil – 2007-2013 (INEP, 2014, p. 17)

De maneira geral, a Educação Infantil tem apresentado um significativo aumento no número de matrículas na rede pública de ensino, e tudo indica que tal cenário deve continuar apresentando evolução nos próximos anos, pois a atual política educacional tem colocado em foco o interesse em ampliar cada vez mais os investimentos dispendidos a essa etapa de ensino. No que diz respeito às metas e estratégias estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) – aprovado em junho de 2014 -, para a Educação Infantil está previsto que até 2016 haja um aumento de 50% (cinquenta por cento) na oferta e atendimento de crianças em creches e pré-escolas, em todo o país, de forma a promover a universalização nessa etapa de ensino (INEP, 2014).

Para tanto, a política educacional que propõe a integração de creches e pré-escolas concebe a Educação Infantil como um direito público subjetivo e não pretende, portanto, fazer dissociação entre educação e cuidado, uma vez que entende que tal direito, pode complementar à ação da família, além de oferecer à criança uma educação de qualidade e promover o seu desenvolvimento por meio da ampliação de seu universo cultural e do conhecimento do mundo físico e social, a fim de que trocas e interações, baseadas no respeito as diferenças e deficiências sejam favorecidas (BRASIL, 2009b).

Assim, a criança é entendida como

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, desenha, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Para Tussi (2011) a Educação Infantil favorece a consolidação dos direitos da criança propicia o reconhecimento e legitimação de sua condição de sujeito social, rompendo assim com a concepção que durante muito tempo permeou o imaginário social de que a criança era uma folha de papel em branco a ser preenchida, na qual se acreditava que a influência do meio poderia ser determinante no processo de aprendizagem de uma criança. Para o autor, a criança não deve ser vista como um “adulto em miniatura” e sim como um ser que é capaz de agir e expressar sentidos sobre o mundo que o rodeia, de forma criar e recriar sentidos e significados a partir de sua interação por meio de brincadeiras, choro, birras, dança, música, dentre outras. Neste sentido, a Educação se estabelece como um meio efetivo de aprendizagem, possibilitando à criança importantes experiências.

Para Angotti (2007, p.10),

a Educação Infantil ainda tem a oportunidade de contribuir metodologicamente para alterar os padrões tradicionais do processo de escolarização em que se viabiliza o protagonismo infantil, favorecendo leituras singulares de mundo, elaborações, comunicação e expressões em linguagens outras que não apenas a escrita, em se que possa, assim, explorar a riqueza dos órgãos dos sentidos e seu potencial para o favorecimento das artes ou das diferentes linguagens para o qual todo ser humano tem potencial inato.

Em vista disso, é preciso que se entenda que os primeiros anos de vida de uma criança não devem ser vistos como “uma fase meramente mágica e feliz da vida”. Sobretudo, devem ser entendidos como “uma fase de grande aprendizagem”, sendo fundamental a sua interação com o meio em que vive (MAZZOTTA, 1982, p. 29). Portanto, é essencial que a criança frequente a pré-escola, pois, nessa fase, são poucas as oportunidades que ela tem de interagir com outras pessoas. No contexto escolar são propiciadas uma variedade de estímulos dos quais a criança pode se beneficiar, contribuindo para o seu desenvolvimento intelectual e social. Diversas são as oportunidades oferecidas às crianças que podem favorecer tal desenvolvimento, tais como: o encorajamento da verbalização, a manipulação de objetos, bem como possibilidades para exploração (MAZZOTTA, 1982).

Desta forma, nessa etapa de ensino, o currículo deve contemplar aspectos que favoreçam a formação humana tendo como objetivo garantir, de forma integral, o desenvolvimento de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, a fim de que estas tenham a oportunidade de usufruir de uma série de experiências, articuladas com base nas vivências das crianças e do

conhecimento que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. A Educação Infantil, sobretudo, deve favorecer a construção da autonomia da criança nos mais diversos contextos de socialização (BRASIL, 2009b; BRASIL, 2010). “A escola não somente é um espaço fundamental para a transmissão da cultura e a socialização, como também para a construção da identidade pessoal” (GUIJARRO, 2005, p. 9). Neste sentido, ao conceber a construção da identidade como um direito, reconhece-se a individualidade de cada sujeito na sociedade, reconhecendo sua liberdade e autonomia (GUIJARRO, 2005).

No entanto, a incorporação de tais elementos não deve ocorrer de forma passiva pela criança, sendo essencial que as experiências vivenciadas por ela faça sentido e possibilite o desenvolvimento de diversos outros aspectos, como: afetivos, cognitivos, motores e sociais. Além disso, devem ser capazes de permitir uma maior compreensão do mundo e de si mesmas (OLIVEIRA, 2013).

É imprescindível que as propostas pedagógicas nessa etapa de ensino contemplem aspectos que desenvolvam, na criança, a linguagem, a afetividade, a motricidade, e a cognição, devendo assegurar

a exploração dos objetos, os deslocamentos amplos no espaço; a imaginação e as manifestações simbólicas (na oralidade, nos gestos, no faz de conta, na imitação, nas representações gráficas); a ampliação de modos de comunicação e criação de significados; as possibilidades de expressão do interesse e da curiosidade; a expansão das experiências de cultura (BRASIL, 2009b, p. 29).

Já em relação às práticas pedagógicas é importante que o espaço seja concebido pelo professor como um “facilitador de interações e confrontos das crianças entre si” a fim de favorecer a cultura de pares, propiciada através da convivência da criança com os adultos, permitindo que ambos possam experimentar “a descoberta de ensinar e aprender”; bem como dos adultos entre si, por meio da interação entre mães, pais, professores, gestores e demais profissionais (BRASIL, 2009b, p. 30).

A educação, portanto,

deve servir enquanto laboratório de construção de conhecimento, relacionamentos, transformações, constituições pessoais e profissionais enquanto convívio entre os adultos, pares de uma classe profissional e em seu trabalho frente e junto à criança (ANGOTTI, 2007, p. 12).

Angotti (2007, p. 12) percebe a escola como um espaço no qual devem ser propiciadas reflexões sobre convivência, concebida “enquanto condição e contribuição mútua para o

fortalecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento do outro”, dado que as instituições de ensino, desde a Educação Infantil, têm como pressuposto propiciar e incentivar “a aproximação entre as diferenças, o preparo para a aceitação e a convivência construtiva entre pessoas e cultura díspares, bem como a formação do ser pessoa e cultural”.

“Reduzir as desigualdades de oportunidades educacionais é desafio que começa na Educação Infantil” (BRASIL, 2009b, p. 16). Portanto, o discurso que reforça a concepção de uma escola que valorize e respeite as diferenças individuais perpassa todos os níveis e modalidade de ensino, reforçando assim a necessidade de um espaço educacional que contemple os princípios da educação inclusiva. Mantoan (2006) acredita que a sociedade está vivendo um momento de tomada de decisão. Para ela, não adianta mais ‘tapar o Sol com a peneira’, dado que o próprio tempo já foi suficiente para que se entendesse o que é proposto como uma escola para todos. É urgente, portanto, que a educação inclusiva se efetive desde a primeira etapa da educação básica.

Reconhecida como a primeira etapa de ensino, a Educação Infantil, se estabelece como uma etapa de grande relevância na vida de uma criança, com ou sem deficiência, ao oportunizar a vivência de experiências significativas e diversificadas, a fim de que estas possam contribuir para o seu desenvolvimento de forma integral.

Em vista disso, torna-se pertinente observar o cenário da Educação Infantil sob a ótica da educação inclusiva, permeando os principais aspectos que inserem as pessoas com deficiência nesse contexto.

4.1 Educação Infantil e Inclusão

Alguns marcos internacionais foram determinantes para que o Brasil passasse a assumir o compromisso com a educação inclusiva. Dentre eles, destacam-se a Declaração mundial sobre educação para todos (1990) e a Declaração de Salamanca – sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais (1994). Reafirmando o texto presente no artigo XXVI da Declaração dos direitos humanos (1948) que considera que “toda pessoa tem direito à instrução”, ambas as declarações reforçaram a importância de se pensar em uma educação que se valesse para todos, a fim de que a universalização do acesso ao ensino fosse capaz de garantir a equidade e uma educação de qualidade (ONU, 1948, p. 4). A ideia de uma educação inclusiva é bastante evidenciada na Declaração de Salamanca e sobre a criança, pontua: “toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter

o nível de aprendizagem”, e ainda: “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” (UNESCO, 1994, p. 1).

Tendo assumido o compromisso de promover educação, de qualidade, a todos, o Brasil comprometeu-se com a construção de um sistema educacional inclusivo, passando a destacar em seus documentos legais oficiais a responsabilidade do Estado na melhoria no acesso à educação, como já mencionado anteriormente.

No Brasil, em 2006, no intuito de oferecer subsídios a professores da Educação Infantil para desenvolverem o trabalho com alunos com deficiência no contexto regular de ensino, o MEC elaborou uma coleção de livros e disponibilizou aos sistemas de ensino, como forma de contribuir com a formação continuada desses profissionais. A coleção denominada Saberes e práticas da Inclusão – Educação Infantil é composta de oito volumes, cujos enfoques se baseiam, respectivamente: nas Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem ou Limitações no Processo de Desenvolvimento; Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem – Deficiência Múltipla; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Física; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdocegueira/Múltipla Deficiência Sensorial; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdez; Dificuldades de Comunicação e Sinalização - Deficiência Visual e Altas Habilidades/Superdotação.

A atual política educacional nacional evidencia o compromisso com a educação inclusiva através do decreto nº 7.611/11, ao preconizar que a efetivação do dever do Estado com a educação de alunos com deficiência consistirá na “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2011, p. 1). Para que o movimento da inclusão se efetive há de se considerar a necessidade de modificar o sistema, a organização e a estrutura do funcionamento educativo, entendendo que o eixo central do processo de aprendizagem na classe consiste na valorização da diversidade (MEC/BR, 2006).

O atual Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu as metas da educação nacional com vigência de 10(dez) anos, contados a partir de sua aprovação em 2014. No documento, as diretrizes da educação destacam, dentre outras providências, a necessidade de promover a universalização do atendimento escolar, o respeito à diversidade e a superação das desigualdades educacionais com vistas a erradicar todo e qualquer tipo de discriminação a fim de garantir uma melhoria da qualidade da educação, baseada nos princípios dos direitos humanos (BRASIL, 2014).

“A política de educação especial adotada pelo Ministério da Educação estabelece que a educação inclusiva seja prioridade. Essa iniciativa trouxe consigo mudanças que permitiram a

oferta de vagas na educação básica” (INEP, 2014, p. 25). Desta forma, as políticas públicas brasileiras voltadas à educação passaram a enfatizar a necessidade de consolidar o acesso de crianças com deficiência em escolas regulares de ensino, por meio da efetivação de suas matrículas em classes comuns a fim de contemplar os princípios da inclusão.

Dados do Censo Escolar da Educação Básica (CEEB) – 2013 - indicam que entres os anos de 2012 a 2013 o número de matrículas na Educação Especial passou de 820.433, em 2012, para 843.342, em 2013, cerca de 2,8% a mais, se comparado ao ano anterior. Baseado nesses dados, torna-se importante demonstrar a evolução no número de matrícula de alunos em classes especiais e escolas exclusivas, e de alunos da Educação Especial matriculados em classes comuns (alunos incluídos) (Anexo 3), no período de 2007 a 2013. Em relação às matrículas de alunos incluídos em classes comuns, verificou-se que nas classes especiais e nas escolas exclusivas, no período de 2012 a 2013 houve queda de 2,6% no número de alunos, o que representa que mais alunos estão incluídos em escolas regulares. De acordo com os dados do CEEB – 2013, dos alunos incluídos, 94% deles estão matriculados na rede pública de ensino, e apenas 6% possuem matrículas em escolas da rede privada, conforme Anexo 4.

De acordo com o CEEB - 2013, a educação inclusiva tem se efetivado mediante “o empenho das redes de ensino em envidar esforços para organizar uma política pública universal e acessível às pessoas com deficiência” (INEP, 2014, p. 25). Os dados que são utilizados para sustentar tal afirmação são os que revelam que, em 2007, 62,7% das matrículas da educação especial estavam localizadas nas escolas públicas, enquanto 37,3% estavam nas escolas privadas, enquanto que em 2013, os números revelaram que 78,8% das matrículas concentram-se nas escolas públicas e apenas 21,2% nas redes de ensino privadas (INEP, 2014).

No entanto, mesmo tendo aumentado o número de alunos incluídos no contexto regular de ensino, tais índices são insatisfatórios se comparados à quantidade de alunos que ainda podem ser incluídos e permanecem em classes especiais ou escolas exclusivas, conforme Anexo 5.

O INEP não divulgou quanto, em números, os dados estatísticos representam, no entanto, é notório que há uma concentração muito grande de alunos matriculados em instituições privadas de Educação Especial, visto que 71,9% do total de matrículas concentram-se na rede privada de ensino e somente 28,1%, estão centralizadas na rede pública de ensino, situação essa que vai na contramão do que prevê a legislação vigente no país sobre inclusão, que estabelece que a Educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, concomitante ao ensino regular (INEP, 2014).

A inclusão de alunos com deficiência na Educação Infantil, implica, sobretudo, garantir o acesso e a permanência, com qualidade, de crianças até 5(cinco) anos de idade nos espaços escolares, sendo que nesse contexto, a noção de qualidade

advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma (BRASIL, 1998, p. 23).

A ideia de uma educação de (boa) qualidade, baseada nas concepções supra descritas, parece (ainda) estar distante da realidade brasileira e esse cenário torna-se mais agravante ao se pensar em uma educação inclusiva de qualidade. Apesar dos avanços expressivos no âmbito da educação brasileira, nos últimos anos, o contexto geral não se apresenta tão otimista assim.

A presença de crianças com deficiência no contexto educacional continua sendo permeada de obstáculos e dificuldades; são muitas as barreiras que impedem a concretização efetiva da inclusão escolar: a falta de conhecimento, capacitação ou compreensão enviesada sobre como lidar com essas crianças concebem os “alunos de inclusão” dentro de um sistema educacional que se intitula inclusivo. Amaral (1998, p. 17) considera que barreiras atitudinais favorecem a exclusão de pessoas com deficiência, entendendo-as como “anteparos interpostos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem uma predisposição desfavorável em relação à outra, por ser esta significativamente diferente”, são resultado de atitudes preconceituosas e desconhecimento em relação à deficiência em decorrência de estereótipos criados pelas pessoas ao longo dos tempos.

Tal concepção evoca um descompasso entre discurso e prática e dissemina preconceitos e estigmas concebidos a partir da construção de ideias distorcidas em relação ao paradigma da inclusão (SEKEEL, ZANELATTO e BRANDÃO, 2010).

A Educação Infantil é um momento bastante propício à inclusão, por vários motivos: o primeiro se constitui a partir da oportunidade que as crianças têm de conviverem umas com as outras, diariamente. A convivência com a diversidade pode facilitar a compreensão das diferenças e possibilitar a construção da identidade da criança, *baseada no entendimento de que deficiência não é sinônimo de incapacidade (grifo meu)*, uma vez que o convívio entre as crianças revela habilidades, potencialidades, bem como as dificuldades que cada uma delas possui frente à determinada situação (SEKEL, 2003).

Neste sentido, a identidade da criança com deficiência não se dá em razão da deficiência que esta apresenta, mas sim pela sua condição de sujeito social único. Vale mencionar que “as

brincadeiras de faz-de-conta, entre outras, permitem às crianças se colocarem em diferentes perspectivas em relação umas às outras e à realidade em que vivem, o que amplia as possibilidades de identificação de umas com as outras” (SEKKEL, 2003, p. 54).

Bastos (2014) pontua que brincar de ‘faz-de-conta’ é um recurso privilegiado para o desenvolvimento das crianças, pois favorece a imaginação e a criatividade, permite a representação de diferentes papéis sociais, possibilita que a criança se coloque no lugar do outro e vivencie situações com o outro através da interação, além de permitir que a criança compreenda regras com mais facilidade. A brincadeira, sobretudo, amplia o conhecimento de mundo da criança, bem como a percepção que tem de si e do outro.

Na Educação Infantil, outro aspecto bastante relevante é a troca de experiências entre família e escola, mediante diálogos que possibilitam um melhor aproveitamento da criança na escola.

Na Educação Infantil as crianças desenvolvem linguagem, psicomotricidade e passam a interagir com o mundo à sua volta, mas nesse momento o cuidar e a educação se entrelaçam {...} Ao mesmo tempo em que a criança desenvolve suas habilidades motoras e psíquicas ela precisa de um cuidado especial dos adultos responsáveis, em casa na família e na escola o professor (BARBOSA e COSTA, 2014, p. 15).

A família assume um papel elementar na constituição da aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, uma vez que é ela quem informará à escola, a princípio, sobre quais são as limitações e potencialidades da criança, além de trocar informações relevantes sobre as especificidades da deficiência que a criança possui, a fim de que a escola possa ter um olhar mais atento sobre alguns aspectos, tendo maiores condições de realizar as adequações/adaptações, quando necessárias. Já em 1990, o ECA reforça a importância da aprendizagem, ao considerar que esta se inicia com o nascimento da criança. “Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja por meio de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado” (UNESCO, 1990, p. 6).

A inclusão de todos os alunos no ensino regular, realizada ainda na infância, quando bem conduzida pode propiciar mudanças significativas, não só à pessoa que possui a deficiência, como também a todos os envolvidos nesse processo, tais como: família, escola e sociedade. No entanto,

matricular um aluno com deficiência em classe regular e deixar somente por conta do professor a administração de seu processo educativo é manter as condições de

segregação do aluno com necessidades especiais e do fracasso do ensino, mascarados pelo índice quantitativo de matrícula (ARANHA, 2004. p. 56).

Mesmo considerando fundamental o envolvimento e a participação de todas as pessoas na consolidação da inclusão escolar, é inegável a relevância do papel do professor nesse processo, uma vez que este pode contribuir para o sucesso ou fracasso do processo de inclusão de alunos com deficiência no contexto regular de ensino. Sua prática pedagógica, bem como as estratégias utilizadas para promover o ensino e a aprendizagem dos alunos constituem-se fatores fundamentais na concretização de uma escola que se constituiu na perspectiva da educação inclusiva, considerando a diversidade humana com base no respeito às diferenças individuais. Para Aranha, Pereira e Silva (2010, p. 41), “falar de educação inclusiva é falar de transformação, é buscar as possibilidades transformadoras latentes na rotina escolar, não de forma ingênua”.

Desta forma, o próximo capítulo apresentará os aspectos que envolvem a prática do professor da Educação Infantil, permeando os elementos que envolvem a sua formação, bem como quais são as competências necessárias para atuar nessa etapa de ensino e sua importância para o desenvolvimento da criança.

5. PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Iniciamos o século XXI com uma certeza: precisamos mudar radicalmente a escola. Não há mais como compactuar com as práticas pedagógicas tradicionalistas que dividem e separam as pessoas, que homogeneízam o conhecimento e que limitam o desenvolvimento humano (OLIVEIRA, 2004, p. 77-78).

É incontestável a importância da escola na vida das pessoas, no entanto, a configuração do mundo contemporâneo deflagra a necessidade de serem superadas velhas práticas, uma vez que estas estão fundamentadas em “paradigmas retrógrados que desconsideram as diferenças culturais, sociais, étnicas, orgânicas, de gênero ou de qualquer outra ordem nas relações pedagógicas cotidianas” (OLIVEIRA, 2004, p. 79). É preciso, portanto, que todo o contexto no qual a organização escolar se desenvolve seja revisto, considerando que, em diversas partes do mundo existem experiências emancipadoras no âmbito da educação que precisam ser levadas em conta, no sentido de que as práticas pedagógicas atendam com qualidade as diferenças de cada aluno. Diante disso, a proposta da educação inclusiva parece ser aquela que oferece maiores possibilidades de reorganização dos elementos que compõem o cotidiano escolar, na medida em que, esse modelo de educação exige que seja idealizado um novo projeto pedagógico: flexível, aberto e dinâmico (OLIVEIRA, 2004).

De acordo com o artigo 62º da LDBEN 9.394/96 todas as funções exercidas por profissionais da educação em qualquer etapa da educação básica, inclusive os que atuam na Educação Infantil, devem ser realizadas por professores com formação em nível superior, em cursos de licenciatura, com graduação plena. Com isso, a carreira de professores da Educação Infantil passou a ser equiparada a de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que, conseqüentemente, passaram a ter direito a um plano de carreira, bem como às conquistas da categoria (BRASIL, 2009c).

A lei trouxe avanços, mas acabou deflagrando uma realidade preocupante: muitos dos professores que atuavam na Educação Infantil até então, não possuíam sequer habilitação mínima para exercer suas funções. Ainda em 2006, 10 anos após a regulamentação da lei, o Censo Escolar apresentou o seguinte panorama no país: 5,2% de professores das creches tinham apenas o ensino fundamental, e nas pré-escolas apenas 2,1%. Quanto à escolaridade em nível médio, na modalidade Normal, os dados demonstraram que 60,8% dos professores de creches e 52,3% das pré-escolas apresentavam tal formação (BRASIL, 2009c).

Baseados nesse cenário foram criadas estratégias para formar esses profissionais em serviço, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação, cuja meta consiste em “habilitar professores em exercício através da execução de programas de formação em serviço em articulação com instituições de ensino superior e cooperação técnica e financeira da União e dos Estados” (BRASIL, 2009c, p. 9).

Pensando na formação continuada de professores da Educação Infantil, em 1998, no intuito de direcionar práticas de professores da Educação Infantil, o governo federal, por meio do Ministério da Educação, elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: um conjunto de três livros, divididos em três volumes: I - Introdução, II - Conhecimento de mundo e III – Formação pessoal e social, que compreendem uma gama de informações relativas ao desenvolvimento da criança e suas especificidades.

Os referenciais constituíram-se assim um ‘guia de reflexão’ aos professores sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas cujo objetivo se concentrou na possibilidade de auxiliar o profissional a planejar e desenvolver sua prática educativa, considerando “a pluralidade e diversidades étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas e seus familiares nas diferentes regiões do país” (BRASIL, 1998, p. 8).

Pensar em propostas que visam à formação de professores é, antes de tudo, oferecer a esses profissionais os subsídios adequados para exercerem suas funções na Educação Infantil, a fim de obter as competências necessárias para atuar com crianças de 0 a 5 anos de idade, sendo pertinente destacar que nesta etapa de ensino devem ser consideradas as particularidades de cada criança, entendendo que elas “possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (BRASIL, 1998, p. 21). A prática pedagógica, nesta etapa de ensino, deve reconhecer, sobretudo, a indissociabilidade entre educar e cuidar, na qual educar significa

propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Educar, portanto, possibilita o desenvolvimento de diversas capacidades das crianças, além de promover o conhecimento de suas potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, contribuindo para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 2009c). Já, no que diz respeito ao cuidado na Educação Infantil, considera-se importante que

o professor seja capaz de identificar as necessidades da criança, reconhecendo as várias formas de comunicação realizadas por ela. Desta maneira, é pertinente que o educador leve em consideração as diferentes realidades socioculturais existentes no contexto educacional e, para isso, é essencial que se tenha conhecimentos específicos sobre os aspectos que envolvem o desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das crianças (BRASIL, 1998).

Cabe ressaltar que, no âmbito da Educação Infantil, educar e cuidar estão interligados e vincula-se aos direitos da criança, entendendo que

cuidar é acolher a criança, encorajar suas descobertas, criação e imaginação; respeitar a brincadeira; ouvir as crianças em suas necessidades, desejos e inquietações; apoiar as crianças em seus desafios; interagir com elas, reconhecendo-se como fonte de informação, carinho e afeto (BRASIL, 2009b, p. 17).

Contudo, cuidar, na Educação Infantil, demanda procedimentos específicos e deve ser compreendido como uma possibilidade de ajudar o outro e desenvolver suas capacidades, a fim de esse possa se desenvolver enquanto ser humano (BRASIL, 1998).

Ter conhecimentos específicos implica reconhecer a importância da formação do professor para o pleno exercício de suas funções. A esse respeito, o Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) pontuam que “a formação acadêmica do professor é condição essencial para que assuma, efetivamente, as atividades docentes e curriculares em todas as etapas e modalidades, seja no ambiente escolar, seja nos sistemas de ensino”, entendendo que a formação é requisito indispensável para o exercício da profissão docente (MEC/SASE, 2014, p. 48).

No contexto da inclusão escolar, a formação docente se faz ainda mais necessária, uma vez que, segundo Manzini (2007), o despreparo de professores tem sido o principal argumento para justificar a não concretização do processo de inclusão. Além disso, de acordo com o autor, ao saber que irá receber alunos com deficiência em sua sala de aula, o professor costuma apresentar o medo inicial, sendo que, com o passar das semanas e meses, a tendência é que tal sentimento se atenua. Desta ótica, fica claro que a formação inicial do professor, em cursos de graduação não garante, por si só, profissionais bem preparados, inclusive para exercerem suas funções na perspectiva da educação inclusiva.

Em razão da necessidade e urgência de serem formados professores para lidar com a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, já se observa que, em diversos cursos de pedagogia, especialmente de algumas faculdades particulares, estão sendo inseridas disciplinas no sentido de preparar esses profissionais para a educação inclusiva (MANZINI, 2007). No

entanto, para Rodrigues (2008) toda formação inicial de professores deveria contemplar, em cada disciplina, conteúdos capazes de conduzir esses profissionais a uma atuação inclusiva.

Na visão de Rodrigues (2008), apenas a formação inicial do professor não é suficiente para que o professor possa exercer plenamente suas funções, uma vez que, somente essa formação não habilita esse profissional para lidar com as mudanças constantes inerentes à profissão docente. Sendo assim, é necessário que os modelos de formação sejam adaptados, para serem realizados em serviço e de forma permanente, e que os professores invistam em processos de formação que tenham como base o modelo de desempenho profissional. Os modelos de formação, portanto, “devem enfatizar a ligação entre a teoria e a prática, sobretudo, proporcionando a oportunidade de tomar decisões pragmáticas e fundamentadas teoricamente” (RODRIGUES, 2008, p. 15).

Dall’Acqua (2007) acredita que formação continuada pode ser um caminho importante para desenvolver e consolidar novas práticas educacionais, a fim de serem contempladas as demandas atuais.

A busca de profissionais de diversas áreas de atuação profissional por cursos de formação após o término da graduação tem sido cada vez mais frequente, no entanto, essa realidade não abarca, com amplitude, os profissionais da educação, sendo que um dos motivos disso é a baixa remuneração, que os impede de investirem em cursos de formação continuada, além do fato de que muitos deles não consideram que tal investimento possa contribuir para o seu desenvolvimento profissional (MANZINI, 2007).

Em relação à formação continuada de professores verifica-se que esta pode se dar mediante 4 (quatro) caminhos:

- 1) a formação continuada por meio de cursos, extra-sala de aula; 2) a formação continuada em serviço, com ênfase na preparação direta, por meio de supervisão; 3) a formação, com informações coletadas na sala de aula, e discutidas com o professor, chamada de educação reflexiva; e 4) a formação com auxílio de um profissional externo à escola, chamada de colaborativa (MANZINI, 2007, p. 80).

Todos esses caminhos devem contar com a predisposição do professor em participar, sendo essencial que os conceitos apreendidos sejam aplicados em sala de aula com vistas a promoverem mudanças significativas na forma como se estabelece o ensino. Manzini (2007) ressalta que um dos aspectos que possibilita que a inclusão aconteça é o planejamento docente, que deve nortear a prática reflexiva do professor, entretanto, afirma que muitos profissionais não fazem uso desse instrumento, deixando-os, muitas vezes, esquecidos ou abandonados em

gavetas. Isso sem contar que, muitos deles nem o fazem (*grifo meu*). Tal abandono pode comprometer o exercício reflexivo do professor, tão necessário para que se estabeleçam mudanças efetivas na forma como a inclusão deve ocorrer no âmbito educacional.

Apesar das possibilidades de formação continuada existentes, muito ainda se discute sobre qual(is) deveria(m) ser a(s) base(s) teórica(s) para fundamentar as práticas pedagógicas do professor na promoção do ensino e aprendizagem de todos os alunos. A formação integral do educando, independentemente deste apresentar necessidades educacionais especiais ou não, exige que sejam consideradas as competências que envolvem a formação docente entendendo que tais competências “não estão conformadas como pacotes didáticos em si mesmos” e, portanto, “não garantem a frutificação fácil e fluida de conteúdos suscetíveis de transmissão escolar, nem dão as bases para a formação de professores” (DENARI, 2004, p. 62).

Em vista disso, a educação continuada é extremamente relevante, porém a preparação não deve ser um fim em si mesmo, deve ser encarada como um processo de formação, contínuo e dinâmico (MANZINI, 2007). Nesta ótica, considera-se um professor bem preparado

aquele que tem claro e definido, na prática e na teoria, como conduzir o processo de ensino, como explicar a aprendizagem, como avaliar e reformular seu plano de ensino frente ao planejamento preestabelecido. Não se tratar, portanto, de adequar o currículo, mas como criar condições para que o seu aluno consiga tomar posse do currículo que ele precisa (MANZINI, 2007, p. 82).

A legislação brasileira estabelece por meio da resolução CNE nº 02/2001 que, para atuar com o público da Educação Especial é necessário que o professor seja capacitado ou especializado. Assim sendo:

§ 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001a, p. 5).

A formação de professores capacitados se dá mediante a oferta de disciplinas ou tópicos que visem contemplar as discussões que coloquem em foco o aluno com deficiência, bem como sejam desenvolvidas, nesses futuros profissionais, competências, que possibilitem que os mesmos executem atividades diretamente com esses alunos, e favoreçam o trabalho em equipe, considerando que o planejamento das atividades que serão desenvolvidas com esses alunos deve prever a participação dos professores especialistas, já que a formação destes deve preparar tais profissionais para a execução de funções relativas à organização das ações pedagógicas, além de promoverem orientações e realizarem acompanhamentos de projetos educativos com os demais professores.

Segundo Rodrigues (2008), capacitar professores para atuar na educação inclusiva envolve a dimensão dos saberes, a dimensão das competências e a dimensão das atitudes. A primeira delas refere-se a um conjunto, de caráter teórico, sobre as possibilidades de intervenção que podem ser realizadas com os alunos. A dimensão dos saberes “envolve o conhecimento das características de desenvolvimento e de aprendizagem de alunos com condições não habituais” (RODRIGUES, 2008, p. 12). Implica, sobretudo, ter conhecimento sobre os processos de planejamento e avaliação, bem como conhecer de que maneira se desenvolve um processo educacional e de aprendizagem de alunos com deficiência ou com alguma dificuldade. Já a dimensão das competências envolve avaliação, planejamento e intervenção e refere-se ao ‘saber fazer’ do profissional docente; diz respeito ao conhecimento específico do professor em relação a forma como serão feitas as intervenções com os grupos heterogêneos, considerando as diferenças dos alunos (tendo em vista que todos os grupos, são, por natureza, heterogêneos) (RODRIGUES, 2008). Dessa forma, deve-se reconhecer que a diferença é inerente a todo ser humano e que, quando concebida como um fator positivo no âmbito da educação inclusiva, pode contribuir significativamente para o processo pedagógico (RODRIGUES, 2008).

Finalmente, a dimensão das atitudes consiste em oferecer aos alunos possibilidades de progresso, por meio de atitudes dos professores, no sentido de “eliminar barreiras à aprendizagem e promover a aquisição de novos saberes e competências aos alunos”

(RODRIGUES, 2008, p. 15). Neste sentido, a prática do professor deve ser pautada de atitudes positivas, a fim de que essas barreiras sejam eliminadas e que se pense em intervenções, não da ótica do *déficit* dos alunos, mas sim nas chances de sucesso que eles terão se forem consideradas as suas potencialidades. Daí a importância de considerar a história de vida de cada criança, suas necessidades e interesses, bem como a forma como ela se relaciona e interage com as pessoas, objetos e com o conhecimento. Desta forma, é fundamental que o professor que atua na Educação Infantil se disponha a escutar e acolher os desejos e intenções das crianças, além de ser capaz de interpretar suas expressões, sentimentos e as mais diversas formas de ação e comunicação (MEC/BR, 2006).

Em relação às crianças com deficiência, é fundamental que se conheçam as suas dificuldades de forma que sua interação e comunicação sejam propiciadas, mediante estratégias de ação que possibilitem a potencialização do pensamento, a resolução de problemas, bem como a observação de quais são os desafios, necessidades, conteúdos ou atividades capazes de ampliarem, qualitativamente as possibilidades dessas crianças e produzirem respostas e mecanismos que favoreçam a sua adaptação ao meio (MEC/BR, 2006).

Apesar da disposição do professor ser importante na maneira como ele percebe as potencialidades e necessidades da criança, a participação e o apoio das famílias envolvidas no processo educacional é fundamental, pois, por meio da cooperação delas é possível estabelecerem estratégias que poderão contribuir, de forma positiva, para o desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças, pois a construção de sistemas educacionais inclusivos, além de mudanças estruturais envolve uma transformação de todos aqueles que fazem parte do processo educacional.

No que diz respeito às estratégias utilizadas na Educação Infantil, verifica-se que a proposta curricular nessa etapa de ensino prevê que as práticas pedagógicas se estabeleçam a partir dos seguintes eixos norteadores: interações e brincadeiras, no sentido de garantir que tais experiências:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2009b, p. 25-27).

A fim de constatar a efetividade das práticas pedagógicas é importante que as instituições de Educação Infantil criem procedimentos para acompanhar o trabalho realizado pelos professores, bem como maneiras de avaliar o desenvolvimento das crianças, sendo que tal avaliação, nessa etapa, não tem a finalidade de selecionar, promover ou classificar o aluno. Ao contrário, a mesma deve garantir:

- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- A não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2009b, p. 29).

A prática docente, quando bem conduzida, pode ainda, promover a participação da criança na vida escolar, bem como a sua inserção social de maneira positiva. Neste sentido, o trabalho desenvolvido pelos professores da Educação Infantil constitui-se fundamental, pois pode possibilitar que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades garantidas, dentro de um espaço privilegiado de aprendizagem, no qual as competências dos professores são essenciais para o desenvolvimento integral dessas crianças.

Sobre as práticas educativas e curriculares, Manzoli, (2010, p. 70) pondera que a diversidade, quando percebida de maneira superficial pode demonstrar que “a valorização do outro é o elemento central para o convívio social e o estabelecimento de práticas educativas e curriculares”.

6. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A produção de conhecimento científico deriva da busca incessante do Homem por respostas sobre as mais variadas questões que circundam sua mente e sua vida. A dúvida, a incerteza e a curiosidade podem impulsionar novas e importantes descobertas e constituem elementos essenciais para a evolução da humanidade. Toda pesquisa resulta em avanço para a ciência e alimenta a produção de novos conhecimentos. Desta forma, há de se considerar a relevância dos métodos de pesquisa na constituição de novas formas de se enxergar o mundo e as coisas, uma vez que, por meio deles, as respostas vão sendo desveladas à medida que as inferências vão sendo realizadas pelo pesquisador.

Entendido como um “conjunto de meios e procedimentos dispostos convenientemente para alcançar um objetivo, especialmente um conhecimento científico”, o método compreende o caminho que direciona a consolidação do saber científico (CEGALLA, 2008, p. 579).

6.1 Contextualizando o Estudo

Considerando a importância da utilização dos métodos de pesquisa nos processos investigativos e no desenvolvimento do conhecimento científico, a contextualização do presente estudo se faz necessária, no sentido de apresentar as particularidades do método utilizado na concepção do referido estudo. Dessa forma, a definição do tipo de pesquisa, da abordagem e do método são pertinentes, uma vez que os mesmos possibilitam o alcance dos objetivos propostos.

Este estudo compreende a modalidade exploratória, que consiste na exploração do tema a partir de uma investigação detalhada sobre o objeto de estudo. Possibilita o levantamento de informações sobre um objeto específico, cuja finalidade é mapear as condições de manifestação desse objeto (SEVERINO, 2010). A escolha por esse tipo de pesquisa remete ao desejo em investigar práticas de ensino de professores da Educação Infantil por meio dos relatos de suas experiências frente ao processo de inclusão escolar, no intuito de averiguar quais práticas contemplam os princípios da educação inclusiva.

A abordagem do estudo é qualitativa, uma vez que os aspectos observados depreendem de um nível de realidade que não pode ser quantificado. Por não se preocupar com representatividade numérica, as pesquisas qualitativas exigem um aprofundamento da compreensão de grupos sociais ou organizações (CÓRDOVA e SILVEIRA, 2009). Esse tipo de pesquisa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das

crenças, dos valores e das atitudes”, se propõe a investigar os fenômenos sociais, a fim de buscar explicá-los, partindo de uma realidade que precisa ser interpretada pelos pesquisadores (MINAYO, 2009, p. 21). O objetivo desse tipo de estudo concentra-se na possibilidade de compreensão da realidade social das pessoas que se submetem ao processo investigativo. Abarca, dentre outros aspectos, questões comportamentais, as perspectivas e experiências pessoais (VILELAS, 2009).

Este estudo se baseia nos roteiros de entrevistas semiestruturados, aplicados a professores da Educação Infantil que possuem alunos com deficiência em suas classes/salas de aula, no intuito de verificar como se dão suas práticas com vistas à proposta da educação inclusiva.

Como fonte direta dos dados, o instrumento utilizado foi um roteiro de entrevista semiestruturado, que foi submetido a uma validação inicial, mediante a contribuição de alguns professores. Para tanto, o roteiro com os itens da entrevista foi encaminhado a 3 professores, sendo que todos eles possuem formação em pedagogia (licenciatura plena), que possibilitaram que o instrumento fosse testado. Baseado nisso, foram realizados ajustes de ordem semântica, estrutural e de adequação do vocabulário na formulação da versão final do roteiro de entrevistas semiestruturado. Convém ressaltar que a utilização desse mecanismo de validação possibilitou a reorganização de algumas questões. Além disso, foi necessário acrescentar outros itens ao roteiro no sentido de garantir que os objetivos propostos pelo estudo fossem plenamente contemplados. É importante mencionar que as alterações realizadas no roteiro contaram com a participação de dois juízes que, conjuntamente, colaboraram na identificação dos pontos que deveriam ser ajustados, garantindo assim a fidedignidade do estudo.

As entrevistas semiestruturadas (ou semidiretivas) são instrumentos que se baseiam na espontaneidade do discurso decorrentes da fala do entrevistado, sendo a subjetividade uma das suas principais características, uma vez que se constitui a partir de formas de expressão muito peculiares, pois cada pessoa possui um sistema próprio de pensamentos e processos cognitivos, bem como emoções, juízo de valores, linguagem própria.

Segundo Minayo (2009, p. 64):

entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.

Neste estudo, portanto, a escolha por esse tipo de instrumento possibilitou que os participantes expressassem suas opiniões livremente sobre a temática, com base em um roteiro dirigido que contou com 15 itens, conforme Apêndice 13. Convém ressaltar que o instrumento utilizado neste estudo permitiu que a pesquisadora pudesse dialogar ao longo das entrevistas, a fim de garantir a compreensão total dos itens investigados, por parte dos participantes.

É importante mencionar ainda que as informações coletadas durante as entrevistas foram transcritas na íntegra, servindo de base para a posterior análise dos dados.

6.2 Participantes do Estudo

Participaram deste estudo oito professores de Educação Infantil, que atuam em escolas da rede municipal de ensino de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. No intuito de caracterizar os participantes, o quadro 2 apresenta informações detalhadas sobre cada um deles, identificando-os de acordo com a escola em que atuam, idade que possuem, sexo, formação acadêmica e tempo de atuação docente.

Quadro 2 – Caracterização dos Participantes:

| ESCOLAS | PARTICIPANTES | IDADE | SEXO | FORMAÇÃO ACADÊMICA | TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE |
|-----------------|---------------|---------|-----------|---|--------------------------|
| ESCOLA 1 | ROSA | 52 anos | Feminino | Licenciatura em Educação Física/ Especialização em Educação/ Mestrado em Educação | 28 anos |
| ESCOLA 2 | ALINE | 38 anos | Feminino | Magistério/ Pedagogia (licenciatura plena) | 6 anos |
| | CAMILA | 59 anos | Feminino | Magistério/ Pedagogia (licenciatura plena)/ Especialização em Educação Infantil | +30 anos |
| | MARCOS | 43 anos | Masculino | Pedagogia (licenciatura plena)/ Especialização em Educação Especial | 9 anos |
| | LURDES | 60 anos | Feminino | Pedagogia (licenciatura plena) | 25 anos |
| | ANA | 35 anos | Feminino | Magistério/ | 13 anos |

| | | | | | |
|---------------------|-----------------|---------|----------|---|---------|
| ESCOLA 3 | | | | Pedagogia (licenciatura plena) | |
| | FERNANDA | 28 anos | Feminino | Pedagogia (licenciatura plena)/ Especialização em Pedagogia Empresarial | 7 anos |
| | LÚCIA | 53 anos | Feminino | Pedagogia (licenciatura plena) | 14 anos |

Os critérios que determinaram a escolha dos participantes na pesquisa incidiram sobre as seguintes condições: a) aceitação dos mesmos em participar da pesquisa, b) atuação na Educação Infantil e c) terem, em suas salas de aula, aluno(s) com deficiência.

6.3 Caracterização dos participantes

Cada participante possui ao menos um aluno com deficiência em sala de aula, sendo que há participantes que atuam na mesma sala, em períodos opostos, conforme demonstra o quadro 3.

Quadro 3 – Alunos com deficiência por participante:

| Escolas | Participantes | Nº de alunos por classe | Nº de alunos com deficiência | Tipos de deficiência por classe/sala de aula | Idade dos alunos com deficiência |
|----------------|----------------------|--------------------------------|-------------------------------------|---|---|
| 1 | ROSA | 25 | 1 | Síndrome de down | 5 |
| 2 | ALINE | 26 | 2 | Física/Visual | 3 |
| | CAMILA | | | | |
| | MARCOS | | | | |
| | LURDES | 20 | 2 | Autismo/Síndrome de down | 4 |
| 3 | ANA | 25 | 1 | Visual (baixa visão) | 5 |
| | FERNANDA | 21 | 1 | Síndrome de down | 3 |
| | LÚCIA | | | | |

Vale ressaltar que os nomes dos participantes, bem como os nomes dos seus alunos, mencionados neste estudo, são fictícios, no intuito de manter suas identidades preservadas.

Rosa atua como professora há 28 anos e, mesmo aposentada, continua atuando na rede municipal e estadual. Na rede municipal, trabalha no período da manhã e possui 25 alunos

matriculados em sua sala de aula, dentre eles uma aluna com síndrome de down com 5 anos de idade.

Aline, Camila e Marcos atuam com alunos de uma mesma sala, sendo que Aline e Camila são responsáveis pelos alunos no período da manhã e Marcos é responsável pelos alunos no período da tarde. No período da manhã, as professoras realizam o planejamento das aulas e desenvolvem atividades dirigidas com as crianças. Além disso, cabe a elas os cuidados com a higiene pessoal e alimentação de todos. Já no período da tarde, Marcos desenvolve atividades voltadas à ludicidade, com ênfase na recreação dos alunos, destinadas àqueles que permanecem na escola integralmente. A sala possui um total de 26 alunos matriculados entre 2 e 3 anos de idade, daí a necessidade da dupla docência no período da manhã, considerando que a quantidade e a idade das crianças desta sala exige uma maior atenção por parte das professoras, que juntas podem se dividir na realização das atividades. Dentre os 26 alunos, um deles possui deficiência física e outro deficiência visual. A deficiência física do aluno em questão compreende um encurtamento em uma das pernas, que exige que o mesmo tenha que usar calçados especiais; já o aluno com deficiência visual não tem um olho.

Lurdes é uma das participantes que possui maior tempo de experiência docente: 25 anos. Em sua sala de aula conta com 20 alunos matriculados, sendo que, destes, um deles possui autismo e uma das alunas apresenta síndrome de down, ambos com 4 anos de idade. Esporadicamente, a professora conta com o auxílio de estagiários que a auxiliam com os alunos.

Ana atua na rede pública municipal de ensino há treze anos, no entanto, sua primeira experiência com alunos com deficiência está sendo com a sua turma atual na qual possui um aluno de 5 anos de idade matriculado, diagnosticado com baixa visão. Além das aulas em sala de aula comum, o mesmo recebe atendimento especializado duas vezes por semana no período contrário com uma professora da Educação Especial, que vai até a escola para prestar o atendimento.

Fernanda atua na mesma sala de aula que Lúcia, no entanto, cada uma fica responsável pela turma em um período em razão de ser uma turma de período integral. Ambas relataram experiências anteriores com alunos com deficiência em sala de aula. Nesta sala, há 21 alunos matriculados, sendo que, destes, há um aluno com síndrome de down com 3 anos de idade.

6.4 Instrumentos

Para a realização das entrevistas foi utilizado um aparelho gravador de voz.

6.5 Aspectos Éticos da Pesquisa

No que diz respeito aos aspectos éticos inerentes à pesquisa, cabe destacar que, por se tratar de um estudo que envolve seres humanos, antes de dar início à coleta dos dados, a mesma foi encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (Anexo 6), foi entregue aos participantes da pesquisa o TCLE (Apêndice 12). No documento continha todas as informações sobre o estudo, a apresentação dos seus objetivos e procedimentos, bem como a solicitação do consentimento da gravação da voz do participante.

De forma a garantir sigilo em relação à identidade dos participantes, os nomes dos mesmos foram alterados, sendo substituídos por nomes fictícios. Os participantes tiveram liberdade para recusar ou participar da pesquisa, bem como dela se retirar a qualquer momento, sendo a sua participação voluntária.

Aos participantes foi comunicado previamente que, em caso de quaisquer desconfortos, frustrações ou possíveis constrangimentos no momento da entrevista, no que diz respeito aos itens abordados, a pesquisadora estaria à disposição para acolhê-los a fim de minimizar seus sentimentos, deixando-os a vontade para opinarem somente em relação ao que julgassem pertinente ou apropriado, sem casar prejuízo às suas convicções.

6.6 Procedimentos para a coleta de dados

A 1ª etapa consistiu em estabelecer contato com os responsáveis pela Secretaria Municipal de Educação (SMEC) – divisão de Educação Especial - pertencente ao município no qual a pesquisa foi realizada, a fim de solicitar autorização para a realização da mesma.

Na 2ª etapa, foi solicitada a essa mesma Secretaria, uma listagem, emitida pelo sistema da PRODESP - Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo - contendo os nomes dos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI) que possuem alunos matriculados no ensino regular em 2014, que foram diagnosticados, mediante laudo médico, com alguma deficiência e que recebem Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos do município. A listagem indicou 16 escolas, de um total de 46 existentes no município, sendo que, nela constavam 29 alunos matriculados, que, quando divididas por deficiências, apresentam-se da seguinte forma: Cegueira: 1; Baixa visão: 3; Física: 11; Síndrome de down: 4; Autismo: 4; Surdez severa ou moderada: 1; Paralisia cerebral: 2; Mental:

1; Deficiência múltipla: 2. O Anexo 7 apresenta a distribuição das deficiências por escolas, conforme consta na listagem emitida pelo PRODESP, preservados os nomes das escolas, que foram substituídos por letras.

A fim de obter a amostra para a realização da pesquisa, a 3ª etapa foi a realização de um sorteio, na presença de dois juízes, que definiu quais seriam as três escolas que participariam, por meio de seus professores, das entrevistas realizadas pela pesquisadora. A escolha dos participantes de cada escola seguiu os critérios já mencionados em “Participantes do estudo”.

A 4ª etapa se deu mediante contato com as diretoras das escolas a fim de solicitar autorização para a realização da pesquisa. O primeiro contato foi realizado por telefone e o segundo ocorreu de forma presencial, no qual a pesquisadora apresentou os objetivos da pesquisa, bem como o documento que comprova a aprovação da pesquisa, pelo Comitê de Ética, e a autorização da SMEC para a coleta dos dados nas escolas de Educação Infantil do município. As diretoras autorizaram a coleta dos dados e se comprometeram a apresentar a proposta aos professores, que possuem alunos com deficiência em suas salas de aula, para verificar o desejo ou não deles em participarem (uma vez que o estudo tem como enfoque a atuação dos professores frente ao processo de inclusão escolar, foi necessário que os mesmos concordassem em participar). Oito professores aceitaram participar da pesquisa, e, com o consentimento por escrito dos mesmos, as entrevistas foram iniciadas. Quatro entrevistas foram realizadas em salas de aula, durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) dos professores, e quatro foram feitas durante o Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) dos professores, sendo que, destas, três aconteceram em salas de aula e uma no pátio da escola. Cabe ressaltar que todas as entrevistas foram realizadas com os participantes, apenas na presença da pesquisadora.

6.7 Análise e Discussão dos Dados

Em acordo com as prerrogativas de um estudo qualitativo, como recomenda Vilelas (2009), o conjunto de dados obtidos a partir das entrevistas foi devidamente transcrito e lido na íntegra. Em seguida, foi realizada uma análise temática visando “descobrir” os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, preocupando-se com a frequência desses núcleos, sob a forma de dados, segmentáveis e comparáveis (VILELAS, 2009, p. 338).

Assim, optou-se por manter a análise e a apresentação dos itens da entrevista, separadamente, inserindo em cada uma, os relatos dos participantes (Quadros 4 a 14). Esta

forma, e não por característica das deficiências mostrou-se mais adequada por ajustar-se ao objeto de pesquisa estudado, qual seja, as práticas mais inclusivas.

É importante mencionar que as falas dos participantes do estudo serviram de base para a análise e discussão dos dados obtidos. Representam, portanto, a opinião dos mesmos sobre os aspectos que envolvem a inclusão de alunos com deficiência no contexto regular, bem como suas práticas com esses alunos em sala de aula.

A análise e discussão dos dados consideraram as informações obtidas por meio das entrevistas realizadas com os professores, cujos itens, em virtude da proximidade da proximidade foram agrupados em categorias temáticas, resultando em nove temas e dois subtemas, estabelecidos de acordo com a relevância exigida pelo estudo a fim de contemplar seus objetivos, conforme apresentados a seguir:

- **Tema I** - Visão dos professores da Educação Infantil sobre a inclusão escolar;
- **Tema II** - Possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência;
- **Tema III** - Formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil no contexto inclusivo;
- **Subtema I** – Capacitação de professores da Educação Infantil para atuarem na educação inclusiva;
- **Tema IV** - Estratégias de aprendizagem utilizadas com os alunos com deficiência na Educação Infantil;
- **Subtema II** - Participação do(s) aluno(s) com deficiência nas atividades desenvolvidas pelo professor;
- **Tema V** - Imprevistos decorrentes da inclusão de alunos com deficiência na Educação Infantil;
- **Tema VI** - Subsídios fornecidos aos professores da Educação Infantil para trabalhar com a inclusão de alunos com deficiência em sala de aula;
- **Tema VII** - Participação das famílias no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência;
- **Tema VIII** - Avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência na Educação Infantil;
- **Tema IX** - Importância da atuação docente frente ao processo de inclusão escolar.

Os dados apresentados a seguir foram analisados a partir de excertos de falas dos professores e discutidos à luz de concepções de autores já citados no referencial teórico deste estudo. Convém ressaltar que os nomes dos participantes, bem como de seus alunos foram substituídos, a fim de preservar suas identidades.

Quadro 4 – TEMA I: Visão dos professores da Educação Infantil sobre a inclusão escolar:

| PARTICIPANTES | OPINIÃO DOS PARTICIPANTES |
|----------------------|--|
| ALINE | <i>Eu entendo assim: que a criança com qualquer problema que seja físico ou mental/cognitivo, é o direito que ela tem de frequentar a escola, é interagir com as outras crianças, eu penso que para acrescentar, para somar, para ela tentar viver assim da forma mais natural possível, mais normal possível em sociedade... Eu acredito que seja possível assim: não em salas tão cheias como a gente tem em escola pública... eu acho que é essencial ter, desde que ela frequente, na minha opinião: meio período em escola específica, o outro meio período em escola regular, mas que seja menos crianças para o professor poder ter mais tempo para ela, dedicar mais tempo, tanto na realização de uma atividade, de uma brincadeira, de alguma coisa, eu penso que é importante, é possível, mas eu acho que nem sempre ela é feita da maneira que teria que ser”</i> |
| ANA | <i>“Eu acredito que a inclusão na escola regular deve ser feita, mas com materiais adequados, espaço adequado, profissional capacitado”</i> |
| CAMILA | <i>“Eu acho assim que é fazer todas as crianças, independente das diferenças, caminharem junto, então eu acho assim que a escola é o lugar que tem muitas oportunidades, as crianças estando aqui a gente tem que fazer tudo e todas tem possibilidade de caminharem juntas... acredito que seja possível sim, talvez não plenamente, mas eu tenho convicção que ajuda muito essa criança a desenvolver toda a sua potencialidade”</i> |
| FERNANDA | <i>“Para mim a inclusão é a democratização do ensino, independente de classe, necessidade física, financeira, para mim a inclusão é tudo, toda comunidade inserida na escola regular... eu acho que nenhuma escola tem estrutura integral para receber crianças com necessidades especiais, até porque são uma gama muito grande de necessidades especiais, física, intelectual... pelo menos na rede pública eu acho complicado, mesmo por estrutura de escola...”</i> |
| LÚCIA | <i>“Desde que não haja nenhuma exclusão ela tem inclusão, ela é uma escola inclusiva... É não fazer diferença... porque as pessoas são iguais e ao mesmo tempo são diferentes... é não ter nenhum preconceito contra o outro ser... a escola inclusiva tem que receber todos, com ou sem deficiência, e tratar a todos igual, porque é um espaço para ensinar, e respeitar o limite de cada um... é você tratar de um modo igual todos, mesmo que um seja um pouquinho diferente do outro”</i> |

| | |
|---------------|---|
| LURDES | <i>“Que as crianças com deficiência estejam sempre presentes na classe dos ditos normais... É possível, porque a gente tem e é bem controlado, não tem problema nenhum. Eles são bons amigos, brincam juntos... as crianças não veem defeito; para as crianças são todos normais”</i> |
| MARCOS | <i>“A ideia de inclusão escolar é ter uma criança com todas necessidades atendidas dentro do ambiente escolar, o que eu não vejo em plenitude, devido as dificuldades de estrutura, de formação das próprias professoras... acredito que é por aí, falta muito na estrutura... Possível sim, desde que esteja pensado, planejado, não primeiro colocar o aluno, depois correr com as necessidades, primeiro nós temos que criar um amparo, um anteparo de estrutura, tanto de conhecimento, como de equipamento para depois estar trazendo essa criança, recebendo ela”</i> |
| ROSA | <i>“Eu acho complicado a inclusão, eu acho que no final, eu sempre digo isso, você acaba por deixar o resto da sala por conta daquele que tem realmente o problema especial. Na verdade na prática mesmo você fica sozinha com a criança especial né, e na prefeitura, embora eu acho um absurdo, é assim que funciona, depende do grau do problema da criança é a quantidade de alunos na sua sala... a inclusão é muito, muito falha, tem muita coisa pra ser trabalhado aí, muita coisa, sabe, pra ser reorganizada ainda... a inclusão é muito complicada. Ela funcionaria bem se você tivesse totalmente apoio, se você tivesse... Então, a inclusão até funcionaria, se ela fosse perfeita como é no papel, mas ela não é: na prática é muito diferente, bem diferente e a gente sente na pele isso todo dia”</i> |

As falas de Aline, Lurdes e Rosa apresentam algumas expressões bastante peculiares, tais como: os *ditos normais* em oposição aos termos *crianças com deficiência*, *criança especial*, *problema/problema especial* e *defeito*. A fala de Lurdes ainda destaca a ideia de ser necessário o ‘controle’, em um ambiente no qual há a presença de crianças com deficiência. Rosa acredita que a inclusão escolar é complicada e muito falha, pois entende que a inclusão de alunos com deficiência em sala de aula comum compromete a atuação do professor com os demais alunos. Na visão de Lúcia, uma escola inclusiva é aquela que não exclui ninguém e trata a todos igualmente, considerando os limites individuais. Marcos bem como Ana ao destacam a importância de a criança ter suas necessidades atendidas no ambiente escolar, porém relata que isso não acontece em plenitude, devido à falta de estrutura adequada e de formação docente. Para Ana, a efetivação da inclusão pode ser realizada desde que haja materiais e espaços adequados, bem como profissional capacitado. Sobre esse mesmo aspecto, na opinião de Fernanda nenhuma escola, especialmente a rede pública de ensino, possui estrutura adequada para receber crianças com necessidades especiais. Segundo ela, incluir é democratizar o ensino, é possibilitar a inserção de toda a comunidade na escola regular.

A garantia dos direitos das pessoas ao processo de escolarização vincula-se à possibilidade de democratizar o ensino, sendo que, tal possibilidade, para se concretizar, pressupõe que a oferta de vagas na escola seja democratizada, bem como que a diversidade das demandas populares (inclusive das pessoas com deficiência) seja atendida. Contudo, para que seja garantida uma escolarização de qualidade há de se considerar que a diversidade, em diversos aspectos (classes sociais, condições concretas e estilo de aprendizagem) seja valorizada (DALL'ACQUA et. al., 2013). Assim,

a ideia da democratização do ensino como possibilidade de manter todas as crianças na escola e o ideal de uma escola de qualidade para todos parecem não ser suficientes para garantir posturas coerentes de toda a comunidade educacional e para receber a diversidade de alunos que nela adentram, principalmente as crianças que apresentam algum tipo de deficiência (DALL'ACQUA et. al. 2013, p. 15).

Em vista disso, observa-se a necessidade de realizar profundas reflexões, a fim de que todo o contexto escolar seja revisto, “desde a sua estrutura, organização, planejamento, didática, métodos, disciplinas, conteúdos, formas de conhecimento, avaliação, população, etc” (OLIVEIRA, 2004, p. 79).

Quadro 5 – TEMA II: Possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência:

| PARTICIPANTES | OPINIÃO DOS PARTICIPANTES |
|-----------------|--|
| ALINE | <i>“No caso dos nossos eu não tenho nem dúvida, perfeitamente, não tem diferença nenhuma, eu nunca tive nenhum aluno com nenhum tipo de deficiência, assim que poderia comprometer o aprendizado, então eu não sei te dizer, agora com esses alunos, com essas deficiências eu não tenho nem dúvida, a mesma coisa”</i> |
| ANA | <i>“É possível sim tendo esses recursos (com materiais adequados, espaço adequado, profissional capacitado) para que possa acontecer”</i> |
| CAMILA | <i>“Eu acho que sim, pode ser por outros caminhos, e mesmo que não seja totalmente, a interação com criança, ver esse modelo de crianças que conseguem aprender, levam eles juntos, eu acredito nisso, então eu acho que pode ser que não aprende 100%, mas que ajuda muito ajuda, eu acredito nisso, eu tenho muita, muita fé nisso que a criança numa sala normal consegue avançar muito”</i> |
| FERNANDA | <i>“Não no mesmo tempo, aliás eu acho que isso é uma característica individual. Eu tinha uma professora que falava isso: “todos nós somos deficientes” de alguma coisa, então, cada um no seu tempo. Eu acredito muito nisso, eu gosto do método Montessoriano, é que a gente não consegue trabalhar isso nas nossas salas, mas cada ser humano é único e tem o seu jeito e eu acho que eles também: demoram mais, mas a gente consegue... depende se não for severa demais (a deficiência)”</i> |

| | |
|---------------|--|
| LÚCIA | <i>“É possível e eu acho que é necessário, porque desse tempo que eu estou na rede que eu fui aprendendo também, conhecendo, mesmo antes de ter a formação e aí eu fui percebendo o quanto ajuda a criança no desenvolvimento dela... eu acho que isso ajuda muito a criança que tem algum problema... então eu acho que assim, é claro que a gente também precisa de um suporte, não dá para a gente fazer sem suporte, dependendo da gravidade ou da intensidade do problema, mas é fundamental”</i> |
| LURDES | <i>“Eu acho que eles estão muito bem, eles aprendem sim. Quando você pede para que faça sozinho, eles fazem, eles entendem o que está sendo falado. Não tem dificuldade, estão indo muito bem; eles têm acompanhamento também na APAE. Lá é menos criança, então dá pra chegar mais”</i> |
| MARCOS | <i>“E como são capazes, totalmente capazes. É um absurdo falar que uma criança com deficiência, seja ela qual for, não seja capaz de aprender; ela vai ter o ritmo dela de aprendizado, ela vai ter uma forma talvez diferente de interpretar, de nos entender e a gente entender ela, principalmente, mas ela é totalmente capaz de aprender”</i> |
| ROSA | <i>“É, demora um pouco mais que os outros, claro né, mas eles são capazes sim. Eu acho que quando chega na fase adulta eles acabam alcançando o mesmo patamar dos outros, porque você percebe a evolução deles, é bem mais lenta, mas você percebe que eles evoluem a cada dia”</i> |

Todos os professores relataram que os alunos com deficiência são capazes de aprender quando inseridos em salas de aulas comuns. Todavia, para alguns, nesses casos a aprendizagem pode se dar de forma mais lenta ou ocorrer por outros caminhos, devido às limitações dos alunos, o que não impossibilita o seu aprendizado, mas exige que haja uma relação de interação com a criança no intuito de compreender a dimensão desse processo, conforme expõe Marcos. Na visão de Fernanda, cada ser humano é único e possui um modo particular de aprender. Camila destacou a importância de os alunos com deficiência conviverem com outras pessoas, considerando que, em uma sala *normal* esses alunos têm maiores condições de aprenderem, em decorrência do convívio com outros alunos. Lurdes ainda reforçou a importância do acompanhamento realizado pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no desenvolvimento dos alunos com deficiência. Lúcia ressaltou que, para a efetivação da aprendizagem desses alunos é fundamental receber algum tipo de suporte, sendo necessário ainda considerar a gravidade e a profundidade do ‘problema’. Sobre isso, Aranha (2004) diz que a responsabilidade de transformar o processo educacional não é tarefa somente do professor, no exercício de suas funções dentro de uma sala de aula. Constitui-se, sobretudo, uma competência a ser realizada de forma coletiva.

Quadro 6 – TEMA III: Formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil no contexto inclusivo:

| PARTICIPANTES | OPINIÃO DOS PARTICIPANTES |
|---------------|--|
| ALINE | <p><i>“Eu procuro ler bastante, ver revistas, essas coisas que fala de educação infantil, trabalha nessa área, então é mais assim: busca por revista, livro, internet, essas coisas assim numa coisa mais específica, eu quero trabalhar isso com a criança porque eu acho que nesse momento está precisando, então a gente procura nesse sentido, eu procuro nesse sentido”</i></p> <p><i>“Eu já fiz algum curso assim, eu já fiz um curso na APAE sobre a inclusão, mas eu acho que ainda falta muito, eu acho que ainda falta bastante orientação, até para o professor ter segurança do que ele vai fazer, que às vezes a gente tem medo porque não conhece, medo assim no sentido de não dar conta, de não contribuir para a criança melhorar, senão acaba sendo nulo... Se a criança vem e a gente não consegue fazer nada por ela, então acho que falta um pouco mais de capacitação”</i></p> |
| ANA | <p><i>“Eu acredito que sim, que ela (a formação inicial) beneficia, porque eu fiz o magistério depois fiz a pedagogia, então ela pode abranger de certa forma as necessidades na inclusão, acho que nem tudo, mas de certa forma sim. Não foi muito detalhado... na formação especial é muito mais detalhado, foi mais assim uma ‘pincelada’, por isso eu acho importante ter esse profissional com uma formação específica”</i></p> <p><i>“Eu só trabalho aqui, então às vezes a gente consegue fazer alguns cursos, mas o tempo é corrido, família, filho, então é complicado”</i></p> |
| CAMILA | <p><i>“Eu acho que sim porque na minha pedagogia eu tive essa disciplina de inclusão, já trabalhei com os alunos, sabe? Com o que tinha necessidades especiais, então a gente procura... procuro também ler sabe? Na medida que eu tenho uma sala com alunos com necessidades especiais eu vou a luta também, procuro trocar ideias sabe, sempre procurei conversar com outras professoras que já passaram por esse problema, eu acho que a interação também, o intercâmbio com a família é muito importante sabe, ter essa relação assim com a família, eu acho importante”</i></p> <p><i>“Eu terminei a pós o ano passado, esse ano já estou fazendo um curso que eu estou adorando na federal, que é o corpo e movimento, então de repente a gente está vendo as possibilidades, como é importante o movimento... com isso a gente está aprendendo também coisas sobre a necessidade que eles têm do movimento, das emoções, dos sentimentos, tudo ali está abrindo a cabeça da gente, sabe, então está sendo muito válido”</i></p> |
| FERNANDA | <p><i>“É assim: a teoria na prática ela é complicada, nem tudo a gente consegue aplicar, tanto que é um baque, quando você sai da faculdade, começa a trabalhar, que é mais o dia a dia, a experiência; é uma realidade completamente diferente. Se eu tivesse uma sala</i></p> |

| | |
|---------------|--|
| | <p><i>pequena, acho que até daria para aplicar muita coisa que a gente aprende na faculdade”</i></p> <p><i>“Conforme a necessidade, às vezes a gente vai dar alguma atividade e está em dúvida com alguma coisa, graças a Deus tem a internet... Tem os referenciais aqui que a gente utiliza, mas não auxilia tanto quanto buscar na internet as atividades adaptadas, ideias...”</i></p> |
| LÚCIA | <p><i>“Eu posso dizer que ajuda muito, muita coisa que eu não sabia, psicologia, sabe e tudo mais, nossa, foi excelente, então eu acho que contribui bastante, mais a prática é sempre um pouquinho diferente... porque a prática você só aprende vivendo no dia a dia. Eu acho que eu aprendi muito academicamente, mas na prática também tem que caminhar junto, e acho que até adiantou, porque a gente já viveu a prática primeiro para depois ver a teoria, entendeu, mais então assim: complementou, mais é fundamental e só acrescenta, com certeza”</i></p> <p><i>“Então, normalmente procuro fazer, nem que seja um curso por ano de 30 horas, agora esse ano eu fiz, é uma especialização, estou terminando agora, vou apresentar o TCC que é voltado para a educação inclusiva e estou fazendo um outro, mas aí é a distância, de artes, então assim, a gente sempre tem que buscar... não pode parar, professor se parar aí os alunos chegam e ensinam a gente, porque como está a tecnologia hoje, a criançadinha mexe em celular, mexe em computador e tudo mais, então assim, a gente sempre ter que buscar aprender mais, cada vez mais”</i></p> |
| LURDES | <p><i>“Nós não tivemos uma aula sobre isso, como trabalhar sobre isso, a gente trabalha na prática do dia a dia. Eu acho que é mais humanitário do que pedagógico, é mais humanitário”</i></p> <p><i>(Procura se atualizar) “Fazendo cursos. Todo ano tem, geralmente assim a noite a gente já aproveita e já faz a noite ou então final de semana. o último que eu fiz foi sobre matemática... é um tipo de oficina; é muito bom que ajuda bastante a gente”</i></p> |
| MARCOS | <p><i>“Muito, principalmente a parte da educação especial, o curso de pós, ele abriu muito a mente, foi muito relevante no sentido de tá colocando muita coisa em prática”</i></p> <p><i>“Leitura constante. Eu gosto muito... assim, agora o que apareceu de muito novo aí, que é um livro aí “Harvard”, chama Bússola invertida”</i></p> |
| ROSA | <p><i>“Eu acho assim, na prática do dia-a-dia a gente tem muita coisa que já acostumou fazer, você tem um jogo de cintura pra fazer... Muito importante, porque de uma maneira ou de outra, em certas circunstâncias você tem que saber como agir, e a prática e mesmo o que você aprendeu na teoria sempre ajuda”</i></p> <p><i>“Eu dou aula o dia todo, então sempre que eu posso fazer algum curso, alguma coisa a gente está fazendo. Eu agora de uns anos para cá já tomei uma decisão: que eu não faço mais cursos de 30 horas... é, não faço porque eu acho assim: a gente faz, gosta de fazer, mais</i></p> |

| | |
|--|--|
| | <p><i>vale por cinco anos só, então eu acho assim: o aprendizado que você tem é para sua vida inteira na sua carreira acadêmica ela não vale para contagem, para tudo ela vale por cinco anos, então eu não faço mais muito curso de 30 horas, eu procuro fazer coisas assim maiores, de 180, 360, porque eu acho que é válido para tudo, do mesmo jeito que você aprende... então eu procuro sempre fazer, não faço mais curso pequeno não, de agora para frente só os maiores”</i></p> |
|--|--|

As respostas dos professores revelaram que a formação que tiveram inicialmente, por meio do magistério ou graduação, não foi suficiente para garantir que os mesmos se sentissem seguros e habilitados para trabalharem com a inclusão. Fernanda, Lúcia e Rosa destacaram o distanciamento existente entre a teoria apreendida na formação inicial e a prática vivenciada no dia a dia das escolas. Em razão disso, alguns professores temem *não dar conta*, ou *tem medo porque não conhece*, conforme disse Aline, ao se referir ao medo de não ser capaz de contribuir para o desenvolvimento da criança. Fernanda inclusive destaca que *a realidade é completamente diferente* e lamenta não conseguir aplicar os conhecimentos teóricos em sua prática. No caso de Lúcia, por exemplo, a formação se deu em razão do trabalho que já desenvolvia na escola, como pajem. Portanto, na visão dela, a teoria foi importante no sentido de complementar a sua atuação prática. Marcos, o único professor que possui especialização em Educação Especial, mencionou que o curso contribuiu muito para a sua atuação prática. “A nova perspectiva e a prática da educação inclusiva implicam mudanças substanciais na prática educativa. Conseqüentemente, a formação é uma estratégia fundamental para contribuir para essas mudanças” (GUIJARRO, 2005, p. 12).

Ana ressaltou que a sua formação inicial não contemplou a contento as competências necessárias para atender às necessidades da inclusão. Em vista disso, a participação do professor com ‘uma formação específica’ no planejamento e desenvolvimento de atividades com o aluno com deficiência foi muito importante. A esse respeito Aranha, Pereira e Silva (2010) atribuem a mesma importância ao professor da Educação Especial ao entenderem que, mesmo estando em sala regular, a criança necessita que os recursos e tecnologias desenvolvidos pela Educação Especial estejam disponíveis, de maneira a facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

DALL’ACQUA et. al. (2013) observam que os modelos de formação de professores para atuação com os alunos com deficiência no Brasil contribuem para reforçar a segregação desses alunos, ao conceber a ideia de saberes específicos a profissionais específicos, considerando que

a formação de dois tipos de professores, normais e especiais, com total desarticulação entre eles, chancela o pressuposto de que professores regentes de classe regular seriam incapazes de atuar com alunos com deficiência e vice-versa, ou seja, professores formados para atuar na educação especial também não saberiam atuar com alunos de classe regular (DALL'ACQUA et. al., 2013, p. 45).

Dall'Acqua et. al. (2013, p. 41) dizem ainda que “no atual modelo de formação de profissionais, a prática tem ficado em segundo plano no conjunto da formação”, prevalecendo assim apenas o embasamento teórico na formação docente, fator que pode comprometer a prática profissional de forma efetiva, uma vez que se torna complexo estabelecer vínculos entre a teoria aprendida a uma prática inexistente.

Sobre a formação de docentes, a LDBEN 9.394/96 estabelece, em seu art. 62, que

para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 22).

Em vista disso, a formação mínima exigida para atuação docente, deve compreender a composição de competências teóricas e práticas, a fim de que o professor tenha condições para atuar na educação básica. “A formação inicial de professores com relação à inclusão deveria toda ela ser feita contemplando em cada disciplina da formação conteúdos que pudessem conduzir a uma atuação inclusiva” (RODRIGUES, 2008, p. 11). Nesse meandro, a formação docente faz suscitar duas importantes considerações: a primeira diz respeito ao “reconhecimento de que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados”, enquanto a segunda consiste na “aceitação da ideia de que a profissão muda e esta evolução exige dos professores novas competências, antes reservadas somente aos inovadores ou professores que lidavam com alunos especiais” (DENARI, 2004, p. 66).

Diante dessas considerações, a concepção de professor polivalente se justifica, uma vez que “ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 41). A competência polivalente no trabalho direto com crianças pequenas compreende, sobretudo, que o profissional possua uma formação bastante ampla, a fim de este, investido pelo desejo de aprender continuamente, promova reflexões constantes sobre a sua prática e que ainda, debata com seus pares, dialogue com as famílias e comunidade, no intuito de buscar informações necessárias para o desenvolvimento do seu trabalho (BRASIL, 1998). “O professor é um agente

do desenvolvimento humano. Ele constrói um compromisso para com o próximo, e, por isso, só a formação teórica não dá o alicerce para esse profissional trabalhar” (DALL’ACQUA et. al., 2013, p. 42).

Sobre a formação continuada dos professores, os mesmos apontaram alguns recursos, que consideram favorecer a sua atualização profissional: Rosa relatou que tem feito apenas cursos cuja carga horária compreende 180 ou 360 horas; procurou ainda esclarecer os motivos pelos quais não faz mais cursos de 30 horas, destacando que tais cursos possuem validade de apenas 5 anos, logo, não vê relevância em fazê-los, pois acredita que os conhecimentos adquiridos *são para a vida inteira*. Lurdes disse que procura se atualizar fazendo cursos, já Aline e Marcos afirmaram ler bastante, enquanto Camila ressaltou a importância de atualizar-se sempre: terminou recentemente uma pós-graduação e atualmente está fazendo um curso na Universidade Federal de São Carlos sobre corpo e movimento, que poderá contribuir para a sua prática pedagógica, uma vez que, por meio dele, está sendo possível compreender melhor a necessidade que a criança possui em se movimentar e o quanto isso é importante para ela na Educação Infantil.

Segundo Martins (2012), o processo formativo do professor não se esgota com a sua formação inicial, ao contrário, a formação continuada é fundamental, principalmente se esta propiciar ao profissional uma análise reflexiva e metódica de sua prática, aproximando-se o máximo possível do ambiente real no qual atuam. Dall’Acqua et. al. (2013, p. 51) também acreditam que a formação docente contempla a formação acadêmica inicial aliada a formação no exercício da atividade docente, por meio de “cursos, palestras, participação em eventos, reuniões, entre outros”, visando o aprimoramento pessoal e científico.

Quadro 7 – SUBTEMA I: Capacitação de professores da Educação Infantil para atuarem na educação inclusiva:

| PARTICIPANTES | OPINIÃO DOS PARTICIPANTES |
|---------------|---|
| ALINE | <i>“Eu fiz um curso uma vez na APAE e foi bem legal, mais eu acho que foi em 2011 que eu fiz, faz um tempinho já... não soube de mais nenhum outro assim dessa parte de inclusão, mas eu acredito que tenha, alguma coisa sempre tem sim... não fiz mais nada. Ele falou de síndrome de down, mas ele foi mais focado no autismo, foi um curso bem legal, a prefeitura que ofereceu para a gente, foi muito bom, eu acho que às vezes falta mais algumas coisas assim, ou então quando você tem uma criança (com deficiência em sala de aula) você já ter um apoio dentro da própria escola, alguma outra coisa assim para você tirar suas dúvidas, para que possa te ajudar. Eu penso assim...</i> |

| | |
|-----------------|--|
| | <i>mas em primeiro lugar é por conta do professor mesmo. Em um lugar ou outro a gente tem que buscar quando tem a necessidade”</i> |
| ANA | <i>“Às vezes acontece sim (cursos de capacitação) eles oferecem cursos, mas nunca participei de nenhum curso especial”</i> |
| CAMILA | <i>“Eu nunca participei... Eu acho que sim, que são oferecidos muitos cursos, principalmente no começo do ano. A diretora sempre coloca em acesso para a gente ver, a gente assina ciente, mas eu nunca participei de nenhum”</i> |
| FERNANDA | <i>“Faz cinco anos que eu sou efetiva aqui, nunca recebi. Na época do governo antigo, porque prefeitura tem muito disso, todo começo de ano tinha uma semana preparatória, a gente tinha cursos por uma semana, você era obrigado a fazer, mas eles te davam opção de vários; então tinha sobre africanidade, espaço com arquiteto, um arquiteto dava curso explicando sobre os espaços da escola, como trabalhar, enfim, era uma série de cursos, mas de inclusão eu não me lembro, agora esse governo atual a gente nunca teve nenhuma capacitação, nem de inclusão, nem de nada”</i> |
| LÚCIA | <i>“Eles costumam oferecer e agora esse ano, especificamente eu estou acabando um que é de educação especial, inclusão... de deficiência intelectual, mas assim, a gente tem bastante material sobre o visual, o auditivo, já tive outras crianças mesmo sem ter formação, mas sempre procurava vim alguém dar um apoio e eles oferecem sim... até que, assim, diminuiu um pouquinho do ano passado para esse, assim a oferta de cursos, mas a gente sempre teve bastante oferta e eu sempre gostei de procurar fazer porque a gente nunca sabe tudo, sempre tem alguma coisa para aprender, então tem coisa que você fala ‘ah, mas choveu no molhado’, mas tem coisa que eu penso que não, que acrescenta, você fala ‘ah, não, mas está vendo, se eu não tivesse feito eu não saberia isso que até ontem eu não sabia”, então sempre tem o que acrescentar, então é super interessante”</i> |
| LURDES | <i>‘Sim, sim, sim, tem curso sim. Às vezes duas vezes por ano eles fazem. Seis meses cada um, mas existe sim. Esse ano não estou sabendo, mas deve ter sim. Geralmente a federal que oferece (por intermédio da secretaria de educação). Não, não tenho feito nenhum; por enquanto não... Não, nunca fiz, de inclusão não, nunca fiz”</i> |
| MARCOS | <i>“Você enquanto profissional você tem que buscar isso por conta própria; é de você querer, de gostar e ir atrás. É, não tem esse respaldo da secretaria de educação... aparece alguns cursos rápidos, mas normalmente são em horários inacessíveis ao professor, muitas poucas vagas, já a maior parte dessas vagas às vezes já estão quase preenchidas quando você vai fazer... é muito difícil”</i> |
| ROSA | <i>“É, tem cursos, mas os cursos são oferecidos, eles não são obrigatórios, você faz se você quiser... De inclusão assim, para crianças especiais não, nunca fiz... Sempre oferece, esse ano saiu na cartilhazinha de cursos, parece que tinha um curso sim de educação especial, sempre tem, inclusive o da língua dos sinais sempre tem e sempre oferece, não muitos não, acho que um por ano”</i> |

As respostas dos professores sobre a oferta de cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SMEC) indicaram que a maioria tem conhecimento sobre a existência desses cursos, no entanto, mesmo sabendo da sua existência, muitos deles não participam. Camila, por exemplo, alegou nunca ter participado de nenhum. Segundo ela, a diretora costuma informar a todos quando há cursos disponíveis, pede inclusive que os professores assinem reconhecendo ter tido conhecimento sobre a oferta de tais cursos. Ana também disse que nunca participou de nenhum curso. Já Fernanda ponderou que desde a troca do governo municipal não tem tido mais ofertas de cursos, situação essa bastante divergente da estabelecida pelo governo antigo, que oferecia aos professores, a todo início de ano letivo, uma semana preparatória com diversas opções de temas de cursos, cuja participação era obrigatória a todos os professores da rede municipal. Apesar de ter conhecimento de alguns cursos, Marcos alegou que não há respaldo por parte da SMEC nesse sentido; pontuou ainda que esses cursos geralmente possuem poucas vagas e, na maioria das vezes, são ofertados em horários inacessíveis ao professor. Tal assertiva se justifica uma vez que grande parte dos professores possui jornada de trabalho dupla ao longo do dia. Dos professores entrevistados, muitos deles trabalham o dia todo em uma mesma escola, outros dividem sua jornada em dois períodos, em escolas diferentes. Além disso, precisam alternar o trabalho com a sua vida pessoal, conforme a própria professora Ana já havia mencionado anteriormente: *às vezes a gente consegue fazer alguns cursos, mas o tempo é corrido, família, filho, então é complicado.*

Especificamente sobre a temática da inclusão, as professoras Camila, Lurdes e Rosa disseram nunca terem participado de nenhum, entretanto a professora Lúcia contou que está em processo de finalização de um curso sobre a inclusão, oferecido pela própria SMEC, cujo enfoque é a deficiência intelectual.

Em vista das respostas apresentadas pelos professores parece equivocado acreditar que a inclusão possa acontecer de forma plena em suas salas de aula, uma vez que, tais respostas demonstraram falta de interesse dos mesmos em relação à oferta de cursos oferecidos, especialmente sobre inclusão. Se não há adesão efetiva aos cursos ofertados pela SMEC, não existe formação continuada, pelo menos não por essa via de formação. Evidentemente, o curso de capacitação consiste apenas uma das muitas possibilidades de ampliação de conhecimentos, no entanto, no caso desses professores esta seria uma oportunidade importante, pois nenhum deles possui formação inicial em Educação Especial e, portanto, não possuem conhecimentos específicos para atuarem com alunos com deficiência. A participação desses professores em cursos de capacitação poderia favorecer um dos princípios da inclusão escolar, que tem como

pressuposto a prática pedagógica reflexiva e ativa, além de contribuir para o esclarecimento de dúvidas relativas ao processo de inclusão de alunos com deficiência em sala de aula comuns.

Nota-se que, por não serem obrigados a fazerem esses cursos, não há uma grande preocupação, por parte deles, em participarem e se manterem atualizados.

É factual que formação continuada favorece a reflexão da ação educativa. Desta forma, ao pensar a escola como espaço de formação docente, torna-se possível vislumbrar a “construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com deficiência” (JESUS e EFFGEN, 2012, p. 18). Para Martins (2012) a formação permanente dos professores é

um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional que sejam adequadas às suas condições e necessidades e, não apenas, realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar (MARTINS, 2012, p. 33).

Nesse sentido Angotti (2007) defende o processo de formação continuada de professores, entendendo-os como responsáveis por promover a articulação dos mais variados conhecimentos e experiências, sendo capazes de conduzir e oportunizar o desenvolvimento social e humano daqueles que estiverem sob seus cuidados.

“Sob a ‘bandeira’ da educação para todos, da inclusão de todos na escola regular”, os sistemas educacionais brasileiros, especialmente nos últimos anos, passaram a oferecer diversos cursos e eventos enfatizando a temática da inclusão, no entanto, muitas vezes, “essas ações não se desvinculam da lógica tecnicista de transmissão, assimilação e reprodução do saber” e não resultam, portanto, em mudanças de percepções, posturas e práticas (MARTINS, 2012, p. 34).

Além disso,

não é a simples aquisição de mais conhecimentos de índole teórica que fará o professor mais capaz de responder aos numerosos desafios que enfrenta. Isto porque dado o caráter multifacetado e autônomo da profissão de professor, esta implica modelos diversificados de formação, modelos que não se podem centrar na simples aquisição de saberes teóricos. Deve-se, assim, proporcionar ao professor um conjunto de experiências que não só lhe revelem novas perspectivas teóricas sobre o conhecimento (perspectiva acadêmica), mas que também o impliquem em situações empíricas que lhe permitam aplicar estes conhecimentos num contexto real (perspectiva profissional) (RODRIGUES, 2008, p. 8).

Compreender minimamente o cenário da inclusão, bem como as características e peculiaridades de cada deficiência pode potencializar as chances de sucesso de inclusão de alunos com deficiência no contexto educacional regular. Desta forma, é imprescindível que os cursos de formação contemplem, sempre que possível, situações reais vivenciadas pelos professores em salas de aula, a fim de orientá-los em suas práticas e prepará-los para que possam desenvolver um trabalho com mais eficácia.

Quadro 8 – TEMA IV: Estratégias de aprendizagem utilizadas com os alunos com deficiência na Educação Infantil:

| PARTICIPANTES | OPINIÃO DOS PARTICIPANTES |
|---------------|---|
| ALINE | <p><i>“Com eles é exatamente as mesmas coisas. No caso, dessa parte de corpo e movimento a gente trabalha bastante o lúdico: eles dançam, eles usam bastante o espelho para se ver, eles correm, eles brincam em vilotrol, a gente faz atividades assim que canta, muita musiquinha com partes do corpo, atividades de coordenação motora e a gente também trabalha com caderninho no período da manhã, então eles fazem atividades assim de pintura, de colagem. A única diferença que a gente faz quando vai aplicar essa atividade no caderno é não trabalhar com todos os alunos de uma vez só; quando é pintura a gente faz de quatro em quatro, pintura com tinta mesmo, com guache, quando é colagem, pintura com giz de cera, a gente faz de oito em oito, porque a gente acha que fica mais fácil, dá para dar mais atenção para as crianças...por enquanto nós não sentimos necessidade nenhuma...não precisou adaptar nada, modificar nada, por enquanto nosso planejamento segue igual”</i></p> |
| ANA | <p><i>“O material em si é igual das outras crianças, o que eu faço é adaptar o material: tem o caderno com a pauta mais larga, o lápis com um tom mais forte para a criança enxergar, o giz amarelo para estar diferenciando, destacando a cor; o material é tudo igual, as atividades xerocadas é que são ampliadas. Ele fica na frente para poder enxergar melhor porque ele usa óculos. Sem as adaptações dos materiais seria muito difícil, ele seria desestimulado para fazer as atividades por conta de não enxergar, em algumas atividades eu até passo a canetinha por cima para ele poder enxergar um pouco melhor dar um contraste”</i></p> |
| CAMILA | <p><i>“Não diferem e as estratégias na idade de três anos a gente procura em primeiro lugar dar muita ênfase ao brincar... e ao movimento, então a gente respeita muito a necessidades que eles têm do movimento, a gente percebe que eles expressam sentimento pelo movimento, eles têm essa necessidade, então a gente procura respeitar, a gente procura fazer assim: uma atividade mais calma, mas já em seguida andar de vilotrol ou ir para o parque ou deixar eles brincando livres para eles soltarem a energia, se movimentarem bastante, trabalhamos muito com música, então o gesto, a música, a memorização, certos conceitos assim também de valores através da</i></p> |

| | |
|-----------------|--|
| | <i>rodinha de conversa, a gente está sendo muito persistente numa rodinha de conversa onde a gente está procurando trabalhar alguns valores, até o momento nós não estamos fazendo diferenciação”</i> |
| FERNANDA | <i>“Eu penso assim: cada aluno é de um jeito. Eu acho que difere para todos, porque cada um está num momento de aprendizagem, então, não são as mesmas atividades, a mesma intervenção que você tem com todos. E com ele difere porque ele tem um atraso bem maior que o dos outros, então tem que estar em cima, pegar na mão; não que com outros não aconteça isso também, acontece... eu acho porque depende da atividade, na educação infantil nem tanto, mas no fundamental principalmente porque não tem como você mascarar a necessidade que a criança tem”</i> |
| LÚCIA | <i>“Eu gosto muito de trabalhar com música, e claro que não é só isso, mas eu acho que através da música a gente chama mais atenção da criança e consegue passar muitas coisas, não só pra quem tem dificuldade, uma deficiência, mas para as outras também... Eu amo trabalhar com música... eu acho que a gente trabalha, nossa, muita coisa: gestos, imita animais, sons que a gente faz. Mesmo na hora da história, do conto a gente aproveita o que está contando com o que se vê ali na ilustração... contextualizar tudo né: cores, quantidade, músicas também trabalha com a matemática, com diferenças, nossa, é super bacana... então eu acredito que a gente vai trabalhando de uma forma que a gente percebe que eles vão aprendendo, então acho que dá para garantir o aprendizado dentro dessa faixa etária... nem sempre dá para fazer uma atividade dirigida com todo mundo junto, porque é diferente do fundamental, crianças maiores né, então a gente tem que ir adaptando, tem que buscando realmente uma adaptação”</i> |
| LURDES | <i>“Acompanham normalmente. Eu gosto muito de trabalhar com leitura de livros, com poesias; eu peço para eles repetirem... com música e tem a parte escrita também né, mas eu trabalho mais oral... por enquanto não estou sentindo essa necessidade, eles fazem o que a gente faz para todo mundo, é tudo igual... não tem mudança... não tem dificuldade... é tranquilo”</i> |
| MARCOS | <i>“A gente não tem nenhuma estratégia diferenciada porque eles conseguem fazer todas as atividades como uma criança que não tem essa deficiência, tida aí como normal... Nesse momento eu não estou vendo, assim, uma necessidade dele que extrapole a necessidade dos demais; eles estão conseguindo fazer absolutamente tudo que os demais estão fazendo, então acho que não estou precisando algo a mais, nenhuma adaptação, nenhum aparelho, alguma coisa não, está tudo legal”</i> |
| ROSA | <i>“Na verdade assim, eu não mudo muito as atividades dela não, ela faz o que as outras crianças fazem, só que com ela é diferente, eu trago ela aqui do meu lado, explico para ela aqui, sento com ela na mesinha, tudo com mais calma, você tem que explicar várias vezes, ela é muito esperta... não tem assim um material pedagógico específico para ela, a gente trabalha junto, mas é porque ela também é muito esperta... eu acho que ela se dá bem como com esse material que a gente usa aqui, ela adora, ela adora pegar tesoura, ela adora pegar a canetinha, essas coisas, prestocola... ela adora usar tinta, ela adora essas coisas,</i> |

| | |
|--|--|
| | <p><i>ela gosta de fazer, você vê que ela tem prazer em fazer, mesmo porque ela já é atendida na sala especial a tarde, então eu acho que aqui, nessa sala, é mais mesmo para ela se socializar com esse material, para ela aprender usar mesmo o material que as outras crianças usam, mas sem diferença, sem distinção por ela ter a síndrome”</i></p> |
|--|--|

No contexto da inclusão de alunos com deficiência em salas de aula comum o professor deve articular estratégias de aprendizagem que possibilitem a aquisição do conhecimento de todos os alunos, devendo contemplar as diferenças e as necessidades dos alunos. Assim, as intervenções realizadas pelos professores com os alunos são de extrema relevância, especialmente àqueles que apresentam alguma necessidade específica de aprendizagem. A atuação docente, portanto, pode contribuir para o desenvolvimento ou o fracasso do aluno no contexto educacional inclusivo. A esse respeito, Rodrigues (2008) lembra que o papel do professor é de facilitador de conhecimento e não um mero transmissor de informação. Para tanto, a fim de desenvolver atitudes positivas, é conveniente que as intervenções realizadas pelo educador não se baseiem na deficiência do aluno e sim naquilo que este é capaz de desempenhar, para além de suas limitações (RODRIGUES, 2008). Por este motivo, é necessário que toda informação oferecida aos alunos, seja contextualizada, refletida e completada, a fim de que ela se transforme efetivamente em conhecimento.

Dessa forma,

adaptar o ensino para alguns alunos de uma turma de escola comum não conduz e não condiz com a transformação pedagógica dessas escolas, exigida pela inclusão. A inclusão implica em uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo (MANTOAN, 2006, p. 207).

A adaptação, antes de tudo, deve ser entendida como um processo decorrente da autorregulação da aprendizagem, no qual, o aluno passa a assimilar conhecimentos novos, à medida que tem possibilidades de incorporá-los àquilo que já conhece (MANTOAN, 2006, p. 207).

No que diz respeito às atividades realizadas com os alunos com deficiência, as respostas revelaram que a maioria dos professores não percebe a necessidade de adaptarem os materiais utilizados em sala de aula para atenderem as necessidades individuais das crianças com deficiência. Segundo Aline e Marcos, as atividades desenvolvidas são as mesmas para todos os alunos, não sendo necessária a adoção de uma estratégia diferenciada. Lurdes ressaltou que todos acompanham normalmente as atividades promovidas por ela, como leitura de livros e poesias ou músicas. Já Fernanda pensa que ‘cada aluno é de um jeito’ e, baseado nisso entende

que as atividades não devem ser as mesmas, tampouco as intervenções realizadas com os alunos. Ana relatou que faz adaptações no material que utiliza com o seu aluno que possui baixa visão, como ampliação das atividades que são xerocadas, utilização de caderno com pauta mais larga, além disso, procura posicioná-lo à frente na sala de aula, próximo a lousa para poder enxergar melhor. Segundo ela, se não tivessem sido feitas essas adaptações, o aluno se sentiria desestimulado para desenvolver as atividades, o que poderia comprometer o desempenho do mesmo.

Dentre as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos professores, destacam-se aquelas que envolvem: coordenação motora (pintura e colagem), música (corpo e movimento), leitura e escrita e memorização. A esse respeito Aline destacou que procura realizar atividades lúdicas, além de atividades que desenvolvam a coordenação motora das crianças, no sentido de estimular o desenvolvimento do corpo e suprir a necessidade da criança em se movimentar.

As respostas dos participantes em relação às estratégias de aprendizagem utilizadas com seus alunos não demonstraram grande preocupação (talvez até em razão da falta de conhecimento) por parte dos professores em considerar as especificidades da deficiência da criança, com exceção de Ana, que relatou realizar adaptações significativas.

Vale lembrar que o planejamento e a prática pedagógica do professor devem considerar as especificidades de cada deficiência, uma vez que cada uma delas apresenta características bastante particulares. Dessa forma, é importante que esses profissionais adquiram “conhecimentos relativos à condição do aluno colocado numa classe regular, os quais podem, em grande parte, ser facultados pelo professor da educação especial” (NIELSEN, 1999, p. 24). Além disso, é fundamental que o professor da classe regular tenha acesso aos laudos médicos e escolares desses alunos, que servirão de base para orientar a sua prática e permitir que se procedam às modificações adequadas, tanto no ambiente de sala de aula, quanto no que diz respeito à “adoção de estratégias que melhor respondam às necessidades físicas e educativas do aluno” (NIELSEN, 1999, p. 24). Neste sentido, a formação continuada docente se faz relevante, na medida em que pode possibilitar a ampliação dos conhecimentos, bem como a atualização profissional do professor, tornando-se mais propenso a conduzir sua prática considerando as características individuais dos alunos e adotando estratégias de aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva.

Para serem consideradas inclusivas, as estratégias de aprendizagem devem contemplar a participação de todos os alunos nas atividades desenvolvidas pelo professor. A possibilidade de concretização dessas atividades, pelos alunos, é que pode determinar a sua efetividade ou

não. Em vista disso, as respostas dos participantes deste estudo sobre a participação de seus alunos nas atividades realizadas por eles, constam no quadro 9:

Quadro 9 – SUBTEMA II: Participação do(s) aluno(s) com deficiência nas atividades desenvolvidas pelo professor:

| PARTICIPANTES | OPINIÃO DOS PARTICIPANTES |
|---------------|---|
| ALINE | <i>“Participam integralmente, como as outras crianças. Atividades assim, com música, com dança, historinha a gente costuma fazer com todas as crianças juntas e quando a gente faz atividade em caderno, que são menos crianças, a gente faz de quatro em quatro ou de oito em oito”</i> |
| ANA | <i>“Ele participa em roda de conversa, dá a opinião dele, ele é uma criança bem desenvolvida, ele é bem crítico; eu não precisei usar uma estratégia diferente, ninguém fica fazendo nenhuma piadinha com ele por ele não enxergar direito, então eu não precisei usar nenhuma estratégia”</i> |
| CAMILA | <i>“Integralmente, todos participam, mesmo o que tem o problema na perninha, ele corre, ele pula. O que nós damos para os outros, as atividades eles participam uma sem nenhuma limitação. A gente procura muito assim a socialização, então aqui tem a disputa por brinquedo, às vezes alguma coisa assim de correr muito sabe, então a gente está trabalhando muito ali de perto, explicando para eles a importância de valorizar o amigo, o toque, o abraço, às vezes um chora disputa um brinquedo, daí a gente já faz pedir desculpa, dar um abraço, então a gente está trabalhando muito a socialização”</i> |
| FERNANDA | <i>“Ele passeia bastante (o aluno com deficiência), ele levanta muito, ele não tem muito interesse ainda, mesmo, assim, o lúdico, a musiquinha, que a gente trabalha mais é isso... a música chama a atenção dele, ele fica; agora se você põe um filme, ele já não fica, ele quer ficar andando, a gente dá um papel, ele dá um rabisquinho e quer ficar andando, dispersa mais fácil. Eu trato de igual para igual, porque para mim a inclusão é isso, principalmente o social, ele está aqui, tem regras para ele também, o que é para todo mundo é para ele também. É claro que eu não vou mandar ele correr, se ele não consegue correr, mas para mim tem que ser igual”</i> |
| LÚCIA | <i>“É um momento ou outro que ele (o aluno com deficiência) dá uma passeadinha, às vezes até mesmo as outras crianças, dependendo de como estão, já começam querer brigar ou sair do lugar, então você dá aquela mudadinha um pouquinho: “vamos fazer isso”, “vamos mudar aqui...” então assim: não é adaptar por causa dele, mas é para ter uma sequência mais tranquila, um trabalho mais tranquilo. A gente gosta de trabalhar com vários momentos: tem o momento do brinquedo que a gente chama todo mundo. Às vezes você começa de um jeito, você vê que não chama muito atenção, às vezes nem dele, nem de outros, então você tem que mudar um pouquinho, você tem que ir adaptando, mas geralmente ele interage... essa faixa etária você tem que mudar muito, eles não aguentam ficar mais que 10, 15</i> |

| | |
|---------------|---|
| | <i>minutos em uma atividade, então assim, você tem que mudar bastante, variar... Então, assim, você tem que trabalhar tudo isso, aí vai no parque, interage com crianças maiores, ou da mesma idade, mas de outra sala, então assim, a gente vai trabalhando no sentido de conversar muito com eles, para que tenha uma boa interação ali”</i> |
| LURDES | <i>“Eles participam de tudo, tanto na prática como na teoria, a gente faz alguma coisa na lousa ou faz alguma brincadeira na sala e eles também interagem. Eles brincam juntos, sentam no chão; eu tenho muitos brinquedos, às vezes dou revistas, livros... então eles estão sempre juntos. Ninguém se separa dos dois”</i> |
| MARCOS | <i>“Participam, participam bastante; eles são duas crianças até bem ativas. E, assim, alguns cuidados eu tenho em particular, por exemplo: no momento duma historinha com a criança que não tem o ângulo da visão legal, então você de repente está pensando, posicionando ela para que ela possa ver melhor o livro, mas mesmo assim ele é muito ágil, ele busca esse ângulo, então... não estou tendo nenhuma dificuldade. É muito lúdico, muito em cima de dança, muito em cima de música, muita brincadeira em parquinho; a parte da tarde ela se concentra muito pouco em atividades propriamente dirigidas, que são feitas na parte da manhã, então se tornaria algo muito pesado, estressante. Então, a parte da tarde a gente trabalha muito mais pensando em movimento”</i> |
| ROSA | <i>“Ela participa de tudo... ela não tem aquela concentração 100% como as crianças têm, no final da atividade se for uma atividade muito demorada ela já dispersa, ela já abandona a atividade, já não quer fazer mais, ela vai alí na frente do espelho dançar sabe, você olha aqui ela não está na mesa, ela está lá, adora espelho... então ela é bem assim, ela é bem organizadinha, ela presta atenção em tudo que você fala... ela só não é normal mesmo na coordenação, no traçado de letras, de números, ela tem dificuldade, ela ainda tem dificuldade nas cores, tem cores que ela ainda não conhece. A socialização é ótima, eu acho que a criança especial ela precisa muito disso, ela não pode ser deixada de lado em momento nenhum, ter uma sala só para ela porque ela não vai aprender a conviver com as crianças de um modo geral”</i> |

No ideário da escola democrática, pressupõe-se a elaboração de propostas pedagógicas baseadas não somente em função de receber ou não crianças com algum tipo de deficiência, mas na interação com os alunos como forma de reconhecer a diversidade da clientela escolar, das suas capacidades e necessidades, para melhor sequenciar os conteúdos e adequá-los aos diferentes discentes (DALL’ACQUA et. al., 2013, p. 16-17).

Tal afirmativa evidencia a importância da interação para os alunos com deficiência, constituindo elemento fundamental na consolidação de uma escola inclusiva. Promover interações (qualitativas) pode favorecer o cumprimento dos fins da educação ao reconhecer que todas as necessidades desses alunos precisam ser supridas e todas as potencialidades

contempladas, a fim de todos os alunos tenham êxito nos estudos (DALL'ACQUA et. al., 2013).

Sobre a interação dos alunos com deficiência todos os professores se posicionaram de maneira bastante favorável. A maioria considerou expressiva a participação desses alunos nas atividades que desenvolvem em sala de aula. Marcos revelou que, em algumas situações de aprendizagem, como a contação de histórias, procura posicionar o aluno que possui deficiência visual de forma que este consiga enxergar o livro sem quaisquer prejuízos. Camila e Rosa ressaltaram a importância da socialização para o desenvolvimento das crianças. Rosa ainda revelou que a sua aluna, que possui síndrome de down possui dificuldades em se concentrar. Apesar de a aluna participar das atividades, a mesma se dispersa com facilidade; além disso, apresenta certo comprometimento no desenvolvimento da coordenação motora, como dificuldade ao efetuar o traçado de letras ou números. Fernanda e Lúcia, que também possuem um aluno com síndrome de down em sala de aula relataram a mesma situação quanto ao aparente desinteresse do aluno, conforme descreve Fernanda: *Ele passeia bastante, ele levanta muito, ele não tem muito interesse ainda.*

Em relação à falta de concentração dos alunos com síndrome de down, Castro e Pimentel (2009) salientam que a concentração das crianças com síndrome de down desaparece com facilidade. Desta forma, aponta para a necessidade de não prolongar demais as atividades, a fim de garantir a participação das mesmas. Os autores relatam ainda que o atraso no desenvolvimento motor é comum em crianças que apresentam a síndrome, além disso, outros aspectos podem ser comprometidos, tais como: linguagem, socialização e habilidades de vida diária, aliado ao fato de que essas crianças apresentam um crescimento físico mais lento e tendem a aumentarem o peso com facilidade.

Nielsen (1999) pontua que a compreensão dos alunos da classe comum sobre a síndrome de down pode contribuir para modificar a imagem estereotipada que se faz dessas pessoas. Para tanto, o papel do professor é fundamental, no sentido de garantir que esses alunos sejam estimulados a incluírem o aluno com síndrome de down nas atividades realizadas em sala de aula. Além disso, os professores precisam definir objetivos alcançáveis aos alunos com síndrome de down, uma vez que a síndrome pode comprometer o seu desenvolvimento intelectual (NIELSEN, 1999). Independentemente disso, os alunos devem ser motivados a desenvolverem suas potencialidades.

Quadro 10 – TEMA V: Imprevistos decorrentes da inclusão de alunos com deficiência na Educação Infantil:

| PARTICIPANTES | OPINIÃO DOS PARTICIPANTES |
|---------------|--|
| ALINE | <i>“Então, não houve ainda, não sei assim, não parei para pensar como que a gente agiria, não sei se de repente adaptar as brincadeiras, no caso do Lucas se a gente tiver alguma atividade que ele precise correr mais, pular mais, talvez adaptar a brincadeira, para ele não se sentir deslocado e para o Gustavo, por causa do olhinho não sei... talvez ver se ele está com dificuldade de enxergar, de se concentrar, de entender o que tá acontecendo, eu não sei porque nós ainda não sentimos isso, pode ser que venha a acontecer, pode ser, mas sendo bem sincera, eu ainda não parei para pensar”</i> |
| ANA | <i>“Não aconteceu nenhum imprevisto em relação às atividades, nada disso”</i> |
| CAMILA | <i>“Acho que assim com muita reflexão, procurando achar a melhor solução que é o que importa mesmo, pois o objetivo maior é que eles sejam felizes, sejam alegres, esse é o objetivo maior ainda na fase três, é o brincar, é brincar em conjunto, nos brinquedos, então aqui nós temos: gira-gira, escorregador, casinha, então a gente está ali sempre por perto, mas todos utilizam, usufruem bastante desses brinquedos”</i> |
| FERNANDA | <i>“A gente nunca teve assim com ele especificamente. Ah, é ter paciência, é o jogo de cintura”</i> |
| LÚCIA | <i>“Nada assim grave... Nenhuma situação assim, graças a Deus, nada crítico, em se tratando da saúde dele não, que nem, se é uma febre, só da pessoa chegar, da criança chegar já percebe se ela não está boazinha, você percebe que está diferente, então a gente já procura ver se está quentinho, se precisar ver a temperatura, mas assim... nunca teve nada de grave não”</i> |
| LURDES | <i>“Os únicos imprevistos assim é que às vezes, principalmente a Ana Luiza, ela faz necessidade na roupa, ela não pede para mim, mas segundo a mãe dela, ela pede, ela sabe falar a hora que precisa; então ela não fala, mas eu tenho as meninas do apoio que vem dar uma mão para a gente”</i> |
| MARCOS | <i>“Não tive grandes imprevistos... algum que podemos chamar assim de um pequeno imprevisto, como o que aconteceu com o Lucas, que tem esse encurtamento do pé, na hora que ele urinou molhou o sapatinho e não tinha uma outra meia, alguma coisa assim... porque a mãe não mandou, então aí a gente precisa estar pensando... essa meia, achando isso na unidade; mas procurei, consegui respaldo, teve essa meia, então não teve também grandes dificuldades”</i> |
| ROSA | <i>“De vez em quando tem, mas a gente tenta lidar assim de um modo natural mesmo. Quando ela faz alguma coisa que você fala “nossa, olha o que a Mariana fez”, mas aí eu chamo, converso com ela mesmo do lado assim, explico direitinho e ela entende bem, você percebe que ela faz uma vez só, alguma coisa assim. No ano passado ela não conseguia se limpar sozinha, ela não tinha autonomia no banheiro, esse ano ela já tem, então o ano passado acho que acontecia mais essas coisas de ter que chamar a mãe para levar embora ou ter que dar banho nela porque ela se sujava, agora esse ano não, ela tem mais</i> |

| | |
|--|--|
| | <p><i>autocontrole, então os imprevistos que aconteciam eram mais esses, os imprevistos que a gente tem com ela é assim dela se molhar demais ou dela ir no banheiro e não se limpar direito, mas isso cada dia que passa está diminuindo mais, ela já está aprendendo, ela não chama mais ninguém para ir ao banheiro, mais é muito difícil acontecer algum imprevisto assim agora, já aconteceu muito aqui na escola, mas como eu falo: ela não é minha aluna, ela é aluna da escola, então aqui todo mundo sabe quando ela fica para trás na fila, sempre tem alguém que pega na mãozinha dela e leva, ela não gosta que pega na mão, ela gosta de ir sozinha, mas ela se distrai às vezes no meio do caminho, ela fica para trás, mas todo mundo coopera muito, e esse ano aqui ela é o xodozinho porque é só ela”</i></p> |
|--|--|

Entende-se por imprevisto tudo aquilo que não se pode prever ou não se espera que aconteça. No âmbito educacional os imprevistos são bastante comuns e podem acontecer com certa frequência, especialmente pelo fato de que não se podem controlar todas as ocorrências advindas de um ambiente que se constitui tão diverso. No contexto da educação inclusiva, os imprevistos podem surgir em decorrência do medo, da insegurança, do desconforto ou do receio das pessoas em lidar com as situações inesperadas que a inclusão pode ocasionar. O professor, especialmente, muitas vezes sente-se pressionado a cumprir com as expectativas projetadas sobre ele em relação à efetivação da educação inclusiva e, diante da dificuldade em solucionar ou contornar os imprevistos que surgem, acaba sentindo-se frustrado ou impotente.

No caso dos professores entrevistados foi possível observar que grande parte dos imprevistos relatados refere-se aos cuidados pessoais e de higiene dos alunos, cujas respostas demonstraram que os imprevistos enfrentados não compreendem questões pedagógicas, estruturais ou de qualquer outra ordem. Sobre isso, Lurdes relatou que a sua aluna *faz necessidade na roupa*, no entanto, quando isso ocorre costuma receber ajuda de uma equipe de apoio. Rosa disse que reage de forma natural diante dos imprevistos que decorrem no processo de inclusão escolar. Segundo ela, os imprevistos que surgiram foram relativos à dificuldade em desenvolver a autonomia na aluna com síndrome de down, em situações pontuais, como ir ao banheiro sozinha, limpar-se sem a ajuda de um adulto ou escovar os dentes. A providência tomada pela professora, nesse caso, foi promover conversas com a aluna no sentido de fazê-la aprender a maneira correta de se fazer essas coisas. A atitude da professora Rosa pode ser considerada positiva, uma vez que contemplou um dos aspectos previstos pela proposta curricular da Educação Infantil, que estabelece que nesta etapa de ensino as crianças necessitam vivenciar experiências que desenvolvam a autonomia em situações que envolvam o cuidado pessoal, a auto-organização, bem como a saúde e o bem-estar (BRASIL, 2009b).

Quadro 11 – TEMA VI: Subsídios fornecidos aos professores da Educação Infantil para trabalhar com a inclusão de alunos com deficiência em sala de aula:

| PARTICIPANTES | OPINIÃO DOS PARTICIPANTES |
|-----------------|--|
| ALINE | <p><i>“A escola agora tem professor de apoio, mas assim, é, por conta de HTPI, vem essa professora e fica no seu lugar... Agora diretamente na nossa sala nós nunca tivemos assim visita de ninguém, orientação de ninguém, eu acho até porque nós nunca nem fomos pedir, pelo motivo que eu te falei que nós não sentimos necessidade aqui com eles. Nós que não pedimos nada, porque nós não sentimos necessidade. Eu acredito que se tiver algum probleminha assim, eu acho... tem professor de educação especial que frequenta a escola, que acompanha aluno, mas nós nunca precisamos, nós nunca sentimos essa necessidade, eu acredito que se eu pedir eu acredito que eu vou ter ajuda, eu acredito”</i></p> |
| ANA | <p><i>“Eu tive a preocupação de perguntar para a professora de educação especial; já o professor que não tem acaba por deixar a criança indo do jeito que vai. Eu acho que a secretaria falha nessa parte. Eu tive apoio da professora de educação especial que correu atrás do material para mim e me orientou: ‘olha, você tem que fazer assim, assim’ só da professora de educação especial, nem de direção nem da secretaria, nada. Eu recebi ele com baixa visão, e se eu fosse uma professora desinteressada ele estaria usando caderno com pauta normal que eu não sabia. Então, têm várias outras coisas que eu não sabia, então a secretaria não me deu apoio nenhum no momento que tem uma criança que eles sabem que é baixa visão eu tinha que ter orientação”</i></p> |
| CAMILA | <p><i>“Contínua, contínua, assim uma interação muito grande com a direção, a gente pode a qualquer momento procurar e o retorno é imediato, é assim, aqui tem esse fator positivo. A diretora é muito presente com a gente e qualquer coisa que a gente precisa a gente tem essa abertura de solicitar e somos atendidos também (tanto com ela como com a vice)”</i></p> |
| FERNANDA | <p><i>“Aqui na prefeitura eles tem acompanhamento com a professora de educação especial, então é o acompanhamento duas vezes na semana, no caso aqui como a turma é integral é de manhã, ele vai para a sala de atendimento especial aí lá ela desenvolve atividades com ele. É o único respaldo que a gente tem da prefeitura, porque de resto é dentro da sala de aula, a gente que tem se virar nos 30”</i></p> |
| LÚCIA | <p><i>“Então, tirando esses dois dias que ele tem esse atendimento, de 45 minutos cada dia, de terça e quarta, tirando isso, normalmente assim, eu acho que todos colaboram, o grupo, a equipe toda... eu acho que é super tranquilo”</i></p> |
| LURDES | <p><i>“Por enquanto nenhum, não tem apoio nenhum quanto a isso”</i></p> |
| MARCOS | <p><i>“Não vem esse apoio externo, mas também ele não foi solicitado pela gente, então também não posso dizer que foi negado. Até o presente momento, como eles estão desenvolvendo atividade normalmente não tem sentido essa necessidade que extrapola a necessidade dos demais; mas, as necessidades são muitas: salas super lotadas, muitas</i></p> |

| | |
|-------------|--|
| | <i>crianças... mas é para todos, é para todas as crianças, então não vou focar que é uma necessidade deles”</i> |
| ROSA | <i>“A gente tem aqui a sala de recurso, ela frequenta o período contrário, na verdade aqui de manhã eu não tenho muito não, tenho quando falta aluno de manhã, então ela (a professora da Educação Especial) vem aqui ver se a gente precisa de ajuda, alguma coisa, mas está sendo muito raro... do começo do ano até agora ela veio três vezes aqui. E agora eu estava com uma estagiária aqui que termina esse mês agora as horas dela de estágio e ela me ajudou bastante com a aluna, porque quando tem que ficar com a Mariana na atividade, sentar do lado, então ela andava fazendo isso para mim e lá fora mesmo, às vezes a Mariana sai para ir ao banheiro ou vai em algum brinquedo que a gente acha que é perigoso para ela, ela me ajudou bastante, por isso que eu falo que um cuidador resolveria bem, assim, não todo o problema, mas parte dele, porque eu não posso levar a aluna ao banheiro toda hora, porque para isso eu tenho que deixar a sala toda aqui... então tenho que ficar o tempo todo do lado e quando você tem a sala numerosa você não consegue fazer isso; quem sai prejudicado são os outros. Eu já cheguei ter 28(alunos) aqui. Hoje eu tenho 20, mas outro dia minha diretora veio aqui, queria por mais um, depois mais um, eu falei não! O acordo foi que eu ficaria com a Mariana sim, não teria problema nenhum, mas que seriam 20 alunos, aí ela falou: ‘mas eu posso por até 23 na sua sala’, então quer dizer: a lei é até 23, onde que está essa lei? Entendeu, não tem nada assim claro que fale para a gente, ‘ó: você vai ficar com a sala, mas você pode ter 20’. O número de alunos teria que ser muito menor, para o professor poder realmente dar atenção para essa criança, porque é assim: ou ele dá atenção para essa criança ou ele deixa os outros, porque na verdade ele deixa os outros; eu percebo isso aqui, por mais que você tente trabalhar com todo mundo junto é difícil, você não consegue, a criança especial ela requer um tratamento especial mesmo, uma atenção especial para ela”</i> |

No processo de inclusão de alunos com deficiência no contexto regular de ensino todo apoio é fundamental no sentido de fazer com que a inclusão aconteça sem traumas ou frustrações, principalmente para a criança *incluída*.

Quando perguntado aos professores se eles recebem algum tipo de apoio para atuar com os alunos com deficiência, as respostas demonstraram que alguns nunca solicitaram nenhum tipo de apoio, em razão e não julgar necessário. Outros se mostraram insatisfeitos com a falta de apoio, especialmente por parte da SMEC no auxílio ao professor quando este possui algum aluno com deficiência em sua sala de aula. Aline e Marcos alegaram não sentir necessidade de solicitar ajuda em relação a isso, mas acreditam que, caso precisem de algum apoio eles terão esse respaldo. Já Ana disse que o único auxílio que teve foi da professora da sala de recursos da escola que a orientou sobre como proceder com o aluno que apresenta baixa visão, no

entanto, ressaltou que o interesse em buscar tal auxílio partiu dela. Segundo ela, nem a SMEC nem mesmo a direção da escola se preocuparam em oferecer qualquer tipo de apoio. Na visão de Fernanda, o único respaldo que a prefeitura oferece é o acompanhamento do aluno por meio do atendimento especial realizado por uma professora da Educação Especial, que acontece duas vezes por semana. Do contrário, ela afirmou ter que *se virar nos 30*, dentro da sala de aula. Lurdes disse que não recebe nenhum apoio quanto a isso. Rosa relatou que raramente recebe auxílio quanto ao trabalho desenvolvido com a aluna. A professora ressaltou ainda que o número de alunos na sala dificulta muito o trabalho com todos, uma vez que a aluna com deficiência exige *um tratamento especial mesmo, uma atenção especial*, e para isso, ela acaba não conseguindo atender às necessidades das demais crianças.

Quadro 12 – TEMA VII: Participação das famílias no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência:

| PARTICIPANTES | OPINIÃO DOS PARTICIPANTES |
|---------------|--|
| ALINE | <p><i>“Eu, até por conta do horário que eu faço, eu trabalho das 07h30 ao 12h30, geralmente quando eu chego essas crianças já estão na escola. O Lucas, do pezinho, o pai dele que sempre vem trazer, mas o pai vem, deixa ele, conversa um pouquinho com o filho e vai embora. São participativos em reunião, reunião de pais assim vem sempre o pai e a mãe né, agora do outro eu não sei se ele vem de van, porque quando eu chego ele já está aqui, eu vou embora ele fica porque ele é integral, então eu nem conheço o pai e a mãe dele. Do Lucas eu conheço porque o pai vem trazer e em reunião estão sempre os dois, são bem participativos, mas o outro que tem problema no olho também é uma graça, você vê que é uma criança acho que bem cuidada, pela aparência”</i></p> |
| ANA | <p><i>“Eu sou muito preocupada com crianças que tem alguma necessidade, então eu converso muito com o padrasto, a mãe eu encontrei duas vezes só, ele vem de van e o padrasto vem buscar, eu estou sempre perguntando a respeito de médico porque ele usa óculos, a família é muito carente, muito simples, então a gente não consegue tirar as informações corretas, eles falam que levam no médico, mas não sei porque eles não trazem laudo então a gente não sabe se realmente vai; mas eu estou sempre perguntando. É mais o contato do dia-a-dia, e tem a professora de educação especial que faz o atendimento no período de manhã, então ela também está sempre questionando, mas eu acho que tem que tem que ficar mais encima da pessoa, ele tem que dar um retorno para a escola”</i></p> |
| CAMILA | <p><i>“É uma relação muito boa, é uma relação assim de interação mesmo. Eu, por exemplo que recebo os dois as 07h00, os dois chegam, um é muito apegado ao pai, eu acho assim que deve ser só ele, então é muito apegado, às vezes ele tem dificuldade em dar tchau para o pai, quer ir com o pai, e já o outro entra numa boa, entra já vem guardar a</i></p> |

| | |
|-----------------|--|
| | <i>mochilinha, esse vem com a mãe, mas ele fala normalmente que a mãe trabalha no supermercado e já deixa a bolsinha e a gente conversa muito, é uma mãe assim: tudo que a gente pede somos atendidas, e sempre de manhã tem uma troca entre eu e ela de informação, agora já o outro é o pai que traz e ele fica muito assim prestando atenção que ele não quer que o filho chore e acho que o sapequinha percebe esse momentinho... mas é muito legal, são muito prestativos, muito frequentes também. Participam das reuniões: como agora há duas semanas nós tivemos a reunião de pais, eles vêm, participam, são muito prestativos”</i> |
| FERNANDA | <i>“A família de inclusão ela é mais participativa, a mãe costuma ficar aqui na porta, pergunta se comeu, como foi, mais do que a de uma criança comum; participa mais, eu acho que é bem mais ativa e é muito mais fácil também porque a gente precisa ter o respaldo da família, porque, às vezes, no caso dele é uma criança tranquila, mas eu já tive criança que convulsionava... a mãe do nosso ela é professora também”</i> |
| LÚCIA | <i>“A gente interage com pai e mãe geralmente todo dia, recebendo a criança na porta... então assim a gente já procura todo dia ter essa conversa com pai, com mãe, seja quem for o familiar que traz a criança, a gente tem mais contato. Se tiver alguma necessidade dele ou até outra criança da gente fala mais especificamente a respeito de algum problema, a gente conversa com a diretora e pede se o pai pode estar vindo no horário de HTPC para a gente ter uma conversa mais reservada, tentar buscar uma solução para aquele problema. Com o João a gente nunca precisou, por causa do problema dele não, mas assim, é aquele relacionamento diário que a gente tem... eu acho que o relacionamento da gente tem que ser aberto, claro, transparente, com os pais dessa criança e das outras, em geral, tem que saber falar com os pais, porque é que nem a gente fala: às vezes o modo de você falar... a gente pode falar tudo, até uma bronca, mas se você souber falar com jeito aquilo vai ser bom, agora se você for bater de frente com algum pai, algum problema, se não souber conversar só dá encrenca, mas assim, a gente, graças a Deus trabalha tranquilo nessa parte”</i> |
| LURDES | <i>“É de amizade (a relação com os pais das crianças com deficiência), a gente conversa muito, quando vem trazer, quando vem buscar. Na reunião elas sempre são interessadas em saber como que a criança está, se está tudo bem, se está acompanhando”</i> |
| MARCOS | <i>“Fora da unidade escolar eu não tenho conhecimento abrangente de como é essa relação, mas na porta a interação entre eu, esses pais e nos poucos momentos que a gente se vê é muito boa, é muito legal... e um deles que é o que tem o encurtamento da perninha, esse menino, a mãe dele é muito simpática, conversou comigo até a respeito de cirurgia, de prolongamento de osso, aí eu orientei um pouquinho... que a gente sabe que, em alguns casos pode, mas precisa estar vendo um médico, com muito cuidado, muito critério e ela está buscando bastante coisa nesse sentido, é uma mãe muito interessada. Já o outro, já é um pai mais simples, ele conversa muito pouco, pega a criança e vai embora. A gente não tem tanto esse contato”</i> |

| | |
|--------------------|--|
| <p>ROSA</p> | <p><i>“Participam, a mãe e o pai são bem pobres, muito, muito carentes: imagina assim a pobreza infinita mesmo; muitas vezes ela vem com roupinha rasgada, limpa, limpíssima, mas rasgada, bem rasgada, agora no frio você percebe que ela não tem muita roupinha de frio, a gente andou arrumando umas peças, mas é muito bem cuidadinha, a mãe e o pai são super carinhosos com ela, super atenciosos, tem assim uma paixão mesmo por ela e tudo que você fala... eu inclusive esses dias falei que eu acho que ela aproxima muito a folha do rosto para ver e eu perguntei para a mãe: ‘você, por acaso, já levou no oftalmologista, já fez exame de vista?’, ela falou ‘nunca levei’, eu falei ‘então leva’, porque às vezes a dificuldade dela para escrever, para traçar também é visão, porque eu comecei perceber que ela quase encosta na folha e, geralmente as crianças que têm down, a maioria usa óculos e a Mariana não usa, então eu acho que, talvez... aí a mãe, no mesmo dia, eles não tem plano de saúde, mas a mãe no mesmo dia foi no postinho aqui e já marcou, no dia seguinte já veio para mim falou ‘olha, já marquei exame para a Mariana, ela vai fazer para ver se ela precisa usar o óculos’, falei ‘de repente não é nada, mas a gente tem que descartar a hipótese’. Então, a mãe, eles são muito, assim, são muito prestativos, tudo que você pede, tudo que você fala no dia seguinte está aí. Se você fala assim: ‘ela precisa de uma canequinha, de uma toalha, põe na mochila’, no dia seguinte está tudo no lugarzinho; a gente tem muito contato, porque eles vêm pegar a criança na porta, vem trazer na porta, então tudo você tem que falar. A gente nem faz muita reunião de pais porque quando você tem que conversar ela vem buscar você chama e já fala, quando vem trazer você já fala, a gente tem contato muito direto com eles”</i></p> |
|--------------------|--|

Sobre a participação da família no desenvolvimento dos alunos com deficiência inseridos em salas de aula comuns, boa parte dos professores disse que possui uma boa relação com os pais desses alunos. Na visão de Fernanda, *a família de inclusão* é mais participativa; sendo este um fator bastante positivo, pois, segundo a professora, o respaldo da família é muito importante. Rosa, por exemplo, relatou que, ao observar a dificuldade da aluna para enxergar, orientou a mãe a procurar um médico, que imediatamente o fez, demonstrando cuidado e preocupação com a filha. Camila disse que a relação que possui com os pais é de interação e os considera muito prestativos, pois além da troca de informações diárias, os mesmos estão sempre presentes nas reuniões. Já Lúcia ressaltou que além das interações diárias com os pais, no momento que recebe a criança à porta, procura realizar diálogos individuais com os pais em HTPC, sempre que surge algum problema ou situação específica que diga respeito à criança.

É importante que o professor da educação infantil esteja aberto e disposto a realizar a escuta e acolhida dos desejos, das intenções, interpretar as expressões, os sentimentos, as diferentes formas de ação e comunicação. Para isso, o professor necessita do apoio e cooperação contínua da família para que juntos possam estabelecer estratégias que favoreçam o processo de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças (MEC/BR, 2006, p. 20).

A participação da família é muito importante no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, uma vez que, por meio dela, a escola obtém informações essenciais sobre as peculiaridades da deficiência da criança, o que pode contribuir para que a escola desenvolva um trabalho mais efetivo, possibilitando assim a aprendizagem da criança. Brasil (2009c, p. 27) salienta que as instituições de ensino de Educação Infantil “devem construir canais de escuta e diálogo com as famílias, acolhendo as diferentes organizações familiares e compreendendo a complementaridade da ação da família e da creche, pré-escola ou escola”. Dessa forma, escola, professor e família exercem um papel decisivo no que diz respeito à mediação sociocultural, que permitirá que o aluno “avance no processo de desenvolvimento, aprendizagem e na formação humana por meio de situações desafiadoras para o desenvolvimento positivo da autoimagem, independência e autonomia” (MEC/BR, 2006, p. 28).

Desta forma, o estreitamento do vínculo dos professores com as famílias desses alunos e o bom relacionamento com elas se faz conveniente e necessário, na medida em que pode facilitar o processo de inclusão escolar dessas crianças.

Quadro 13 – TEMA VIII: Avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência na Educação Infantil:

| PARTICIPANTES | OPINIÃO DOS PARTICIPANTES |
|---------------|--|
| ALINE | <i>“Assim, nós trabalhamos cores né, no primeiro bimestre, então assim a gente vê que eles comentam as cores, eles falam. Agora com corpo e movimento a gente vai cantando musiquinhas, falando em partes do corpo eles fazem, eles conhecem já várias partes do corpo, é no dia a dia, na conversa mesmo, durante a própria brincadeira que a gente percebe isso, que a gente trabalha muito essa parte lúdica né e alguma coisa em caderno até por conta de coordenação, eles gostam de caderno, eles amam sentar na cadeirinha, é, então assim é no dia a dia que a gente nota, a avaliação é essa, tudo, da forma que eles brincam, como eles conversam, quando você pergunta eles sabem responder, então é assim”</i> |
| ANA | <i>“Às vezes eu faço perguntas: ‘que numero é esse?’ ‘que cor é essa?’, ‘qual é essa letra?’ ‘que letra começa a palavra?’ e eu observo que ele está sempre participando. Eu tenho o retorno dele, eu acho que ele acompanha super bem”</i> |
| CAMILA | <i>“Nessa fase aqui assim o que a gente observa é se ele está como os outros, brincando, participando, está ativo, uma musiquinha, um</i> |

| | |
|-----------------|---|
| | <i>gesto que a gente ensina, a gente observa se aprendeu e assim é muito pela observação mesmo, a gente tem o caderno de registro, então a gente tem uma análise de como começaram e vai observando... nessa fase aqui é mais pela observação mesmo... trabalhamos em cima de projetos, mas aí a gente programa para a semana, a gente faz, observa e depois então registramos nesse caderno”</i> |
| FERNANDA | <i>“A gente procura observar a evolução dos alunos, é no dia a dia mesmo...”</i> |
| LÚCIA | <i>“Na verdade o que a gente avalia, cada dia, a cada instante que você tá ensinando é se o aluno conseguiu fazer, pegar num lápis, conseguiu riscar com o giz de cera, cada um tem lá um jeitinho de segurar, a gente procura sempre passar da melhor forma, mas cada um ainda não tem tanta coordenação, então você respeita cada um conforme eles tão conseguindo... você vai avaliando, isso daí é um por um, não só o que tem deficiência, mas tem criança que é mais lenta, a outra já vai mais rápido, mas assim, é no dia-a-dia, que você vai avaliando e percebendo as diferenças, o que vai aprendendo, o que não sabia, o que não era tão desenvolvido e melhorou bastante, mas eu acho que cada dia faz parte... é contínuo”</i> |
| LURDES | <i>“Eu acho que eles estão muito bem, eles aprendem sim. Hoje nós fizemos o número quatro primeiro na lousa, uma atividade dirigida, depois na folhinha e eles se saem muito bem, porque quando você pede pra que faça sozinho eles fazem, eles entendem o que você está falando... não tem dificuldade, estão indo muito bem, é que eles têm acompanhamento também na APAE. Lá é menos criança, então dá para chegar mais”</i> |
| MARCOS | <i>“A gente pode fazer assim... pelo próprio desenvolvimento da fala, por exemplo se for na linguagem, enfim, dependendo do campo, mas você pode de repente até mensurar isso em dados e, tendo conhecimento pra isso poder fazer até uma tabela vendo se ele não teve regressão desse conhecimento lá na frente, se houve realmente uma normal, se ele consegue manter o que foi aprendido, enfim, tem caminhos... tem vários indicadores, por exemplo: a criança, por exemplo, no caso da visão, se na hora que você coloca ele numa historinha ele está disperso, não consegue se centrar, você pode estar pensando numa luminosidade, você pode estar pensando em diversos fatores... ou um ruído muito alto também, que às vezes fica preocupado só com a visão e esquece da audição, enfim, pode ter outros comprometimentos”</i> |
| ROSA | <i>“Na verdade a avaliação é observatória, a gente observa todos os dias, é diária, em todas as atividades que ela faz a gente avalia, em todas atitudes que ela toma a gente está prestando atenção ‘olha, já evoluiu de ontem para hoje’, ‘olha, outro dia ela não fazia isso, hoje ela já está fazendo’, então eu acho que a avaliação é diária mesmo, é constante mesmo, em todas as atividades, na fala, na coordenação, na socialização, é constante, é diária mesmo”</i> |

Muitos podem ser os indicadores que demonstram se a criança com deficiência está se desenvolvendo, no contexto da Educação Infantil, no entanto, convém ressaltar que a avaliação deve contribuir para maximizar a aprendizagem do aluno. Não serve, portanto, como um mecanismo rotulador ou punitivo.

Uma questão crucial é como conciliar um ensino respeitoso das diferenças e dos processos individuais de aprendizagem, com uma avaliação que acaba sendo igual para todos. Dada a perspectiva de uma educação inclusiva, o fim da avaliação não é classificar ou rotular os alunos, mãos como identificar o tipo de ajudas e recursos que precisam para facilitar seu processo de ensino-aprendizagem e de seu desenvolvimento pessoal e social (GUIJARRO, 2005, p. 13).

Em relação a essa questão, os participantes, de forma geral, consideraram a observação a forma mais eficaz de realizar a avaliação da aprendizagem. Rosa afirmou realizar observações diárias e contínuas em todas as atividades que realiza, no intuito de verificar o processo de evolução da criança com deficiência. Lurdes relatou que as crianças aprendem, no entanto não indicou com clareza qual(is) é(são) o(s) meio(s) que utiliza para avaliá-los. Aline pontuou que alguns elementos indicam o avanço dos alunos, nas brincadeiras, por exemplo, ou quando respondem corretamente àquilo que lhes são perguntados pela professora. Camila também relatou que realiza observações constantes e, além disso, procura registrar todo o desenvolvimento dos alunos em um caderno, o que permite uma melhor ‘visualização’ sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Já Marcos disse que uma das formas de se avaliar é através do próprio desenvolvimento da fala da criança, mencionou ainda a possibilidade de utilizar tabelas para mensurar o desenvolvimento do aluno.

Quadro 14 – TEMA IX: Importância da atuação docente frente ao processo de inclusão escolar:

| PARTICIPANTES | OPINIÃO DOS PARTICIPANTES |
|---------------|--|
| ALINE | <p><i>“Eu acho que sim, eu acho que o papel do professor é essencial, é essencial porque qualquer problema que ele vier a ter... é o que eu te falo: eu ainda não tive esse problema, mas qualquer problema ele vai mediar, ele vai tentar atender as necessidades, ele tem que estar atento para notar qualquer coisinha de diferente, qualquer coisa que possa comprometer o aprendizado do aluno, então eu acredito que seja essencial sim, sem dúvida. A criança eu acho que ela se espelha muito na gente, não te digo que eu sou assim: ‘nossa, como ela sabe’, não sei, a gente tem que buscar, tem que procurar conhecer, mas eu acho que o professor é o espelho do aluno, o aluno ele se baseia muito no professor, então eu acho que é essencial sim”</i></p> |

| | |
|-----------------|---|
| ANA | <i>“A minha prática é importante, mas como não sou profissional da área eu preciso de alguém para estar me auxiliando, acho importante o acompanhamento desse profissional, somente o professor aqui é complicado porque no acompanhamento (com o professor da Educação Especial) é individualizado, o professor de educação especial consegue ter um retorno melhor, mais claro, mas a participação do professor de sala também é indispensável, porque ele vai ter contato com as outras crianças, vai se sentir seguro, igual às outras crianças”</i> |
| CAMILA | <i>“Acho sim (importante a atuação do professor) a gente trazendo sempre assim com objetivo: ‘o que eu quero para essa criança?’ E a partir disso tudo que a gente vai aprendendo, que vai aplicando aqui e também vendo o feedback, vendo os resultados, é gratificante e também assim: eu acredito, tenho esperança que até o final do ano a gente possa fazer bastante coisa”</i> |
| FERNANDA | <i>“Eu considero importante a minha atuação, a minha e a de todos, porque estar na educação não é fácil, a gente mata um leão por dia praticamente, porque na rede particular não sei, mas na pública é deficiência de tudo, é material... ano passado a gente não tinha material de limpeza e higiene... então a gente se vira nos 30”</i> |
| LÚCIA | <i>“Eu acredito que sim né, porque você vê, tudo na vida, que nem no meu tempo que a gente não tinha tanta coisa que a criançada de hoje tem, nem tecnologia, nem televisão, nada, que era bem diferente, a gente não tinha assim, não puxava muito o cognitivo da gente, então assim, mais assim a gente tem uma lembrança de alguma fase da infância, então, o que que você marca? O que foi muito ruim ou que foi muito bom, e o professor, alguma coisa que você aprendeu geralmente é uma coisa que marca muito, então essas musiquinhas, o aprender a trabalhar com música, eu acredito que marca muito, o jeito da gente ser, de contar história, de por eles nos colo, dar o carinho também, eu acho que essas coisas marcam, então eu acho que é importante e o pedagógico, nada nada, você está brincando, mas você está ensinado a contar, cantar, é oralidade, a diferença, a idade, você trabalha muita coisa, então eu acho que é super importante”</i> |
| LURDES | <i>“Eu acho que é importante, porque eles têm confiança na gente, então é importante ter eles para a gente trabalhar e eles ter em quem confiar”</i> |
| MARCOS | <i>“Acho que quando a gente detém algum conhecimento, um pouco mais de conhecimento ou... embora, o conhecimento, quanto a gente mais sabe, sabe que mais precisa aprender, mas eu acho que em alguns momentos esse pouquinho que a gente tem a gente pode realmente inferir na criança de forma que ela tenha algo significativo”</i> |
| ROSA | <i>“Eu sempre achei que a imagem do professor influencia muito na criança, que se a criança perceber que o professor gosta dela o desenvolvimento dela é bem melhor, ela tem que sentir confiança na gente, ela tem que saber que ali ela está segura, que ela pode contar com você para qualquer tipo de dificuldade que ela tiver”</i> |

No contexto da inclusão escolar de alunos com deficiência, especialmente na Educação Infantil, a atuação docente é absolutamente relevante, pois durante quase todo o tempo em que a criança permanece no ambiente escolar, é o(a) professor(a) a pessoa responsável pelo seu desenvolvimento e cuidados. Dessa forma, a formação do professor precisa considerar a diversidade, entendendo que

o professor precisa aprender a trabalhar com a diferença e a estimular as crianças através do lúdico, um trabalho intenso. Precisa ter uma formação sólida que o prepare para atuar na diversidade, em diferentes ambientes com conhecimentos que respaldem sua prática, seja ela geral ou especializada (BARBOSA e COSTA, 2014, p. 19).

Em relação à importância da atuação docente Rosa afirmou que a imagem que o professor passa à criança pode exercer uma importante influência na vida delas, principalmente no que diz respeito ao seu desenvolvimento; a participante acrescentou ainda que, quando se estabelece uma relação de confiança entre professor e aluno, o desenvolvimento da criança é favorecido e a criança sente-se mais segura. Lurdes também acredita que a relação entre o professor e a criança deve ser de confiança. Aline concordou com Rosa e Lurdes ao mencionar que o papel do professor é essencial para a criança, uma vez que ela o percebe como um *espelho*, sendo sua a responsabilidade de mediar problemas ou atender as necessidades dos alunos, a fim de evitar que o aprendizado seja comprometido por algum motivo. Camila ressaltou a importância de o professor refletir sobre a sua atuação constantemente, reforçando, sobretudo, a necessidade de se pensar em quais objetivos se deseja atingir com a criança. Do mesmo modo Marcos considerou importante sua atuação no processo de inclusão escolar, pois, segundo ele, o conhecimento que possui pode contribuir para que sejam realizadas inferências significativas na criança.

As falas dos professores revelaram que os mesmos se preocupam com o desenvolvimento dessas crianças e consideram muito importante o trabalho que desenvolvem com esses alunos no âmbito da inclusão escolar, além de compreenderem o quanto o seu trabalho pode impactar na vida dessas crianças, podendo ser positiva ou negativa a influência do professor no desempenho escolar de cada uma delas. Tendo em vista a relevância da atuação docente na inclusão de alunos com deficiência no contexto regular de ensino é possível dizer que a forma como o professor conduz o processo de aprendizagem dos alunos pode determinar o seu sucesso ou fracasso escolar. Em vista disso, Manzoli (2010, p. 99) diz que “ser professor é deixar marcar e, por mais indelévels que sejam, elas estão presentes em cada momento e em

diferentes espaços em cada um de nós. No entrecruzar dessas relações, apesar de crescermos continuamente, nunca estamos prontos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O paradigma da inclusão escolar na Educação Infantil aponta para um cenário no qual o professor se constitui como o principal responsável pelo sucesso ou fracasso do movimento ‘transformador’ que garante o direito às pessoas com deficiência de serem incluídas no contexto regular de ensino. Imputar ao professor tal responsabilidade, mesmo que de forma implícita, parece não ser o melhor caminho para a efetivação da inclusão desses alunos em salas de aula comuns. Os apontamentos dos professores deste estudo revelaram demasiada solidão na prática docente, uma vez que ao ser matriculado nas escolas o aluno passa a ser ‘problema’ do professor da classe regular. Promover a inclusão desses alunos em salas de aula comuns exige muito mais que professores ‘capacitados’, exige envolvimento coletivo, trabalho cooperativo, empatia e acima de tudo, que o ideal da inclusão seja incorporado por todos, uma vez que tais práticas (ainda) se apresentam de forma bastante incipientes, mesmo no momento atual, no qual a escola já se intitula totalmente inclusiva.

A concepção de uma instituição de ensino inclusiva pressupõe que todos os alunos tenham atendidas as suas necessidades educacionais individuais, bem como lhe sejam oportunizadas situações de aprendizagem (de qualidade) que contribuam para o seu desenvolvimento integral, colaborando para a construção de sua identidade e favorecimento de sua autonomia e independência. Além disso, é importante que os espaços físicos sejam adaptados e os profissionais preparados para receber todas essas crianças, eliminando posturas discriminatórias e de segregação. Tal concepção, quando entendida dentro do contexto da ‘educação inclusiva’ constitui-se redundante, na medida em que a educação, por si só deveria ser inclusiva, ou seja, não fosse a cultura de segregação em relação à diferença, associada às pessoas com deficiência ou àquelas que se apresentam ‘fora dos padrões convencionais’ da sociedade, a escola não necessitaria ser denominada inclusiva, uma vez que na sua essência já receberia todos os alunos, sem qualquer diferenciação.

Sobre as práticas pedagógicas dos professores na Educação Infantil, não parece que estas têm contemplado em plenitude a diversidade e as necessidades individuais dos alunos, conforme estabelece a legislação brasileira (leia-se aqui ‘todos os alunos’, e não somente aquele que possui alguma deficiência). Para muitos professores o foco continua sendo a deficiência (ou o problema) e não a diferença, constitutiva de cada ser humano. Para mudar a prática é preciso modificar o discurso, e para que essa transformação aconteça é necessário que se invista no professor ampliando as suas possibilidades de atuação, aprimorando suas habilidades e renovando seus conhecimentos, por meio de capacitações que consideram de forma efetiva a

prática do professor, no sentido de resignificar o trabalho docente, suas concepções e práticas e estimular a formação continuada desse profissional. É inconcebível que os cursos de capacitação sirvam somente para acumular pontos para os professores no momento das atribuições de aulas, não é possível que carga horária tenha maior valor que o conhecimento adquirido pelo professor, independentemente do tempo do curso realizado. É de igual importância que se pense em estratégias de valorização desse professor, como salários mais dignos e condições de trabalho mais adequadas, uma vez que grande parte deles possui jornada de trabalho dupla ou até mesmo tripla, abrindo mão do convívio com suas famílias e de qualidade de vida.

A escola, sobretudo, deve ser acolhedora, não somente aos alunos com deficiência ou aos demais alunos que nela estiverem matriculados; o professor da Educação Infantil: este que media o processo de aprendizagem, que intermedia as relações com os familiares dessas crianças, que promove os cuidados de higiene e alimentação, entre outras atividades, também deve ser acolhido, capacitado, motivado e ouvido. Há de se considerar também a relevância de serem oferecidas ao professor condições estruturais, organizacionais e mesmo tecnológicas no desempenho de suas atividades a fim de otimizar a sua prática pedagógica e aumentar as chances de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

A atuação do professor é preponderante para se alcançar o sucesso na inclusão de alunos com deficiência no contexto regular de ensino, no entanto, esse trabalho não pode e não deve se dar de maneira solitária. Ele precisa acontecer de forma compartilhada, natural, sem causar traumas ou frustrações para aquele que é ‘incluído’ ou para ‘aquele que inclui’. A inclusão se concretiza a partir de um ‘querer coletivo’, no qual o desejo de reconhecer e fazer a diferença sejam comum a todos. Ademais, a responsabilidade coletiva no processo da inclusão escolar implica na transformação do impossível em realidade a partir da movimentação de todos em prol de objetivos comuns. Lamentavelmente, esse é um caminho longo e bastante árduo, especialmente no Brasil, aonde a educação não parece ser prioridade, mas acreditar que é possível pode ser o primeiro passo para a consolidação de práticas agregadoras e, porque não, inclusivas.

No que concerne à prática docente considera-se que esta deva se constituir à luz de um novo fazer pedagógico, em que a sua prática, de tão efetiva, possa transformar o conceito de educação e de ensino, acreditando que ao ensinar se aprende e no aprender se estabelecem interações positivas e enriquecedoras que dá novo sentido àquilo que se espera com o modelo atual de inclusão.

São muitas as contribuições que este estudo traz à área da Educação, especialmente por ter tido como objeto de estudo as práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil, uma vez que grande parte dos estudos sobre a inclusão escolar concentra-se apenas no aluno com deficiência do ensino fundamental e nas dificuldades que ele encontra frente ao processo de inclusão em escolas regulares, no entanto, o professor também precisa ser ouvido e compreendido, necessita, sobretudo, ser incluído nas discussões sobre a inclusão escolar, pois é ele quem está à frente de uma sala de aula conduzindo e mediando a aprendizagem desses alunos. Compete a ele indicar quais são as dificuldades e as facilidades impostas por esse processo e contribuir para a construção de melhorias. O olhar para o professor da Educação Infantil pode facilitar a efetivação da inclusão escolar ao fazer com que o profissional se sinta valorizado e motivado a desempenhar melhor o seu trabalho a partir do entendimento que aquilo que executa é de extrema relevância na formação e no desenvolvimento integral dessas crianças. Em vista disso, devido à relevância deste estudo,

Os resultados obtidos com este estudo apresentaram apenas uma pequena amostra do que pensam os professores da Educação Infantil sobre suas práticas com alunos com deficiência na perspectiva da educação inclusiva, no entanto, é esperado que os apontamentos aqui realizados sirvam de base para novos estudos e novas pesquisas sobre a temática, a fim de que ambos possam contribuir para a consolidação de uma nova visão de educação.

REFERÊNCIAS:

AACD – Associação de Assistência à Criança Deficiente. Disponível em: <<http://www.aacd.org.br/>>. Acesso em: 05/07/14.

ABRAMOVICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. **Revista Pro-Posições**. Campinas/SP, v. 14, n. 3 (42) – set/dez. 2003.

ALVES, F. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak. 2009. 128 p.

AMARAL, L. A. **Espelho convexo: o corpo desviante no imaginário coletivo pela voz da Literatura Infanto-Juvenil**. 1992. 441f. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Universidade de São Paulo (USP).

_____. **Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação**. In: AQUINO, Julio G. Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

ANGOTTI, M. Espaços de formação docente: os desafios da qualificação cotidiana em instituições de educação infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, ano XII, v. 14, n. 15, p. 69-91, jan./dez. 2007.

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: transformação social ou retórica?**. In: OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.

ARANHA, M. S. F.; SILVA, S. C. da. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.11. n. 3, p. 373-394. 2005.

ARANHA, M. S. F.; PEREIRA, V. A.; SILVA, N. R. da. **Educação Inclusiva: o desafio da permanência e garantia da qualidade de ensino**. In: Igualdade, diversidade e Educação (mais) inclusiva. DENARI, F. E. (org). 2.ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores. 2009.

BARBOSA, R da S.; COSTA, M. P. R. da. **Educação Especial na Educação Especial: Reflexões, Informação e Sugestões para o Professor**. COSTA, M. P. R. da.; RANGNI, R. A. de (org). São Carlos: Pedro & João Editores. 2014.

BARTALOTTI, C. C. **Inclusão social das pessoas com deficiência. Utopia ou possibilidade?** São Paulo: Paulus. 2006. 57 p.

BASTOS, A. B. B. I. **Wallon e Vygotsky: psicologia e educação**. São Paulo: Edições Loyola. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa oficial, 1988.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990** – Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília. 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Brasília. 2001.

_____. **Resolução CNE/CBE 02/2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília. 2001a.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001b.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília. 2008.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009a.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da Educação Básica.** Brasília. 2009b.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais específicas para a Educação Infantil.** Brasília. 2009c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC/ SEB, 2010.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília. 2011.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília. 2013.

_____. **Lei nº 13.005 de 25 junho de 2014** – Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE – e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 01/07/14.

BRASIL CARINHOSO – Apoio às creches. Disponível em:
<<http://www.fnde.gov.br/programas/brasil-carinhoso>>. Acesso em: 20/01/15.

CAMBIAGHI, S. **Desenho universal: métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas**. 3ª ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo. 2012.

CANHOTA, C. Qual a importância do estudo piloto? In: SILVA, E.E. (coord.) **Investigação Passo a Passo: perguntas e respostas essenciais para a investigação clínica**. 2008. Lisboa: Focom XXI Ltda.

CAPES – **Portal de periódicos**. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em 25/06/14.

CAPES – **Banco de teses**. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 02/07/14.

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

CARVALHO, S. P. de. **Os primeiros anos são para sempre**. In: BENTO, M. A. S. (org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

CASTRO, A. S.; PIMENTEL, S. C. **Atendimento educacional específico. Síndrome de down: desafios e perspectivas na inclusão escolar**. In: DÍAZ, F., et al. (orgs). Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA. 2009.

CEGALLA, D. P. **Dicionário escolar da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 2008. 2ª ed.

CÓRDOVA, F. P.; SILVEIRA, D. T. **A pesquisa científica**. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, Denise T. (orgs.). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: UFRGS. 2009.

DALL'ACQUA, M. J. C.; GIROTO, C. R. M.; HEREDERO, E.; MARTINS, S. E. S. de O. **Inclusão, educação infantil e formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2013.

DANTAS, O. C. D. B. **Em direção a uma prática inovadora e inclusiva: um estudo de caso das práticas pedagógicas no Projeto Educar na Diversidade**. 2011. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

DENARI, F. E. **Formação de professores em Educação Especial: a ótica do GTEE – 06 e do Fórum Paulista Permanente de Educação Especial**. In: OMOTE, S. Inclusão: intenção e realidade. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.

DENARI, F. E. **Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão**. In: David Rodrigues (org.) Inclusão & Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus. 2006.

_____. **Educação Especial e inclusão Escolar: das dimensões teóricas às ações práticas**. Revista @mbienteeducação. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 31-39. 2008.

FREITAS, S. N. **Educação e Formação de Professores: experiências inclusivas implementadas em Santa Maria/RS**. In: Ensaios pedagógicos. Brasília: MEC/SEEESP: 2006.

GUGEL, M. A. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php>. Acesso em 20/05/14.

GUIJARRO, M. R. B. **Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais**. In: Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas. MEC/SEEESP: Brasília. 2005.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. **Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuição com uma sociedade inclusiva**. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda. 2008.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2013 – resumo técnico**. Brasília: O Instituto. 2014. 39p.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2006.

JESUS, D. M. de.; EFFGEN, A. P. S. **Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões**. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. (orgs). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA. 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão**. São Paulo: Memnon. 2001.

_____. **Inclusão Escolar – caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas**. In: Ensaios Pedagógicos. MEC/SEEESP: Brasília. 2006.

MANZINI, E. J. **Formação continuada do professor para atender à Educação Inclusiva**. In: Ensaios pedagógicos. Brasília: MEC/SEEESP: 2007.

MANZOLI, L. P. **Experiências formativas em Educação Especial: fragmentos de uma trajetória em construção**. In: MANZOLI, L.P; SIGOLO, S. R. R. L. (org). A pessoa com deficiência: perspectivas educacionais em estudo. Araraquara: FCL – UNESP Laboratório Editorial. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2010.

MARTINS, L. de A. R. **Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva**. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. (orgs);. O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA. 2012.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Livraria Pioneira. 1982.

_____. **Trabalho docente e Formação de professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU. 1993.

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

MEC, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução**. [4. Ed.] / elaboração Marilda Moraes Garcia Bruno. Brasília. 2006. 45p.

_____. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/SASE, 2014.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio da Pesquisa Social**. In: DESLANDES, S. F., GOMES, R., MINAYO, M. C. de S. (orgs). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 28.ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2009.

MONDAINI, R. L. **Visão das professoras da educação infantil a respeito da inclusão escolar**. 2011. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

NIELSEN, L. B. **Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: um guia para professores**. Portugal: Porto Editora. 1999.

OLIVEIRA, A. A. S. de. **Inclusão**. In: Educação Inclusiva: concepções teóricas e relato de experiência. Londrina: Edue. 2003.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Introdução. In: Novas diretrizes para a educação infantil. Rio de Janeiro/RJ. 2013.

OMOTE, S. **Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva**. OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (orgs.). Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2008.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (1948). Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 30/06/14.

_____. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes** (1975). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 26/05/14.

Proinfância. Disponível em: <<http://www.fn-de.gov.br/index.php/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>>. Acesso em: 20/01/15.

RODRIGUES, D. **Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva**. In: RODRIGUES, D. (org.) Inclusão & Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus. 2006.

_____. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília, v. 4, n. 2, p. 7-16, jul./out. 2008.

SACRISTÁN, J. G. **A construção do Discurso sobre a Diversidade e suas Práticas**. In: Atenção à diversidade. Porto Alegre: Artmed. 2002.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA. 2009. 162 p.

SASSAKI, R. K. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro. WVA. 1997. 174p.

SCIELO. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 30/06/14.

SEKKEL, M. C. **A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência**. 2003. 218f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo (USP). Instituto de Psicologia.

SEKKEL, M. C.; ZANELATTO, R.; BRANDÃO, S. de B. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 15, n. 1, p. 117-126, jan/mar. 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez. 2010.

SILVA, E. E. In: SILVA, E. E. (coord.) **Investigação Passo a Passo: perguntas e respostas essenciais para a investigação clínica**. 2008. Lisboa: Focom XXI Ltda.

TOMÉ, M. F. **A Educação Infantil foi para a escola, e agora?** Ensaio de uma teoria para a gestão institucional da educação infantil. 2011. 298f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Faculdade de Filosofia e Ciências.

TUSSI, D. **O espaço e o currículo: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da educação infantil**. 2011. 175p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS).

UNESCO. **Declaração Mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20/05/14.

_____. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca/Espanha. 1994.

VILELAS, José. **Investigação: o processo de construção do conhecimento**. Lisboa: Edições Sílabo. 2009.

APÊNDICE 1 - PESQUISA DE ARTIGOS NO PORTAL CAPES – DESCRITOR: EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL

| Portal CAPES | TÍTULO | AUTOR(A) | ANO | CANAL DE PUBLICAÇÃO |
|---------------------|--|---|------------|---|
| 1 | O cuidar do aluno com deficiência física na Educação Infantil sob a ótica das professoras | Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo; Caline Cristine de Araújo Ferreira | 2009 | Revista Brasileira de Educação Especial |
| 2 | Percepção de professores de Educação Infantil sobre a inclusão da criança com deficiência | Fabiana Cristina Frigieri De Vitta; Alberto De Vitta; Alexandra S.R. Monteiro | 2010 | Revista Brasileira de Educação Especial |
| 3 | Interação social de crianças com síndrome de down na Educação Infantil | Patrícia Páfaró Gomes Anhão; Luzia Iara Pfeifer; Jair Lício dos Santos | 2010 | Revista Brasileira de Educação Especial |
| 4 | Caminhos e distâncias: um diálogo entre psicose infantil e educação | Carlos Alberto Severo Garcia Júnior; Maria Inês Naujorks | 2011 | Revista Educação Especial |
| 5 | A formação de professores para a Educação Inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da Educação Infantil | Claudia Regina Mosca Giroto; Rosane Michelli de Castro | 2011 | Revista Educação Especial |
| 6 | Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na Educação Infantil | Laura Kemp de Mattos; Adriano Henrique Nuermberg | 2011 | Revista Educação Especial |
| 7 | Encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais em idade de estimulação precoce a escolas de Educação Infantil de um município de médio porte do Vale dos Sinos | Luciana Cátia Loose Pereira; Magali Quevedo Grave | 2012 | Revista Educação Especial |
| 8 | Os alunos da Educação Especial e a passagem da Educação Infantil ao ensino fundamental | Melina Chassot Benincasa; Baptista, Claudio Roberto; Bridi, Fabiane Romano de Souza | 2012 | Poiésis – Revista do programa de Pós-graduação em Educação - UNISUL |

| | | | | |
|-----------|---|---|------|-------------------------------|
| 9 | Literatura infantil e pessoas com necessidades educacionais especiais estratégias e ações pedagógicas em discussão | Sinara Pollom Zardo; Soraia Napoleão Freitas | 2012 | Revista do Centro de Educação |
| 10 | Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular: ressignificando a formação pessoal e profissional da educadora infantil | Viviane Preichardt Duek; Valeska Fortes de Oliveira | 2012 | Revista do Centro de Educação |
| 11 | A interação entre crianças surdas no contexto de uma escola de Educação Infantil | Carolina Oliveira Jimenez Silvestre; Erica Aparecida Garrutti de Lourenço | 2013 | Revista Educação Especial |
| 12 | Uso de sistemas de comunicação suplementar e alternativa na Educação Infantil | Munike Massaro; Débora Deliberato | 2013 | Revista Educação Especial |
| 13 | Inclusão escolar e Educação Infantil: um estudo de caso | Paulo Celso Pereira; Thelma Simões Matsukura | 2013 | Revista Educação Especial |
| 14 | Literatura infantil e a multimodalidade no contexto de surdez: uma proposta de atuação | Luciana Cabral Figueiredo; Ana Cristina Guarinello | 2013 | Revista Educação Especial |

APÊNDICE 2 - PESQUISA DE ARTIGOS NO PORTAL CAPES – DESCRITOR: INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL

| Portal CAPES | TÍTULO | AUTOR(A) | ANO | CANAL DE PUBLICAÇÃO |
|---------------------|---|--|------------|---|
| 1 | A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação física na Educação Infantil | Aros Prinz Falkenbach; Fernando Edi Chaves; Dileni Penna Nunes; Vanessa Flores do Nascimento | 2007 | Revista Movimento |
| 2 | Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na Educação Infantil | Maria Júlia Canazza Dall'Acqua | 2007 | Revista Paidéia |
| 3* | Percepção de professores de Educação Infantil sobre a inclusão da criança com deficiência | Fabiana Cristina Frigieri De Vitta; Alberto De Vitta; Alexandra S.R. Monteiro | 2010 | Revista Brasileira de Educação Especial |
| 4* | Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na Educação Infantil | Laura Kemp de Mattos; Adriano Henrique Nuermberg | 2011 | Revista Educação Especial |
| 5* | Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular: ressignificando a formação pessoal e profissional da educadora infantil | Viviane Preichardt Duek; Valeska Fortes de Oliveira | 2012 | Revista do Centro de Educação |
| 6* | Inclusão escolar e Educação Infantil: um estudo de caso | Paulo Celso Pereira; Thelma Simões Matsukura | 2013 | Revista Educação Especial |

APÊNDICE 3 - PESQUISA DE ARTIGOS NO PORTAL CAPES – DESCRITOR: DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

| Portal CAPES | TÍTULO | AUTOR(A) | ANO | CANAL DE PUBLICAÇÃO |
|---------------------|--|---|------------|---|
| 1* | O cuidar do aluno com deficiência física na Educação Infantil sob a ótica das professoras | Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo; Caline Cristine de Araújo Ferreira | 2009 | Revista Brasileira de Educação Especial |
| 2* | Percepção de professores de Educação Infantil sobre a inclusão da criança com deficiência | Fabiana Cristina Frigieri De Vitta; Alberto De Vitta; Alexandra S.R. Monteiro | 2010 | Revista Brasileira de Educação Especial |
| 3 | Relações étnico-raciais e a questão da deficiência na literatura infantil brasileira: uma experiência em formação de professores | Edna Martins; Erica A. Garrutti de Lourenço | 2013 | Revista Educação |

**APÊNDICE 4 – PESQUISA DE DISSERTAÇÕES NO PORTAL CAPES –
DESCRITOR: EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL**

| Portal CAPES | TÍTULO | AUTOR(A) | ANO | INSTITUIÇÃO | REGIÃO |
|-------------------------|---|--------------------------|------------|---|---------------|
| 1 | Educação Especial e Educação Infantil: Uma análise de serviços especializados no município de Porto Alegre | Melina Chassot Benincasa | 2011 | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Sul |
| 2 | Os fundamentos psicológicos da Educação Infantil e da Educação Especial na organização da rede municipal de ensino de Florianópolis | Roseli Terezinha Kuhnen | 2011 | Universidade Federal de Santa Catarina | Sul |

APÊNDICE 5 - PESQUISA DE DISSERTAÇÕES NO PORTAL CAPES – DESCRITOR: INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL

| Portal CAPES | TÍTULO | AUTOR(A) | ANO | INSTITUIÇÃO | REGIÃO |
|---------------------|--|--|------------|--|---------------|
| 1 | A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na Educação Infantil | Fernanda de Araújo Binatti Chiote | 2011 | Universidade Federal do Espírito Santo | Sudeste |
| 2 | A inclusão na Educação Infantil em uma escola da Rede de Ensino da Prefeitura de Belo Horizonte vista pelos seus protagonistas | Grazielle Vieira Maia de Castro | 2011 | Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais | Sudeste |
| 3 | Análise dos aspectos da relação social entre crianças: contribuições para a inclusão na Educação Infantil | Renata Suzi Escudeiro Hastenreiter Rodrigues | 2011 | Universidade Federal do Espírito Santo | Sudeste |
| 4 | Visão das professoras da Educação Infantil a respeito da inclusão escolar | Rosimery Leão Mondaini | 2011 | Universidade Federal do Maranhão | Nordeste |
| 5 | A inclusão da criança com autismo em uma escola de Educação Infantil | Helen Cristina Correia | 2012 | Universidade Federal do Espírito Santo | Sudeste |
| 6 | Inclusão, Educação Infantil e formação de professores: sujeitos, diálogos e reflexões na ambiência do proinfantil | Mônica Loiola | 2012 | Universidade Federal da Bahia | Nordeste |
| 7 | Concepções e práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil na inclusão de alunos com deficiência | Priscila Ferreira Ramos Dantas | 2012 | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Nordeste |

APÊNDICE 6 - PESQUISA DE DISSERTAÇÕES NO PORTAL CAPES – DESCRITOR: DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

| Portal CAPES | TÍTULO | AUTOR(A) | ANO | INSTITUIÇÃO | REGIÃO |
|---------------------|--|------------------------------------|------------|---|---------------|
| 1 | A recepção da criança com deficiência intelectual ao texto literário na Educação Infantil | Nazineide Brito | 2011 | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Nordeste |
| 2 | As concepções das crianças sobre a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil | Rachel Menezes Freitas | 2011 | Universidade Federal de Pernambuco | |
| 3 | O brincar e a criança com deficiência física na Educação Infantil: o que pensam as crianças e suas professoras | Conceição Aparecida Oliveira Lopes | 2012 | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Nordeste |
| 4* | Concepções e práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil na inclusão de alunos com deficiência | Priscila Ferreira Ramos Dantas | 2012 | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Nordeste |
| 5 | Deficiência visual e matemática: análise das práticas educativas para uma vida independente na Educação Infantil | Jammes Ferreira Mendes | 2013 | Universidade Federal do Ceará | Nordeste |

**APÊNDICE 7 - PESQUISA DE DISSERTAÇÕES NO PORTAL CAPES – DESCRITOR:
PRÁTICAS DE ENSINO INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

| Portal CAPES | TÍTULO | AUTOR(A) | ANO | INSTITUIÇÃO | REGIÃO |
|-------------------------|---|--|------------|------------------------------------|---------------|
| 1 | Em direção a uma didática inovadora e inclusiva: estudo de caso das práticas pedagógicas no Projeto Educar na Diversidade | Olisangele Cristine Duarte Bonifácio Dantas | 2011 | Universidade Federal da Paraíba | Nordeste |

APÊNDICE 8 - PESQUISA DE TESES NO PORTAL CAPES – INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL

| Portal CAPES | TÍTULO | AUTOR(A) | ANO | INSTITUIÇÃO | REGIÃO |
|---------------------|--|--------------------------------|------------|---|---------------|
| 1 | Autismo e inclusão na Educação Infantil: um estudo de caso longitudinal sobre a competência social da criança e o papel da educadora | Cláudia Sanini | 2011 | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Sul |
| 2 | Políticas educacionais pós-1990: o contexto da inclusão e a formação dos profissionais da Educação Infantil | Sandra Salete de Camargo Silva | 2011 | Universidade Estadual de Maringá | Sul |
| 3 | Inclusão na Educação Infantil: do viver o preconceito da diferença ao (com) viver com a diferença | Marcia Regina Vital | 2012 | Universidade de São Paulo | Sudeste |

APÊNDICE 9 - PESQUISA DE ARTIGOS NO PORTAL SCIELO – DESCRITOR: EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL

| Portal SCIELO | TÍTULO | AUTOR(A) | ANO | CANAL DE DIVULGAÇÃO | REGIÃO |
|----------------------|--|---|------------|---|---------------|
| 1 | Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na Educação Infantil | Maria Júlia Canazza Dall'Acqua | 2007 | Revista Paidéia | Sudeste |
| 2 | O cuidar do aluno com deficiência física na Educação Infantil sob a ótica das professoras | Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo; Caline Cristine de Araújo Ferreira | 2009 | Revista Brasileira de Educação Especial | Sudeste |
| 3 | Percepção de professores de Educação Infantil sobre a inclusão da criança com deficiência | Fabiana Cristina Frigieri De Vitta; Alberto De Vitta; Alexandra S.R. Monteiro | 2010 | Revista Brasileira de Educação Especial | Sudeste |
| 4 | Tecnologia assitiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades | Aila Narene Dahwache Rocha; Débora Deliberato | 2012 | Revista Brasileira de Educação Especial | Sudeste |

APÊNDICE 10 - PESQUISA DE ARTIGOS NO PORTAL SCIELO – DESCRITOR: INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL

| Portal SCIELO | TÍTULO | AUTOR(A) | ANO | CANAL DE DIVULGAÇÃO | REGIÃO |
|----------------------|---|---|------------|---|---------------|
| 1* | Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na Educação Infantil | Maria Júlia Canazza Dall'Acqua | 2007 | Revista Paidéia | Sudeste |
| 2* | O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras | Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo; Caline Cristine de Araújo Ferreira | 2009 | Revista Brasileira de Educação Especial | Sudeste |
| 3 | Uma questão para a Educação Inclusiva: expor-se ou resguardar-se? | Marie Claire Sekkel; Raquel Zanelatto; Suely de Barros Brandão | 2010 | Revista Psicologia, Ciência e Profissão | Sudeste |
| 4 | Ambientes inclusivos na Educação Infantil: possibilidades e impedimentos | Marie Claire Sekkel; Raquel Zanelatto; Suely de Barros Brandão | 2010 | Revista Psicologia em estudo | Sul |
| 5* | Percepção de professores de Educação Infantil sobre a inclusão da criança com deficiência | Fabiana Cristina Frigieri De Vitta; Alberto De Vitta; Alexandra S.R. Monteiro | 2010 | Revista Brasileira de Educação Especial | Sudeste |
| 6 | Apoio comportamental positivo: estratégias educacionais aplicadas a comportamentos-problema de alunos | Karyne de Souza Augusto Rios; Fátima Elisabeth Denari | 2011 | Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa | Centro-Oeste |
| 7 | O desenvolvimento da consciência fonológica em crianças com síndrome de down pode facilitar a alfabetização e contribuir para a | Cinthia Coimbra de Azevedo; Cacilda Silveira Pinto; Leonor Bezerra Guerra | 2012 | Revista CEFAC | Sudeste |

| | | | | | |
|----------|--|-------------------|------|--------------------------------|---------|
| | inclusão no ensino regular? | | | | |
| 8 | Formação de professores, Educação Infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo | Lucimar Rosa Dias | 2012 | Revista Brasileira de Educação | Sudeste |

APÊNDICE 11 - PESQUISA DE ARTIGOS NO PORTAL SCIELO – DESCRITOR: DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

| Portal SCIELO | TÍTULO | AUTOR(A) | ANO | CANAL DE DIVULGAÇÃO | REGIÃO |
|----------------------|--|--|------------|---|---------------|
| 1* | Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na Educação Infantil | Maria Júlia Canazza Dall'Acqua | 2007 | Revista Paidéia | Sudeste |
| 2* | O cuidar do aluno com deficiência física na Educação Infantil sob a ótica das professoras | Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo; Caline Cristine de Araújo Ferreira | 2009 | Revista Brasileira de Educação Especial | Sudeste |
| 3 | Conhecimentos e práticas de professores de Educação Infantil sobre crianças com alterações auditivas | Denísia Raquel de Carvalho Silva; Lílian Marinho dos Santos; Stela Maris Aguiar Lemos; Sirley Alves da Silva Carvalho; Renata Martinelli Perin | 2010 | Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia | Sudeste |
| 4* | Uma questão para a Educação Inclusiva: expor-se ou resguardar-se? | Marie Claire Sekkel; Raquel Zanelatto; Suely de Barros Brandão | 2010 | Revista Psicologia, Ciência e Profissão | Sudeste |
| 5* | Percepção de professores de Educação Infantil sobre a inclusão da criança com deficiência | Fabiana Cristina Frigieri De Vitta; Alberto De Vitta; Alexandra S.R. Monteiro | 2010 | Revista Brasileira de Educação Especial | Sudeste |
| 6* | Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades | Aila Narene Dahwache Rocha; Débora Deliberato | 2012 | Revista Brasileira de Educação Especial | Sudeste |

APÊNDICE 12 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DIRECIONADO AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o participante



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

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da Pesquisa intitulada “Identificação de práticas de ensino inclusivas de professores da Educação Infantil”, desenvolvida pela pesquisadora Carolina de Almeida, RA: XXXXXXXX da Universidade Federal de São Carlos, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Protocolo de Pesquisa nº. 545.716.

A presente pesquisa pretende proporcionar à pesquisadora a identificação de práticas de ensino de professores da Educação Infantil, a fim de avaliar se tais práticas contemplam os princípios da inclusão, com ênfase nas atividades desenvolvidas pelos professores com crianças com deficiência, inseridas no contexto escolar. Para tanto, a pesquisa tem como objetivos: a) descrever e comparar os discursos de professores de escolas públicas de Educação Infantil e professores de escolas privadas de Educação Infantil sobre suas práticas de ensino frente ao processo de escolarização de alunos com deficiência no contexto regular de ensino e b) relacionar o discurso de professores de escolas públicas e privadas de Educação Infantil à prática docente dos mesmos, através de protocolos de observação.

A pesquisa será orientada pela Prof^a Dr^a Fátima Elisabeth Denari.

Você foi selecionado(a) por meio de uma busca feita pela pesquisadora junto à secretaria de educação do município e à diretoria de ensino.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de uma entrevista realizada pela pesquisadora e ser observado(a) junto com as demais pessoas da escola, pela pesquisadora em horários de aulas e nos intervalos e também participar de uma entrevista feita por ela em que será usado um gravador de voz. Sua participação é voluntária, e não trará qualquer penalidade ou perda de benefícios. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer prejuízo na sua relação com a pesquisadora ou com a escola.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade de forma sigilosa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. A pesquisadora protegerá e assegurará sua privacidade com a utilização de nomes fictícios. Os instrumentos ficarão em posse da pesquisadora não sendo permitido que o participante os retire para devolução posterior.

Sua participação na pesquisa não acarretará custos para você, assim como não será disponível nenhuma compensação financeira.

Poderá ocorrer algum desconforto como, por exemplo, você poderá se sentir incomodado(a) ou preocupado(a) nas horas de observação, sentir-se tímido(a) ou angustiado(a) durante a entrevista, porém caso isso venha a acontecer, você terá o acolhimento da pesquisadora neste momento para que estes sentimentos sejam minimizados.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Carolina de Almeida

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa

Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, _____ de _____ de 2014.

Sujeito da pesquisa

APÊNDICE 13 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO

Dados de identificação do participante:

Idade:

Sexo:

Formação acadêmica:

Tempo de atuação docente:

Dados sobre a escola em que atua:

() Pública

() Privada

1. O que você entende por inclusão escolar? Você acredita que a inclusão de alunos com deficiência em sala de aula comum é possível?
2. Você acredita que a sua formação acadêmica contribui para a sua prática pedagógica no processo de inclusão escolar?
3. Você possui alunos com deficiência em sala de aula? Qual (is) o (s) tipo (s) de deficiência que eles apresentam?
4. Qual foi a sua reação ao saber que teria alunos com deficiência em sala de aula?
5. Quais são as estratégias de aprendizagem utilizadas com o(s) aluno(s) com deficiência? Diferem das estratégias utilizadas com os alunos sem deficiência?
6. É necessário adaptar/modificar o material didático e a metodologia/estratégias de ensino para atender às necessidades do(s) aluno(s) com deficiência? Tais adaptações favorecem a aprendizagem do(s) aluno(s)?
7. Como é a participação do aluno com deficiência nas atividades propostas por você? Participa das atividades integralmente, parcialmente ou não participa?

8. De que forma você promove a interação de todos os alunos da turma nas atividades propostas? Quais são as estratégias utilizadas?
9. Como lida com os imprevistos inerentes ao processo de escolarização às pessoas com deficiência?
10. Que tipo de relação você possui com a família dos alunos com deficiência? Eles participam do processo de desenvolvimento escolar de seus filhos?
11. Com que frequência você recebe apoio ou acompanhamento por parte da escola em relação ao trabalho desenvolvido com os alunos com deficiência?
12. A escola ou a secretaria de educação do município oferecem cursos de capacitação docente que instruem e orientam quanto a prática docente frente ao contexto da inclusão escolar? Com que frequência? Você costuma participar?
13. Você acredita que os alunos com deficiência são capazes de aprender? De que forma você avalia a aprendizagem do aluno com deficiência?
14. Com que frequência você busca se atualizar profissionalmente?
15. Você considera importante sua atuação pedagógica para o processo de desenvolvimento do aluno com deficiência? Por quê?

ANEXO 1 – PROGRAMA BRASIL CARINHOSO

Brasil Carinhoso – apoio às creches

Voltado para a primeira infância, o Programa Brasil Carinhoso tem o seu desenvolvimento integrado em várias vertentes e uma delas é expandir a quantidade de matrículas de crianças entre 0 e 48 meses, cujas famílias sejam beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF) em creches públicas ou conveniadas.

O apoio financeiro é devido aos municípios (e ao Distrito Federal) que informaram no Censo Escolar do ano anterior a quantidade de matrículas de crianças de zero a 48 meses, membros de famílias beneficiárias do Bolsa Família em creches públicas ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público.

O Programa consiste na transferência automática de recursos financeiros, sem necessidade de convênio ou outro instrumento, para custear despesas com manutenção e desenvolvimento da educação infantil, contribuir com as ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional, garantir o acesso e a permanência da criança na educação infantil.

O recurso transferido aos municípios e ao Distrito Federal é realizado em parcela única. O montante é calculado com base em 50% do valor anual mínimo por matrícula em creche pública ou conveniada, em período integral e parcial, definido para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

ANEXO 2 – PROINFÂNCIA

O governo federal criou o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), por considerar que a construção de creches e pré-escolas, bem como a aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional, são indispensáveis à melhoria da qualidade da educação.

O programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação.

Seu principal objetivo é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública.

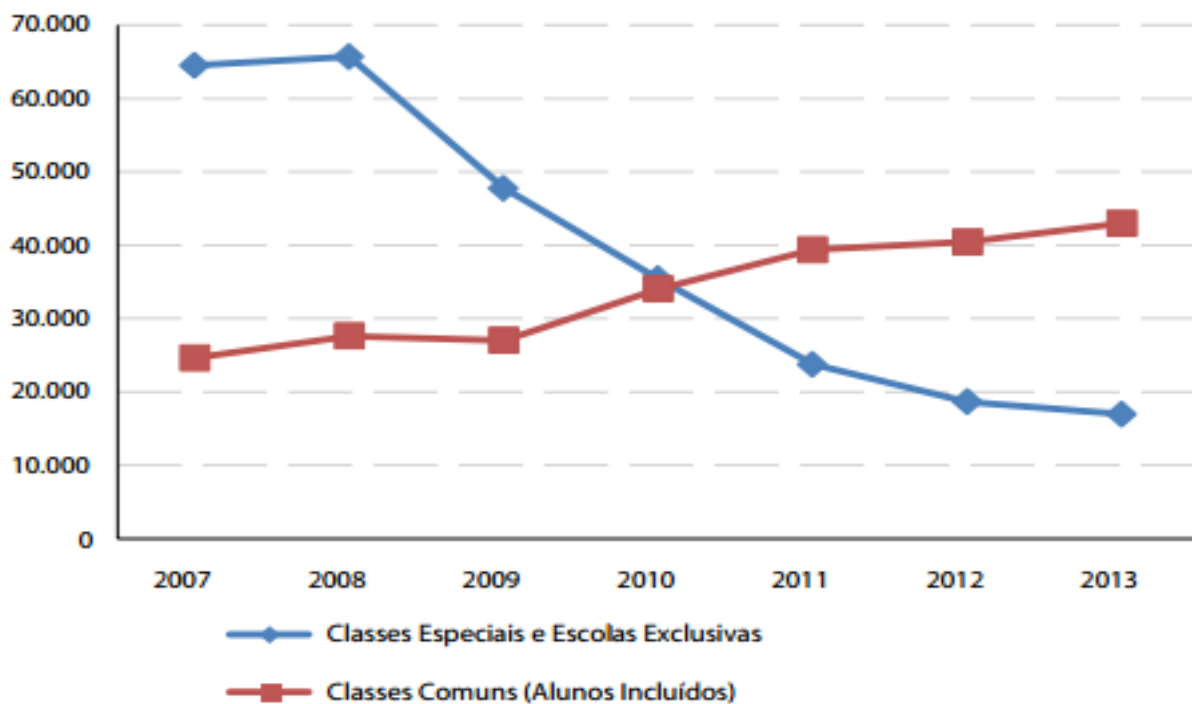
As unidades construídas no âmbito do Proinfância são dotadas de ambientes essenciais para a aprendizagem das crianças, como: salas de aula, sala de informática, bibliotecas, sanitários, fraldários, recreio coberto, parque, refeitório, entre outros ambientes, que permitem a realização de atividades pedagógicas, recreativas, esportivas e de alimentação, além das administrativas e de serviço.

Entre 2007 e 2011, o Proinfância investiu na construção de 2.543 escolas, por meio de convênios com os entes federados. A partir de 2011, com a inclusão do Programa no Plano de Aceleração do Crescimento (PAC2), outras 3.135 creches e pré-escolas foram apoiadas com recursos federais, totalizando 5.678 novas unidades de educação infantil em todo o país. Em 2013 e 2014, o Proinfância tem o desafio de apoiar a construção de mais 3.000 creches e pré-escolas.

O Proinfância repassa também recursos para equipar as escolas em fase final de construção, com itens padronizados e adequados ao funcionamento das creches e pré-escolas. Mais de 2.500 municípios receberam apoio do FNDE para compra de móveis e equipamentos, como mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões e bebedouros.

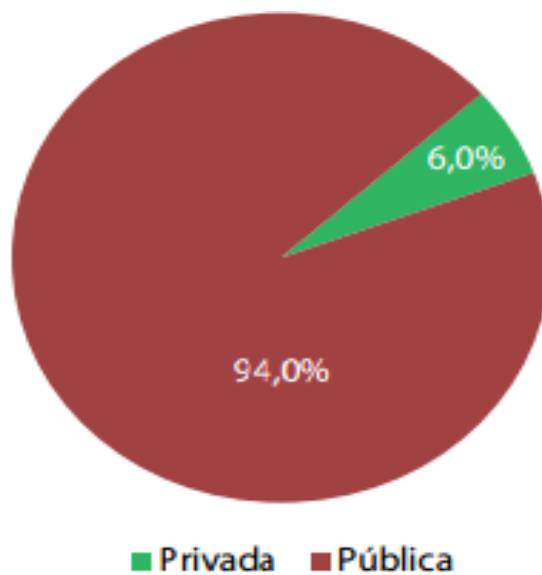
A partir de 2013, as creches poderão ser construídas com metodologias inovadoras, mediante a adesão das entidades beneficiadas pelo programa às atas de registro de preços do FNDE. Tal procedimento permitirá a redução do prazo de execução e do custo das obras, garantindo elevado padrão de qualidade.

ANEXO 3 – EVOLUÇÃO NO NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

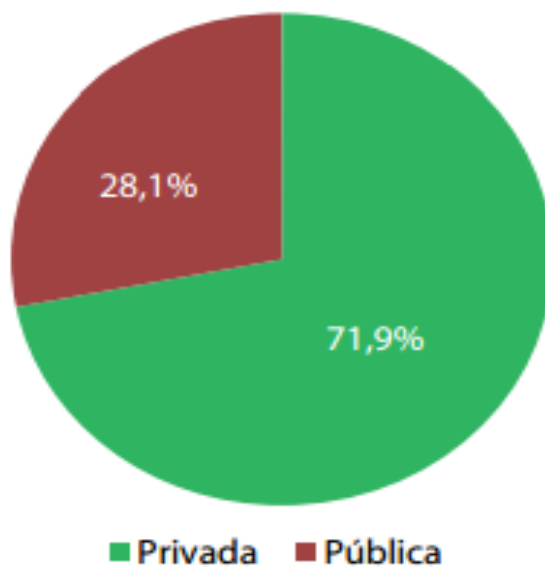


Educação Especial – Número de matrículas na Educação Infantil – Brasil – 2007-2013 (INEP, 2014, p. 26)

ANEXO 4 - MATRÍCULA EM CLASSES COMUNS (ALUNOS INCLUÍDOS) NA REDE PÚBLICA E PRIVADA



Educação Especial – Matrícula em Classes Comuns (alunos incluídos) – Brasil – 2013 (INEP, 2014, p. 28)

ANEXO 5 - MATRÍCULA EM CLASSES ESPECIAIS E ESCOLAS EXCLUSIVAS NA REDE PÚBLICA E PRIVADA

Educação Especial – Matrícula em Classes Especiais e Escolas Exclusivas – Brasil – 2013
(INEP, 2014, p. 28)

ANEXO 6: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Identificação de práticas de ensino inclusivas de professores da Educação Infantil

Pesquisador: Carolina de Almeida

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 27837614.2.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 545.716

Data da Relatoria: 11/03/2014

Apresentação do Projeto:

Pensar na Inclusão Escolar como uma possibilidade de construção de uma sala de aula melhor, na qual alunos e professores sintam-se motivados a aprender juntos e respeitados nas suas individualidades, parece que realmente pode vir a ser um progresso na história da educação brasileira. No processo de consolidação de uma classe inclusiva, as relações entre professor e aluno surgem como elemento de fundamental importância, já que é no contexto das relações que o respeito e a atenção pedagógica flexível e individualizada vão se efetivar. O movimento pela concepção de sistemas educacionais inclusivos tem se fortalecido, no entanto ainda verifica-se um distanciamento entre discurso e prática de professores, principalmente na Educação Infantil. Inserir alunos em um contexto regular não garante por si só uma prática inclusiva de ensino. É preciso que se considere, sobretudo, a diversidade humana, a fim de que a inclusão possa acontecer satisfatoriamente de modo que esta possa oferecer, por meio dos professores, ambientes que se revelem positivos e propícios ao alunado incluído, conforme prevê a legislação vigente, neste sentido.

Objetivo da Pesquisa:

Descrever e comparar os discursos de professores de escolas públicas de Educação Infantil e

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

ANEXO 7 – DISTRIBUIÇÃO DE DEFICIÊNCIAS POR ESCOLAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

| UNIDADE ESCOLAR | DEFICIÊNCIA |
|------------------------|--|
| A | Baixa visão, múltipla |
| B | Física |
| C | Física |
| D | Física (02) |
| E | Síndrome de Down |
| F | Física (cadeirante), autismo clássico |
| G | Autismo clássico |
| H | Surdez severa ou moderada |
| I | Autismo clássico |
| J | Síndrome de Down, cegueira, física, múltipla |
| K | Deficiência Física(02), Paralisia Cerebral, síndrome de Down |
| L | Física |
| M | Autismo clássico |
| N | Deficiência Física, Síndrome de Down e Mental |
| O | Baixa visão |
| P | Deficiência Física – Paralisia Cerebral, baixa visão |