

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO**

**JOSÉ CARLOS MONTEIRO**

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**CAMPO GRANDE/MS  
2015**

**JOSÉ CARLOS MONTEIRO**

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em educação.

Orientador: Prof<sup>a</sup> Dra. Celi Corrêa Neres

**Campo Grande/MS  
2015**

M777p Monteiro, José Carlos.

O processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil: Desafios da prática pedagógica / José Carlos Monteiro. Campo Grande, MS: UEMS, 2015.

129f. 30 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, 2015.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup> Celi Correa Neres.

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

CDD 23. ed. 371.9

**JOSÉ CARLOS MONTEIRO**

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em...../...../.....

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dra. Celi Corrêa Neres (Orientador)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof. Dra. Aline Maira da Silva  
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

*Aos meus familiares pelo carinho e  
companheirismo.*

*A minha mãe Engracia Colombo  
Monteiro e meu pai Miguel Fernandes  
Monteiro (in memoriam), pelo exemplo  
de caráter e luta.*

*Ao meu companheiro Mailson Augusto,  
amigo companheiro e cúmplice, que  
sempre me apoiou e incentivou-me em  
minha formação.*

*Aos amigos que sempre estiveram ao  
meu lado em todos os momentos.*

*Aos colaboradores deste estudo.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, co-orientador deste estudo.

À minha orientadora, Professora doutora Celi Corrêa Neres, por sua atenção e carinho, pela dedicação dispensada e suas contribuições.

Às professoras doutoras Eliane Greice Davanço Nogueira, Aline Maira da Silva, Leia Teixeira Lacerda e Nesdete Mesquita Corrêa, por aceitarem o convite para compor a banca examinadora e contribuir com suas valiosas considerações.

Aos colegas da segunda turma do Programa de Mestrado Profissional em Educação da UEMS, que contribuíram para o meu crescimento.

Aos professores que compõe o corpo docente do programa de Mestrado Profissional em Educação da UEMS, por contribuírem para o meu crescimento.

Aos colegas de trabalho da E. M. Prof. Hércules Maymone e do Ceinf Campo Verde pelo carinho e apoio.

À amiga e Professora Dra Vera Guerra, pelo incentivo e por ter contribuído para o meu crescimento.

Aos colaboradores que dispensaram um pouco de seu tempo, para ajudar na elaboração deste trabalho.

*Brincar com crianças não é perder  
tempo, é ganhá-lo; se é triste ver  
meninos sem escolas, mais triste  
ainda é vê-los sentados  
enfileirados em salas sem ar, com  
exercícios estéreis, sem valor para  
a formação do homem.*

*(Carlos Drummond de Andrade 1997)*

MONTEIRO, José Carlos. **O processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil**: Desafios da prática pedagógica. 129f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande / MS, 2015.

## RESUMO

O presente trabalho apresenta reflexões sobre a Educação Inclusiva na Educação Infantil, considerando a Educação Inclusiva como um paradigma educacional ratificado por políticas públicas que, no entanto, ainda está distante da realidade escolar. A reflexão é no sentido de pensar nas mudanças necessárias desde a Educação Infantil, por ser esta a primeira etapa da educação básica e estágio decisivo no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência. O trabalho faz um levantamento das propostas da legislação vigente no que diz respeito à Educação Infantil e à Educação Inclusiva da criança pequena. O objetivo do trabalho é investigar a prática pedagógica quanto à inclusão escolar do aluno com deficiência na Educação Infantil e identificar possíveis interlocuções com a coleção Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão, do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. O termo inclusão está relacionado com a concepção de escola para todos, que leva em consideração as capacidades de cada um, e pode ser compreendida pela via do social, para assim desenvolver, conseqüentemente, os aspectos cognitivos e afetivos do indivíduo com deficiência. Para tanto, a pesquisa utilizou como procedimentos a entrevista semiestruturada, a análise documental e o levantamento bibliográfico. Tais instrumentos possibilitaram vislumbrar as práticas desenvolvidas nos Centros de Educação Infantil. Selecionamos dois Centros de Educação Infantil e como critério estabeleceu-se o número de crianças com deficiência que estes centros atendem. A inclusão é um processo complexo principalmente na Educação Infantil é quando as crianças estão aprendendo a conhecer o ambiente físico e social, comunicar-se com o outro, a movimentar-se e deslocar-se no espaço. A construção da escola inclusiva desde a Educação Infantil requer pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos etc., voltados para a perspectiva de acesso, permanência e desenvolvimento irrestrito também de crianças com deficiências, alunos esses que, em detrimento de suas particularidades, apresentam necessidades educacionais específicas. O estudo apresenta, entre outros aspectos, a necessidade de se repensar a prática pedagógica como elemento fundamental de inclusão escolar na Educação Infantil. A prática pedagógica inclusiva deverá se constituir pela junção do conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua trajetória e da disponibilidade em buscar novas formas de fazer considerando a diversidade dos alunos e as suas particularidades individuais.

**Palavras-chave:** Educação Infantil – Educação Inclusiva – Práticas Pedagógicas.

MONTEIRO, José Carlos. **The inclusion process of children with disabilities in early childhood education: Challenges of teaching practice** 129f. Dissertation (Professional Master's in Education) - University of Mato Grosso do Sul, Campo Grande / MS, 2015.

## ABSTRACT

This paper presents reflections on Inclusive Education in Early Childhood Education, considering the Inclusive Education as an educational paradigm ratified by public policy, however, is still far from the school reality. The reflection is in order to think about the necessary changes from kindergarten, because this is the first stage of basic education and decisive stage in the development process and learning disabled children. The work is a survey of the proposals of current legislation with regard to early childhood education and inclusive education of young children. The objective is to investigate the pedagogical practice and the school inclusion of disabled students in kindergarten and identify possible dialogue with Early Childhood Education Collection: Knowledge and Practices of Inclusion, the Ministry of Education, Special Education Department. The term inclusion is related to school design for all, which takes into account the capabilities of each, and can be understood by way of social, so as to develop consequently the cognitive and affective aspects of the individual with disabilities. Therefore, the study used the procedures as semi-structured interviews, document analysis and literature. These instruments allowed to glimpse the practices developed in early childhood education centers. We selected two early childhood education centers and as a criterion established the number of children with disabilities who attend these centers. Inclusion is a complex process especially in kindergarten is when children are learning to know the physical and social environment, communicate with each other, to move and move in space. The construction of the inclusive school from kindergarten requires thinking in their space, time, professional, educational resources, etc., facing the prospect of access, retention and unrestricted development also of children with disabilities, students those who, at the expense of their particularities, have specific educational needs. The study shows, among other things, the need to rethink pedagogical practice as a fundamental element of school inclusion in kindergarten. The inclusive classroom should be constituted by the junction of the knowledge acquired by the teacher throughout his career and the availability to seek new ways of doing considering the diversity of students and their individual peculiarities.

Keywords: Early Childhood Education - Inclusive Education - Pedagogical Practices.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Volume 1 – Introdução	59
Figura 2	Volume 2 – Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento	60
Figura 3	Volume 3 – Dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo	60
Figura 4	Volume 4 - Dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla	60
Figura 5	Volume 5 – Dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física	61
Figura 6	Volume 6 – Dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial	61
Figura 7	Volume 7- Dificuldades de comunicação e sinalização: surdez	62
Figura 8	Volume 8 Dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual.	62
Figura 9	Volume 9 – Altas habilidades/superdotação	62

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Números de matrículas	29
Quadro 2	Apresentação das pesquisas	41
Quadro 3	Caracterização das professoras, coordenadoras e técnicas dos Ceinfs participantes das entrevistadas	78
Quadro 4	Caracterização das crianças com deficiência matriculadas nas creches	82

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
COEPRE	Coordenação de Educação Pré-escolar
CEB	Conselho da Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Espacial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEINF	Centro de Educação Infantil
DEE	Divisão de Educação Especial
DEI	Divisão de Educação Infantil
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE	Fundo Nacional de Educação
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LBA	Legião Brasileira de Assistência
MEC	Ministério da Educação
NEES	Núcleo de Educação Especial
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
PMCG	Prefeitura Municipal de Campo Grande
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Plano Nacional de Educação Especial
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
RCMEI	Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil
REME	Rede Municipal de Educação
SCIELO-	Scientific Electronic Library online
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	Programa das Nações unidas para a Educação, Ciência e Cultura
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEACCH	TreatmentandEducationofAutisticandRelated Communication HandicapsChildren (Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Problemas de Comunicação Correlatos).

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I - O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>19</b>
1.1 A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL .....	19
1.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	30
1.3 INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE REVELAM AS PESQUISAS .....	39
<b>CAPÍTULO II - POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PROCESSO DE INCLUSÃO ....</b>	<b>49</b>
2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA PERSPECTIVA EM PROCESSO.....	49
2.2 REFERENCIAIS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: COLEÇÃO SABERES E PRÁTICAS DA .....	59
INCLUSÃO .....	59
<b>CAPÍTULO III -RESULTADOS E DISCUSÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CEINFS DE CAMPO GRANDE-MS. ....</b>	<b>76</b>
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA.....	76
3.2 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: O QUE REVELAM OS DADOS. ....	81
3.3 PRIMEIRO EIXO - A FORMAÇÃO DOCENTE E TÉCNICA DOS EDUCADORES CONSIDERANDO O TRABALHO COM AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. ....	85
3.4 SEGUNDO EIXO- O TRABALHO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	90
3.5 TERCEIRO EIXO - A ATUAÇÃO E EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	95
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>119</b>
APÊNDICE A - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO .....	120
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM AS COORDENADORAS E TÉCNICAS.....	123
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS.....	125
APÊNDICE D- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	128

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de um exercício de pesquisa suscitado a partir da vivência desse pesquisador que, durante dez anos, pode vivenciar o processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil, no município de Campo Grande - MS.

Esses dez anos de atuação direta na Educação Infantil foram fundamentais para o meu aprimoramento profissional. E como membro atuante desse sistema, muitos questionamentos foram surgindo no decorrer desse período, principalmente no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem, o cuidar e educar de maneira integrada, as práticas pedagógicas desenvolvidas nos Centros de Educação Infantil dentre outros.

Entretanto, um dos problemas que muito tem me inquietado diz respeito à questão da inclusão de crianças com deficiência nas salas comuns dos Centros de Educação Infantil do Município de Campo Grande, sobretudo no que se refere a como se dá esse processo e aos desdobramentos das práticas pedagógicas. Essa preocupação veio exatamente por encontrar crianças com essas características entre meus alunos e não ter segurança teórica (ou prática) para saber como lidar com essa situação.

A grande diversidade encontrada nas classes de Educação Infantil fez com que eu desconstruísse grande parte da minha prática, analisasse meus medos e preconceitos e tentasse realizar um trabalho que fosse diferente daquele que vinha propagando há anos. A primeira etapa desse percurso deu-se com o curso de especialização em Educação Infantil, o qual me fez entender toda a trajetória e a dinâmica dos Centros de Educação Infantil.

Ao ingressar no mestrado, a questão sobre a formação docente na perspectiva da educação inclusiva, a relação existente entre Educação Infantil e Educação Especial, os trabalhos e as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação infantil para o atendimento da criança com deficiência foram se revelando e tornou-se o objeto de estudo desse meu trabalho.

A inclusão, principalmente na Educação Infantil, é um processo complexo, pois é quando as crianças estão aprendendo a conhecer o ambiente físico e social, a comunicar-se com o outro, a movimentar-se e a deslocar-se no espaço. Mittler (2003) afirma que: “A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo, desse modo, valorizados”. (MITTLER, 2003, p. 236)

No que se refere à Educação Infantil, em 1988, pela primeira vez na Constituição Federal, no capítulo que se refere à educação – art. 208, inciso IV, as creches e pré-escolas aparecem como um tema a ser contemplado. A educação de crianças de 0 a 6 anos passa a ser um dever do Estado e um direito da criança. Entretanto, somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), a educação de crianças pequenas passa a fazer parte da Educação Básica.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, possui características específicas que diferem dos demais níveis de ensino. Daí a necessidade de um olhar mais atento, pois “[...] a educação [...] desempenha um papel indispensável ao ajudar a criança a organizar o conhecimento e a experiência desenvolvidos durante a história da humanidade” (EVANS, 2001, p. 69).

Historicamente, a educação no Brasil é marcada pela dualidade, de um lado uma educação para a elite e do outro a educação para as classes populares. Esse fosso levou à exclusão de crianças e jovens à sua educação de qualidade, como também cerceia o acesso à Educação Básica. Nas últimas décadas, em resposta ao processo de exclusão social a política educacional passou a expor, cada vez mais, a necessidade da integração e da inclusão, dentro da escola, de todos os indivíduos que se encontram na faixa etária escolar. Esse movimento, a partir de meados de 1990, criou um cenário que aponta para a intensificação da inclusão de crianças de 0 a 6 anos nas escolas, com a criação e ampliação de creches e pré-escolas.

Contudo, apesar de toda a garantia de direitos que a Constituinte de 1988 trouxe e que significou uma importante conquista no reconhecimento dos direitos das crianças, apesar da difusão cada vez mais abrangente de uma concepção de criança como produtora de cultura e cidadã de direitos, de certo modo ainda é dado à Educação Infantil um papel educacional considerado irrelevante e substituível por paliativos assistencialistas sem caráter educativo.

No que se refere especificamente à história da Educação Especial, o atendimento à criança pequena dava-se no interior das instituições especializadas. No entanto, chamamos a atenção para o alerta feito por Mendes (2010) sobre a importância dos primeiros anos de vida de uma criança, dos estímulos que essa criança precisa receber para o seu pleno desenvolvimento. A autora destaca que: “Nos primeiros anos de vida, devem ser abertas janelas de oportunidades para que a criança aprenda determinados tipos de aprendizagem, que se não forem adquiridas neste período crítico se tornam difíceis, quando não impossíveis, de serem adquiridas mais tarde”. (MENDES, 2010, p. 48).

Porém, apesar dessa importância destacada por Mendes (2010), a educação, até meados do século passado, era um privilégio de poucos e a escola pública teve um caminho

árduo para poder se estabelecer nas comunidades mais carentes. No decorrer da história da escola pública, foi a partir da Constituição Federal/1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente/1990, da Política Nacional da Educação Especial/1994, da Declaração de Salamanca/1994, da Lei de Diretrizes e Bases/1996 e do Plano Nacional de Educação/2014, dentre outras leis, decretos e resoluções, que a inclusão nas escolas e a formação para a cidadania a toda a clientela escolar foi respaldada legalmente.

Vários são os fatores que têm induzido os sistemas a atender as demandas da Educação Especial. Entre eles, podemos citar as políticas públicas - que garantem, por meio de leis, decretos e resoluções, o atendimento à pessoa com deficiência - além das pesquisas científicas que apontam os benefícios da inclusão destas no sistema de ensino regular, bem como os movimentos sociais organizados por pessoas com deficiência e seus familiares, assim como pelos profissionais envolvidos direta ou indiretamente com a área da educação.

A inclusão de crianças com deficiências, no ensino comum, requer uma mudança de paradigma na educação, que nos remete também a uma nova concepção do ato de ensinar e aprender. Essa mudança implica em um novo olhar, um novo compreender e fazer educação, para que seja possível a edificação de uma escola livre de preconceitos, que valoriza a interação entre diferenças e a construção do conhecimento como parte construtiva do sujeito.

Laplane (2004), afirma que:

As dificuldades e os desafios postos pela inclusão escolar são das mais variadas ordens e estão ligados à organização da nossa sociedade, aos valores que nela prevalece às prioridades definidas pelas políticas públicas, aos meios efetivamente disponibilizados para a efetivação dessas políticas, aos fatores relacionados à formação de docentes, às questões de infraestrutura e aos problemas relacionados à especificidade das diferentes condições que afetam o desempenho acadêmico e a formação pessoal de sujeitos que apresentam deficiências ou outras características que os introduzem na categoria de alunos especiais. (LAPLANE 2004, p. 2)

Nessa perspectiva, o objetivo do presente estudo é investigar a prática pedagógica quanto à inclusão escolar do aluno com deficiência na Educação Infantil e identificar possíveis interlocuções com a coleção Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão, do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Para tanto, utilizou-se como procedimentos de pesquisa a entrevista semiestruturada, a análise documental e o levantamento bibliográfico. Tais instrumentos possibilitaram vislumbrar as práticas desenvolvidas em dois Centros de Educação Infantil, selecionados a partir do critério de possuírem crianças com deficiência entre o público infantil atendido.

A análise documental centrou-se no documento do MEC/SEESP *Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão*, a fim de fazer um paralelo entre este e as normativas e práticas aplicadas nos Ceinfs de Campo Grande-MS. Além desses documentos, consideramos também os marcos legais que fazem referência à política de Educação Especial no âmbito nacional e municipal, como leis, decretos e resoluções.

Ludke e André (1986, p. 39 citado por NERES; LIMA, 2014, p. 3) consideram que os documentos se constituem em uma “fonte estável e rica”, o que permite ao investigador um leque variado de informações e ainda permite voltar às fontes se for necessário confirmar dados ou realizar as hipóteses. Dessa forma, a análise documental, no contexto dessa pesquisa, visou identificar informações que pudessem ser úteis para a elaboração de pareceres.

O procedimento para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada com profissionais dos Ceinfs, localizados no município de Campo Grande/MS, abordando questões sobre as estratégias didáticas, metodológicas e pedagógicas por eles aplicadas. As questões foram previamente formuladas, sendo as entrevistas gravadas e posteriormente transcritas, o que permitiu analisar as narrativas sobre as práticas desenvolvidas pela equipe técnica-pedagógica e também pelos professores que visam à inclusão escolar e seus desdobramentos.

Segundo Erickson (1989), os dados de uma investigação podem ser interpretados de diversas maneiras e o que define a forma de análise é a orientação teórica revestida na pesquisa. Assim, após a coleta de dados, os mesmos foram analisados e comparados com os objetivos da pesquisa, à luz dos autores que compuseram a fundamentação teórica.

Na análise, buscou-se estudar o objeto de pesquisa - a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil - no contexto da sociedade atual, que preconiza que todas essas crianças sejam atendidas, prontamente, nas creches ou centros de Educação Infantil.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de abordagem qualitativa, realizada em três fases distintas: a primeira fase consistiu-se em estudos do referencial teórico para composição da literatura de base, no estudo da proposta de implantação e implementação da Educação Infantil e do processo de Educação Inclusiva nas Creches/Ceinfs, além da análise das pesquisas, realizadas no Brasil, que contemplam o objeto aqui proposto. Nesta fase foi feita também a análise da proposta pedagógica e da Legislação brasileira no que se refere à inclusão na Educação Infantil, sobretudo na coleção *Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão*, com maior ênfase no fascículo introdutório.

A segunda fase destinou-se à pesquisa de campo, com a realização de entrevistas semiestruturadas com profissionais que atuavam/atuam na Educação Infantil e que tinham/tem em seu agrupamento crianças com deficiência, com o objetivo de levantar dados relevantes à compreensão do objeto e oferecer subsídios para a análise dos mesmos.

A terceira fase destinou-se à organização, tratamento e análise dos dados coletados, com o intuito de compreender os fatores que promovem e/ou limitam as práticas pedagógicas realizadas com/para as crianças com deficiência nas creches e Ceinfs.

A relevância desse estudo deve-se a pouca atenção dada, em pesquisas científicas, ao tema da inclusão da criança pequena nos Centros de Educação Infantil, apesar de termos leis que garantam tal acesso. Ainda, esse estudo pode contribuir para expor os aspectos e a implementação da inclusão dentro das creches públicas municipais de Campo Grande – MS, haja vista que a inclusão deve abranger atenção e cuidados especiais não apenas à pessoa com deficiência, mas a todos os excluídos da educação.

Como aporte teórico deste estudo, em relação ao processo de inclusão na Educação Infantil, têm-se as concepções de Mendes (2010; 2004; 2002), Bueno (2001; 1994) e Drago (2011; 2005), entre outros autores. Para analisarmos a legislação brasileira fizemos o uso dos estudos de Kassar (2002), Stainback e Stainback (1999) e Carneiro (2012). Para a análise da pesquisa de campo nos utilizamos dos trabalhos de Mendes (2010; 2004; 2002), Glat (2003; 2012), Bueno (2001; 1994). E, para o estudo sobre o trabalho didático, as contribuições de Alves (2005), Lancillotti (2006; 2012), além de outros livros e publicações relacionados.

O trabalho está estruturado em três capítulos: O primeiro aborda, além da trajetória da Educação Infantil e da Educação Especial, as pesquisas já desenvolvidas sobre o objeto em questão. O segundo capítulo retrata a análise da proposta pedagógica, bem como da legislação brasileira, no que concerne à Educação Infantil e Especial, e da coleção *Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão*. No capítulo três, por fim, apresenta-se a análise dos dados coletados com o propósito de discutir elementos das práticas pedagógicas aplicadas no município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

Os sujeitos da pesquisa foram cinco professoras, uma coordenadora pedagógica, duas técnicas da divisão de Educação Infantil (DEI) e uma técnica da divisão de Educação Especial (DEE). Em um primeiro momento, fizemos contato via telefone e agendamos um encontro informal, em que pudemos conhecer os Ceinfs e sua estrutura física, bem como verificar a disponibilidade dos profissionais em nos atender. Tivemos também, nesse primeiro encontro, a oportunidade de conhecer as professoras e agendar o dia e horário para as entrevistas. As

entrevistas, aconteceram em salas reservadas com duração aproximada de uma hora no próprio Ceinf. Todas as entrevistas foram audiogravadas e posteriormente transcritas.

O levantamento realizado neste trabalho mostrou que a reorganização da escola deve começar pela Educação Infantil, por ser esta a primeira etapa da educação básica, e que a escola inclusiva tem que pensar em seus espaços educacionais, ser capaz de intensificar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, respeitar suas necessidades e características próprias. Estudos têm mostrado – e pudemos observar este fato em nossa pesquisa - que a escola comum não está preparada para tal função, já que a escola, para ser inclusiva, requer alterações em toda sua dinâmica.

## Capítulo I

### O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Como cuidar, integrar, reconhecer, relacionar-se com crianças (e pessoas de um modo geral) com necessidades especiais e que, por isso, diferenciam-se ou utilizam recursos diferentes dos normalmente conhecidos ou utilizados, sempre foi um problema social e institucional. Essa tarefa estava, antes, restrita à família ou a alguma pessoa que, por alguma razão, assumisse esse papel, bem como às instituições públicas (hospitais, asilos, escolas especiais etc.), especialmente dedicadas ao problema. Agora, espera-se que as escolas incluam crianças que apresentem limitações. (MACEDO, 2001)*

#### 1.1 A criança e a Educação Infantil no contexto histórico e social

As crianças no decorrer da história da humanidade receberam diferentes representações e para compreender o significado de infância na sociedade ao longo da história, deve-se ter em mente que as crianças sempre estiveram inseridas no interior de uma formação social determinada.

Desde sua constituição socioeconômica e cultural, uma mesma sociedade, em seu tempo, comportará diferentes infâncias. Cada qual, a partir do lugar social que ocupa, será objeto de intervenção dos adultos, seja no sentido do enquadramento social, adaptando-a ao mundo, seja projetando na infância uma nova sociedade ou, ainda, conciliando estes dois mundos.

Rocha (1999) em seus estudos diz que:

A infância como fato biológico é natural. Porém, como fato social, revela as variações da cultura humana e, apesar das contradições sobre suas origens como grupo social, as distintas conformações que ela passa a adquirir refletem as transformações histórico-sociais que adquirem marcas bem definidas, especialmente a partir da Idade Média quando, sobretudo no contexto europeu, altera-se significativamente a organização social. (ROCHA, 1999, p. 30).

No percurso da história, configuram-se infâncias concretas que constituem uma diversidade e uma simultaneidade incontestes.

Sarmiento (2004) evidencia em seus estudos que:

[...] as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem à raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças. (SARMENTO, 2004, p. 10).

Nessa perspectiva, Borba (2005) ao fazer um mapeamento da construção da sociologia da infância tanto no âmbito internacional como no nacional, apresenta alguns pontos-chave, que compactuam com os estudos de Sarmiento:

- a criança é um ser social;
- os modos de construção da infância são variáveis tanto diacronicamente quanto sincronicamente;
- a infância é um componente da cultura e da sociedade; é uma forma estrutural que não desaparece;
- as crianças são atores sociais, sendo ao mesmo tempo produtores e produtos dos processos sociais;
- a infância é variável de análise sociológica que deve ser considerada em sentido pleno, articulando-se a outras variáveis clássicas como classe social, gênero e etnia. (BORBA, 2005, p. 19)

Sob essa ótica, a criança precisa ser compreendida como produtora de culturas, construtora de seu mundo social. Porém, é preciso considerar que as crianças constroem seus mundos sociais sofrendo influências de um contexto social, histórico e cultural, organizado pelo adulto. Sarmiento (2006, p. 19) afirma que: “[...] cada criança vive no interior de um sistema simbólico que administra o seu espaço social”. Portanto, trata-se de compreender a criança como produtora de culturas num processo em que sofre influência da sociedade e dos sujeitos de outras gerações com os quais convive e, ao mesmo tempo, os influencia.

Para compreender o contexto social da criança é preciso, pois, como bem indica Kuhlmann Junior (1997):

[...] considerar a infância uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história. (KUHLMANN JUNIOR, 1997, p. 10)

Assim, a história da educação da criança está diretamente relacionada com o contexto social e cultural, como evidencia Sarmiento (2004) ao dizer que a história da infância e da sua educação é, portanto, a própria história da heteronomia da infância, cuja análise permite encontrar algumas características dominantes que refletem diferentes formas e tradições históricas da ambivalência da liberdade e da subordinação, da tutela e do controle, do apoio pedagógico e da submissão.

Ao contextualizarmos a história das creches verificamos que estas foram criadas com o intuito de ser um espaço para as mães deixarem seus filhos enquanto trabalhavam. Pesquisas realizadas por Kramer (1999), Kuhlmann Junior (2001) e Ariès (1981) apontam que estas estão historicamente vinculadas ao trabalho extradomiciliar da mulher. Sua origem, na sociedade ocidental, está no trinômio mulher-trabalho-criança. E, até hoje, a conexão desses três elementos determina grande parte da demanda, da organização administrativa e dos serviços das creches.

A criança sempre esteve inserida no interior de uma formação social determinada e, ao longo da história, recebeu diferentes representações. O significado de *criança* sempre foi dado pela representação que o adulto tem do que esta representa no contexto social. Kuhlmann Junior (2004) destaca que: “A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade”. (KUHLMANN JUNIOR, 2004, p. 15).

A criança como indivíduo recebeu diferentes tratamentos ao longo da história, em função das diferentes relações e tratamento que foram estabelecendo.

Segundo Kramer:

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. [...] a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade. (KRAMER, 2007, p. 15)

Portanto, a concepção de infância que temos hoje não pode ser desvinculada da história, ou seja, o conceito de infância tem sido construído historicamente e reflete os valores da sociedade atual.

Segundo Ariès (1981), na Idade Média não existia um sentimento de infância que distinguisse a criança do adulto, sendo esta considerada um adulto em miniatura. O autor destaca que:

Na Idade Média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim eram considerados capazes de dispensar a ajuda das mães ou amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja, aproximadamente, aos sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. O movimento da vida coletiva arrasava numa mesma torrente as idades e as condições sociais [...] (ARIÈS, 1981, p. 275).

É na Idade Moderna que começam a aparecer os primeiros registros de iniciativas de atendimento à infância. Esses registros aparecem com o advento da Revolução Industrial, do Iluminismo e da constituição dos Estados laicos. Surgiram os espaços denominados “refúgios” ou “asilos”, que abrigavam crianças, filhos de mães operárias.

A expansão do trabalho nas fábricas e a entrada de toda a família no mercado de trabalho muda todo o cenário da ocupação familiar e, dessa forma, a criança vem a tornar-se alguém que precisava ser cuidada. Como destacam Paschoal e Machado (2009), ao relatarem as observações de Marx:

Marx (1986), ao discutir a apropriação pelo capital das forças de trabalho suplementares, enfatiza que a maquinaria permitiu o emprego de trabalhadores sem força muscular e com membros mais flexíveis, o que possibilitou ao capital absorver as mulheres e as crianças nas fábricas. A maquinaria estabeleceu um meio de diversificar os assalariados, colocando, nas fábricas, todos os membros da família do trabalhador, independentemente do sexo e da idade de cada um [...]. O nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias. As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias. Essas, ao optarem pelo não trabalho nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80).

Sendo assim, na primeira metade do século XIX começam a surgir, na Europa, os primeiros movimentos de atendimento à criança, com a elaboração de leis que tinham por finalidade estabelecer limites para o trabalho infantil. Surgem então, nesse período, as primeiras instituições de assistência à criança. Conforme relata Kuhlmann Junior (2000): “A grande expansão das relações internacionais, na segunda metade do século XIX, proporciona a difusão das instituições de educação infantil, que começam a chegar ao Brasil na década de 1870”. (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p. 469).

O alemão Friedrich Fröebel, um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas, fundou, em 1837, o primeiro jardim de infância na cidade alemã de Blankenburg.

Fröebel via a Educação Infantil, e as práticas pedagógicas nela realizadas até os dias atuais, como indispensável à formação da criança. Para ele, as brincadeiras são os primeiros recursos no caminho rumo à aprendizagem e não significam apenas diversão, mas um modo de criar representações do mundo concreto com a finalidade de entendê-lo.

Vários termos foram empregados para nomear as instituições encarregadas de prestar atendimento às crianças menores de seis anos, sendo os mais comuns: educação pré-escolar, pré-escola, pré-primário, escola maternal, jardim de infância, creche e educação infantil. As expressões com o prefixo *pré* foram as mais utilizadas, talvez por causa do termo inglês *pre-school*. A expressão “jardim de infância” vem do alemão *Kindergarten* e a palavra “creche” possui origem francesa. No entanto, estas expressões receberam muitas críticas, porque o prefixo *pré* foi tomado não apenas como sinônimo de *anterioridade*, mas de *preparação* e, ainda, por estabelecerem uma vinculação com a instituição escolar. Historicamente, também tem havido distinção entre creche e pré-escola, como sintetiza Sônia Kramer:

Creche e pré-escola são, em geral, distinguidas ora pela idade das crianças incluídas nos programas – a creche se definiria por incluir crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola de 4 a 6 – ora pelo seu tipo de funcionamento e pela sua extensão em termos sociais – a creche se caracterizaria por uma atuação diária em horário integral, e a pré-escola, por um funcionamento semelhante ao da escola, em meio-período. Há ainda uma terceira classificação que diz respeito à vinculação administrativa: a creche se subordinaria, assim, a órgãos de caráter médico ou assistencial, e a pré-escola ao sistema educacional. (KRAMER, 1999, p.78).

Para Kuhlmann Junior (2001) os jardins-de-infância criados por Fröebel, não tinham uma proposta educacional. Além disso, eram destinados apenas aos filhos da elite, enquanto que os filhos da classe operária ficavam à margem desse modelo de atendimento educacional.

Kuhlmann Junior esclarece que:

[...] eram raros, nesses países, os Kindergarten abertos gratuitamente à frequência pública. Em geral, eram mantidos por associações que exigiam uma contribuição mensal mais ou menos elevada, preferindo, na admissão, os filhos dos associados, pertencentes a famílias abastadas. Considerada uma instituição fora do alcance das classes populares, estas podiam levar seus filhos aos asilos, que mais se preocupava com a propaganda religiosa. (KUHLMANN JUNIOR, 2001, p. 4).

No Brasil, com o fortalecimento da sociedade industrial a partir do século XVIII, aparecem as primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada, instalando-se a Rodas dos Expostos nas Santas Casas de Misericórdia.

Na segunda metade do século XIX e início do século XX, com o crescimento das grandes cidades, da industrialização e da pobreza no Brasil, a preocupação com o cuidado às crianças começa ser debatido nos meios sociais. As crianças tornaram-se um problema social do estado, gerando de forma cada vez mais evidente a necessidade de criar políticas e legislações específicas para o atendimento da criança, conforme enfatiza Kramer:

Faltava de maneira geral, interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira, principalmente a pobre, e foi com o intuito de diminuir a apatia que dominava as esferas governamentais quanto ao “problema da criança” que alguns grupos começaram a atuar no início do século XX. (KRAMER, 1991, p. 61).

Nesse contexto, foi o Movimento Escolanovista, na década de 1920, que trouxe uma proposta educacional inovadora para a época, abordando uma nova forma de educar a criança pequena, pensada a partir do momento histórico que o Brasil vivia. “Na década de 1920, passava-se à defesa da democratização do ensino, educação [para o movimento Escolanovista] significava possibilidade de ascensão social e era defendida como direito de todas as crianças, consideradas como iguais”. (KRAMER, 1995, p. 55).

O Estado assume, principalmente a partir de 1930, a função precípua de buscar, junto aos órgãos privados, financiamentos que viessem a colaborar com as iniciativas de proteção à infância. Sendo assim, foram criados, nesse momento histórico, órgãos voltados à assistência infantil, como: Ministério da Saúde, Ministério da Justiça e Negócios Interiores, Previdência Social e Assistência Social e Ministério da Educação. Nesse mesmo período, iniciou-se a organização de creches, jardins-de-infância e pré-escolas, de uma forma ainda desordenada, com o claro intuito de dar à sociedade - ou aos organismos internacionais - respostas imediatas.

Assim, na década de 1940, prosperaram as iniciativas governamentais para o atendimento à criança, em grande parte devido às pressões de mecanismos internacionais, surgindo, então, programas assistenciais que enfatizavam o higienismo, a filantropia e a puericultura. Nesse mesmo ano foi criado o Departamento Nacional da Criança, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública e, no ano seguinte, o Serviço de Assistência a Menores. Finalmente, em 1942, surge a LBA, Lei Brasileira de Assistência.

Embora o cuidado com a criança passasse a ser mais intenso e fossem presenciadas, a partir dessa década, mudanças em relação à educação e uma maior atenção às questões psicológicas e pedagógicas, estas mudanças ainda não eram satisfatórias para atender a toda a demanda e especificidade da Educação Infantil.

Já na década de 1950, surgem as agências de organismos internacionais que visavam o atendimento à criança e que estão presentes até os dias de hoje, como a Organização Mundial da Educação Pré-Escolar (OMEP), assim como o Fundo das Nações Unidas para a Infância – (UNICEF). Para Kramer (1984, p.62), esses movimentos, ligados ao Estado Novo e à Ditadura Militar, visavam que a educação no Brasil seguisse os moldes internacionais, pautados em valores como a unificação da educação e a modernização do ensino, de forma que se formasse uma “raça forte e sadia”.

Com o golpe de 1964, surge também um novo contexto político, social, econômico e cultural no país, e as medidas do Estado do Bem-Estar-Social não são mais compatíveis com esse novo sistema.

A primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação, a lei 4.024/61, mantinha a atribuição da educação pré-primária sob a tutela da sociedade civil, como se segue no artigo 24 (BRASIL, 1961): “As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria, ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.”

O texto da lei deixa clara a falta de compromisso do Poder Público a respeito da Educação Infantil, porque o verbo “estimular” nada representa em termos de dever do Estado.

Em 1971, com a promulgação da lei 5.692/71, a omissão do Estado referente à Educação Infantil continua. Existe somente um parágrafo dentro do artigo 19 que diz: “[...] os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971). Em outro artigo, é sugerido que as empresas particulares, as quais têm mulheres com filhos menores de sete anos, ofertem atendimento a estas crianças, podendo ser auxiliadas pelo poder público. A Lei aqui referida recebeu inúmeras críticas, quanto a sua superficialidade, pois não havia um programa mais específico para estimular as empresas à criação das pré-escolas.

Assim, foram implantados projetos que se caracterizavam pelo baixo investimento do Estado e pelo aproveitamento dos recursos da comunidade. O primeiro programa nestes moldes foi o *Projeto Casulo* que se estendeu por todo o território nacional por meio da Legião Brasileira de Assistência, baseado em recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e nos moldes e experiências do Programa *Head Start*, desenvolvido nos EUA,. Para Real (2004), essas influências observadas nos vários documentos oficiais divulgados ao longo dos anos 1970, significavam que:

Embora o Projeto Casulo tenha partido de uma medida estatal que pretendia um atendimento nacional, reforçou a dicotomia entre as creches como instituição destinada aos pobres – em virtude da precariedade de seu atendimento – e os jardins de infância que continuavam a atender as crianças ricas (REAL, 2004, p. 47).

O Projeto Casulo defendia a ideia de que o importante era atender a todas as crianças carentes, não sendo possível preocupar-se com padrões de qualidade, assim utilizou os recursos disponíveis envolvendo a comunidade nesta tarefa, propondo o trabalho voluntário por parte das mães junto às escolas de Educação Infantil.

Diante do exposto, é possível constatar que o Projeto Casulo foi criado como parte das estratégias do governo militar, uma vez que a pobreza podia se constituir numa ameaça à segurança nacional. Rosemberg (2002, p.9) também destaca o fato de que “[...] os pobres são presas mais receptivas à propaganda comunista internacional”.

Com a criação da Coordenadoria de Educação Pré-Escolar (COEPRE), em 1975, pelo Ministério da Educação e Cultura<sup>1</sup>, fica caracterizado que a educação pré-escolar deve utilizar métodos que atendam, a um baixo custo, um grande número de crianças.

No início da década de 1980 surge em São Paulo o “Movimento de Luta por Creches”, que segundo Merisse (1997) destaca que:

O movimento de luta por creches, sob influência do feminismo, apresentava suas reivindicações aos poderes públicos no contexto por direitos sociais e cidadania, modificando e acrescentando significados à creche enquanto instituição. Esta começa a aparecer como um equipamento especializado para atender e educar a criança pequena, que deveria ser compreendida não mais como um mal necessário, mas como alternativa que poderia ser organizada de forma a ser apropriada e saudável para a criança, desejável a mulher e a família. A creche irá, então, aparecer como um serviço que é um direito da criança e da mulher, que oferece a possibilidade de opção por um atendimento complementar ao oferecido pela família, necessário e também desejável. (MERISSE, 1997, p. 49).

A história da Educação Infantil nos possibilita compreender até aqui que a Educação Infantil tem, em sua origem e materialidade, a prestação de assistência à saúde e a preservação da vida, não se vinculando com o fator educacional.

No contexto atual, a Educação Infantil está prevista na Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 208, inciso IV determina: “É dever do Estado com a educação às crianças de zero a seis anos e será efetivado mediante garantia de atendimento em creche e pré-

---

<sup>1</sup>Alei n.º 1.920, de 25 de julho de 1953, cria oficialmente o Ministério da Educação e Cultura (MEC), nomenclatura mantida até 1985, quando o decreto n.º 91.144 cria o Ministério da Cultura, desvinculado do Ministério da Educação. Curiosamente, manteve-se a sigla MEC, até os dias atuais. (MORAES, 1992)

escola”. Sendo assim, a Constituição Brasileira teve papel decisivo na afirmação dos direitos da criança, pois ampliou o que a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) de 1942 já determinava, como, por exemplo, o direito das mulheres trabalhadoras à amamentação de seus filhos e legitimou o direito à educação da criança nos seus primeiros anos de vida.

Por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990 em seu Art. 54 IV ratificou que se constitui como um “[...]dever do Estado assegurar [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos”. (BRASIL, 1990<sup>a</sup>, p. 77)

Dessa forma, percebe-se no Brasil, na década de 1990, um esforço para universalizar a Educação Básica, visto que a realidade da educação brasileira apontava para um grande número de crianças em idade escolar fora da escola e o governo brasileiro passa a ter de responder, por meio de uma agenda educacional, aos organismos internacionais, com vistas à melhoria das estatísticas de cobertura de atendimento.

Nesse cenário, a organização sistêmica da educação nacional, definida no art. 211 da Constituição Federal de 1988 e no art. 8º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96, reflete a organização federativa do país. Assim, pressupõe o funcionamento de sistemas de ensino distintos: sistema federal, sistema estadual e do Distrito Federal e sistema municipal.

Destarte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/96, em seu capítulo II, seção II, dedica-se à Educação Infantil e, assim como o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 10.172/01, em seu capítulo II, enfatiza que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social” (BRASIL, 1996, p. 21).

No bojo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, outras medidas de cunho nacional foram desenvolvidas, visando regulamentar a Educação Infantil como nível de ensino da Educação Básica e não mais como área educacional relegada a segundo plano. Entre as medidas, podemos destacar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a) que tem como objetivo o trabalho com a criança de zero a seis anos. Em consonância com o Referencial, em 1998, o Parecer CEB nº 022 aprova a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, como segue:

A integração da Educação Infantil no âmbito da educação básica, como direito das crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, dever do estado e da sociedade civil, é fruto de muitas lutas desenvolvidas especialmente por educadores e alguns segmentos

organizados, que ao longo dos anos vêm buscando definir políticas públicas para as crianças mais novas (BRASIL, 1998b, p. 1).

Em 1999, a CEB, pela Resolução nº 01, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. O referido documento determina que essas diretrizes:

[...] constituem-se na doutrina sobre princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, e desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1999b, p. 1).

Como consequência dessas políticas, assiste-se hoje no Brasil um forte crescimento no atendimento das crianças de 0 a 6 anos com a criação e ampliação de creches e pré-escolas. Como a ampliação da Educação Infantil está estreitamente aliada ao movimento de Inclusão Escolar, uma de suas consequências é um gradativo aumento de matrículas de crianças com deficiência nessa etapa da educação básica.

De fato, dados do INEP dos últimos três anos apontam para a crescente demanda de matrículas no Brasil. É possível observar (cf. Quadro 1), que a maior parte das crianças atendidas nas creches recebe atendimento integral, enquanto que na pré-escola a maior parte recebe atendimento parcial. Observa-se ainda que, se por um lado houve um aumento de 13% no número de matrículas nas creches no ensino regular, e um pequeno aumento de 2% na pré-escola, entre os anos de 2012 a 2014, por outro lado o número de crianças com deficiência matriculadas na Educação Especial (alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos) nas creches teve um aumento de 32%, enquanto que na pré-escola houve um aumento de 14%.

Podemos concluir, dessa forma, que apesar de um aumento de apenas 2% no ensino regular na pré-escola, houve um aumento significativo nos demais números, o que reforça a tese de melhorias no atendimento nas creches e pré-escolas.

**Quadro 1: Números de matrículas.**

<b>Ensino Regular</b>			
<b>Educação infantil</b>			
Dados 2014			
<b>Creche</b>		<b>Pré-escola</b>	
Parcial	Integral	Parcial	Integral
668.300	1.151.930	3.320.733	351.338
Dados 2013			
<b>Creche</b>		<b>Pré-escola</b>	
Parcial	Integral	Parcial	Integral
627.986	1.093.897	3.281.089	333.686
Dados 2012			
<b>Creche</b>		<b>Pré-escola</b>	
Parcial	Integral	Parcial	Integral
584.699	1.018.081	3.252.507	300.121
<b>Educação Especial (alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)</b>			
<b>Educação infantil</b>			
Dados 2014			
<b>Creche</b>		<b>Pré-escola</b>	
Parcial	Integral	Parcial	Integral
4.038	5.306	29.172	2.984
Dados 2013			
<b>Creche</b>		<b>Pré-escola</b>	
Parcial	Integral	Parcial	Integral
3.842	4.586	26.651	2.712
Dados 2012			
<b>Creche</b>		<b>Pré-escola</b>	
Parcial	Integral	Parcial	Integral
3.538	4.012	25.501	2.242

Fonte: Inep.gov.br

Estudos realizados por Kramer (2001) e Kuhlmann Junior (2001) enfatizam que ter direitos expressos em legislações, na sociedade brasileira, não é garantia de execução. Porém, muito do que está disposto na legislação ainda precisa ser sistematizado e implementado em âmbito nacional. Os autores evidenciam que durante muito tempo a Educação Infantil foi vista como uma instância educacional em que as crianças eram deixadas em verdadeiros depósitos, enquanto os pais trabalhavam ou realizavam outras tarefas.

## 1.2 Educação Infantil e Educação Especial

Apesar de toda a garantia de direitos que a Constituinte de 1988 trouxe o que significou uma importante conquista no reconhecimento dos direitos das crianças e na propagação de uma concepção de criança como produtora de cultura e cidadã de direitos, ainda é possível observar hoje, em Centros de Educação Infantil, a ocorrência de trabalhos pedagógicos de baixa qualidade e da oferta de um atendimento de cunho assistencialista, com a preocupação voltada apenas ao cuidar, não associada aos sentidos educativos.<sup>2</sup>

No que se refere à educação inclusiva, o termo advém de “[...] uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social”, proposto como um novo paradigma, que “[...] implicaria na construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam em parceria efetivar e equipar as oportunidades para todos [...]” (MENDES, 2006, p.395.).

Diante deste panorama, é possível até admitir que já exista uma sólida base do direito educacional constituída em nosso sistema de ensino. A respeito disso, reforça Motta (1997).

Assim, do ponto de vista do Direito positivo, não há como negar a existência do Direito Educacional Brasileiro, pois existe todo um ordenamento normativo coativo específico da área educacional, do qual a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é uma espécie de código, secundado por leis conexas e normas complementares, todas lastreadas em uma seção especial da Constituição Federal, onde se encontram os seus princípios básicos. (MOTTA, 1997, p. 55).

Entretanto, o conceito de Educação Infantil como direito social é relativamente novo na prática educacional do Brasil, pois, só com a Constituição de 1988 é que as crianças de 0 a 6 anos conquistaram o direito de serem educadas em creches e pré-escolas e a característica

---

<sup>2</sup>Sobre esse aspecto ver: Mendes, (2006); Drago (2011) e Kuhlmann Junior (2001).

assistencialista, voltada à prevenção da carência, da doença, da fome, como forma de compensar as mazelas sociais, foi sendo rompida.

De fato, o desafio da inclusão implica em uma mudança global na organização e no funcionamento da escola, assim como na adaptação do seu projeto político-pedagógico, de forma que contemple uma ampla revisão dos paradigmas psicológicos, didáticos, socioculturais e administrativos, a fim de assegurar a todos os alunos as melhores condições de desenvolvimento e aprendizagem cooperativa em direção à mudança.

No entanto, a Lei 7.853/89, o Decreto 3.298/99 e outras normas infraconstitucionais e infralegais refletem certa distorção em relação ao que se extrai da Constituição Federal e da Convenção da Guatemala, uma vez que os termos constantes destas normas, ao garantir às pessoas com deficiência o direito de acesso ao ensino regular “sempre que possível”, “desde que capazes de se adaptar” refletem uma época histórica em que a integração esteve bastante forte no Brasil.

A inclusão das pessoas com deficiência requer alguns requisitos a serem observados para o atendimento escolar. Por exemplo, quanto ao atendimento educacional especializado na Educação Infantil, todo estabelecimento direcionado à Educação Infantil que se destina a crianças na faixa etária de zero a seis anos de idade, deve dispor de profissionais orientados para lidar com crianças com deficiência e/ ou problemas de desenvolvimento de todos os níveis e tipos.

Nesse sentido, a legislação brasileira afirma que:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2002, p. 1)

Sob essa ótica, infere-se que caso o estabelecimento educacional não disponha de profissionais devidamente qualificados, não pode justificar com esse fato o não atendimento da criança, pois é obrigado a atender esses alunos devendo providenciar pessoal para esse fim.

A instituição destinada à Educação Infantil para crianças de zero a seis anos que se empenha em ter um espaço adequado para todas as crianças, rico em estímulos visuais, auditivos e outros, com profissionais devidamente capacitados, será um local de maior qualidade para todas as crianças.

De acordo com essa linha de pensamento, isto é, o pensamento de inclusão e respeito às diferenças, Ferreira e Guimarães (2003, p. 44) acrescentam:

É preciso despertar para a respeitabilidade, a compreensão, a educação e a reabilitação da pessoa com deficiência, assumindo uma política de direitos humanos que garanta a todos, indistintamente, oportunidades educacionais, laborais, de lazer e de bem-estar. (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 44).

Assim, embora seja possível que admitir pessoas com deficiência nos meios sociais represente um grande passo, como participantes do processo educacional precisamos contribuir muito mais para o desenvolvimento de nossa sociedade, não só no âmbito educacional, mas também no social, isso é, na vida em sociedade, tanto no campo da educação quanto no campo do trabalho.

Nessa perspectiva, Ferreira e Guimarães (2003) acrescentam que:

Nesse aspecto, releva refletir que incluir alunos com deficiências nas turmas de educação regular eleva a consciência de cada aspecto inter-relacionado da escola com uma comunidade: seus limites, os benefícios a seus membros, seus relacionamentos internos, seus relacionamentos com o ambiente externo e sua história. (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 44)

Por mais que as bases legais deem embasamento para a inclusão, ainda existem muitas barreiras a serem derrubadas para que haja verdadeiramente a escola inclusiva.

A Constituição (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998a), colocam a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. “Esta tem por finalidade o desenvolvimento integral de todas as crianças, do nascimento aos seis anos de idade (art.58), inclusive as com necessidades educacionais especiais, promovendo seus aspectos físicos, psicológicos, social, intelectual e cultural”.

O Referencial Curricular da Educação Infantil (1998a) compõe-se de um conjunto de referências e encaminhamentos didáticos, tendo como eixo pedagógico: “[...] o brincar como forma particular de expressão, pensamento, intenção e comunicação infantil e a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma”. (1998a, p. 13).

Nessa concepção, o grande desafio é a “inclusão da criança pequena”. O que significa proporcionar o atendimento às necessidades básicas no que se refere ao desenvolvimento

sócio afetivo, físico, intelectual e, além disso, assegurar o progresso na aquisição do conhecimento, por meio de procedimentos didáticos e estratégias metodológicas apropriadas às necessidades de todas as crianças.

A inclusão de crianças pequenas na Educação Infantil requer, entre outras ações, adaptações e modificações curriculares que propiciem o avanço no processo de aprendizagem desses alunos. Mittler (2003) defende que: “[...] a inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula” (MITTLER, 2003, p. 35).

As crianças com deficiência, independentes se são de natureza física, cognitiva, emocional ou sensorial, têm necessidades e condições de conviver, interagir, brincar, aprender, tocar e serem felizes, mesmo que isso aconteça de formas diversas das usualmente praticadas, pois são exatamente essas particularidades que as tornam seres únicos e singulares.

O que ocorre é que o sistema educacional brasileiro ainda não se modificou o bastante para atender às especificidades dos alunos com deficiência e levar em consideração essas variantes. Em decorrência disso, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998a) juntamente com as Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Deficiência (BRASIL, 2001d) recomendam um trabalho em conjunto entre os serviços oferecidos para avaliação, atendimento especializado e orientações para adaptações e complementações curriculares, visando o acesso dessa clientela ao currículo desenvolvido na escola regular.

Estudos revelam que a inclusão de pessoas com deficiência depende, sobretudo, das possibilidades de interação e socialização dos sujeitos ao grupo do que propriamente do grau ou da severidade de sua deficiência ou do seu desenvolvimento intelectual. (BRUNO, 2006) Portanto esse é o maior desafio hoje da educação, fazer as modificações e aprender a conviver com a diversidade.

A construção de uma pedagogia para Educação Infantil requer propiciar uma escola capaz de oferecer também aos alunos com deficiência, o mais cedo possível, condições de se desenvolverem como cidadãos de fato e de direito.

Na Educação Infantil, “educar” significa propiciar situações de cuidado, aprendizagens e brincadeiras orientadas de forma integrada, que possam colaborar para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros.

Kuhlmann Junior (1999), ao analisar a Educação Infantil e o currículo, aponta que:

Tomar a criança como ponto de partida da proposta pedagógica exigiria compreender que para ela conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer, a fantasia, o

brincar, o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática de forma integrada, pois a vida é algo que se experimenta por inteiro. (KUHLMANN JUNIOR, 1999, p. 65)

A afirmação do autor pode perfeitamente ser transposta para o contexto da Educação Especial, pois essa mesma proposta pedagógica e organização do currículo são essenciais para as pessoas com deficiência. Conforme observado anteriormente, além das adequações nos currículos é preciso que se faça ajustes nos objetivos, adaptações dos conteúdos e atividades, além de avaliações diferenciadas, para que esses alunos possam experimentar e se desenvolver por inteiro.

No que se refere à estruturação do currículo, de acordo com o Referencial Curricular para a Educação Infantil, este compreende dois eixos de experiências: formação pessoal e social e conhecimento do mundo.

Para abranger esses dois eixos, é preciso entender que a Educação Infantil, como um todo, é uma situação complexa que requer uma análise lúdica e crítica a respeito dos contornos do ambiente escolar, da conjuntura concreta existente, dos conteúdos oferecidos e das técnicas e possibilidades que atendam às necessidades de desenvolvimento, de relação, comunicação, liberdade, socialização e participação nas atividades apresentadas.

Dessa forma, a implantação de um projeto para a Educação Infantil e Educação Especial:

[...] demanda vontade política, planejamento e estratégias para capacitação conjunta e continuada dos professores do ensino regular e especial, gestores e equipe técnica, visando construir e efetivar uma prática pedagógica que lide com níveis de desenvolvimento e processo de aprendizagem diferenciada para todos os alunos. (BRUNO; HEYMEYER, 2007, p. 17)

Em vista disso, para elaborar um projeto que realmente seja inclusivo, seja na Educação Infantil ou em outras etapas da educação básica, é necessário que haja a participação da família, de profissionais de áreas distintas que possam contribuir para a idealização e efetivação das adaptações necessárias e, principalmente, “[...] requer, além de atitudes e práticas sociais não discriminatórias [...] compromisso político e ações integradas, para que as necessidades educativas específicas sejam atendidas.” (BRUNO; HEYMEYER, 2007, p.17).

Entre ações que podem, de alguma forma, se configurar como “compromisso político”, citamos a Declaração mundial de “Educação para Todos”, em comunhão com a

Declaração de Salamanca, que trouxe importantes modificações nos seus objetivos e formas de atendimento na educação especial. “A meta é incluir todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves ou dificuldades de aprendizagem no ensino regular”. (BRASIL, 1994, p.12). Em 2008, é lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem como objetivo:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promoverem respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008a, p. 20).

Nesse texto oficial, deixa-se explícito que a Educação Especial deve ser entendida como uma modalidade de ensino que perpassa por todos os outros níveis, modalidades e etapas do processo educacional, além de orientar sobre as propostas de atendimento educacional especializado, disponibilização de recursos e contribuições metodológicas e de implementação.

No entanto, não deixa de ser extremamente importante que a inclusão no sistema educacional se inicie na Educação Infantil, pois este é um espaço em que as crianças podem vivenciar, em situações cotidianas, as questões suscitadas a respeito da diversidade e do encontro com o diferente. A primeira infância é um lócus excepcional, este é o começo da escolarização.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva assegura que:

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2008a, p. 16).

As diretrizes e orientações para a educação das crianças pequenas com deficiência em creches orientam a criação de programas de intervenção precoce em escolas ou instituições

especializadas públicas e privadas, estabelecendo convênios e parcerias com as áreas de saúde e assistência social, para avaliação, identificação das necessidades específicas, apoio, adaptações, complementações ou suplementações que se fizerem necessárias, tendo em vista o desenvolvimento das potencialidades e processo de aprendizagem dessas crianças. De acordo com o documento, na perspectiva inclusiva:

Os serviços de educação especial das instituições especializadas passam a desempenhar papel importante de apoio e suporte à escola comum no que se refere às necessidades educacionais especiais, por meio de trocas inter e transdisciplinares, de cooperação para a elaboração do projeto pedagógico, de orientação para adaptações e complementações curriculares, proporcionando, dessa forma, o acesso desses alunos ao currículo desenvolvido na escola comum (BRASIL, 2008a, p. 30).

Pensar no bem comum está presente desde que se formou a sociedade e esse bem comum é estendido a todos, independente de sua limitação, ou seja, desde que passou a viver em grupo, em sociedade:

A humanidade, desde seus primórdios, tem pautado sua organização por um discurso da busca do 'bem comum', em que cada indivíduo tem uma tarefa de acordo com as necessidades básicas de seu grupo. Ao longo do movimento social, o próprio conceito de 'bem comum', presente nesses discursos, tem sido revisto, na medida em que as relações de poder vão estabelecendo a supremacia de um grupo sobre o outro, num movimento constante de quem detém o poder e faz a negociação (concessão) desse poder (GUIMARÃES, 2005, p. 22).

As políticas de inclusão escolar, nessa perspectiva, focalizam a valorização das diferenças educacionais dos seus alunos e promovem mudanças nas práticas e ambientes escolares, de modo a eliminar as barreiras que impedem o acesso ao currículo e o exercício da cidadania. As políticas educacionais, no que diz respeito à inclusão, têm apontado para a urgência de se construir no país escolas que realmente incluam e que estejam realmente prontas para receber todo e qualquer aluno. Lancillotti, em seus estudos, destaca que:

É necessário que as escolas abram suas portas para todos que a ela acorrem, mas é preciso que esse movimento seja feito com benefícios amplos, para todos os envolvidos, particularmente para alunos com deficiência, que tem de ter assegurada a atenção devida para uma formação de qualidade (LANCILLOTTI, 2012, p. 9).

A história da educação especial, conforme já mencionado, mostra que o atendimento à criança pequena dava-se no interior das instituições especializadas. Mendes (2010) faz um

alerta para a importância dos primeiros anos de vida de uma criança, dos estímulos que essa criança precisa receber para o seu pleno desenvolvimento. A autora destaca que: “Nos primeiros anos de vida, devem ser abertas janelas de oportunidades para que a criança aprenda determinados tipos de aprendizagem, que se não forem adquiridas neste período crítico se tornam difíceis, quando não impossíveis, de serem adquiridas mais tarde”. (MENDES, 2010, p. 48).

No caso específico das crianças com deficiência, Mendes (2010) chama a atenção para a importância de um processo educacional formal na primeira infância, que na literatura vem sendo chamado de intervenção precoce. “A intervenção precoce está embasada na hipótese fundamental de que as crianças com dificuldades diferem de algum modo das crianças com desenvolvimento normal”. (MENDES, 2010, p.49). Partindo dessa premissa, as crianças com deficiência necessitam de um atendimento diferenciado e de estímulos. Segundo Mendes (2010, p.49): “Os serviços de intervenção precoce exigem mecanismos de busca, triagem, diagnósticos e intervenção.” A autora ainda esclarece:

Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. a aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetada por fatores nutricionais, pela qualidade de interação, do cuidado e estimulação proporcionada a criança (MENDES, 2010, p. 47-48).

No âmbito da Educação Infantil e Especial, a democratização do ensino trouxe consigo o conceito de educação como direito social, passando do modelo médico do cuidar, do clínico e terapêutico, para a abordagem social e cultural que valoriza a diversidade como forma de aprendizagem.

Segundo Mazzotta (2005), a história da educação brasileira mostra que esta foi centro da atenção e preocupação apenas nos momentos e na medida exata em que dela sentiram necessidade os segmentos dominantes da sociedade.

Esse modelo de interpretação da história educacional fornece também elementos para o entendimento da história da Educação Especial, haja vista que a inclusão é um processo complexo que configura diferentes dimensões: ideológica, sociocultural, política e econômica, que vem sendo estudadas e aperfeiçoadas ao longo dos anos. Contribuições para o entendimento do “lugar” das pessoas com deficiência na história da sociedade brasileira vêm

sendo relatados nos estudos de Mendes (2010),Drago (2011), Bueno (1993) e Mazzotta (2005).

De acordo esses estudos, a história da Educação Especial no Brasil encontra-se dividida em três grandes períodos: de 1854 a 1956, marcado por iniciativas de cunho privado; de 1957 a 1993, definido por ações oficiais de âmbito nacional; de 1993 até o momento, caracterizado pelos movimentos sociais em defesa da inclusão social.

O processo de Inclusão Escolar - que teve seu início nos anos de 1990, com as mudanças na Legislação e a participação do Brasil como signatário em documentos internacionais - é atualmente uma discussão que permeia as práticas educativas/pedagógicas em nossa sociedade. Ao se traçar e tentar encaminhar uma política inclusiva objetiva-se oportunizar a educação para todos de forma democrática, apontando para a ampliação do acesso ao ensino público de qualidade, a garantia do direito à cidadania, a atenção à diversidade e o acolhimento às diferenças nos contextos educacionais.

Na década de 1960, instala-se no Brasil o movimento pela integração dos alunos na escola comum, que se baseava no princípio de normalização como meio de preparação aos alunos com deficiência em termos de integração na sociedade.

Mendes (2010) em sua obra *Inclusão marco zero começando pelas creches* afirma que a política de integração escolar tinha como pressuposto que o problema estava centrado nas crianças e adolescentes e deixava implícita uma visão acrítica da escola.

Mendes (2002, p. 64) destaca que: “[...] o conceito de integração se baseia no princípio de quem deve mudar é o aluno para se adequar à escola, do modo como esteja instaurada, independentemente de suas capacidades físicas, mentais, sensoriais e intelectuais”. Ou seja, trata de uma inserção parcial, onde os serviços educacionais continuarão sendo segregados, pois os sujeitos ali inseridos ficarão alheios às atividades curriculares, avaliativas, dentre outras. Mittler (2003) em seus estudos define que:

A integração envolve preparar os alunos para ser colocado nas escolas regulares, o que implica um conceito de prontidão para transferir o aluno da escola especial para a escola regular. O aluno deve adaptar-se à escola, e não há necessariamente uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade cada vez maior de alunos. (MITTLER, 2003, p. 34)

Percebe-se que, no que se refere à integração, esta pressupõe uma pseudo-inserção da pessoa com deficiência no contexto do ensino comum. Bem diferente do que pressupõe a inclusão, que sugere a imagem de uma escola em movimento, em constante transformação e

construção, que visa um novo modo de organização do sistema educacional que vai muito além de mera escola em si, que reconhece todas as diferenças ali inseridas. Mittler destaca que:

A inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar o acesso e a participação para todos os alunos que a frequentam regularmente e para aqueles que agora estão em serviço segregado, mas que podem retornar à escola em algum momento no futuro, a inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo, desse modo, valorizados. (MITTLER, 2003, p. 236)

O cuidado e educação são assuntos polêmicos, não há como dissociá-los num ambiente como a creche, pois “[...] ao cuidar ou descuidar do outro, estamos colocando-o em certa posição, dando-lhes certos sentidos, os quais contribuem para construí-lo como pessoa”. (ROSSETTI-FERREIRA, 2013, p. 10).

A inclusão não é uma tarefa fácil, tanto por parte do sujeito a ser incluso, como do grupo que receberá esse sujeito e dos educadores. A tentativa é válida quando o educador compreende, reflete e se coloca na posição do outro.

Neres declara que:

A principal tarefa da educação é atender a todos os excluídos: os pobres, os negros e as pessoas com deficiência. Para tanto, essa educação é denominada “inclusiva”, aquela que atende a todos, sem distinção. Nesse sentido, a partir da década de 1990, o discurso da educação inclusiva ganha centralidade nas políticas educacionais (NERES, 2010, p. 31).

Praticar uma pedagogia consciente é posicionar-se diante desses momentos conflituosos que ocorrem durante a prática docente de maneira a resolvê-los, alicerçado numa educação comprometida com a história social de cada membro que nesse ambiente convive, produz e reproduz história.

### **1.3 Inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil: o que revelam as pesquisas**

O levantamento bibliográfico permite realizar um balanço do estado das coisas vigente numa determinada área do conhecimento.

Segundo Biancha *et al* (2004), é importante avaliar as continuidades e descontinuidades teóricas e metodológicas, o quanto se redonda ou se avança na produção do saber, para evitar a cristalização do conhecimento e provocar um constante movimento para avançar na compreensão do objeto de estudo.

Para o levantamento feito na presente pesquisa, foram realizadas buscas nos referenciais: *Cientific Eletronic Library*- Scielo, periódicos disponíveis nos sites na Internet da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, da Anped - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Nessas plataformas, buscou-se por dissertações e teses que abordassem a temática aqui tratada, a fim de desvelar o estado da arte.

Na busca por trabalhos sobre o tema com os descritores ou palavras-chave *educação infantil* e *inclusão* foram encontrados 363 (trezentos e sessenta e três) trabalhos. Incluindo os descritores *práticas pedagógicas*, *educação infantil* e *inclusão* sobraram 30 (trinta) e, destas, foram selecionadas 08 (oito) pesquisas que possuíam referência sobre o objeto de pesquisa em questão e abordavam a temática aqui tratada, a fim de desvelar o estado da arte, no intercurso de 2003 a 2013, sendo 2003 o ano em que o MEC implementa o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, cujo propósito é promover a transformação dos sistemas de ensino, a fim de torná-los mais inclusivos. Assim, com essa delimitação do intervalo de tempo propôs-se verificar a produção científica dessa década e as transformações possíveis.

As questões apontadas nas pesquisas e tomadas para este estudo estão todas amplamente inter-relacionadas. Portanto, a seleção realizada obedeceu à seguinte sistemática: abordar estudos desenvolvidos em dissertações e teses que contemplassem a temática Educação Infantil, Educação Especial e práticas pedagógicas.

Conforme pode ser observado no Quadro 2, há a necessidade de empreender pesquisas que se dediquem a investigar a Educação Especial na Educação Infantil. Para tanto, buscou-se levantar pesquisas que tivessem como objetivo investigar o processo de inclusão na educação e as práticas desenvolvidas nas instituições que atendem à criança pequena.

## Quadro 2 - Apresentação das pesquisas encontradas nos bancos de dados

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Temática</b>	<b>Fonte</b>
Infância, educação infantil e inclusão: um estudo de caso em Vitória.	Rogério Drago.	Práticas pedagógicas. Inclusão.	PUC-Rio 2005 Tese
As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente no processo de inclusão de crianças na educação infantil:	Selva Maria Guimarães Barreto	Normalização na Prática Pedagógica e a Constituição do conceito de Inclusão nas Escolas Comuns da Educação Básica.	UFSCAR 2009 Tese
Crianças cegas e videntes na educação infantil características da interação e proposta de intervenção	Maria Luiza Pontes de França	Inclusão escolar	UFSCAR 2009 Dissertação
Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na Ed. Infantil	Aline Kelly Scalco Gonçalves	Inclusão escolar e criança especial	UFSCAR 2006 Dissertação
O processo de inclusão de pessoas com deficiência e a educação infantil: um estudo de caso na escola de educação básica	Andreia Karla de Souza Gonzaga	Inclusão escolar e criança especial	UFPB 2010 Dissertação
A Inclusão escolar na educação infantil: um olhar sobre a prática docente	Anna Costa Fernandes.	Prática docente. Inclusão. Educação especial	UFC 2013 Dissertação
Concepções e práticas pedagógicas de professoras da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência.	Priscila Ferreira Ramos Dantas.	Práticas pedagógicas	UFRN 2012 Dissertação
A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil: uma análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém	Miriam Matos Amaral	Práticas pedagógicas. Educação especial. Inclusão.	UFPA 2006 Dissertação

Fonte: Produção própria

Da análise dessas pesquisas, observou-se que a inclusão escolar é um tema que tem estado presente na educação nos últimos 20 (vinte) anos, conforme relata os estudos realizados por Mendes (2010) e Drago (2011), que discutem acerca de como poderia ocorrer esse processo nas escolas brasileiras e a maneira como os professores devem estar preparados para receber esses alunos em sala de aula, de forma que ocorra o processo de inclusão esperado pela educação.

Portanto, a escola inclusiva é aquela que visa o bem estar de toda a sociedade, busca profissionalizar seus professores e funcionários e tratar, dentro da diferenciação do aluno especial, a sua igualdade e o objetivo comum que todos os alunos buscam no ambiente escolar.

O aprendizado, a cultura, o ensino e a educação, o papel da escola e seus profissionais, assim sendo, é estimular, com procedimentos adequados, o comportamento desses alunos considerados especiais, de modo a se inserirem, se incluam e se desenvolvem por meio de dedicação e tratamentos iguais em suas diferenças, pelos seus direitos e deveres adquiridos na sociedade.

Mendes (2010, p. 15) informa que: “Muitas das iniciativas atualmente contempladas nos princípios da educação inclusiva surgiram nos países desenvolvidos a partir da década de 60, então sob a denominação da filosofia de integração”.

As lutas e demandas das pessoas com deficiência, seus familiares e pessoas interessadas sobre o tema ou ligadas a outros movimentos minoritários, nacional e internacionalmente, contribuíram para a criação da proposta da Educação Inclusiva.

A inclusão é um desafio que provoca a melhoria da qualidade da Educação Básica e Superior, pois, para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças. Assim, há um consenso na literatura sobre a necessidade de prover formação inicial para ensinar professores da educação regular a criarem classes que acomodem as necessidades de todos os alunos, inclusive para aqueles com deficiência.

O consenso também se estende para a necessidade de se incluir tanto informações quanto experiências e práticas com alunos da Educação Especial nos programas de formação inicial de todos os professores (MENDES, 2010).

Drago (2005) faz uma investigação de como se dá a inclusão da criança deficiente nas salas regulares da Educação Infantil do município de Vitória, à luz das representações sociointerativas da criança deficiente com o meio que a cerca, levando em consideração três pressupostos básicos de análise: as concepções de educação, infância e inclusão.

A pesquisa foi desenvolvida num Centro Municipal de Educação Infantil pertencente ao Sistema Municipal de Ensino de Vitória, a partir da perspectiva do estudo de caso, tendo como sujeitos da pesquisa um grupo de crianças de uma sala de pré-escola com criança deficiente em processo de inclusão, a professora da turma, o corpo técnico-administrativo, bem como o serviço de assessoramento de Educação Infantil e Educação Especial da Secretaria de Educação. Tendo como pressuposto analítico o processo inclusivista desenvolvido na Educação Infantil do município de Vitória, o estudo realizado buscou considerar e entender que concepções de infância e de Educação Especial – inclusão – fazem parte do discurso de quem está à frente do processo educacional – professor, diretor, pedagogo, assessor – e daquele que se reflete na prática, no cotidiano das crianças em interação com as outras crianças – com e sem deficiência diagnosticada – e com os adultos que faziam parte desse contexto.

Para tanto, os dados obtidos foram analisados tendo como principais interlocutores a literatura contemporânea, que trata da inclusão de indivíduos deficientes nas salas regulares do ensino, e os estudos desenvolvidos por Vygotsky, pelo fato de que este teórico entendia o ser humano como um ser que possui, produz e reproduz história e cultura.

A pesquisa evidenciou uma distância entre o que se fala acerca da inclusão e do cotidiano dos atores do processo educacional. Além disso, pôde-se perceber que existem diferentes ações no contexto pesquisado que, ao invés de incluir, parecem causar a exclusão no processo de escolarização, e isso a partir da Educação Infantil.

Barreto (2009) objetivou identificar e analisar as concepções expressas pelas professoras de Educação Infantil sobre o processo de inclusão de crianças com deficiência neste nível de ensino da Educação Básica. À luz da Teoria da Defectologia, estruturada por Vigotsky (1997), propôs-se a reconhecer, analisar, desvelar e comentar as condições subjetivas de trabalho que subsidiam os pensamentos e as ações efetivadas por professores no processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil na cidade de São Carlos.

Para tanto, a autora realizou pesquisas documentais primárias, retrospectivas e contemporâneas, em associação com a obtenção e análise de dados secundários, sendo as fontes documentos de origem pública e particular em associação com a realização de uma pesquisa de campo qualitativa e quantitativa, descritiva e exploratória.

A autora levou em consideração três diretrizes de análise, estabelecidas a partir dos objetivos determinados para a pesquisa.

Diretriz 1: Condições Subjetivas do Trabalho Docente;

Diretriz 2: Condições Objetivas do Trabalho Docente;

Diretriz 3: Condições Subjetivas e objetivas do trabalho docente na promoção da inclusão-exclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil da cidade de São Carlos.

De acordo com a autora, as respostas emitidas pelas professoras indicaram uma resistência pessoal a tal processo, motivada pela carência de informações e de conhecimentos necessários a tal atuação profissional, um sentimento pessoal em sincronia com a significação social do trabalho docente manifestado pelas entrevistas e uma necessidade urgente de revisão da política salarial dos trabalhadores em educação.

França (2009), em seu estudo de mestrado, pesquisou sobre as interações de crianças cegas que têm sido objeto de crescente interesse nas últimas décadas. A pesquisa teve como objetivos caracterizar a interação social de crianças cegas que receberam ou não estimulação constante e especializada e a interação social de crianças cegas e videntes.

Para a realização da pesquisa, a autora teve a participação de duas crianças cegas com aproximadamente cinco anos e seus colegas de sala regular. A autora organizou situações em que as crianças pudessem brincar e seus desempenhos foram filmados. Foi adotado um sistema de classificação que permitiu a análise comparativa das interações dos participantes, utilizando-se o SPSS-WIN (13.0) para realizar as análises estatísticas.

Nos resultados da pesquisa, foram encontradas semelhanças e diferenças significativas ao comparar as características das interações das crianças cegas com as das videntes. Foi possível verificar que, havendo estimulação constante e especializada, a criança cega apresenta comportamentos semelhantes aos de uma criança vidente no ambiente escolar.

Gonçalves (2006), em seu estudo objetivou descrever e analisar como está sendo implementado o processo de inclusão na Educação Infantil de crianças com paralisia cerebral. Enfocou especificamente as estratégias pedagógicas que estão sendo utilizadas para atender as necessidades dessas crianças, com vistas a garantir o acesso, a permanência, bem como a participação nas atividades propostas em sala de aula.

O estudo, de natureza qualitativa, baseado no referencial etnográfico, envolveu um delineamento com três etapas. Na primeira etapa que a autora denominou de preliminar, foram conduzidos os procedimentos éticos que regem as pesquisas com seres humanos. Na segunda, foram iniciadas a observação e registro das estratégias pedagógicas, durante 22 sessões de observação natural na sala de aula, registradas em um protocolo específico e em anotações em diário de campo. Na terceira e última etapa, procedeu-se à investigação sobre a percepção das professoras sobre suas próprias estratégias e sobre a viabilidade das estratégias apontadas na literatura, por meio de sessões individuais de entrevistas.

De modo geral, os resultados demonstraram que as respostas que as escolas vêm dando às necessidades educacionais especiais de crianças com paralisia cerebral ainda parecem mínimas. A possibilidade mais viável parece ser a implementação de estratégias de ensino diversificado que, entretanto, ainda está muito mais na dependência da boa vontade e competência do professor de classe comum. A autora constatou ainda que há um descompasso entre o que os professores dizem fazer e o que se observa na sua prática em relação às estratégias pedagógicas utilizadas para as crianças com paralisia cerebral. De acordo com a autora, parece que eles desconhecem como o ensino pode ser diferenciado para atender seus alunos, prevalecendo uma ideia de que a igualdade de condições é o princípio a ser seguido. A discussão aponta caminhos para a melhoria nas condições de ensino de modo a favorecer a escolarização desta população em ambientes inclusivos.

Gonzaga (2010) realizou um estudo que teve como objetivo analisar como ocorre o processo de inclusão dos alunos com deficiência na Escola de Educação Básica, além de identificar quais as concepções das coordenadoras e professoras da instituição sobre a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular e quais as metodologias que empregam para a promoção das aprendizagens dos alunos com deficiência.

A pesquisa, de caráter qualitativo, teve início com o estudo bibliográfico acerca da temática da inclusão, buscando rememorar a historicidade da Educação Especial à Educação Inclusiva, bem como identificar as políticas públicas educacionais, as normas e as leis que regulamentam uma educação de qualidade para todos e a sua aplicabilidade na escola regular, promovendo a inclusão dos alunos com deficiência.

A autora partiu do pressuposto de que a criança com deficiência é parte integrante da sociedade e detém habilidades a serem desenvolvidas. Constatou a resistência e a luta das professoras para desenvolverem uma proposta de práticas inclusivas e as iniciativas para o despertar de práticas educacionais de inclusão, para promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos com deficiência.

Os estudos de Fernandes (2013) tiveram como objetivo investigar as práticas pedagógicas de uma professora da Educação Infantil de uma escola da rede municipal de Fortaleza, identificando as suas dificuldades e potencialidades diante de um ambiente de educação inclusiva.

A autora usou como referencial teórico Vygotsky, identificando sua pesquisa como um estudo de caso. Os procedimentos metodológicos incluíram: a entrevista semiestruturada, observações da sala de aula e a aplicação da Escala de Avaliação de Ambientes de Educação Infantil (ECERS-R).

A entrevista visou identificar as concepções da professora acerca de conceitos tais como: inclusão, infância, desenvolvimento e aprendizagem. A análise das práticas da professora foi efetuada de acordo com as subescalas da ECERS-R: espaço e mobiliário, rotinas de cuidado pessoal, linguagem e raciocínio, atividades, interação, estrutura do programa, pais e equipe.

Os resultados indicaram que a média nacional da Educação Infantil avaliada por este instrumento é 3,4; a da professora participante deste estudo é 3,1 e a média da educação no município de Fortaleza é 2,2. No que se refere à inclusão escolar, a professora desenvolvia atividades que favoreciam o processo de inclusão, aceitava os alunos em sua turma, acolhendo-os em suas singularidades e evitando segregá-los dos grupos e das atividades propostas para a turma toda. No entanto, ela pouco encorajava a realização de atividades em pequenos grupos onde os próprios alunos desenvolvessem estratégias para a aceitação e acolhimento das diferenças. Suas aulas repetiam uma rotina que não permitiam uma contextualização das atividades, que não estavam integradas numa sequência didática vinculada a um planejamento.

Foi possível constatar, segundo a autora, que questões político-administrativas presentes na estrutura escolar, como falta de um trabalho em equipe e de um programa destinado à Educação Infantil, tiveram mais impactos negativos na prática pedagógica observada do que as concepções da professora.

A autora concluiu que a presença de alunos com deficiência, autismo e hiperatividade não mobilizou mudanças nas práticas da professora. Possivelmente, para que alterações se manifestem no contexto da sala de aula, é necessário mudanças na gestão da escola e no encaminhamento do trabalho pedagógico da equipe de professores.

A pesquisa permitiu deduzir que reuniões para compartilhar experiências e construir saberes permitiriam que a professora visualizasse suas práticas sob o olhar do outro, possibilitando realizar um trabalho menos repetitivo, em que o brincar, bem como a relação com os pares, fossem vistos como importantes fontes de aprendizagem.

Dantas (2012) investigou a Educação Inclusiva na Educação Infantil. Apresentou como objetivo de sua pesquisa investigar e analisar as concepções e expectativas de professoras de um Centro de Educação Infantil do Município de Natal/ RN sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas e suas implicações para aprendizagem dos alunos.

A autora, que teve como base teórica a perspectiva histórico-cultural, pautou-se pela análise qualitativa dos dados a partir do método de Estudo de Caso. Foi utilizado como

procedimentos metodológicos: análise documental, observação participante, diário de campo e entrevista semiestruturada.

Os dados obtidos a partir das observações indicaram que a escola regular de Educação Infantil possibilita práticas pedagógicas que favorecem a participação e o desenvolvimento dos alunos com deficiência; como também, situações que podem criar barreiras para a aprendizagem e para o desenvolvimento dessas crianças.

Os dados revelaram concordância e divergências de concepções e expectativas sobre as questões que envolvem a inclusão na Educação Infantil. Os resultados evidenciaram ainda que estratégias de ensino, vínculos afetivos, sensibilidade e a própria rotina da Educação Infantil são fatores que podem favorecer a proposta inclusiva, mas também é necessário um maior atendimento às diferenças individuais de cada criança, no sentido de potencializar o seu desenvolvimento. O estudo também revelou: falta de apoio pedagógico às professoras; o desconhecimento destas quanto às orientações e estratégias que contemplem a diversidade dos alunos; a importância de ter concepções positivas a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno com deficiência; e a necessidade de uma formação pedagógica e de um trabalho coletivo na escola que conte com a colaboração de todos: pais, direção, coordenação, na busca de uma escola inclusiva. Acreditamos que este estudo apontou questões relevantes a ser foco de novas pesquisas, uma vez que o tema ainda é carente de estudo. Sendo assim, ressaltamos a importância da realização de pesquisas que deem continuidade a este trabalho.

Amaral (2006) faz uma análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras da rede municipal de Belém do Pará, a partir da inclusão educacional na Educação Infantil de crianças com deficiência proposta no Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana.

A pesquisa teve como questões-problema investigar: Como se deu o processo de inclusão educacional de crianças com NEES após a implantação da Escola Cabana? Que práticas pedagógicas foram adotadas pelas professoras que atenderam às crianças com NEES incluídas na Educação Infantil da rede de ensino do município a partir da gestão Governo do Povo (1997-2004)?E, ainda, que currículo foi moldado a partir das práticas pedagógicas dessas professoras pós-inclusão?

A pesquisa teve como objetivos analisar o processo de inclusão educacional na rede, identificar as práticas pedagógicas adotadas pelas professoras e analisar o currículo que foi moldado após a inclusão na educação infantil de crianças com NEES.

Na realização do estudo, a autora adotou uma abordagem qualitativa, recorrendo-se a entrevistas semiestruturadas e análise documental no processo de coleta de dados.

Os resultados da pesquisa revelaram que o processo de inclusão educacional efetivado nas escolas e unidades de Educação Infantil da rede municipal se deu com grandes dificuldades estruturais, principalmente na implementação de adaptações no acesso ao currículo da Educação Infantil. Para as professoras, a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais foi um grande desafio em suas práticas pedagógicas. O acesso ao conhecimento escolar para essas crianças se deu, então, com o currículo moldado pelas práticas das professoras que experienciaram o movimento da inclusão educacional na Escola Cabana.

Concluindo o que foi apresentado neste primeiro capítulo, verifica-se que a inclusão vai ocorrer desde que haja compreensão por parte de quem conduz. Isso significa mudar a maneira de ver e de agir, não somente com o novo membro do grupo, mas com todos.

A inclusão de pessoas com deficiências, quer seja em um primeiro momento em creches, quer seja em escolas, requer uma mudança de paradigma em todos os sentidos: espaço físico adequado, mobiliário apropriado, organização de salas e material pedagógico adaptado, dentre outros, o que nos remete também a uma nova concepção do ato de ensinar e aprender. Essa mudança implica em um novo olhar, um novo compreender e fazer educação. Ela aponta para a construção de uma escola livre de preconceitos, que valoriza a interação entre diferenças e a construção do conhecimento como parte constitutiva do sujeito.

A inclusão é um desafio que provoca a melhoria da qualidade da educação básica e superior, pois, para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças.

Sob essa ótica, no próximo capítulo iremos fazer a análise dos cadernos *Saberes e Práticas da Inclusão na Educação Infantil*, a fim de verificar em que medida os desafios e perspectivas aqui apontados são neles contemplados.

## Capítulo II

### POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PROCESSO DE INCLUSÃO

*“[...] não há motivo para esperar a chegada de um período favorável, num futuro indefinido”  
(MÉSZÁROS, 2005)*

#### 2.1 Educação Inclusiva: uma perspectiva em processo

Os primeiros movimentos para atendimento às pessoas com deficiência iniciaram-se na Europa e, posteriormente, expandiram-se para os Estados Unidos, Canadá e outros países, dentre eles o Brasil. Inspirados em experiências concretizadas na Europa e Estados Unidos, alguns brasileiros “[...] iniciaram, já no século XIX, a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos” (MAZZOTTA, 1996 p. 27).

Assim, as instituições se organizaram, buscando o atendimento s pessoas com deficiências, nas diversas áreas, no âmbito público e privado. No entanto, conforme Anache (1994):

Escola para todos e de qualidade, presente no ideário escolanovista, sempre foi um problema para ser viabilizado, nesse país. Naturalmente essa situação se reflete em relação ao indivíduo portador de deficiência. As conquistas nessa área sempre foram lentas (ANACHE, 1994, p. 19).

Apesar de o fundamento filosófico do princípio da normalização ter sido o objetivo que, na década de 1970, gerou muita discussão e divergência no Brasil, este acabou por influenciara organização de serviços e metodologias de ensino, opondo-se às tendências segregativas da época.

Normalizar não significa tornar o excepcional normal, mas que a ele sejam oferecidas condições de vida idênticas às que as outras pessoas recebem. Devem ser aceitas com suas deficiências, pois é normal que toda e qualquer sociedade tenha pessoas com deficiências diversas. Ao mesmo tempo é preciso ensinar o deficiente a conviver com sua deficiência. Ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas de serviços e das oportunidades existentes na sociedade em que vive (MIKKELSEN, 1978, APUD RIBEIRO, 2003, p. 43).

Esse princípio esclarece que a integração da pessoa com deficiência é um processo que atinge todos os aspectos educacionais. Assim,

Em 1981, o Relatório da Comissão Estadual de Apoio e Estímulo ao desenvolvimento do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (São Paulo) reconhece a falta de conscientização de nossa sociedade, pela ignorância das reais dimensões das deficiências e de suas consequências para o indivíduo e sua família, deixando a responsabilidade nas mãos de profissionais ou de instituições especializadas, principalmente do setor privado. (RIBEIRO, 2001, p. 2).

Na Constituição de 1988 pode-se perceber uma preocupação social com o atendimento a essas pessoas. Em seu “[...] artigo 206, afirma a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e, em seu artigo 208, ressalta o dever do Estado com a educação” (CEZNE, 2006, p.3), tornando o ensino fundamental “[...] obrigatório e gratuito para todos, aos que a ele não tiveram acesso na idade própria, e atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (CEZNE, 2006, p.3).

A Constituição Federal de 1988 tem como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana, preconizados no artigo 1º, incisos II e III, e no artigo 3º, inciso IV, onde são encontrados seus objetivos fundamentais: a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Em seu artigo 205, a Constituição institui que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Já no capítulo dessa Lei que se refere ao sistema educacional, pode-se observar uma preocupação no sentido de que a educação deve ser extensiva e acessível a todas as pessoas, sem haver distinção alguma, sob nenhum aspecto, seja de raça, credo ou cor.

A Lei nº 7.853/1989, que dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência na área da Educação afirma, por exemplo, a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional, e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Também afirma que o poder público deve se responsabilizar pela “[...] matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas com deficiência capazes de se integrarem no sistema

regular de ensino” (BRASIL, 1989), o que nos leva a concluir que só uma parcela das pessoas seria incluída no sistema regular de ensino.

A lei nº 8.069/1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), garante, entre outras coisas, o Atendimento Educacional Especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição. Segundo Neres (1999), o Estatuto surge como forma de, pela via legal, garantir “[...] os direitos da maioria das crianças brasileiras que vivem sem ter ‘condições de direitos’ e em estado de pobreza, desnutrição e sem acesso à escola”. (NERES, 1999, p.75)

A Política Nacional de Educação Especial de 1994, em termos de inclusão escolar, apresenta um texto considerado um atraso, pois propõe a chamada “integração instrucional”, um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. (BRASIL, 1994, p. 19). Ou seja, a política exclui grande parte desses alunos do sistema regular de ensino, “empurrando-os” para a Educação Especial.

A Declaração de Salamanca representou um novo ponto de partida para as ações da Educação Especial, quando reafirma que todas as pessoas têm direito à educação, inclusive as crianças e jovens excluídos dos sistemas de ensino por portarem necessidades educacionais diferentes da maioria dos outros alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) apresenta todo um capítulo voltado à Educação Especial e, face aos preconceitos ainda existentes, está reafirmando, com mais detalhes, o direito à educação pública e gratuita para pessoas com deficiência.

O direito ao Atendimento Educacional Especializado previsto nos artigos 58, 59 e 60 da LDB e na Constituição Federal não substitui o direito à educação (escolarização) oferecida em classe comum da rede regular de ensino.

A LDB utiliza as expressões “serviços de apoio especializado na escola regular” e “atendimento especializado” como sinônimo de Atendimento Educacional Especializado e apenas diz que este pode ocorrer em classes ou escolas especiais, quando não for possível oferecê-lo em classe comum. A LDB não diz que a escolarização poderá ser oferecida em ambiente escolar à parte.

De acordo com a LDB todas as pessoas com deficiência têm direito à matrícula nas escolas regulares, sem discriminação de turnos, com o objetivo de integrar equipes de todos os níveis e graus de ensino com as equipes de Educação Especial, em todas as residências administrativas pedagógicas do sistema educativo, desenvolvendo ações integradoras nas áreas de ação social, educação, saúde e trabalho. Esses direitos expressos em leis são frutos de processos democráticos que indicam o reconhecimento da cidadania dessas pessoas.

Essa modalidade de ensino é entendida dentro da lei como a oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, segundo o artigo 58 da LDB.

Pode-se notar, dessa forma, uma referência explícita na LDB ao respeito às diferenças e ao direito à igualdade. Porém, infelizmente não é essa a realidade, em alguns casos. A Educação Especial é tratada como uma modalidade separada de educação, entendendo que esta modalidade de educação se difere da dita normal, por tratar de alunos com deficiência.

A nova LDB revela o reconhecimento social dos trabalhos realizados na área, sendo fruto das lutas pelos avanços e conquistas de direitos para as pessoas com deficiência, historicamente discriminadas na sociedade. Somente diante de um processo de escolarização, “[...] onde haja acesso e permanência na escola regular, com interações sociais voltadas a promover o desenvolvimento do sujeito é que existe de fato, a inclusão” (ANDRADE; SCHÜTZ, 2002, p.8).

Hoje, a Educação Inclusiva já tem seus princípios educacionais enunciados. Entretanto, é necessário reescrevê-los com a ciência, pois há os dispositivos legais para a inclusão, o que não há é a possibilidade prática de tal situação junto a qualquer deficiência.

Não importa apenas assegurar a educação como um direito de todos, é importante que esta seja ajustada às necessidades pessoais e às exigências sociais. Em legislações anteriores, ou seja, nas Leis de Diretrizes e Bases anteriores, já se tratava, mesmo que de forma tímida, da educação da pessoa com deficiência.

De acordo com Motta (1997):

A Lei nº 4.024, de 1961, já previa, em seus artigos 88 e 89, bem como a Lei nº 5.692, de 1971, em seu artigo 9º, a necessidade de serviços de educação especial, o seu enquadramento no sistema geral de educação e a integração dos educando na comunidade (MOTTA, 1997, p. 401).

Mas, não se pode deixar de observar que por trás de qualquer legislação existem interesses e, principalmente, um contexto histórico e ideológico como pano de fundo do cenário que se vivia na época.

Dentro da política educacional, a escola busca um espaço educativo aberto, diversificado, permitindo o desenvolvimento individual e coletivo de seus alunos e profissionais.

Segundo Ribeiro (2001, p.6), “[...] o profissional da educação assume a convicção de que todos são capazes de aprender e de que o pressuposto de sua aprendizagem é sua interação com o mundo – sua ação sobre os objetos”. Portanto, em uma “escola inclusiva a diversidade é valorizada em oposição à homogeneidade, oferecendo a todos os alunos maiores oportunidades de aprendizagem.”(NOGUEIRA; OLIVEIRA; SÁ, 2009, p. 56)

A autora ressalta ainda que “A respeito desse amparo legal, que acolhe e incentiva a escola inclusiva, nos acrescenta ainda Andrade e Schütz (2002)”:

O princípio que ampara a escola inclusiva encontra-se na Constituição Federal, principalmente focado nos artigos 5º e 6º. Naquele, o inciso XLI começa a determinar a punição para qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais. Excluir é atentado ao direito de incluir (ANDRADE; SCHÜTZ, 2002, p. 8 ).

Nessa ação inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência. São consideradas matérias do Atendimento Educacional Especializado: Língua Brasileira de Sinais (Libras); interpretação de Libras; ensino de língua portuguesa para surdos; Sistema Braille; orientação e mobilidade, utilização do soroban; as ajudas técnicas, incluindo informática adaptada; mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; tecnologias assistivas; informática educativa; educação física adaptada; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividades da vida autônoma e social, entre outras.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a), traz um item específico intitulado *Educar crianças com necessidades especiais*, onde podemos observar a importância do convívio com a diversidade. O referido item destaca que:

A criança que conviver com a diversidade nas instituições educativas, poderá aprender muito com ela. Pelo lado das crianças que apresentam necessidades especiais, o convívio com as outras crianças se torna benéfico na medida em que representa uma inserção de fato no universo social e favorece o desenvolvimento e a

aprendizagem, permitindo a formação de vínculos estimuladores, o confronto com a diferença e o trabalho com a própria dificuldade (BRASIL, 1998a, p. 35).

O Decreto nº 3.298/1999 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no contexto socioeconômico e cultural do país. Sobre o acesso à educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.

A Lei nº 10.172/2001, Plano Nacional de Educação (PNE), por sua vez, entre as suas metas e seus objetivos, afirma que a Educação Especial “como modalidade de educação escolar”, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que “[...] a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência” (BRASIL, 2001b) era uma medida importante.

A Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e afirma, entre os principais pontos, que “[...] 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, 2001f). Porém, o documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado. Considera ainda que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil, embora não trate especificamente da política de Educação Especial para a Educação Infantil, apenas “[...] assegurando- lhes os serviços de Educação Especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.” (BRASIL, 2001f). Kassar (2002) destaca alguns pontos sobre a referida Resolução:

A Resolução nº 02 instituiu as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem “necessidades educacionais especiais”, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades e, para atender a abrangência da Lei, precisamos nos lembrar de que a Educação Básica constitui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio.

Logo no início, do parágrafo único explica que; o atendimento escolar terá início na Educação Infantil e que devem ser assegurados os serviços de Educação Especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. Esse artigo, então, explicita a necessidade de ver assegurado:

- a) A matrícula de 'crianças com necessidades educacionais especiais' desde a Educação infantil;
- b) B) que as unidades de educação (inclusive pré-escolas e creches) devem assegurar os serviços de Educação Especial. (KASSAR, 2002, p. 15).

Após a LDB, em 2001, uma nova legislação aparece para revogar as disposições anteriores que lhe são contrárias ou complementam eventuais omissões. Trata-se da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Pessoa Portadora de Deficiência, celebrada na Guatemala.

As pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (CONVENÇÃO DE GUATEMALA, 2001, p. 7).

A Convenção de Guatemala deixa clara a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência, definindo a discriminação, nos artigos 1º, nº 2, "a". "b", como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o conhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas com deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais, como segue:

1. O termo 'deficiência' significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.
2. Discriminação contra as pessoas com deficiência. a) o termo "discriminação contra as pessoas com deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas com deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal da pessoa com deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação. (CONVENÇÃO DE GUATEMALA, 2001, p. 8)

A Convenção de Guatemala complementa a LDB porque ela não contempla apenas o direito de opção das pessoas com deficiência e de seus pais ou responsáveis, limitando-se a

prever as situações em que se dará a Educação Especial, o que normalmente, na prática, acontece por imposição da escola ou rede de ensino. Antes, sobre a integração e inclusão, nota-se uma evidente preocupação em igualar as oportunidades de acesso ao ensino, e mais do que isso, em proporcionar a continuidade da pessoa com deficiência no sistema escolar regular.

A Resolução nº 1/2002 CNE/CP institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”.(BRASIL, 2002). Sobre a Educação Especial, afirma que a formação deve incluir “[...] conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”. (BRASIL, 2002, n.p).

A lei nº 10.436/2002, ainda, reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006), elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, UNESCO e Secretaria Especial dos Direitos Humanos, apresenta, entre suas metas, a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que, no âmbito da Educação Inclusiva, trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, aborda a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.

O Decreto nº 6.094/2007 dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. Ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”. De acordo com o referido documento:

Considera-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança,

psicomotricidade e artes. Também apresenta elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, digrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. (BRASIL, 2008a, p. 15).

O Decreto nº 6.571/2008 dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, o definindo como “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. (BRASIL, 2008b). O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.

A Resolução nº 4/2009 do CNE/CEB orienta os estabelecimentos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contra turno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprir o Decreto Nº 6.571/2008.

A lei nº 12.764/2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

O Plano Nacional de Educação/2014 (PNE) apresenta na redação da meta nº 4 a seguinte determinação:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 55)

O entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.

Segundo Mendes (2006, p. 397), “Os resultados dos trinta anos da política de “integração escolar” tiveram como maior impacto o fortalecimento do processo de exclusão na escola pública de crianças consideradas indesejadas pela escola comum, que eram encaminhadas para as classes especiais”.

A autora complementa, ainda:

O modelo que previa uma opção preferencial pela inserção na classe comum com a manutenção do contínuo de serviços nunca chegou de fato a ser implementado na "integração escolar" à moda brasileira, visto que ainda hoje os recursos predominantes são as classes especiais nas escolas públicas e as escolas especiais, notadamente as privadas e filantrópicas. (MENDES, 2006, p. 397),

Por mais “paradoxais e contraditórios” que possam parecer, os sistemas educacionais refletem esses aspectos “[...] muito embora esses reflexos gerem consequências inevitáveis para a Educação Especial já que a humanidade prima pela igualdade de valores” (SANTOS; RODRIGUES, [s.d], p. 4) entre os seres humanos, assim como pela garantia dos seus direitos. As autoras pontuam ainda que:

Por outro lado, essa mesma humanidade exclui de um ritmo de produção cada vez mais vital à crescente competitividade, pela dificuldade de exercer o pleno dever de cidadão de uma humanidade trabalhadora, produtiva, participativa e contribuinte. Emergem, assim, a necessidade de indivíduos-cidadão, sabedores e conscientes de seus valores, direitos e deveres. (SANTOS; RODRIGUES, [s.d], p. 4)

A sistematização desse processo de inclusão é também assim entendida para Carvalho (2001, p.42), quando afirma: “Oportuno, também, enfatizar que a educação inclusiva deve ser entendida como um processo e não como uma providência a ser tomada”. Fica, assim, evidenciada uma preocupação muito recorrente. Ainda, segundo Mozer (2011):

A inclusão tem que ser feita de modo que se torne uma prática comum a todos e em quaisquer níveis e espaços de nosso sistema educacional, e não apenas vista como uma providência emergente para acabar com desigualdades que se façam evidente em determinado instante. (MOZER, 2011, p. 20)

Segundo Ribeiro (2002, p. 17), estamos vivendo, “felizmente”, no início desse novo milênio, “novos tempos, uma época de transição entre as práticas de integração e as de inclusão social. Os dois processos coexistem, ou seja, algumas das velhas práticas ainda sobrevivem enquanto as novas vão sendo incentivadas”.

Para que essas novas práticas sejam incentivadas, é necessário que seja instituída uma verdadeira igualdade democrática, que prescinde de um embasamento legal, ou seja, da elaboração, implantação e efetiva aplicação na prática cotidiana das escolas de uma legislação educacional que não seja generalista, mas que ofereça a garantia de direitos aos sujeitos da educação inclusiva.

Nessa concepção, Glat e Duque (2003) apontam que a educação inclusiva preconiza que:

[...] todos os alunos, mesmo os portadores de condições que afetam diretamente a aprendizagem – deficiências sensoriais (surdez e cegueira), mental ou cognitiva, e os transtornos severos de comportamento (autismo e psicoses) – devem ter a possibilidade de se incluir no ensino regular, preferencialmente sem defasagem idade – série (GLAT; DUQUE, 2003, p. 70).

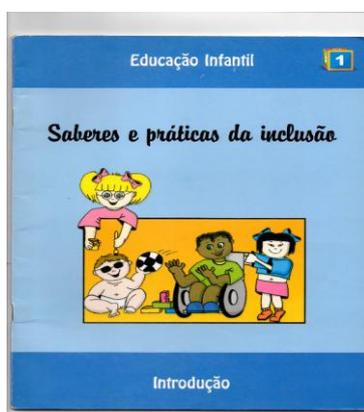
De acordo com esse conceito, a escola inclusiva deve mostrar que a diversidade é valorizada em oposição à homogeneidade, buscando oferecer aos alunos em geral maiores oportunidades de aprendizagem.

A ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que Segundo Mendes (2002, p. 28) reconhece e aceita “a diversidade na vida em sociedade. Isso significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo no grupo social”.

## 2.2 Referenciais Curriculares para a Educação Infantil: Coleção Saberes e Práticas da inclusão

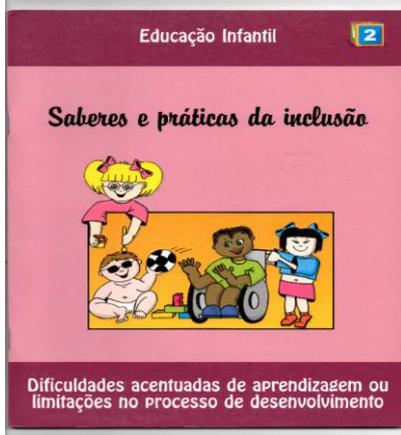
Com o intuito de melhorar a organização do trabalho didático com crianças com deficiência, o MEC, mediante a Secretaria de Educação Especial/SEESP, lança em 2004 a Coleção *Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão* que foi organizada em nove volumes, indicados para os diversos tipos de deficiência. A coleção encontra-se constituída da seguinte forma:

**Figura 1. Volume 1 – Introdução.**



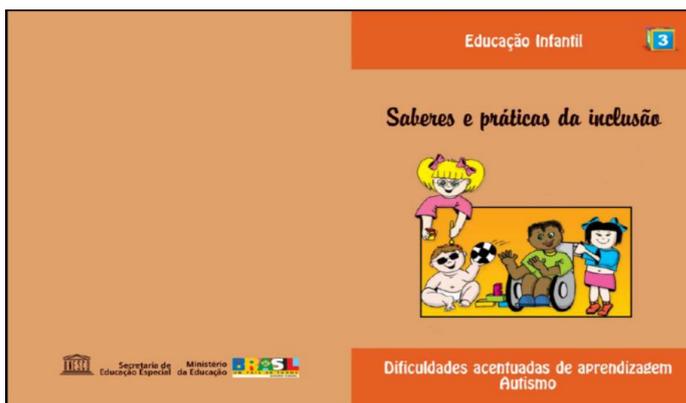
Fonte: MEC/SEESP

**Figura 2. Volume 2 – Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento.**



Fonte: MEC/SEESP

**Figura 3. Volume 3 – Dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo.**



Fonte: MEC/SEESP

**Figura 4. Volume 4 - Dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla.**



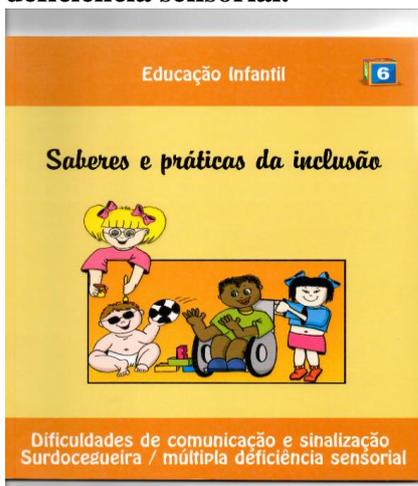
Fonte: MEC/SEESP

**Figura 5. Volume 5 – Dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física.**



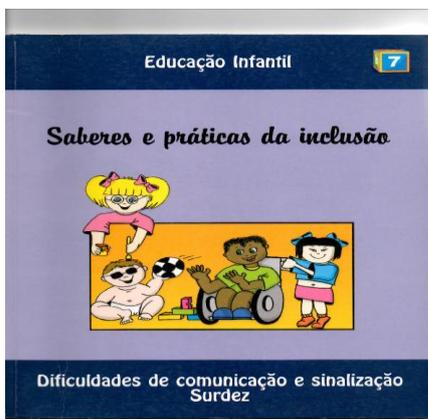
Fonte: MEC/SEESP

**Figura 6. Volume 6 – Dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial.**



Fonte: MEC/SEESP

**Figura 7. Volume 7- Dificuldades de comunicação e sinalização: surdez.**



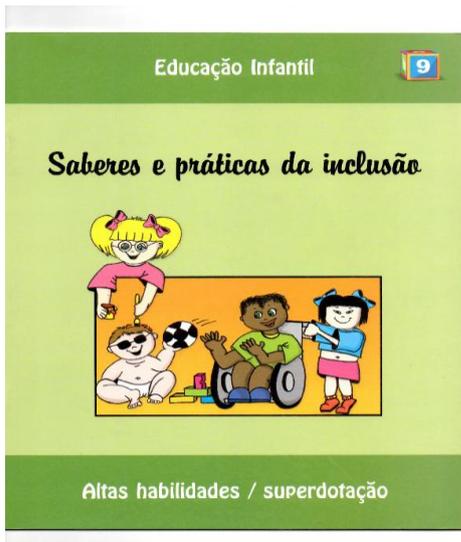
Fonte: MEC/SEESP

**Figura 8. Volume 8 – Dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual.**



Fonte: MEC/SEESP

**Figura 9. Volume 9 – Altas habilidades/superdotação.**



Fonte: MEC/SEESP

A referida coleção se destina ao campo da Educação Infantil e apresenta um conjunto de ações relacionadas à Educação Especial. Nos fascículos, encontra-se a contextualização histórica, marcos legais e políticos e a fundamentação teórica sobre o processo de inclusão no contexto educacional.

Foi possível identificar que a produção dessa coleção foi feita pela coordenação técnica do MEC, contando com a participação de consultores autônomos e de instituições públicas e privadas de todo o país. Assim sendo, a elaboração, a organização e a revisão técnica possibilitam maior direcionamento dentro das diretrizes e orientações norteadoras da

política educacional defendida pela SEESP. Observamos que o objetivo da coleção consiste em alavancar a inclusão das pessoas com deficiência nas salas comuns da rede pública por intermédio de um processo de formação continua.

A coleção em seu volume 1 introdutório receberá destaque, por ser este o caderno que introduz a coleção e, sobretudo, por conter os fundamentos e os conceitos que sustentam a proposição de uma Educação Infantil inclusiva e por este trazer uma série de orientações que vem auxiliar na educação das crianças nas creches e pré-escola.

No volume 1 encontramos os seguintes objetivos:

- Propor o debate e a análise de alguns aspectos relevantes e contraditórios existentes na implantação da educação inclusiva;
- Compartilhar dúvidas e inquietações acerca da prática pedagógica;
- Socializar experiências positivas e dificuldades encontradas na construção de uma educação infantil inclusiva;
- Refletir sobre o papel da mediação social para a necessária transformação cultural no interior da escola. (BRASIL, 2004a, p. 7)

De acordo com esse documento: “[...] a Educação Infantil deve ocorrer em ambiente o menos restritivo possível, e o atendimento às necessidades individuais realizados preferencialmente no ensino regular” (BRASIL, 2004a, p. 13).

A inclusão é um processo complexo que configura diferentes dimensões: ideológica, sociocultural, política e econômica, que vem sendo estudada e aperfeiçoada ao longo dos anos conforme relatam os estudos realizados por Mendes (2010), Drago (2011), Mazzotta (2005). Uma das grandes contribuições do documento está em relação à superação de práticas excludentes, mostrando que a educação da pessoa com deficiência na escola comum tem avançado, mas que em sua prática ainda está carregada de complexidade, ambiguidade, dúvidas e incertezas em relação ao trabalho educativo referente à educação inclusiva.

Entre as contradições mais comuns estão os termos Integração/Inclusão comumente visto e ouvido como sinônimos e que são termos distintos que contém imagens e práticas diferentes, que leva muitas vezes a uma falsa impressão de aceitação da pessoa com deficiência conforme mencionado anteriormente.

Outro aspecto defendido pelos documentos do MEC diz respeito aos princípios e fundamentos para a construção de uma escola inclusiva. A educação inclusiva deve ter como ponto de partida o cotidiano, o coletivo, a escola e a classe comum, onde todas as pessoas, com deficiência ou não, precisam aprender e ter acesso ao conhecimento e à cultura, a fim de

progredir no aspecto pessoal e social. As pessoas, ou melhor, os indivíduos envolvidos nesse processo, devem estar preparados para tal inclusão.

As crianças com qualquer deficiência, independente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais, são crianças que tem as mesmas necessidades básicas de afeto, cuidado e proteção, e os mesmos desejos e sentimentos das outras crianças. Elas tem a possibilidade de conviver, interagir, trocar, aprender, brincar e serem felizes, embora algumas vezes de forma diferente (BRASIL, 2004a, p. 19).

O processo de inclusão não se faz apenas por decreto ou diretrizes. Ele é construída na escola por todos, na confluência de várias lógicas e interesses, sendo preciso articulá-los. A educação inclusiva requer construção coletiva, mobilização, discussão e ação organizacional de todos os envolvidos. A prof<sup>a</sup> Dra Marilda Garcia Bruno, em entrevista concedida ao Lar das Moças Cegas, publicada no site Inclusive – Inclusão e Cidadania (INCLUSIVE, 2011) nos faz compreender os muitos problemas ainda enfrentado quando o assunto é inclusão escolar. Nesta análise percebemos que na Educação Infantil não é diferente, conforme expõe a autora:

Os meus anos na educação especial permitem-me observar que os obstáculos são praticamente os mesmos nos diferentes momentos do processo histórico. Romper com tradições, com as crenças e com a mesmice do dia-a-dia é sempre muito difícil. A resistência vem do medo do novo, do incerto, das mudanças no fazer pedagógico. Isto ocorreu no momento da integração e não é diferente diante das propostas de inclusão e na hora de redimensionar o papel da Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva. (INCLUSIVE, 2011, p. 3)

Trata-se da elaboração de um projeto político pedagógico com ações integradas de atenção, cuidado e educação, cabendo à instituição educacional tomar a iniciativa e reunir as ações inter-setoriais de saúde e seguridade social que atendam as necessidades de desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância. Drago (2011) afirma que: “[...] o desenvolvimento do trabalho pedagógico cotidiano em sala de aula necessita estar fundamentado em bases sólidas, tanto teóricas quanto práticas, para assim formar um indivíduo integrado na sociedade que o cerca” (DRAGO, 2011, p. 88). A observação do autor é importante no sentido de pensarmos a Educação Infantil como a etapa inicial da educação, principalmente no que se refere às crianças com deficiência, que muitas vezes só são pensadas no quesito da socialização.

As pesquisas e os questionamentos das propostas educacionais inclusivas para a Educação Infantil, são fundamentais para uma educação que realmente inclua, uma vez que a Educação Infantil é o início da vida escolar, como destaca Mendes (2010):

[...] a finalidade dupla da Educação Infantil poderia ser um fator facilitador da inclusão escolar, considerando que muitas de suas dificuldades de inserção social emergem na medida em que se ampliam as demandas acadêmicas. Neste sentido, a inclusão escolar em creches poderia viabilizar uma exposição gradual a essas demandas, o que a médio e longo prazo poderia aumentar as probabilidades de permanência e sucesso nos demais níveis educacionais. (MENDES, 2010, p. 62).

A escola tem um papel primordial em fazer a mediação entre o indivíduo e o meio social. Para tanto, é preciso pensar na organização do trabalho didático da escola como uma prática comprometida com todos os indivíduos ali inseridos. Alves destaca três elementos importante para essa organização:

- a) Ela é , sempre, uma relação educativa que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educando(s), de outro
- b) Realiza-se com mediação de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento,
- c) E implica um espaço físico com características peculiares, onde ocorre (ALVES, 2005, p. 10-11).

Saviani (2000) destaca que o trabalho pedagógico, na conjuntura da sociedade atual, deve contribuir atendendo aos interesses das classes populares de forma que os conhecimentos específicos estejam em consonância com a realidade social, trazendo assim para os alunos qualidade em sua práticas, pois os mesmos agem de acordo com seus interesses e necessidades.

Lancillotti (2006) destaca os pressupostos de Comenius que evidenciavam a importância da distribuição das disciplinas e a organização dos educandos em classes que permitiria o atendimento de um grande número de alunos. Sua proposta tinha por base a manufatura e propunha uma educação fragmentada, sustentada no atendimento coletivo e nos conhecimentos transmitidos de forma homogênea.

A partir dos avanços e conquistas , como a garantia de acesso à educação dos alunos com deficiência em salas regulares e a proposta de um atendimento à diversidade humana como instrumento da inclusão escolar, cabe à escola romper com essa aprendizagem que visa uma ação homogênea.

Lancillotti destaca uma importante contribuição do trabalho pedagógico no atendimento à diversidade dos alunos dentro das escolas:

[...] para o atendimento efetivo de toda a pluralidade humana a escola precisa se transformar, incorporar novos conhecimentos, novas tecnologias e procedimentos didáticos. Para atender o aluno com deficiência é imprescindível reformular a organização do trabalho didático vigente na escola, pois esta encontra-se anacronizada pelo movimento da história (LANCILLOTTI, 2006, p. 48).

O mesmo argumenta Stainback e Stainback:

Quanto mais tempo alunos com deficiência passam em ambientes inclusivos, melhor é seu desempenho nos âmbitos educacional, social e ocupacional. Os locais segregados são prejudiciais por alienarem os alunos. Os alunos com deficiência recebem, afinal, pouca educação útil para a vida real, e os alunos sem deficiência experimentam fundamentalmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes. Em contraste, o ensino inclusivo proporciona às pessoas com deficiência a oportunidade de adquirir habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade. Os alunos com deficiência aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo “real”. Igualmente importante, seus pares e também os professores aprendem a agir e interagir com eles (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 25).

Os avanços nesse sentido ocorrerão quando toda a sociedade se organizar para formular uma política educacional inclusiva, que ultrapasse a visão assistencialista de educação compensatória.

Para superar as práticas excludentes é preciso que os Centros de Educação Infantil integrem o cuidado e valorizem a educação como forma de socialização, autonomia moral, desenvolvimento de competências e participação na vida cultural da comunidade. Transformar esses conceitos em realidades é o grande desafio para a elaboração do projeto político pedagógico na Educação Infantil.

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos (MITTLER, 2003, p. 25).

Torna-se necessário, então, que: “[...] os alunos com necessidades educacionais especiais, independente do tipo de deficiência, sejam expostos a formas positivas de comunicação e interação, de ajudas e trocas sociais diferentes, a situações de aprendizagem desafiadoras” (BRASIL, 2004a, p. 19-20).

Mendes destaca que:

Educar crianças com necessidades especiais juntamente com seus pares em escolas comuns é importante, não apenas para promover oportunidades de socialização e de mudar o pensamento estereotipado das pessoas sobre as limitações, mas também para ensinar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura dentro e fora da escola (MENDES, 2010, p. 228).

Conforme o documento preconiza, a organização de agrupamentos, didática, tempo e espaço, deve facilitar o processo de aprendizagem de todos na Educação Infantil mediante a organização de conteúdos e objetivos diversificados que visam atender os interesses de todos. Essa organização diz respeito à introdução de recursos e materiais didáticos específicos, organização do tempo e espaço, bem como da rotina.

Drago em seus estudos destaca que:

A inclusão escolar é uma realidade, como tal, merece ser encarada de forma contextualizada no cotidiano escolar. A proposta de uma educação inclusiva é muito maior do que somente matricular o indivíduo na escola comum, implica dar outra lógica à escola, transformando suas práticas, suas relações interpessoais, sua formação, seus conceitos, pois a inclusão é um conceito que emerge da complexidade, e como tal, exige o reconhecimento e valorização de todas as diferenças que contribuiriam para um novo modo de organização do sistema educacional (DRAGO 2011, p. 89).

É imprescindível que toda criança com algum tipo de deficiência passe a ter direito aos serviços educacionais disponíveis. Stainback e Stainback (1999), enfatizam a importância de, o mais cedo possível, oferecer às crianças com deficiência, mesmo severa, um sistema inclusivo de educação, que atualmente é tido como o mais benéfico e eficiente dentro da Educação Especial.

O documento em questão deixa claro a importância dos currículos não estarem apenas centrados na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, com uma pedagogia e currículo que não se limitem apenas a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscam problematizá-las.

A sala de aula inclusiva propõe um novo arranjo pedagógico: “[...] diferentes dinâmicas e estratégias de ensino para todos, e complementação, adaptação e suplementação curricular quando necessárias” (BRASIL, 2004a, p. 18).

Freire Costa (2012) pontua que nas obras de Vygotsky dedicadas aos sujeitos com deficiência: “Todas as crianças podem aprender e se desenvolver [...]. As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois, o aprendizado

adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental” (VYGOTSKY, 1989 , apud COSTA, 2006 , p. 234).

A abordagem de Vygotsky, segundo Costa (2006, p. 234)deixa bem claro que “[...] não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento, é preciso um ensino de qualidade que seja bem planejado, organizado adequadamente”.

Costa (2006, p. 234-235) ainda pontua que, para Vygotsky, portanto, “[...] o objetivo da educação para o aluno dito especial é atingir o mesmo fim da criança dita não especial, utilizando meios diferentes.”

Nessa visão, o professor deve sair da pedagogia terapêutica para uma pedagogia que vise o desenvolvimento do aluno. Assim, o pressuposto de Vygotsky vem ao encontro do que determina o documento do MEC, quando este afirma que a escola inclusiva tem como objetivo o enriquecimento do ambiente de aprendizagem, dos recursos e meios a serem utilizados e não uma educação empobrecida.

A Educação Infantil, de forma geral, é uma situação educativa complexa que exige da escola uma análise profunda no que diz respeito às condições concretas existentes, dos conteúdos e das estratégias que venham a atender as necessidades de desenvolvimento e aprendizagem de todos. Segundo Carneiro:

A construção da escola inclusiva desde a educação infantil implica em pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos etc., voltados para a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento pleno também de alunos com deficiências, alunos esse que, em virtude de suas particularidades, apresentam necessidades educacionais que são especiais. Talvez o maior desafio esteja na prática pedagógica. Embora todos os aspectos mencionados sejam fundamentais e estejam atrelados uns aos outros, a ação pedagógica direcionada e intencional contribuirá em muito para a inclusão em seu sentido pleno (CARNEIRO, 2012, p. 86).

A prática pedagógica na Educação Infantil tem sido pautada na superação de ações que eram baseadas no cuidar, promovendo reflexões sobre seu papel de educar, pois a proposta pedagógica da LDB/96 e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a) enfatiza a indissociabilidade entre cuidar e educar, respeitando a singularidade e individualidade de cada criança: diferenças sociais, cognitivas, econômicas, culturais, étnicas e religiosas.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) recomendam a inclusão de crianças com deficiência em programas de creche e pré-escola que tenham por objetivo o desenvolvimento integral, o acesso à informação e ao

conhecimento historicamente acumulado, dividindo essa tarefa com os pais e serviços da comunidade. No volume introdutório da Coleção Saberes e Práticas da Inclusão, afirma:

As crianças com qualquer deficiência, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais, são crianças que têm as mesmas necessidades básicas de afeto, cuidado e proteção, e os mesmos desejos e sentimentos das outras crianças. (BRASIL, 2004a, p. 19).

Os Centros de Educação Infantil devem estar preparados para receber esses alunos, buscando meios para que de fato a inclusão aconteça e atenda às necessidades dos alunos com deficiência. A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, em seu parágrafo 2º, indica qual a função do Atendimento Educacional Especializado:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à organização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2009, p. 17).

O acompanhamento educacional recebido pela criança deve ser diferenciado já que ela, diante de sua limitação, não tem condições de reter todas as informações necessárias, havendo a necessidade de receber esse Atendimento Educacional Especializado. “A discussão de um processo irrestrito de inclusão promove mudanças necessárias no sistema educacional, que já não era satisfatório, tanto na escola comum quanto na escola especial” (FACION, 2008, p. 211).

Na Coleção Saberes e Práticas da Inclusão, encontramos a afirmação:

A organização de agrupamentos, de didática, do tempo e do espaço: visam facilitar o processo de aprendizagem de todas as crianças na educação infantil mediante a organização de conteúdos e objetivos diversificados que atendam ao interesse de todos e às necessidades especiais. Essa organização diz respeito à introdução de recursos e materiais didáticos específicos, modificação de agrupamentos, do espaço, do tempo, a organização da rotina, às brincadeiras e às situações de aprendizagem (BRASIL, 2004a, p. 23).

Outro aspecto que o documento traz diz respeito às adaptações nos procedimentos didáticos, nas atividades e nas avaliações: esses são procedimentos importantíssimos para que ocorra a inclusão de forma efetiva. No caso das avaliações, o documento sugere que elas

sejam formativas, processuais e contínuas, para todos os alunos, independente de suas limitações, pois vai permitir ao professor registrar as competências e habilidades do aluno e as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem e construção do conhecimento. Portanto, sob essa ótica, considera-se:

[...] essencial uma avaliação adequada não apenas da criança, mas, principalmente, do contexto escolar e do ambiente da sala de aula. É necessário verificar se o projeto pedagógico contempla as necessidades educacionais especiais desses educandos, e se as atividades e os ambientes estão planejados de modo que proporcionem a inclusão e o sucesso nas atividades (BRASIL, 200a, p. 21).

Em seus estudos Carneiro (2012) afirma que: “A prática pedagógica inclusiva deverá se constituir pela junção do conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua trajetória e da disponibilidade em buscar novas formas de fazer considerando a diversidade dos alunos e as suas características individuais” (CARNEIRO, 2012, p. 88).

Conforme já enfatizado, a Educação Infantil, não somente a de crianças com deficiência, é uma situação educativa complexa que exige uma análise lúdica e crítica acerca do contexto escolar.

Dessa forma, os Centros de Educação Infantil devem se preparar não somente em relação ao seu quadro de funcionários ou a sua estrutura física, adequando-os para atender as crianças com deficiência que neles se matriculem. É preciso que, além das adequações dos Centros de Educação Infantil, o processo de inclusão envolva também a família, pois essa é a grande responsável por incluir as crianças no ensino regular e, em se tratando da criança pequena, esse processo não é diferente. Segundo Furini (2009, p. 109), a família “[...] representa um dos pilares de grande relevância para a promoção do processo de inclusão no ensino regular.” Dessa forma, torna-se essencial, para que a inclusão se efetive, que haja “O desenvolvimento parental ativo e cooperativo com os demais elementos sócioeducativos responsáveis pela inclusão escolar, professores e equipe diretiva [...]” (FURINI, 2009, p. 109-110).

Todos devem estar envolvidos no processo de inclusão, essa é a palavra de ordem. Somente dessa forma a inclusão de fato ocorrerá, tendo, acima de tudo, o apoio familiar, a compreensão de suas limitações e sabendo que a criança é capaz de aprender, apesar de suas limitações, sendo a preparação dos professores fundamental nesse processo. Mendes assinala que:

[...] a finalidade dupla da Educação Infantil poderia ser um fator facilitador da inclusão escolar, considerando que muitas de suas finalidades de inserção social

emergem na medida em que se ampliam as demandas acadêmicas. Neste sentido, a inclusão escolar em creches poderia viabilizar uma exposição gradual a essas demandas, o que a médio e longo prazo poderia aumentar as probabilidades de permanência e sucesso nos demais níveis educacionais (MENDES, 2010, p. 62).

Nesses longos vinte anos de busca pela inclusão das pessoas com deficiência, ocorreram evoluções significativas no que se refere à inserção do aluno na escola regular, mas ainda se tem um longo caminho pela frente, pois não bastam apenas leis que determinem a inclusão, é preciso que o poder público e toda a comunidade estejam envolvidos. Como aponta Drago:

Pensar a inclusão na educação infantil é lutar duas vezes: uma pelo direito da criança pequena à educação de qualidade que a veja como sujeito produtor de história, cultura e conhecimento e outro por acreditar que a criança pequena com algum tipo de comprometimento físico, mental ou sensorial tem capacidade de aprendizagem e também é sujeito social que possui, produz e reproduz cultura, conhecimento e história (DRAGO 2011, p. 96).

Ao analisarmos a coleção pudemos observar que apenas no volume 4 (quatro) os objetivos não estão bem explicitados, ficando apenas subentendidos, enquanto que nos demais volumes (um a três e cinco a nove) há um melhor esclarecimento dos objetivos da coleção.

Na introdução do volume 2 – *Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento*, explica-se a finalidade do documento:

Este documento contém orientações pedagógicas que tem como base o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), com o objetivo de adaptar os conteúdos curriculares de modo a dar respostas a todas as necessidades educacionais de crianças com dificuldades de aprendizagem. Este trabalho apresenta propostas de organização de serviços de apoio educacional na educação infantil para crianças com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, ou que ocorram o risco de vir a tê-las devido às condições que podem alterar o curso do desenvolvimento, prejudicando o processo de adaptação da criança ao contexto em que vive (BRASIL, 2004b, p. 7)

Além dos objetivos, outro aspecto relevante que este fascículo traz são os princípios básicos da Educação Especial na Educação Infantil e a estrutura curricular para programas de educação para crianças com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou em situação de risco.

No volume 3 – *Dificuldades acentuadas de aprendizagem – autismo* é apresentado o seguinte objetivo:

Servir de orientação e fonte de consulta para o professor quando da inclusão, na rede de ensino regular, de alunos, do nascimento aos seis anos de idade, com necessidades educacionais especiais e síndrome e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos com autismo que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social em graus que requerem atendimento educacional especializado (BRASIL, 2004c, p. 7)

Foi observado que a abordagem deste fascículo baseia-se no método TEACCH – *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicaps Children* (Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Problemas de Comunicação Correlatos). Destacamos, ainda, como aspecto relevante do fascículo, as informações sobre como reconhecer uma criança que apresenta autismo e como incluir um aluno com deficiências decorrentes da síndrome do autismo.

O volume 4 – *Dificuldades acentuadas de aprendizagem – deficiência múltipla*, apesar de não trazer explícitos os seus objetivos, traz orientações pedagógicas de como trabalhar com crianças com essa deficiência na rede regular de ensino.

Outro aspecto abordado diz respeito à inclusão de alunos com deficiência múltipla na Educação Infantil: reflexões, conceituações, processo de desenvolvimento e aprendizagem.

O volume 5 – *Dificuldades de comunicação e sinalização – deficiência física*, apresenta como objetivo:

Apresentar estratégias e orientações pedagógicas aos sistemas de ensino para a educação de alunos com deficiência física e/ou paralisia cerebral, as quais causam necessidades educacionais especiais que interferem na dinâmica da sala de aula, prejudicando o processo de ensino e aprendizagem desses alunos (BRASIL, 2004e, p. 7)

Outros aspectos que o fascículo apresenta são: o que é deficiência física, as abordagens teóricas para crianças com deficiência física em decorrência da paralisia cerebral, o perfil da criança paralisada cerebral em relação ao processo de desenvolvimento, o desenvolvimento e aprendizagem da criança com necessidades especiais em decorrência da deficiência física, a importância do ambiente no desenvolvimento da criança com deficiência física, comprometimento prejudiciais ao desenvolvimento da criança com deficiência em decorrência da deficiência física.

O volume 6 – *Dificuldades de comunicação e sinalização surdocegueira/múltipla deficiência sensorial*, traz como objetivo:

Esclarecer o papel da escola e dos profissionais que irão receber a criança com necessidades educacionais especiais, surdocegas, para viabilizar o processo de inclusão. Nesse processo, é essencial a cooperação entre profissionais e familiares,

integrando uma mesma equipe para a realização do programa educacional (BRASIL, 2004f, p. 7)

Outros aspectos que podemos destacar neste fascículo são:

A abordagem teórica sobre as crianças surdocegas, a importância do movimento: a proposta de Van Dijk, as necessidades iniciais da criança surdocegas.

O volume 7 – Dificuldades de comunicação e sinalização – surdez tem como objetivo: “A importância de uma proposta educacional que permita às crianças surdas a aquisição/aprendizado de duas línguas: a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa, em sua modalidade oral e escrita (BRASIL, 2004g, p. 7)”

O referido fascículo também traz orientações importantes para o atendimento da criança com surdez. Dentre elas podemos destacar:

Conhecendo a surdez e suas implicações, orientações sobre a educação de crianças com surdez, a importância do atendimento a criança com surdez, o locus e finalidade de atendimento a criança com surdez, o currículo e a adaptação curricular na Educação Infantil de crianças com surdez.

O volume 8 – *Dificuldades de comunicação e sinalização/deficiência visual*, traz em seu fascículo o seguinte objetivo:

O objetivo deste documento é promover discussão e reflexão sobre os conceitos de inclusão, necessidades específicas decorrentes da deficiência visual, o redimensionamento e reorganização dos programas de intervenção precoce e, principalmente, discutir estratégias para a elaboração de projetos de inclusão em creches e pré-escolas da rede pública e particular de ensino (BRASIL, 2004h, p. 7).

Além dos objetivos podemos destacar outros aspectos relevantes neste fascículo: a educação e inclusão de crianças com deficiência visual em creches, a inclusão de crianças com deficiência visual na Educação Infantil: aspectos socioculturais, as necessidades básicas de aprendizagem de uma criança com deficiência visual, as implicações da deficiência visual no processo de desenvolvimento e aprendizagem, adaptação didático-metodológica para crianças com baixa visão e cegueira.

O volume 9 – *Altas habilidades/superdotação*, tem como objetivo:

Apresentar sugestões relativas aprofundar e enriquecer os conteúdos curriculares para a educação de alunos com altas habilidades/superdotação em idade pré-escolar, visando fornecer ao professor uma orientação de como reconhecer esse aluno em sala de aula, bem como implementar estratégias que atendam às necessidades dessas crianças. Além de desmistificar várias ideias acerca do aluno superdotado, como também sensibilizar e instrumentar o professor para o uso de estratégias educacionais inclusivas que propiciem a esse aluno oportunidades de

desenvolvimento e auto-realização de seu potencial criativo e superior (BRASIL, 2004i, p. 7)

Neste fascículo podemos destacar também: considerações teóricas e políticas acerca das altas habilidades/superdotação, como identificar a criança com altas habilidades/superdotação em idade pré-escolar, a adaptação curricular: eixos da proposta pedagógica.

Os desafios da inclusão escolar são muitos e devem ser enfrentados como uma possibilidade de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, que substituam classes homogêneas por classes heterogêneas, de maneira que se criem oportunidades efetivas de acesso para os indivíduos com deficiência, condições essas indispensáveis para que esses indivíduos possam se manter na escola e aprender.

Os direcionamentos e as concepções voltados para o atendimento na Educação Infantil, assim como as políticas e a legislação brasileira, são entranhados em situações extremamente contraditórias, uma vez que essas políticas trazem em seu bojo os direitos dessas crianças, porém, o que observamos é o descaso acirrado no atendimento em todos os campos.

Observamos, ao analisar a *Coleção Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão*, certa superficialidades nos conteúdos teóricos. O que fica bem evidenciado são as sugestões de atividades, dos usos de recursos e adaptações e a diversificação de serviços e atendimento. A coleção funciona como que um modelo de cartilha, explicitando o que fazer, sem um esforço teórico, para o porquê fazer. Percebemos também que a coleção difunde um currículo voltado para as necessidades individuais de cada criança com deficiência, ou seja, é necessário apenas que se façam algumas adaptações, para que a criança participe efetivamente da escola.

Bueno, Mendes e Santos (2008) apontam para a seguinte questão:

Ao criar uma proposição política ambígua e imprecisa, o CNE contribui, propositalmente ou não, para a criação ou, no mínimo, para a manutenção de uma situação de indefinição em relação a instauração de políticas educacionais que se contraponham àquelas que têm historicamente privilegiado o caráter seletivo e excludente da educação escolar brasileira. (BUENO; MENDES; SANTOS, 2008, p. 53).

O que defendemos como Educação Inclusiva na Educação Infantil são espaços educacionais, capazes de intensificar o processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiência, que respeitem suas necessidades e características próprias, levando em conta as singularidades e particularidades de cada indivíduo.

Conforme afirma Costa (2006), com base em seus estudos sobre a inclusão à luz das teorias de Vygotsky:

[...] é preciso sair da pedagogia terapêutica, que se centra nos déficits dos alunos, para uma pedagogia criativamente positiva, cuja visão é prospectiva, isto é, uma pedagogia que visa ao desenvolvimento do aluno, que investe nas suas possibilidades. Assim sendo, em vez de se centrar a atenção na noção de déficit ou lesão que impede ou limita o desenvolvimento, a atenção é focalizada nas formas como o ambiente social e cultural podem mediar relações significativas entre as pessoas com deficiência e o meio, de modo que elas tenham acesso ao conhecimento e à cultura. (COSTA, 2006, p. 236)

Entretanto, para que essa pedagogia aconteça de fato, as propostas que o documento do MEC preconiza precisam sair do papel e se efetivar de fato no contexto escolar.

O professor deve estar consciente de que, no seu papel de educador, não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento, é preciso um ensino de qualidade que seja bem planejado, organizado adequadamente, haja vista que todas as crianças podem aprender e se desenvolver.

O entendimento de escola inclusiva requer que se efetive de fato no contexto educacional a ideia de educação para todos, onde se respeite as especificidades e peculiaridades de cada criança e que esta escola seja dinâmica, rica, envolvente, que seja capaz de estimular a todos e que auxilie o ser humano a se ver e se perceber como parte de um todo independente de suas características físicas ou intelectuais.

Na visão inclusiva, é o aluno que se adapta ao novo conhecimento e só ele é capaz de regular o seu processo de construção intelectual.

A educação vem apresentando, a cada momento, formas e estruturas novas, buscando com isso interagir e adaptar-se às constantes mudanças que ocorrem em nossa sociedade. Há a necessidade de um maior conhecimento e discussão da legislação educacional para que não se coloque a educação, que possui legislação própria, na dinâmica do senso comum.

Para discutir e analisar a prática pedagógica, dos professores nos Centros de educação infantil, fizemos uso da entrevista semiestruturada, que será apresentada no próximo capítulo da nossa pesquisa.

### Capítulo III

## RESULTADOS E DISCUSSÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CEINFS DE CAMPO GRANDE-MS.

*A educação inclusiva é uma educação democrática, pois supõe que o professor saia de sua solidão, arrogância, falso domínio e tenha a coragem de dizer não sei, tenho medo, nojo, vergonha, pena, não respeito, quero aprender ou rever minhas estratégias pedagógicas, pois não consigo ensinar para certos tipos de crianças, não sei controlar o tempo, não sei ajudar – não no sentido da co-dependência, mas no sentido da interdependência – não sei respeitar meu aluno.*  
(MACEDO, 2001)

### 3.1 Procedimentos Metodológicos de pesquisa

Para verificar as possíveis interlocuções entre o que está proposto na coleção do MEC/SEESP *Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão* e a prática pedagógica desenvolvida nos Centros de Educação Infantil, utilizou-se como procedimentos a entrevista semiestruturada, a análise documental e o levantamento bibliográfico. Tais procedimentos possibilitaram vislumbrar as práticas desenvolvidas nos Centros de Educação Infantil. Selecionamos dois Centros de Educação Infantil e como critério estabeleceu-se o número de crianças com deficiência que estes centros atendem.

O procedimento de coleta de dados foi realizado por meio da aplicação de entrevista semiestruturada aos profissionais, levantando questões sobre as estratégias didáticas, metodológicas e pedagógicas aplicadas no município de Campo Grande – MS, com questões previamente formuladas e coletadas, o que permitiu a análise das práticas desenvolvidas pela equipe técnica-pedagógica e também pelos professores que visam à inclusão escolar e seus desdobramentos. A respeito das entrevistas, Gil (1999), destaca que esta consiste na:

[...] técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (GIL, 1999, p. 117)

Lima, Almeida e Lima (1999, p.133) apontam, com base nos estudos de Haguette (1995) que “A entrevista é um processo de interação social, no qual o entrevistador tem a

finalidade de obter informações do entrevistado, através de um roteiro contendo tópicos em torno de uma problemática central”.

Para as autoras, “[...] a entrevista privilegia a obtenção de informações através da fala individual, a qual revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e transmite, através de um porta-voz, representações de determinados grupos.” (LIMA; ALMEIDA; LIMA, 1999, p. 133).

Optou-se pela entrevista semiestruturada, na qual, segundo Lima, Almeida e Lima (1999, p.133), “o informante tem a possibilidade de discorrer sobre suas experiências, a partir do foco principal proposto pelo pesquisador; ao mesmo tempo em que permite respostas livres e espontâneas do informante, valoriza a atuação do entrevistador”.

A entrevista semiestruturada teve como objetivo a coleta de informações acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas nos Centros de Educação Infantil.

Foi elaborado previamente um roteiro de entrevista, tendo em vistas a segurança na coleta de dados. As entrevistas foram constituídas com base nos objetivos elencados na pesquisa, tendo como pressupostos as seguintes temáticas:

- a) Identificação;
- b) Formação;
- c) Sobre a formação docente, considerando o trabalho com crianças com deficiência na Educação Infantil;
- d) Sobre o trabalho didático na Educação Infantil na perspectiva da educação inclusiva;
- e) Sobre atuação e experiência na educação infantil na perspectiva da educação inclusiva;
- f) Sobre o trabalho de orientação e acompanhamento ao Ceinf, considerando os alunos com deficiência;
- g) Diretrizes políticas pedagógicas para o trabalho didático na educação infantil considerando a criança com deficiência;

Para a coleta de dados, entrevistamos cinco professoras, uma coordenadora pedagógica, duas técnicas da Divisão de Educação Infantil (DEI) e uma técnica da Divisão de Educação Especial (DEE), a fim de preservar o anonimato dos sujeitos da pesquisa, as professoras serão identificadas como PA, PB, PC, PD e PE a coordenadora pedagógica será identificada como CA e as técnicas serão identificadas como TA, TB e TC, conforme

apresentado no Quadro 3<sup>3</sup>. Em um primeiro momento fizemos contato via telefone, agendamos um encontro informal, onde pudemos conhecer os Ceinfs e sua estrutura física, assim como verificar a disponibilidade dos sujeitos em nos atender. Tivemos também, nesse primeiro encontro, a oportunidade de conhecer as professoras e agendar o dia e horário para as entrevistas. As entrevistas, com cerca de uma hora de duração, foram gravadas individualmente e conduzidas em salas reservadas, sendo posteriormente transcritas.

**QUADRO 3 - Caracterização das professoras, coordenadoras e técnicas dos Ceinfs e secretaria participantes da entrevistadas.**

Colaboradoras	Idade / Sexo	Formação	Vínculo	Tempo de experiência profissional no magistério	Tempo de magistério na Educação Infantil	Tempo de serviço no Ceinf/ ou SEMED
CA	40a F	Pedagogia Especialização em organização e coordenação escolar	Concurso	20 anos	5 anos	5anos
TA	57a F	Psicologia	Concurso	19 anos	****	****
TB	35a F	Pedagogia e Letras	Concurso	12 anos	****	2 anos e meio
TC	42a F	Pedagogia Mestrado em Educação	Concurso	12 anos	****	4 anos
PA	49a F	Normal Superior	Concurso	23 anos	15 anos	1 ano
PB	44a F	Pedagogia	Convocada	15 anos	15 anos	6 meses
PC	39a F	Pedagogia Especialização em Educação	Concurso	7 anos	7 anos	7 anos
PD	35a F	Pedagogia	Convocada	2 anos	2 anos	6 meses
PE	*** F	Pedagogia Especialização em psicopedagogia	Concurso/ convocada	1 ano	1ano	1ano

Fonte: Elaboração própria.

<sup>3</sup> A transcrição na íntegra de todas as entrevistas pode ser encontrada nos Apêndices B e C.

Analisando os dados, podemos observar que todas as entrevistadas são do sexo feminino, esses dados nos mostram a predominância das mulheres na Educação Infantil. Com exceção da entrevistada *PE*, que não quis revelar a idade, todas têm acima de 35 anos. Quanto à formação das entrevistadas, percebe-se a predominância da graduação em Pedagogia, sendo que somente duas possuem formação em outros cursos: *TA*, que é formada em Psicologia; e a entrevistada *PA*, que tem formação em Normal Superior. Entre as entrevistadas, apenas três tem menos de 10 anos de profissão.

Um dado que nos chama muito a atenção está no tempo de atuação das entrevistadas nos Ceinfs ou SEMED: apenas a *PC* tem o mesmo tempo de formação e atuação no Ceinfs. Podemos concluir com esses dados que, apesar da maioria ser concursada, há uma certa rotatividade nos locais de trabalho.

Com vistas a identificar informações contidas na Coleção *Educação Infantis: Saberes e Práticas da Inclusão*, a fim de fazer um paralelo com as normativas e práticas aplicadas nos Ceinfs de Campo Grande - MS, fizemos o uso da análise documental. Para tanto utilizamos a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 7853/1989, a Lei nº 8.069/1990, a política Nacional de Educação Especial de 1994, a Lei nº 9.394/1996, o RCNEI/1998, a Lei nº 10.172/2001, a Resolução n 1/2002 CNE/CP, o Decreto nº 6.094/2007, o Decreto nº 6.571/2008, o RCMEI/2008, a Resolução nº 4/2009 do CNE/CEB, a lei nº 12. 764/2012, o PNE/2014 e a Resolução SEMED nº 154/2014.

A utilização da análise documental, no contexto dessa pesquisa, deve-se ao fato de que estas fornecem dados e informações de grande relevância, que podem ser contrastados com as condições concretas encontradas na pesquisa de campo. De fato,

Ludke e André (1986, p. 39) consideram que os documentos constituem em uma “fonte estável e rica”, o que permite ao investigador um leque variado de informações e ainda permite voltar às fontes sempre que for necessário confirmar dados ou reafirmar as hipóteses de pesquisa. (NERES; LIMA, 2014, p. 3)

Embora tenhamos nos utilizado, como fonte documental, de textos em sua maioria encontrados na legislação brasileira sobre o sistema educacional escolar, Mazzotti e Gewandsznajder (1999) afirmam:

Considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. Regulamentos, atas de reunião, livros de frequência, relatórios, arquivos, pareceres, etc., podem nos dizer muita coisa sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem

entre diferentes subgrupos. Cartas, diários pessoais, jornais, revistas, também podem ser muito úteis para a compreensão de um processo ainda em curso ou para a reconstituição de uma situação passada. No caso da educação, livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aula, trabalhos de alunos são bastante utilizados. (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJER, 1999, p. 169)

Tão importante quanto a análise de documentos, sejam estes da esfera legislativa ou presentes no cotidiano escolar, o levantamento bibliográfico se constituiu em outra fonte fecunda de dados e conhecimentos teóricos, que permitiram uma análise mais acurada tanto do que diz o texto da lei, quanto do observado ou relatado pelos sujeitos sobre a prática docente nos Centros de Educação Infantil. Levantamento bibliográfico, segundo Marconi e Lakatos (2001):

Trata-se do levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas em imprensa escrita [ documentos eletrônicos]. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, com o objetivo de permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações. (MARCONI; LAKATOS, 2001, P. 43-44)

Dessa forma, ao se fazer um levantamento bibliográfico, tem-se “[...] por objetivo maior trazer veracidade aos fatos elencados no trabalho, um estudo sistematizado e desenvolvido com base em material publicado”. (KAHLMAYER-MERTENS et al, 2007, p. 54).

Essa perspectiva de análise se faz necessária para estudar o micro no macro, além de entender e analisar o que preconiza a coleção *Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão*, bem como estudar as práticas e as estratégias desenvolvidas nos Centros de Educação Infantil, com crianças deficientes.

Primeiramente, foi realizada a pesquisa bibliográfica sobre o tema, levantando os autores que tratam sobre o assunto. Em seguida, a formulação do roteiro de entrevista aplicado aos profissionais e sequencialmente a sua aplicação.

Segundo Erickson (1989), os dados de uma investigação podem ser interpretados de diversas maneiras. O que define a forma de análise é a orientação teórica revestida na pesquisa.

Após a coleta de dados, os mesmos foram analisados para a obtenção do resultado da pesquisa, comparando-os com os objetivos elencados para a realização do mesmo, embasando com autores que compuseram a fundamentação teórica, apresentados aqui por meio de três eixos temáticos, assim organizados:

Eixo 1- A formação docente e técnica dos educadores, considerando o trabalho com as crianças com deficiência na Educação infantil. Nesse eixo, apresenta-se a formação dos professores, em conformidade com as políticas públicas de formação de professores e com os relatos dos professores, coordenadores e técnicos em suas entrevistas. Eixo 2- O trabalho didático na Educação Infantil na perspectiva da educação inclusiva: Aqui abordaremos as relações entre professor/aluno, os instrumentos, as estratégias, os conteúdos de ensino e os procedimentos metodológicos que as professoras entrevistadas relataram.

Eixo 3- A atuação e experiência na Educação Infantil na perspectiva da educação inclusiva: aqui abordaremos as relações diárias entre professoras e Secretaria de Educação, o trabalho desenvolvido, as dificuldades apresentadas para a realização do trabalho com as crianças.

### **3.2 A trajetória da pesquisa: o que revelam os dados.**

O município de Campo Grande – MS possui 100 (cem) Ceinfs que atendem cerca de 13.800 (treze mil e oitocentos) alunos em período integral. Desses, cerca de 45 (quarenta e cinco) apresentam algum tipo de deficiência, de acordo com informações da Divisão de Educação Especial (DEE) explicitadas no Quadro 4.

**Quadro 4 - Caracterização das crianças com deficiência matriculadas nas creches**

Ceinf	Nº de Alunos	Nível	Laudo	Ceinf	Nº de Alunos	Nível	Laudo
Mary Sadalla	03	Berçário Creche I Creche I	G80/PO7 S. Down G80	Cristo é Vida	03	Creche II Creche II Creche II	G80/F98 G80/PC Autismo
Lageado	01	Creche I	DF	Monte C.	01	Creche II	Surdez
B. Pastor	01	Creche II	Surdez	J. Garcia	01	Creche II	S. Down
NildaA. Coelho	01	Pré I	S. Down	Michelli Locatelli	02	Creche I Berçário	Autismo PC
Michael Scaff	02	Berçário Creche II	Surdez Surdez	Canguru	02	Creche I Creche II	S. Down Surdez
C. Jesus	01	Creche II	PC/BV	Ir. Judith	01	Creche II	Surdez
A.Nogueira	01	Creche II	PC	N.Sra Fátima	01	Creche II	Surdez
Menino Jesus	01	Creche II	PC/G80	Paulo Siuf	01	Berçário	DF
D. Antonio	02	Creche I Creche I	DF PC	Aero Rancho II	02	Creche I Berçário	Autismo G80/BV
V. Nasser	01	Pré I	Autismo	Paulino R.	01	Creche I	PC
Maria Edwirs	02	Pré I Creche I	S Down BV	Adélia Krawiec	02	Berçário Creche I	G80/DF Autismo
Ibrahim Jasmim	02	Berçário	PC	Antonio Rustiano	01	Creche II	G80/G40
J.Carioca	03	Creche I Creche I Pré I	Surdez Cegueira DI	Indubrasil	03	Creche II Creche II Creche I	S Down Autismo G80/PC
Maria C. Timbau	02	Creche I Creche II	G80 Autismo	Georgina Ramires	01.	Creche II	S Down
Lili Fernandes	01	Creche I	S Down				

Fonte: Adaptado de SEMED. Divisão de Educação Especial (DEE)

Os dados do quadro apontam que dos 100 (cem) Ceinfs, apenas 29 (vinte e nove) possuem crianças com deficiência matriculadas em suas turmas, o que abre espaço para alguns questionamentos: Não existem crianças com deficiência na região circunscrita dos outros 71 (setenta e um) Ceinfs? Se existem, por que não estão matriculadas em Centros de Educação Infantil? Estariam estas crianças sendo atendidas em outras instituições? Ou a família optou por não deixá-las ao cuidado de outros? Embora fuja ao escopo dessa pesquisa responder a esses questionamentos, mais do que as respostas são as questões que levam à reflexão, tanto sobre o trabalho realizado nos 29 (vinte e nove Ceinfs) que atendem crianças

com deficiência, quanto sobre a relação que esses espaços educacionais têm construído com a comunidade.

Os dados mostraram, ainda, que 15,5% das crianças com deficiência estão matriculadas no berçário, 35,5% na creche I, 40% na creche II e apenas 8,8% no Pré I. O quadro mostra também que das 45 (quarenta e cinco) crianças matriculadas, 20% tem Paralisia Cerebral, 17,7% Síndrome de Down, 17,7% surdez, 15,5% Autismo, 8,8% baixa visão ou cegueira e 20,3% outras deficiências.

De acordo com o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino para a Educação Infantil de Campo Grande (CAMPO GRANDE, 2008), a Educação Infantil tem o propósito de contribuir para que uma nova cultura em relação à Educação Infantil, desenvolvida e vivenciada na Rede Municipal de Ensino. Nessa perspectiva, apresenta como objetivos:

Socializar princípios, práticas e conhecimentos.  
Elaborar, acompanhar e avaliar o trabalho de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação.  
Elevar a qualidade de educação desenvolvida, na perspectiva de uma gestão democrática.  
Colaborar para a implementação dos serviços já oferecidos e implantação de novas propostas de atuação. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 13)

Em vista desses objetivos, mesmo Referencial indica qual a concepção de Educação Infantil oficialmente adotada pela rede municipal e quais as vivências e experiências que esse espaço educacional deve proporcionar:

A Educação Infantil constitui um período de aprendizagem e desenvolvimento, de construção da identidade e de autonomia, do conhecimento do mundo físico social e natural, e especialmente um local por excelência de iniciação e vivência das diferenças linguagens, como movimento, dança, canto, jogos, brincadeiras, leitura, oralidade, desenho, escrita, pintura e modelagem. Portanto precisa ser um espaço de acesso a todas essas linguagens, que possibilite vivências e experiências totalizadoras, através das quais as crianças possam ampliar seus referenciais de mundo, de conhecimento e de cultura. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 19)

Os pressupostos que norteiam o documento, como pode ser percebido, estão pautados e em consonância com o preconizado pelas políticas nacionais e internacionais, analisadas anteriormente nessa pesquisa, tais como: a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Declaração sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

A Educação Infantil de Campo Grande está dividida em Berçário, Creche I, Creche II, Pré I e Pré II. Nos Ceinfs, o atendimento abrange o Berçário, Creche I, Creche II e Pré I e, nas escolas, Pré I e Pré II.

A DEE - Divisão de Educação Especial de Campo Grande, diretamente subordinada à Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais da SEMED - Secretaria Municipal de Educação, tem como objetivo o acompanhamento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação, matriculados na REME - Rede Municipal de Ensino, buscando estratégias para sustentar o processo ensino aprendizagem por meio de acompanhamento sistemático às escolas e ações de formação continuada, com projetos junto ao FNDE/MEC/SEESP e também com investimento de recursos próprios.

O *Compromisso da Gestão Pública com a Educação Especial*, compromisso assumido pela Secretaria Municipal de Educação com o Ministério da Educação, em parceria com o Instituto Rodrigo Mendes, objetiva contribuir para a conquista de avanços relevantes no processo de construção de uma educação pública efetivamente inclusiva.

Em 2014, a SEMED lança a Resolução SEMED N. 154, de 21 de fevereiro de 2014, que, em seu artigo 1º, expõe qual o entendimento da rede municipal sobre a educação especial:

Art. 1º Entende-se por educação especial a modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (CAMPO GRANDE, 2014, p. 4)

Sobre o público-alvo da educação especial, em seu artigo 2º a mesma resolução apresenta um texto em consonância com a legislação federal sobre o tema:

Art. 2º Considera-se público-alvo da educação especial alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação:  
I - com deficiência: aqueles com impedimento de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na instituição de ensino e na sociedade;  
II - com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório restrito de interesse e atividades, incluindo nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicoses infantis;  
III - com altas habilidades/superdotação: aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer das seguintes áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, isoladas ou combinadas. (CAMPO GRANDE, 2014, p. 4)

Em seu artigo 4º, a Resolução indica, adicionalmente, os alunos que, embora apresentem transtornos funcionais específicos, o que certamente demanda uma prática docente que atenda às suas necessidades educacionais específicas, por apresentarem não raras vezes dificuldades acentuadas de aprendizagem ou em seu desenvolvimento cognitivo, não são considerados público-alvo da Educação Especial. A Resolução não apresenta em seu texto, entretanto, a justificativa para essa distinção, ainda que indique no parágrafo 2º que a educação especial deve atuar, em relação a esses alunos, em articulação com o ensino regular e com uma função orientadora:

Art. 4º Os alunos que apresentam transtornos funcionais específicos não se caracterizam como público-alvo da educação especial.

§ 1º Dentre os transtornos funcionais específicos estão a dislexia, a disortografia, a disgrafia, a discalculia, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, entre outros.

§ 2º A educação especial deve atuar de forma articulada com o ensino regular, orientando o encaminhamento quanto às necessidades educacionais específicas desses alunos. (CAMPO GRANDE, 2014, p. 4)

Em seu artigo 5º a resolução traz o que as unidades escolares deverão prever e prover para a viabilização da inclusão:

Art. 5º A unidade escolar, para viabilizar a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, deverá prever e prover:

I - sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio;

II – serviços de apoio pedagógico especializado, mediante atuação colaborativa dos técnicos dos núcleos de apoio pedagógica específicos, do coordenador de suporte pedagógica do atendimento educacional especializado, do auxiliar pedagógico especializado, do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS/Língua Portuguesa e do assistente de inclusão escolar;

III – critérios de agrupamento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de maneira que se privilegie a interação entre os alunos. (CAMPO GRANDE, 2014, p. 4)

### **3.3 Primeiro Eixo - A formação docente e técnica dos educadores considerando o trabalho com as crianças com deficiência na Educação infantil.**

Com a promulgação da LDB 9394/96 que determina, entre outras coisas, a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, os debates sobre a Educação Especial tornaram-se mais intensos, visando garantir o acesso de todos à escola e à educação.

Contudo, a forma como esta vem sendo implementada nas escolas, repetidamente não tem levado em conta que os professores necessitam aprender a atuar com alunos que requerem para seu ensino repertórios profissionais específicos.

Observa-se também a ausência de discussões mais aprofundadas sobre a própria política, sua execução e suas implicações no ensino regular e no desempenho dos docentes, assim como a falta de ações formativas, voltadas aos docentes, que envolvam essa temática. Pudemos observar nas entrevistas que os professores têm dificuldade em saber como e o que ensinar aos alunos com deficiência. A grande maioria dos professores trabalha na perspectiva de uma inclusão excludente (recebe as crianças, mas ignora suas necessidades), o que colabora para que sejam cada vez mais excluídos do acesso ao conhecimento difundido pelas escolas.

Observamos, por meio das entrevistas, que os professores se sentem hesitantes ao quê e, principalmente, ao como ensinar. Portanto a inclusão representa um grande desafio para os profissionais que atuam nas escolas, pois, têm dificuldades em trabalhar com as questões referentes às diferenças dos alunos. Na grande maioria, professores e escolas não contam com recursos e nem apoio especializado.

Mendes (2010) destaca que:

Considerando que se encontra legalmente estabelecido o direito dos alunos com necessidades especiais de ingressar nas turmas comuns, inclusive nas creches, seria preciso, portanto, preparar o educador para recebê-los, e esse preparo deveria estar sendo sistematizado nos cursos regulares de formação. Entretanto, a recenticidade das ideias, tanto da proposta de inclusão escolar quanto a ideia das creches fazerem parte do sistema educacional, ainda não permitiu que fosse produzido o conhecimento necessário para se saber como deve ser a formação dos educadores de creches. (MENDES, 2010, p. 62)

Nesse sentido, considerando a importância fundamental das redes de ensino sistematizarem suas propostas de formação, foi perguntado às profissionais, nas entrevistas, se estas haviam participado de formações específicas que visassem um melhor atendimento às crianças com deficiência, tanto na graduação quanto em formação continuada ou cursos de qualificação. As respostas foram unânimes e consistiram em um simples e direto “não”. O mesmo aconteceu quando perguntado se receberam algum apoio de especialistas, sendo-nos dada a mesma resposta unânime: “não”.

Alusivo a esta premissa, convém ressaltar a relevância dessa declaração das entrevistadas acerca da participação em cursos ou programas de formação continuada abordando o tema educação na perspectiva inclusiva. As respostas nos apontam para o lócus

investigado, contrário à proposta pedagógica que a REME apresenta. Não há preocupação com o trabalho didático na escolarização da criança com deficiência, ou seja, esse tema não compõe a pauta das discussões e estudos. Carvalho (2004) aponta que:

Os professores alegam (com toda razão) que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem estagiar com alunos da educação especial. Muitos resistem, negando-se trabalhar com esse alunado enquanto outros aceitam, para não criarem áreas de atrito com a direção das escolas. (CARVALHO, 2004, p. 27)

Sobre as consequências dessa falta de atenção dos cursos de graduação em relação à inclusão, em seus currículos, de conhecimentos teóricos especificamente voltados para a formação para a educação especial e de oportunidades de vivenciar experiências práticas, nos estágios supervisionados com os alunos público-alvo da Educação Especial. Veltrone e Mendes afirmam:

Pode-se considerar, por consequência, que o sucesso da inclusão escolar vai depender, em grande parte, do trabalho pedagógico do professor da classe comum, considerando que este deve ser qualificado para responder as necessidades de seus alunos, para apresentar situações de ensino aprendizagem satisfatória para todos. (VELTRONE; MENDES, 2012, p. 3)

Mendes considera ainda que:

Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática. (MENDES, 2004, p. 227)

Entendemos que, minimamente, para se colocar em prática a inclusão escolar é preciso que as professoras recebam algum tipo de informação sobre as necessidades dos alunos. Perguntadas sobre esse aspecto, uma das professoras relatou que a diretora informou que ela teria um aluno com deficiência, mas não recebeu nenhuma informação quanto as suas necessidades. A grande maioria recebeu informações de suas famílias ou buscaram pela internet. As falas que ilustram tais evidências estão destacadas abaixo:

Que teria um aluno com deficiência sim, quanto as suas necessidades não. (PA).

Não! Recebi o aluno na sala e só. (PB).

A diretora nos informou que teríamos uma criança com deficiência, mas não qual era a deficiência. Quanto às necessidades buscamos informações com a família e na internet. (PC).

Só através da mãe da criança. (PD)

Não! Mas procurei saber das necessidades da criança com a família para melhor atendê-lo. (PE).

Para Góes e Laplane (2013) o despreparo dos educadores em geral quanto ao conhecimento sobre as necessidades de um determinado tipo de deficiência/incapacidade é um fato que se destaca basicamente pela ausência de uma política de formação continuada que beneficie o desenvolvimento profissional dos professores.

Sobre experiências anteriores com alunos com deficiência, das cinco professoras entrevistadas apenas uma relatou ser a primeira vez que trabalha com esse alunado. As outras, apesar de relatarem certa experiência, não escondem o medo de errar e relatam que tem dificuldades pelo fato de não receberem cursos de capacitação ou de apoio por parte da SEMED. Os relatos descritos a seguir ilustram essas experiências.

É a segunda vez que tenho uma criança com deficiência, mas a deficiência não é a mesma e nem a criança, então tive muitas dificuldades, mas a mãe ajuda bastante. (PA).

No começo foi muito difícil, achei que não fosse dar conta, não tive nenhuma informação sobre as necessidades da criança, não tive nenhum curso de formação. (PB).

Tenho um filho deficiente. Este já é o terceiro ano seguido que tenho aluno com deficiência em minha turma. Mas sempre um desafio, pois não recebemos formação, temos que buscar informação com a família e na internet. (PC).

Desde que eu era recriadora, já trabalhei com crianças com deficiência. Não é uma experiência nova, mas a cada criança que eu recebo é um processo diferente, pois cada uma tem necessidades próprias, é nem sempre estamos preparadas para recebê-las. (PD).

Como tenho pouco tempo no magistério, é a primeira vez que trabalho com criança com deficiência. Tenho muitas dificuldades, me apoio muito na família e também na internet. (PE).

Quando perguntando como as colaboradoras do estudo analisam a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, todas foram enfáticas em dizer o quanto é importante para a criança que o atendimento comece na Educação Infantil. Podemos observar essa premissa através dos relatos abaixo.

Eu acredito que a inclusão é a aceitação da criança tal qual ela é. Quando chega até mim uma criança com deficiência estudo ao Máximo que eu posso sobre essa criança e sobre a sua deficiência. É preciso conhecer e saber sobre a necessidade para poder inserir. (CA).

Acho de extrema importância. A construção de criança e infância é uma construção histórica, então acredito que essas crianças que estão sendo matriculadas nos Ceinfs, com esse convívio com as crianças com deficiência, com a diversidade como um todo com certeza vão enriquecer, ela vai ser um sujeito com mais valores, vai ter mais respeito às diferenças, acho que esse convívio com a sociedade vai ser melhor. (TA).

A inclusão não é encarada como tolerância, então o ensino regular proposto deveria ser de como nós acolhemos essa criança. No entanto a questão da infraestrutura e a formação inicial apresentam-se com lacuna como materialização. Podemos dizer que a inclusão ainda está no âmbito do discurso para a educação infantil. (TB).

Por não conhecer as especificidades da educação especial eu não sei responder essa questão. (TC).

Acho muito importante, pois a criança vai ter a oportunidade de interagir com o meio. (PA).

As crianças sempre interagem bem umas com as outras, então se começarmos na educação infantil vai ser bom para todo mundo. (PB)

É muito importante que a criança seja incluída na educação infantil, pois com certeza ela se desenvolverá muito melhor. A criança precisa ser inserida na sociedade desde cedo, mas não simplesmente ser colocada na creche é preciso que a inclusão aconteça de fato. (PC).

É de suma importância que o atendimento a criança com deficiência tenha início na educação infantil. Penso que seu desenvolvimento será muito melhor. Só de estar interagindo com as outras crianças já é um grande passo. (PD).

Penso que é de extrema necessidade, pena que não temos apoio. (PE)

É importante destacar que, apesar dos professores terem sucesso na socialização dos alunos, não podemos deixar de lado a especificidade da educação escolar, que é a de proporcionar o desenvolvimento global máximo de todos os alunos.

Mendes (2010), em seus estudos, analisa:

Educar crianças com necessidades especiais juntamente com seus pares em escolas comuns é importante, não apenas para promover oportunidades de socialização e de mudar o pensamento estereotipado das pessoas sobre as limitações, mas também para ensinar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura dentro e fora da escola. (MENDES, 2010, p. 228).

Stainback e Stainback também corroboram com essa afirmação ao dizer que:

Este fato é bastante interessante na medida em que a socialização e a interação é um aspecto importante para uma inclusão escolar bem-sucedida, pois a convivência dos

alunos com necessidades educacionais especiais em ambientes comuns e as interações sociais que se estabelecem servem para aumentar uma variedade das habilidades comunicativas, cognitivas e sociais, bem como para proporcionar aos alunos proteção, apoio e bem estar no grupo. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 23)

### **3.4 Segundo Eixo- O trabalho didático na Educação Infantil na perspectiva da educação inclusiva.**

A proposta apresentada por Alves (2005) sobre a categoria Organização do Trabalho Didático implica sistematicamente em três aspectos:

- a) ela é, sempre, uma relação educativa que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educado (s), de outro;
  - b) realiza-se com a mediação de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnicos-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento;
  - c) e implica um espaço físico com características peculiares, onde ocorre.
- (ALVES, 2005, p. 10-11).

Alves (2005) entende as relações de ensino como um processo cujos fundamentos são assegurados pelas necessidades sociais imperantes, ou seja, o trabalho didático deve ser analisado sob a ótica educativa e pelas contradições que são peculiares ao seu tempo histórico, envolvendo educador e educando, que são as figuras históricas, além dos recursos e os espaços físicos que os particularizam.

Para Alves, em todo ambiente histórico sempre houve alguma forma de organização do trabalho didático, com seus propósitos diretos ou indiretos. Esta por sua vez, “[...] só pode ser captada concretamente quando referida à forma social que determinou o seu aparecimento, como decorrência de necessidades educacionais dos homens”. (ALVES, 2005, p. 17).

Na atualidade, as necessidades sociais imperantes têm pleiteado uma escola capaz de atender a diversidade e a heterogeneidade existente no seu interior e a desenvolver práticas adequadas com a realidade atual. Isso implica e torna necessário propor uma nova forma de organização do trabalho didático, diferente da forma que até então se estabeleceu.

Assim sendo, quando perguntado às colaboradoras desse trabalho se conheciam a coleção *Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão*, apenas a colaboradora TA disse conhecer. As outras foram categóricas em dizer que nunca tinha ouvido falar sobre tal coleção. Diante das respostas, fica a indagação: se o intuito da coleção é melhorar o trabalho

didático nos Ceinfs e escolas, por que os professores não tem acesso a este material? Onde está o material distribuído para os Ceinfs e escolas? Por que as Divisões de Educação Infantil e Educação Especial não fazem uso desse material nos encontros de formação de professores? Nenhuma das indagações supracitadas foi respondida pelas participantes.

Quando perguntado que outro material elas utilizam ou conhecem para fundamentar o atendimento das crianças com deficiência, a maioria disse não conhecer outro material, enquanto que outras disseram que buscam informações na internet:

Material impresso eu não conheço, quando preciso saber alguma especificidade de uma deficiência eu busco na internet. (CA).

Conheço a coleção, as diretrizes, as normas técnicas do MEC sobre a educação especial, além dos marcos teórico. (TA).

Declaração de Salamanca, os referenciais curriculares na perspectiva da educação infantil e as orientações do próprio município. (TB).

Não conheço. (TC).

Não conheço nenhum outro material. (PA).

Material impresso não. Só alguma coisa que busquei na internet. (PB).

Em sites quando preciso de informações. (PC).

Algumas poucas coisas que busquei na internet. (PD).

Conheci um material na graduação chamado “Práticas inclusivas na educação infantil”. Mas nunca fiz uso desse material na prática. (PE).

Ao analisarmos as falas das educadoras, observamos, em consonância com o que afirmam Dal-Forno e Reali (2009, p.85), “[...] que a formação inicial fornece um conjunto de conhecimentos necessários para docência, mas não suficiente”. As autoras apontam ainda que a aprendizagem, na docência, acontece no transcorrer da carreira, pois “[...] o professor vai construindo seu acervo de conhecimentos e os modifica de acordo com as circunstâncias de atuação.” (DAL-FORNO; REALI, 2009, p.85).

Para Tancredi, Reali e Mizukami (2005):

[...] por ser desenvolvimental, a aprendizagem da docência requer tempo e recursos para que novas concepções, novos valores, novas técnicas... sejam confrontadas com as que já temos e comprovem sua eficácia na situação de atuação. Assim, não basta, para mudar a prática, aprender novas vertentes teóricas ou aprender novas técnicas. Quando um professor deseja ou precisa fazer mudanças e desenvolver novas práticas para contemplar exigências sociais ou políticas, ele precisa fazer revisões conceituais, entre elas, aquelas sobre o processo educacional e instrucional

e sobre os suportes teóricos da própria atuação profissional. (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2005, p. 1).

Portanto, estudos como os das autoras têm mostrado que em algumas propostas de formação continuada os recursos impetrados não abordam aspectos considerados relevantes para a prática docente. Por vezes, apresentam-se fragmentados e dissociados do contexto da sala de aula e superficiais em sua abordagem teórica.

Perguntamos às colaboradoras PA, PB, PC, PD e PE o que elas acreditam ser essencial para que ocorra o processo de inclusão na Educação Infantil. Ficou evidente nas respostas que a ausência do poder público torna o trabalho muito difícil de acontecer. As falas descritas abaixo deixa bem evidente essa premissa.

Mais atenção do poder público, materiais teóricos e pedagógicos. (PA).

O poder público “secretaria” fornecer mais informações, recursos tanto humano quanto pedagógico. (PB).

O governo e a secretaria pensar e olhar mais para as crianças com deficiência. Eu penso que deveríamos todos professores, pais e a sociedade cobrar mais da secretaria e do poder público. (PC).

Recursos por parte da secretaria e a aceitação dos pais e dos professores. (PD).

Suporte por parte da secretaria. Falta tudo para que possamos dar um bom atendimento não só para as crianças com deficiência, mas para as crianças como um todo. (PE).

Em consonância com as falas das educadoras, Prieto (2002) aponta que:

[...] não se melhora a qualidade do ensino considerando somente a sala de aula e seus agentes ou outro espaço isoladamente; essa melhoria depende de um conjunto articulado de mudanças, as quais devem ser sustentadas pelo poder público. Em suma, as mudanças educacionais dependem dos sistemas de ensino e da vontade política de seus gestores. (PRIETO, 2002, p. 58)

Outra questão que levantamos com as educadoras foi em relação a quais os procedimentos pedagógicos e metodológicos que são desenvolvidos nos Ceinfs, considerando os alunos com deficiência. A colaboradora CA não soube responder, as demais ficaram apenas na defesa do que é função da divisão onde atua. Podemos observar suas falas nas descrições abaixo.

Eu acredito que especificamente na metodologia quem poderia responder seria a Divisão de Educação Infantil. Em relação à Educação Especial os alunos apresentam mesmo nível de desenvolvimento como as demais crianças, o que é feito de diferenciado são as questões dos recursos e as adaptações para esses alunos de acordo com suas necessidades. Todo o trabalho que é feito nos Ceinfs é desenvolvido pela DEI. O que é acrescido são os recursos e adaptações de materiais tecnológicos, mobiliário e do próprio jogo lúdico da questão da especificidade da criança. (TA).

A DEI não faz orientações no caso de crianças com deficiência. Quando acontece de professores nos procura para dizer que tem um aluno com deficiência nós encaminhamos para a DEE. (TB).

Quando me deparo com uma situação em que se encontra uma criança com deficiência eu oriento as professoras para que seja trabalhado igualmente em relação às demais. Mas eu procuro a DEE não por não ser minha função, mas por não ter conhecimento sobre o assunto para orientar o professor em como proceder. (TC).

De acordo com Beyer (2006):

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõem-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado (BEYER, 2006, p. 73)

Observamos, até aqui, que não há consonância entre as duas divisões e no meio desse jogo está o professor, que não recebe as orientações necessárias de como proceder diante de uma criança com deficiência e faz apenas o que determina as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. A falta de orientação por parte da SEMED pode ser observada na fala das professoras.

Como não temos orientação da secretaria, sigo o que determina as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Quanto ao espaço físico, as salas são pequenas para o número de alunos, já o tempo faço o que posso. Quanto aos instrumentos pedagógicos, eu faço jogos, mas sempre utilizando o meu dinheiro e busco informações em sites. (PA).

Os procedimentos são os mesmos com toda a turma. Faço o que determina as Diretrizes. Quanto ao tempo e os espaços, não sei dizer acho que são bons. (PB).

Meus procedimentos são normais, os planos de aula eu faço de acordo com o que determina as Diretrizes, mas quando é necessário faço algumas adaptações para melhor atender a criança com deficiência. Quanto ao tempo e os espaços, para mim as salas são boas os espaços externos quase não têm, permanecemos quase que o tempo todo dentro da sala. Os instrumentos quando necessário faço adaptações. (PC).

Os procedimentos são os definidos nas Diretrizes. Busco sempre oferecer atividades que contemple toda a turma e quando necessário faço adaptações para melhor atender meu aluno com deficiência. Não sei se esse é o caminho certo, mas não temos nenhuma orientação. Quanto aos espaços e o tempo acho que são bons. (PD).

Eu procuro contemplar em meus planejamentos atividades que venham ao encontro das necessidades dos meus alunos, às vezes para atender melhor o aluno com deficiência é preciso fazer adaptações. Os espaços são bons, o tempo às vezes é muito curto. (PE).

Diante desses depoimentos, questionamos sobre o que a instituição faz ou poderia fazer para que a inclusão das crianças com deficiência aconteça de fato. Nas respostas, ficou evidenciado que o aumento de recursos, de apoio por parte da SEMED e mais oportunidades de estudos sobre o tema Educação Especial foi considerado um diferencial com potencialidade para modificar as práticas pedagógicas:

Aqui fazemos estudos, quando temos reunião pedagógica, mas não é sempre que o tema é inclusão. Mas falta muito material e apoio por parte da secretaria. (PA).

A creche faz o que pode, mas acredito que não seja o suficiente. A secretaria poderia oferecer mais recursos, materiais pedagógicos e teóricos. (PB).

Nós estamos desenvolvendo um projeto sobre diversidade e tem nos ajudado muito. Mas não temos apoio da secretaria. (PC).

Fazemos o que está ao nosso alcance. Mas não é o suficiente, sabemos que é preciso mais. Acredito que se tivéssemos apoio com certeza faria toda a diferença. (PD).

Acredito que adequar os espaços, promover estudos e cursos sobre o tema inclusão, nunca tivemos um curso sobre o tema. (PE).

Perguntamos se, nos cursos já oferecidos, teria havido um conteúdo específico para o atendimento da criança com deficiência no ensino regular, e todas foram unânimes em dizer que “não”.

Outra questão que levantamos foi: Qual a proposta da instituição para promover a inclusão de seus alunos? As respostas foram coincidentes em apontar a reformulação do Projeto Político Pedagógico para nele incluir o atendimento das crianças com deficiência.

Podemos observar que mesmo com a falta de apoio da gestão pública há uma preocupação por parte das educadoras em dar um atendimento melhor às crianças com e sem deficiência. Assim como Maciel (2015), entendemos que o poder público ou quem deveria orientar não tem feito um trabalho a contento. A autora evidencia que:

[...] a observação das práticas pedagógicas destinadas aos alunos com deficiência desvelam não só as contradições, mas também, acima de tudo, a complexidade do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, particularmente na esfera das práticas pedagógicas, considerando que falta de conhecimentos dos docentes sobre as especificidades de desenvolvimento dos sujeitos por um lado, e de estratégias de flexibilização e/ou adaptação curricular são responsáveis por isso. As práticas pedagógicas e as atividades acadêmicas que ocorrem em classes comuns não sofrem qualquer transformação ou adaptação para atender as necessidades educacionais específicas desses alunos. Ou seja, os professores continuam seguindo a proposta didática tradicional, que desconsidera a diversidade presente na sala de aula. (MACIEL, 2015, p. 85)

### **3.5 Terceiro Eixo - A atuação e experiência na educação infantil na perspectiva da educação inclusiva.**

Uma escola que se considere inclusiva tem de emanar do pressuposto de que, independentemente de elementos de estruturas orgânica ou social, as necessidades educacionais especiais dos alunos se emanam e se expressam em sua relação com a situação formal de ensino-aprendizagem. Ou seja, a aprendizagem dar-se-á de acordo como é desenvolvida a prática pedagógica, observamos que a maioria das instituições segue um modelo tradicional.

A implementação da proposta de educação inclusiva exige transformações profundas na organização e cultura escolar. Glat e Pletsch, (2012) apontam que:

As metodologias e práticas pedagógicas tradicionais, pautadas na visão de que as dificuldades de aprendizagem dos alunos são consequências de condições intrínsecas (como um suposto déficit, transtorno ou deficiência) ou externas no contexto escolar (problemas sócio familiar), não são adequadas para a promoção de uma “educação para a diversidade”. (GLAT; PLETSCHE, 2012, p. 75)

Estudos têm apontado que oferecer disciplinas com conteúdo de Educação Especial sem que haja uma reflexão acerca das especificidades do aluno, pouco efeito terá contra a discriminação e a segregação dos alunos com deficiência.

Ao se pensar na inclusão escolar, porém, há que se considerar, acima de tudo, as especificidades de aprendizagem de cada aluno.

Bueno, (2001) em seus estudos considera que:

[...] sistemas segregados de ensino pouco têm servido para a melhoria da qualidade e da ampliação de oportunidades de incremento da escolarização e de inserção social do alunado que a ela tem sido encaminhado. Nesse sentido, a educação inclusiva como meta, como norte de uma política de Educação Especial, não merece ser

contestada... Mas a consecução do princípio da educação inclusiva, por sua vez, não se efetua simplesmente por decreto, sem que avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão gradativa, contínua, sistemática e planejada de crianças deficientes nos sistemas de ensino. (BUENO, 2001, p. 25)

Perguntamos às colaboradoras se elas haviam modificado o ambiente físico, se foi preciso mudar os objetivos, os conteúdos, o currículo e os critérios de avaliação e registro em função da criança com deficiência. A maioria respondeu que na parte física não foi necessário fazer modificações, nos outros itens elencados as respostas foram bem variadas e cada uma fez as modificações que julgou necessárias. O que chama bastante a atenção foi a fala da Educadora *PB* quando diz que seu aluno interage bem com os demais. É possível analisar que só pelo fato das crianças estarem inseridas na sala comum já é o suficiente ou como muitos acham a inclusão está acontecendo naquele ambiente. Vejamos as falas nas descrições abaixo:

No ambiente físico só mudei no visual, quanto aos outros itens não foi preciso modificar nada. (PA).

Não foi necessário fazer modificações na parte física da sala e quanto aos objetivos e demais itens, não mudei nada. O meu aluno interage bem com as demais crianças. (PB).

Não foi preciso, não nesse momento, fazer modificações na parte física. Nos objetivos, avaliação e registro sim. No currículo não. Faço as avaliações e registro através de fotos e observações. As modificações que fiz foram essenciais e apresentou diferenças significativas no processo de ensino e aprendizagem não só do aluno com deficiência, mas de todo o grupo. (PC).

O ambiente físico não foi preciso modificar. Algumas vezes os objetivos são diferenciados, assim como os critérios de avaliação e registro. Quanto ao conteúdo e currículo, não, pois, eles são determinados pela secretaria. (PD).

Fiz adaptações de mobiliários. Quando vou planejar minhas aulas, sempre penso no meu aluno com deficiência, então às vezes é preciso mudar alguma coisa. No currículo e na avaliação não fizemos nenhuma modificação seguimos as determinações da secretaria. (PE).

Perguntamos às colaboradoras CA, TA, TB e TC se as professoras organizam espaços, brincadeiras e materiais acessíveis de modo a favorecer a interação entre as crianças com deficiência e as demais crianças. É possível observar nas falas que não há uma preocupação com esse tipo de assunto. A colaboradora CA apenas respondeu que sim. As respostas das demais foram as seguintes:

As orientações são passadas e pelo que temos observado na grande maioria elas tem feito dentro das possibilidades. (TA).

Essa pergunta esta nos indicadores de qualidade. Parcialmente, por conta da infraestrutura, elas fazem o que está ao alcance. Fazemos o que está dentro das nossas possibilidades. (TB).

Não sei lhe dizer, nunca fiz esse tipo de acompanhamento. (TC).

Baptista (2004) destaca que:

O encontro com os sujeitos considerados “normais” deveria ser potencializador de uma análise que coloca em destaque as relações e necessária implicação dos sujeitos e das instituições na produção contínua de novas “desvantagens” (e de possíveis experiências de aprendizagem). É justamente esse movimento de colocar-se em questão um dos pontos-chave para a análise que contextualiza, inclui e redimensiona as nossas posições. (BAPTISTA, 2004, p. 10)

Perguntamos também se há nos Ceinfs mobiliários, equipamentos e materiais didáticos, pedagógicos e audiovisuais adequados e acessíveis para as crianças com deficiência. Apenas a colaboradora *TA* disse que quando necessário sim, as demais *CA*, *TB* e *TC* disseram não saber.

Levantamos a questão dos encaminhamentos para as salas de recursos multifuncionais das crianças com deficiência quando necessitam de atendimento especializado. A colaboradora *CA* disse que sim. A colaboradora *TA* disse que quando necessário sim. E disse que foi solicitado ao MEC a implantação de salas de recursos nos Ceinfs. “Tínhamos três Ceinfs com salas de recursos para atender somente as crianças dos mesmos, mas devido à demanda por salas regulares, as salas foram desativadas”(TA). A colaboradora *TB* disse nunca ter feito nenhum encaminhamento. Já a colaboradora *TC* disse não fazer por ser função da DEE.

Percebemos aqui novamente um descompasso entre as duas divisões, o que remete ao evidenciado por Salvi (2002):

Nesse momento histórico, é fundamental que se fortaleça a necessidade de transformações sócioeducacionais, consolidando a educação inclusiva e respeitando a diversidade humana. Nesse processo, a integração é substituída por um termo de maior abrangência, renomeada por inclusão que, segundo Stainback e Stainback (1999, p.178), significa “o processo de criar um todo, de juntar todas as crianças se fazer com que todas aprendam juntas”. O autor complementa afirmando que a “inclusão significa ajudar todas as pessoas (crianças e adultos) a reconhecer e apreciar os dotes únicos que cada indivíduo traz para uma situação ou para a comunidade”. Embora as duas perspectivas terminológicas apresentem como tese principal a incorporação das PNEE no ensino regular, a inclusão possibilita o repensar em relação às estruturas escolares, considerando e reestruturando as questões pedagógicas, capazes de acolher, incondicionalmente, qualquer educando, com o compromisso de propiciar educação de qualidade. (SALVI, 2002, p. 3)

Ainda, de acordo com Bueno (1994):

Todo processo de ampliação da Educação especial quer em relação à quantidade de crianças por ela absorvidas, quer na diversificação das formas de atendimento e do tipo de clientela [...], reflete ampliação de oportunidades educacionais para crianças que, por características próprias, apresentam dificuldades para se inserirem em processos escolares historicamente construídos. (BUENO, 1994, p. 24)

Foi perguntado às colaboradoras PA, PB, PC, PD e PE se elas individualizam o atendimento a criança com deficiência de acordo com as suas necessidades e foram unânimes em dizer que em alguns momentos a criança necessita desse atendimento individualizado. Perguntei se elas promovem a participação das crianças com deficiência em todas as atividades do cotidiano e, com muito receio, foi relatado que dependendo da atividade a criança com deficiência fica de fora e quando tem tempo aplica a atividade individualmente. É possível observar que o atendimento à criança com deficiência tem ficado apenas no discurso e na teoria.

Perguntamos as colaboradoras CA, TA, TB e TC se as professoras promovem a participação das crianças com deficiência em todas as atividades do cotidiano e como é feito esse controle. Todas disseram que as professoras fazem esse trabalho, mas que o controle não existe. Abaixo podemos observar as respostas na íntegra.

Sim, fazemos o controle através do planejamento e na observação que fazemos no dia-a-dia da sala de aula. (CA).

Temos observado que esse trabalho tem sido feito sim. O controle é feito através das visitas e também através da direção que nos relata como está sendo feito esse atendimento. O controle total é difícil pelo pouco recurso humano que temos são quatro técnicas para atender os 100 Ceinfs. (TA).

Sim, essa é a orientação que elas recebem. Não temos o controle. (TB).

As que eu acompanho sim. Mas não temos o controle, ficamos apenas na confiança, de que esse trabalho está sendo feito. (TC).

Na entrevista, também foi questionado às participantes se o processo de inclusão está acontecendo na sala em que atua e, embora tenha havido algumas respostas afirmativas, algumas revelaram que “apenas na medida do possível” ou “dentro das possibilidades”:

Sim, por que procuro atender a criança com deficiência da mesma forma que atendo as demais crianças, não fazendo discriminação. (PA).

Sim, por que a criança consegue acompanhar bem e vejo que ela se desenvolvido bem. (PB).

Na medida do possível sim. Por que procuro informações à família e isso ajuda muito. Tenho feito várias adaptações mediante as necessidades das crianças. (PC).

Sim, dentro das possibilidades que me é dada. Faço a minha parte buscando informações na internet, através da mãe, adaptando atividades e materiais. (PD).

Sim, por que eu procuro materiais e informações para atender melhor a criança. (PE).

Diante das respostas das colaboradoras, foi feito o seguinte questionamento: O que você entende por inclusão? E as respostas foram surpreendentes, porque todas disseram não saber a resposta. Se, dentro do possível, a inclusão está acontecendo nas turmas em que as educadoras atuam, como é possível dizer que não sabem o que é inclusão? Com estas respostas, fica evidente o que estudos têm mostrado sobre a necessidade de estruturação da Educação Infantil para o atendimento de alunos com deficiência, proporcionando-lhes oportunidades de desenvolvimento pleno de seu potencial, considerando suas especificidades, bem como a oferta de cursos de qualificação e de formação continuada. Além disso, o resultado indica a necessidade de refletir e discutir sobre o processo de inclusão escolar dentro do ambiente escolar.

A LDB em seu item 5.1 enfatiza a importância da Educação Infantil e a necessidade de criar uma escola que atenda a diversidade desde o início. Sobre as orientações gerais para creches e pré-escolas, o documento recomenda que, para atender as crianças com deficiência, é preciso:

- disponibilizar recursos humanos capacitados em educação especial/ educação infantil para dar suporte e apoio ao docente das creches e pré-escolas ou centros de educação infantil, assim como possibilitar sua capacitação e educação continuada por intermédio da oferta de cursos ou estágios em instituições comprometidas com o movimento da inclusão;
- realizar o levantamento dos serviços e recursos comunitários e institucionais, como maternidades, postos de saúde, hospitais, escolas e unidades de atendimento às crianças com NEE, entre outras, para que possam constituir-se em recursos de apoio, cooperação e suporte;
- garantir a participação da direção, dos professores, dos pais e das instituições especializadas na elaboração do projeto pedagógico que contemple a inclusão;
- promover a sensibilização da comunidade escolar, no que diz respeito à inclusão de crianças com NEE;
- promover encontros de professores e outros profissionais com o objetivo de refletir, analisar e solucionar possíveis dificuldades no processo de inclusão;
- solicitar suporte técnico ao órgão responsável pela Educação Especial no estado, no Distrito Federal ou no município, como também ao MEC/SEESP;
- adaptar o espaço físico interno e externo para atender crianças com NEE, conforme normas de acessibilidade. (BRASIL, 2001, p. 24-26).

Verifica-se, portanto uma dissonância entre o que preconiza a LDB e a prática pedagógica nas creches, como apontado por Carneiro:

Diante da enormidade da tarefa apresentada no referido documento, ações precisam ser desenvolvidas no âmbito da educação infantil com o objetivo de propiciar uma escola capaz de oferecer também aos alunos com deficiência, desde a mais tenra idade, condições de se desenvolverem como cidadãos de fato e de direito. (CARNEIRO, 2012, p. 86)

Ao perguntar às colaboradoras quais as condições que facilitam ou dificultam o atendimento da criança com deficiência na creche, as respostas revelaram um ponto que é exaustivamente repetido: o que facilita o trabalho é o apoio da família e o que tem dificultado é a falta de material e apoio por parte da SEMED, conforme descrito nas falas abaixo.

O que dificultou para mim foi a ausência da família e também da secretaria e fato de ter uma interprete comigo, facilita bastante a comunicação com meu aluno, busco fazer tudo dentro das possibilidades. (PA).

A falta de informações, materiais e apoio pedagógico dificultam bastante o nosso trabalho. Penso que se tivéssemos o apoio necessário, conforme é estabelecido nas leis, às coisas seriam bem melhores. O que facilita é o fato das demais crianças aceitarem bem o aluno com deficiência e o ajudarem bastante. (PB).

O que dificultou e dificulta ainda hoje é a falta de recursos de apoio da secretaria, a falta de informações e formações. O não saber lidar com as necessidades de uma criança com deficiência é muito ruim, para mim não basta apenas colocar a criança dentro da creche é preciso dar condições para que essa criança se desenvolva e isso implica em recursos materiais e pedagógicos, cursos de capacitação dentre outras coisas. O que facilita é o fato do pai saber muito sobre a deficiência do filho e nos passa muito informação e também a internet, acho que se fosse em outros tempos eu não sei se iria dar conta. (PC).

Falta de apoio pelos gestores isso dificulta muito, falta de mobiliário adequado, material pedagógico e informações. No discurso é muito bonito, mas na prática é outra coisa. O que tem facilitado é o apoio da mãe. (PD).

Falta de formação adequada, falta de suporte pela secretaria, materiais de apoio, a não aceitação por parte das outras crianças isso dificultou muito no início. Outra coisa foi a falta de conhecimento sobre a deficiência eu não sabia o que fazer com a criança. O que tem facilitado o nosso trabalho é que aqui nos professores trocamos muitas ideias e aos poucos temos conseguido fazer um trabalho bacana, mas ainda temos muitas dificuldades. (PE).

Diante dessas respostas, perguntei então qual a avaliação que cada uma faz de seu trabalho. Todas disseram fazer um bom trabalho dentro das possibilidades que lhes são dadas. Mas uma resposta me chamou a atenção. A colaboradora *PE* disse que o que é dado em relação às condições de trabalho a elas não é o suficiente, mas mesmo assim elas realizam um

bom trabalho. Fica então uma indagação: se as condições não são o suficiente, como é possível fazer um bom trabalho? Como é possível pensar em inclusão se a escola não está na pauta da Educação Especial? Como fazer inclusão em uma escola ou creche, se as divisões que respondem pelo processo de ensino e aprendizagem das crianças não dialogam entre si, na tentativa de oferecer um trabalho de qualidade a todos que estão inseridos no contexto das creches?

Essa pergunta, sobre a qualidade do trabalho realizado, foi feita a todas as colaboradoras e foi com essas respostas que encerrei a entrevista.

Penso que faço um bom trabalho dentro das minhas possibilidades. (CA).

Eu amo o que faço e procuro fazer bem feito dentro das minhas possibilidades. Penso que meu trabalho é importante, e acho que consigo contribuir para o desenvolvimento das crianças dentro dos Ceinfs. (TA).

Na medida do possível a gente supre a demanda. É um trabalho muito difícil por conta do tamanho da própria rede. Eu faço o possível. (TB).

Quando você está fora você consegue enxergar mais as coisas. Quando você encontra pessoas dispostas a escutar e tem certa abertura você consegue fazer um trabalho melhor. Quando não há essa abertura fica difícil realizar um bom trabalho. Penso que em geral eu faço um bom trabalho, dentro das possibilidades. (TC).

Se eu fosse sozinha, acho que teria muita dificuldade em atender a criança, mas como tenho uma interprete acho que o nosso trabalho está evoluindo bem. (PA).

Eu acho que sou boa no que faço dentro das possibilidades que me é dada. (PB).

Procuro sempre estar me informando, para melhor atender a criança, acho que faço um bom trabalho. (PC).

Busco estar sempre melhorando, acho que faço um bom trabalho dentro das possibilidades. (PD).

Procuro fazer o que está ao meu alcance. Na maioria das vezes o que nos é dado de possibilidades não é suficiente para realizar um bom trabalho. Assim mesmo acho que meu trabalho é bom. (PE).

As respostas indicam que faltam parâmetros para que as professoras avaliem seu trabalho.

Mendes (2010) sugere que:

A inclusão escolar na Educação Infantil, para crianças com deficiência de vários graus, seria perfeitamente viável e deveria ser a opção preferencial de projetos políticos de implantação da inclusão. Tais considerações permitem eleger o sistema

de Educação Infantil como um dos focos prioritários para a implantação inicial de diretrizes políticas. (MENDES, 2010, p. 35).

Concluimos aqui que a creche não pode ser compreendida apenas sob o aspecto da inserção da criança. Ela vai além do seu papel característico de instituição voltada à transmissão do conhecimento, ela é também uma promotora de socialização; e, como tal, um importante espaço informal de aprendizagem.

A escola sempre teve um percurso histórico de não atendimento da criança com deficiência. A escola comum não está preparada para tal incumbência, ou seja, nossa escola não é e não sabe, ainda, ser inclusiva. A escola, para ser inclusiva, requer alterações em toda a sua dinâmica, o que significa alterações que envolvam vários aspectos: econômicos, instrumentais, estruturais, além de recursos humanos e pedagógicos. (CARNEIRO, 2012)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procuramos entender como tem se dado a inclusão da criança com deficiência nos Centros de Educação Infantil no município de Campo Grande - MS, tendo como descritores analíticos as categorias de Educação Infantil, Educação Inclusiva e Práticas Pedagógicas presentes na teoria atual que trata dessa temática.

A implantação de uma proposta de inclusão escolar desde a Educação Infantil demanda pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos etc. voltados para a possibilidade de ingresso, manutenção e desenvolvimento irrestrito também de alunos com deficiências, alunos esses que, devido suas particularidades, apresentam necessidades educacionais que são especiais. Lima (2001) destaca que: “[...] o espaço é muito importante para a criança pequena, pois muitas, das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela”. (LIMA 2001, p. 16).

O estudo desenvolvido apontou que a história da creche está vinculada ao trabalho, extradomiciliar da mulher, e que até hoje é um fator que determina grande parte da demanda, e organização e serviços oferecidos nas mesmas. Observamos que estas tinham um caráter apenas de assistência a saúde e preservação da vida, e não se vinculava com o fator educacional. Só a partir da Constituição Federal de 1988 é que a Educação Infantil começa a tomar um novo caráter, pois a mesma determina que é dever do Estado com a educação de crianças de 0 a 6 anos. Mas a grande mudança mesmo vem com a LDB/96 que coloca a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, e determina que esta tem por finalidade o desenvolvimento integral de todas as crianças, inclusive as com deficiência, promovendo seus aspectos físicos, psicológicos, social, intelectual e cultural.

Estudos salientam que o acesso à educação das pessoas com deficiência foi sendo muito lentamente conquistado, e essa conquista ocorreu na medida em que se ampliam as oportunidades educacionais para a população em geral, isso se dá ao fato do discurso da educação inclusiva ganhar centralidade nas políticas públicas educacionais.

Como já evidenciamos no capítulo II a coleção *Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão*, que tem como objetivo alavancar a inclusão das pessoas com deficiência nas salas comuns da rede pública por intermédio de um processo de formação contínua, além de melhorar a organização do trabalho didático com crianças com deficiência, não faz parte do

cotidiano das creches como bem evidenciaram as colaboradoras desse trabalho ao relatarem nas entrevistas não conhecerem o material.

Um dos maiores desafios observados neste trabalho está na prática pedagógica. Embora todos os aspectos reportados sejam fundamentais e estejam associados uns aos outros, o fazer pedagógico propositado e ostensivo em muito contribuirá para a inclusão em seu sentido pleno.

Observamos que a prática pedagógica na Educação Infantil se baseia muito ainda no cuidar, oferecendo um trabalho de baixa qualidade. Neste sentido, Kuhlmann Junior postula que:

A pedagogia das instituições para os pobres é uma pedagogia submissa, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estavam destinados. (KUHLMANN JUNIOR, 2007, p. 166)

Apesar das práticas excludentes existentes, observamos também um grande movimento no sentido de superar ações que eram baseadas no cuidar, promovendo reflexões sobre seu papel de educar. Todavia, práticas pedagógicas entranhadas em “[...] um modelo educacional assistencialista e excludente não se convertem por decreto” (CARNEIRO, 2012, p.85) precisam ser modificados na busca desse ideal.

É entendido que não se melhora a qualidade do ensino considerando somente a sala de aula e seus agentes ou outro espaço isoladamente; essa melhoria depende de um conjunto articulado de mudanças, as quais devem ser sustentadas pelo poder público. Em suma, as mudanças educacionais dependem dos sistemas de ensino e da vontade política de seus gestores (PRIETO, 2002, p. 58).

Neste trabalho, ficou evidenciado que a prática pedagógica e de acompanhamento do trabalho docente utilizadas pelas educadoras participantes, apesar de pontos positivos observados e explicitados nas entrevistas – como, por exemplo, a busca de informações com a família e na internet sobre as necessidades dos alunos, a descentralização de recursos públicos, equipes de apoio tanto para a Educação Infantil quanto para a Educação Especial, atividades diferenciadas/diversificadas na sala de aula, vêm dando espaço a atividades que exclui e mantém a ideia de sala homogênea.

A escola inclusiva terá que compor uma história de interação com esses alunos, de modo que se percebam indivíduos hábeis para aprender.

Para tanto Vygotsky nos ensina que:

Provavelmente a humanidade vencerá a cegueira, a surdez e a deficiência mental. Porém as vencerá muito antes no plano social e pedagógico que no plano médico e biológico [...]. Está em nossas mãos fazer com que a criança cega, surda ou deficiente mental não seja deficiente. Então desaparecerá também este conceito, signo inequívoco de nosso próprio defeito. [...] graças ao sistema social modificado, a humanidade alcançará condições de vida distintas, mas sãs. A quantidade de cegos e surdos se reduzirá enormemente. Porém muito antes disso serão vencidas socialmente [...]. A educação social vencerá a deficiência. Então, provavelmente, não nos compreenderão quando dissermos de uma criança cega que é deficiente, senão que dirão de um cego que é um cego e de um surdo que é um surdo, e nada mais. (VYGOTSKY 1997, p. 82)

Baptista (2004) considera que: “[...] o debate sobre inclusão tenha como uma de suas vantagens o destaque de novas possibilidades para a intervenção educativa, em sentido amplo”. (BAPTISTA, 2004, p. 10)

A escola inclusiva tem que pensar em seus espaços educacionais, ser capaz de intensificar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, que respeite suas necessidades e características próprias. Observamos e estudos têm mostrado que a escola comum não está preparada para tal função, já que a escola para ser inclusiva requer alterações em toda sua dinâmica.

Nessa perspectiva, diante dos dados apresentados no corpo desse trabalho, pude constatar que a realidade educacional cotidiana, tanto intra quanto extraescolar (assessoramento), relativo à inclusão da criança deficiente, ainda é obscuro e paradoxal, para não dizer complexa e, às vezes, mal-compreendida pelos principais atores do processo educacional.

Ou seja, quando se analisa o conceito de inclusão pela ótica global – não só pelo aspecto social, mas pelo social, afetivo, cognitivo e intelectual – precisa-se levar em conta que essa compreensão é um processo que não se refere exclusivamente aos alunos com deficiência ou em situação de dificuldade, mas para todas as crianças que estão na escola.

Quanto ao arquétipo da inclusão propriamente dito, diante dos dados coletados e apresentados, pode-se ressaltar que o pensamento acerca desse processo, na equipe de assessoramento da Educação Especial, não tem se refletido na prática pedagógica cotidiana dos Ceinfes que serviu de base para a pesquisa prática. Conforme revelado no capítulo III, quanto aos conceitos de inclusão, integração, Educação Especial, estes têm se confundido no

cotidiano, quando se percebem ações isoladas de cunho inclusivista de alguns profissionais; emergência de atos e falas que deixam retratar atitudes preconceituosas, e outros enfoques que vêm ratificar um processo de inclusão mal-entendido e, por vezes, desvelado como mera integração.

As ações isoladas de alguns profissionais não conseguem emanar com tanta ênfase, pois na maioria das vezes se perdem na tentativa, já que, como pude evidenciar nas observações, ainda existem muitos preconceitos, dúvidas, medos e incertezas sobre o modo como esses sujeitos aprendem e se relacionam com os outros membros da comunidade educacional onde estão inseridos.

Além disso, ao considerar a inclusão como um processo meramente socializador, corremos o risco de perder de vista o caráter maior da educação e, no caso deste estudo, a inclusão na Educação Infantil. O desafio da escola inclusiva é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas compatível às suas características e necessidades, solicitando apoio de instituições e especialistas quando isso se fizer necessário.

No contexto do órgão central da Secretaria de Educação, observei, nas falas das entrevistadas das DEE e DEI, que há uma grande dificuldade na proposição de um trabalho em conjunto para envolver as equipes de assessoramento e apoio e o cotidiano escolar voltado para a inclusão de todas as crianças, independente de suas especificidades. Ficou evidente na fala das entrevistadas a ideia de que há crianças no mesmo Ceinf pertencentes a uma ou a outra equipe, mas não das duas ao mesmo tempo.

Neste sentido o que se aponta no horizonte, considerando os dados da pesquisa analisados, é a necessidade emergente de analisar o modo de atendimento realizado pelas DEE e DEI e sua estruturação, bem como o acompanhamento dispensado à Educação Infantil e Educação Especial. Além de uma reavaliação das políticas de formação continuada dos professores, como também a implementação de grupo de pesquisa institucional que avalie continuamente as ações e as políticas implementadas e planejadas.

Esses elementos elencados acima é que subsidiaram a proposta de intervenção apresentada no Apêndice A.

Em síntese, esta pesquisa, além de fomentar em mim o desejo de realizar um trabalho pedagógico que tem como ponto principal o reconhecimento do outro dentro de suas particularidades e especificidades, pode colaborar para que a escola passe a ver e perceber o sujeito como ser único de sua espécie, com direitos e garantias que vão além das previstas em

Lei, mas que são pertinentes ao ser humano, ou seja, o direito de SER, independente de suas características físicas, mentais, intelectuais e sensoriais.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- AMARAL, Míriam Matos. **A Inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil: uma análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém.** 2006. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Belém, 2006.
- ANACHE, A. A. **Educação e deficiência: estudo sobre a educação da pessoa com “deficiência” visual.** Campo Grande: Cecitec/UFMS, 1994.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Marinheiro*. In: A senha do mundo. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação Infantil: Discurso, Legislação e Práticas Institucionais.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ANDRADE, José Domingos de; SCHÜTZ, Maria Rosa Rocha dos Santos. A sociedade e o processo de inclusão. **Revista Eletrônica de Direito Educacional**, Tajaí, n.3, nov. 2002. Disponível em <http://www.univalli.br/revistaREDE/003.htm>.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Trad. Dora Flaksman. 2ª ed.. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BAPTISTA, C. R. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: **12º ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** Curitiba, 2004.
- BARRETO, Selva Maria Guimarães. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente no processo de inclusão de crianças na educação infantil.** 135f. (Tese Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- BEYER, Hugo O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2006,
- BIANCHI, C. A. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar(1991-2002): m estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, n. 001, p. 51-72,2004.
- BORBA, Angela. Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil.** 2005. 298f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1961.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1971

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Brasília: **Diário Oficial da União**,1989

BRASIL. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990.a

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990b.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994b.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: **Diário Oficial da União**,1996

BRASIL, Ministério da Justiça. Secretaria de Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca (UNESCO) de Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Parecer CEB 022/98. Brasília: **Diário Oficial da União**,1998b

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Necessidades Especiais na sala de aula**. Séries Atualidades Pedagógicas. V. 2. Brasília. MEC/SEESP, 1998c

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**,1999a

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 1/1999. **Diário Oficial da União** de 13/4/1999, Seção 1, p. 18. Brasília, 1999b

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1999.  
[portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2001b

BRASIL. 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: **Diário Oficial da União**, 2001c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: MEC/SEESP/SEF, 2001d

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Parecer 017/2001**. **Diário Oficial da União** de 17/8/2001, Seção 1, p. 46. Brasília: MEC/SEESP, 2001e.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2001f

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução**. Brasília. 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento**. Brasília. 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: Dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo**. Brasília. 2004c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: Dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla**. Brasília. 2004d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: Dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física**. Brasília. 2004e.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: Dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial**. Brasília. 2004f.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: Dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. Brasília. 2004g.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: Dificuldades de comunicação e sinalização:** deficiência visual. Brasília. 2004h.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: Altas habilidades/superdotação.** Brasília. 2004i.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001f.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação:** subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:** PNEDH, Brasília: MEC, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007a.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2007b

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2012

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2014.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação Infantil. **Saberes e práticas da inclusão.** 4ª ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; HEYMEYER, Úrsula. Educação infantil - referencial curricular nacional: das possibilidades às necessidades. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v.9, n.25, p. 9-13, ago. 2007.

BUENO, J.G.S A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001

BUENO, J. G. S; MENDES. G. M. L.; SANTOS, R. A. (orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin Editores; Brasília, DF: CAPES 2008.

BUENO, J.G.S **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1994.

CAMPO GRANDE. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino para a Educação Infantil**. Campo Grande: SEMED, 2008

CAMPO GRANDE. **Resolução SEMED N. 154, de 21 de fevereiro de 2014**. Campo Grande: Diogrande, ANO XVII n. 3.970 - terça-feira, 11 de março de 2014.

CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva na educação infantil. DOSSIÊ TEMÁTICO: Infância e Escolarização **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista v. 8, n. 12 p. 81-95 jan./jun. 2012

CARVALHO, R. E. A nova LDB e a educação Especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997. CNE/CEB. In: **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CEZNE, Andrea Nárriman. O direito à educação superior na Constituição Federal de 1988 como direito fundamental. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 31, n.1, p. 1-8, 2006. <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2006/01/a8.htm>

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 72, p.232-240, 2006. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862006000300007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 24 out. 2015.

DAL-FORNO, Josiane Pozzatti ; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues . Formação de formadores: delineando um programa de desenvolvimento profissional da docência via internet. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.9, n. 20, p. 75-99, jan/jul. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/viewFile/236/230>. Acesso em: 24/10/15.

DANTAS, Priscila Ferreira Ramos. **Concepções e práticas pedagógicas de professoras da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência**. 2012. 249f. Dissertação.(Mestrado em Educação).Universidade Federal de Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em :< <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. >Acesso em 10 de fevereiro de 2010.

- DRAGO R. **Inclusão na educação infantil** – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- DRAGO R. **Infância, educação infantil e inclusão**: um estudo de caso em Vitória. 2005.187f.Tese(Doutorado em Educação).Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- ERICKSON, Frederick. **Métodos cualitativos de investigacion sobre la ensenaza**. Barcelona – Ediciones Paidós, 1989.
- EVANS, P. Algumas implicações da obra de Vygotsky na educação especial. In: DANIELS, H. (Org.). **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2001.
- FACION, J. R. **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: Ibpx, 2008.
- FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FERNANDES, Anna Costa. **A inclusão escolar na educação infantil**: um olhar sobre a prática docente. 2013. 198f. – Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- FRANÇA, Maria Luiza Pontes de. **Crianças cegas e videntes na educação infantil**: características da interação e proposta de intervenção.2009. 114f.Dissertação. (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- FURINI. A. B. **Educação inclusiva e Educação para a paz**: relações possíveis. São Luiz: EDUFMA, 2009.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GONÇALVES, Aline Kelly Scalco. **Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil**. 2006. 136f. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial).Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- GÓES, Maria Cecilia R. LAPLANE, Adriana L. F. (orgs) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 4ªEd. Revisado Campinas: Autores Associados, 2013.
- GONZAGA, Andreia Karla de Souza. **O processo de inclusão de pessoas com deficiência e a educação infantil**: um estudo de caso na escola de educação básica. 2010. 117f, Dissertação (Mestrado em Educação)Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.
- GLAT, R.; DUQUE, M. A. T. **Convivendo com filhos especiais**: o olhar paterno. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.
- GLAT, R. Pletsch, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2ª ed. Ed. UERJ Rio de Janeiro, 2012.
- GUIMARÃES, Marilza. Aparecida. Camilo. **A normalização na prática pedagógica e a constituição do conceito de inclusão nas escolas comuns da educação básica**.2005. 176f.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.

HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

INCLUSIVE. Inclusão e cidadania. (on line). **Lar das Moças Cegas entrevista a Prof<sup>ª</sup> Marilda Garcia Bruno**. 8 de setembro de 2011. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/?p=20913>

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto Saraiva. **Heidegger & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KASSAR, Mônica de Carvalho M. Políticas nacionais de educação inclusiva- discussão crítica da Resolução n. 02/2001. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.3/4, p. 13/25, 2002

KRAMER, Sonia. **A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Cortez, 1995.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Andra Denise; NASCIMENTO, Aricélia R. **Ensino Fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2007.

KRAMER, S. (Org.). **Com a Pré-escola nas mãos: Uma alternativa curricular para a Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 1991.

KRAMER,S. **Política do Pré-escolar no Brasil** : a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1992

KRAMER, S, LEITE, M. I., GUIMARÃES, D. NUNES, M. F. **Infância e educação infantil**. Campinas, Papirus, 1999.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. São Paulo: Papirus, 2001.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Infância, História e Educação. In: **Reunião da Anped**. (Sessão Especial História da Infância e Educação). 20, set. Caxambu; Mimeo – 1997.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999. p.51-65.

\_\_\_\_\_.(2000). Educando a infância brasileira. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica.

\_\_\_\_\_. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do séc. XIX - início do séc. XX. In: MONARCHA, C.(Org.). **Educação da infância brasileira: 1875 - 1983**. Campinas: Autores Associados, 2001

KUHLMANN JUNIOR, M., FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M.(Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações** (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.15-33.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés IN: FARIA, Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira de. (Org). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios** 6. ed. – Campinas, SP: Autores associados, 2007. -( Coleção polêmicas do nosso tempo; 62)

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. Trabalho didático na proposta de Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência mental. In: **XI Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED - Centro Oeste**, 2012, Corumbá. Anais. Corumbá - MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. A organização do trabalho didático como categoria de análise para a educação especial. In: NERES, Celi Corrêa; LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério (orgs). **Educação Especial em foco: questões contemporâneas**. 2006.

LAPLANE, Adriana L. F. **Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar**. In: GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. (Orgs.) Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2004.

LIMA, Elvira de Souza. **Como a criança pequena se desenvolve**. São Paulo: Sobradinho, 2001.

LIMA, Maria Alice Dias da Silva; ALMEIDA, Maria Cecília Puntel de; LIMA, Cristiane Cauduro. A utilização da observação participante e da entrevista semiestruturada na pesquisa em enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v.20, n. esp., p.130-142, 1999. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/viewFile/4288/2250>. Acesso em: 24/10/15

LUDKE, Mendes; ANDRÉ, Marli E. D. **A. Pesquisa em educação abordagens qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L **Fundamentos para uma educação inclusiva**. 2001. Disponível em: [www.educacaoonline.pro.br](http://www.educacaoonline.pro.br).

MACIEL, Aline. Mara. Alves **O trabalho didático da escola de tempo integral na escolarização do aluno com deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). 2015. 122f. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

MARCONI, M. DE A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 5. Ed. ver. Ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil, história e políticas públicas**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTI, Alda, J. GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas ciências naturais e sociais – pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª. Ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 1999.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, E. G. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCAR, pp.221-230, 2004.

MENDES, S. R. A Formação Continuada de Professores e o Desafio de Romper com os Modelos Padronizados. In: 25º Reunião da ANPED, 2002. GT 8. **Anais**. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 33 set./dez. 2006, p.387-559. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 22/10/15

MERISSE, A. **Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches**. In MERISSE, A et al. Lugares da Infância : reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo. Arte e Ciência, 1997.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa**. 3.ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1994.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contexto social**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Educação e Política nos Anos 30: a Presença de Francisco Campos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.73, n.174, p.291-321, maio/ago. 1992. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/452/457>. Acesso em: 22/10/15.

MOTTA, Elias de O. **Direito educacional e educação no século XXI: com comentários à nova Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Unesco, 1997.

MOZER, Vanessa Quintanilha. **Inclusão: Mito ou realidade nas escolas do município de Caxias**. Monografia (Pós-Graduação Lato Sensu). 43f. Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2011.

NERES, C.C. **Educação profissional do portador de necessidades especiais para quê? (O caso de Campo Grande – MS )**.1999.208p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 1999

NERES, Celi Corrêa. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas.** 2010. 158f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NERES, Celi Correa; LIMA, Marilene Maurícia da Silva. As Instituições Especializadas em Mato Grosso do Sul: Mapeando fontes historiográficas . In: **8º ENEPE UFGD. 5º ENEPEX UEMS.** Disponível em:

<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/enic/article/viewFile/4751/2357>. Acesso em: 24/10/15

NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; SÁ, Márcia Souto Maior Mourão. **Legislação e Políticas Públicas em Educação Inclusiva.** 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A História da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTERDBR On-line.** Campinas, n.33, mar. 2009.

PRIETO, R. G. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Org.). **Escola inclusiva** . São Paulo: EDUFSCAR, 2002.

REAL, Giseli Cristina Martins. **Educação infantil: políticas públicas e ação institucional.** Campo Grande. M.S.: Ed UFMS, 2004.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. Perspectivas da escola inclusiva: algumas reflexões. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Org.). **Educação especial: do querer ao fazer.** São Paulo: Avercamp, 2003. p. 41-50.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. Perspectivas da Escola Inclusiva: um convite à reflexão. In: I Colóquio Nacional da AFIRSE Seção Brasileira com o Tema: Heterogeneidade, Cultura e Educação, 2001, Natal. **Resumos do I Colóquio Nacional da AFIRSE Seção Brasileira,** 2001. Disponível em: <http://www.afirse.com/archives/cd3/tematica5/028.pdf>. Acesso em 23/10/2015

RIBEIRO, Francisco José. **Inclusão: Mito ou realidade.** Monografia (Pós-Graduação Lato-Sensu em Psicopedagogia). 45f. Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/monopdf/6/FRANCISCO%20JOSE%20RIBEIRO.pdf>. Acesso em: 24/10/15.

ROCHA, Eloisa A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia.** Campinas, SP. UNICAMP. 1999. Tese de Doutorado.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil,** Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2002.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A necessária associação entre educar e cuidar. **Pátio Educação Infantil,** ano I, n. 1, p. 10-12, abr. - jul. 2013.

SANTOS, Simoni Rodrigues dos; RODRIGUES, Rute Carvalho. A problemática da inclusão de deficientes auditivos nas escolas de ensino regular. In: **Impactos- Instituto Matogrossense de Pós Graduação e Serviços Educacionais**, Nortelândia, p.1-4,[s.d]. Disponível em: <http://www.impactosmt.com.br/index.php/artigos/45-escola-estadual-professora-idalina-de-farias-nortelandia-mt-professoras-especialistas-em-educacao-especial-com-enfase-em-libras>. Acesso em: 24/10/15

SARMENTO, Manoel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (coord.). **Crianças e Miúdos**. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto. Asa, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SILVA, A.M. da. **Educação Especial e Inclusão Escolar**. Curitiba: Ibpx, 2010.

SOUSA, Linete Oliveira de. A Inclusão Escolar no Contexto da Educação Infantil. **Revista Científica Aprender**, Varginha, 6ªed, out/2012. Disponível em: <http://revista.fundacaoaprender.org.br/index.php?id=159>. Acesso em 23/10/2015.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W; **Inclusão**: um guia para educadores. 1ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TANCREDI, R. M. S. P. Reali, A. M. M. R. MIZUKAMI, M. G. N. **Relatório de pesquisa** (FAPESP/Ensino público), 2005.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: [www.unicef.org.br](http://www.unicef.org.br) Acessado em: 25/09/2015.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Eniceia Gonçalves. **Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar**. In: IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Universidade Educacional Paulista, São Paulo, 2007.

VYGOTSKY L. S. **Obras escogidas V**– Fundamentos de defectologia. Madri: Visor, 1997.

## APÊNDICES

## **Apêndice A - Proposta de Intervenção**

**TEMA:** Estudo da Coleção *Educação Infantil: Saberes e Prática da Inclusão* para a melhoria do trabalho em sala de aula.

### **Apresentação**

Considerando os dados da pesquisa apresento algumas sugestões para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, no âmbito do Sistema Municipal de Educação de Campo Grande - MS, que tenha como propósito a plena inclusão das pessoas com deficiência no contexto educacional.

Para tanto, faz-se necessário um trabalho compartilhado, entre os diversos setores da educação. Analisando essa premissa, Andrade (2010) destaca que:

A compreensão desse caráter paradoxal é de fundamental importância para pensarmos no trabalho a ser realizado nas instituições de educação infantil, no ensejo de que esses espaços possam ser espaços de concretude da cidadania da infância, pois, apesar do vasto campo de conhecimentos produzidos sobre a infância, encontramos muitas dificuldades no trabalho com as crianças e na efetivação de seus direitos sociais (ANDRADE, 2010, p. 22)

Com o intuito de melhorar a organização do trabalho didático com crianças com deficiência, o MEC, mediante a Secretaria de Educação Especial/SEESP, lança em 2004 a Coleção *Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão* que foi organizada em nove volumes, indicados para os diversos tipos de deficiência.

A referida coleção se destina ao campo da Educação Infantil e apresenta um conjunto de ações relacionadas à Educação Especial. Nos fascículos, encontra-se a contextualização histórica, marcos legais e políticos e a fundamentação teórica sobre o processo de inclusão no contexto educacional.

Foi possível identificar que a produção dessa coleção foi feita pela coordenação técnica do MEC, contando com a participação de consultores autônomos e de instituições públicas e privadas de todo o país. Assim sendo, a elaboração, a organização e a revisão técnica possibilitam maior direcionamento dentro das diretrizes e orientações norteadoras da política educacional defendida pela SEESP. Observamos que o objetivo da coleção consiste em alavancar a inclusão das pessoas com deficiência nas salas comuns da rede pública por intermédio de um processo de formação contínua.

Ao analisarmos os dados das entrevistas realizadas com profissionais que atuam na Educação Infantil e que tem em seu agrupamento alunos com deficiência, nos surpreendemos

quando perguntado se conheciam a referida coleção e as respostas foram unânimes e um simples “não”. Observamos também que as instituições não tem em seu acervo a coleção para que os profissionais possam fazer uso da mesma.

Analisando essas questões elencamos algumas sugestões que julgamos necessárias e urgentes para a promoção e inserção da pessoa com deficiência no ensino regular.

- Solicitação junto ao MEC/SEESP a Coleção *Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão* para todas as instituições municipais de ensino que trabalha com Educação Infantil;
- Rever o modo de atendimento realizado pelas equipes das DEE e DEI e sua estruturação;
- Implementar cursos de capacitação da referida coleção a todos os professores da Rede Especial;

#### **ENVOLVIDOS:**

Equipe técnica das DEE e DEI, professores da sala comum, da Educação Especial – AEE, equipe técnica e pedagógica.

#### **FASES DE DESENVOLVIMENTO:**

##### **1ª FASE:**

Encontros da equipe técnica das DEE e DEI, para organização de cronograma e material a ser utilizado nos cursos de capacitação.

Solicitação junto ao MEC/SEESP da coleção para distribuição.

##### **2ª FASE:**

Capacitação da equipe técnica das DEE e DEI que irão capacitar os demais profissionais Rede.

##### **3ª FASE:**

Capacitação dos professores da sala comum, da Educação Especial – AEE, equipe técnica e pedagógica.

Além disso, diante das observações feitas nesta pesquisa, proponho que outros trabalhos sejam desenvolvidos para que a política de inclusão seja efetuada de forma aceitável e cabal, abordando as seguintes tônicas:

- Acompanhamento da realidade das crianças com deficiência dos Ceinfs que ingressam no Ensino Fundamental;
- Avaliação do trabalho pedagógico realizado pelas DEE e DEI com os alunos dos Ceinfs e das escolas;
- Avaliação da formação continuada e cursos de capacitações dos professores de toda a rede;
- Mapeamento da realidade da Educação Infantil e Educação Especial no município de Campo Grande-MS;
- Identificação do modo como se dá a avaliação da criança deficiente no Ensino Fundamental;
- Avaliação da função do professor de projeto e do estagiário /na Educação Infantil e Educação Especial;

Estudos realizados por Jesus (2008) lembram que, para se tornar realmente inclusiva, uma escola precisa:

[...] pensar com o outro; precisamos de um processo longo e constante de reflexão-ação-crítica com os profissionais que fazem o ato educativo acontecer. Se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, precisamos pensar a formação continuada dos educadores, nos cursos de capacitações, dentre outros fatores. (JESUS, 2008, p. 143)

Nessa mesma direção do autor, reforçamos a importância de uma estreita inter-relação entre o ensino regular e a educação especial, para favorecer a inclusão das pessoas com deficiência. Acreditamos que esse trabalho associativo é a peça fundamental para a efetivação de uma escola inclusiva que atenda a todos os alunos, independente de suas peculiaridades.

## Referências

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação Infantil: Discurso, Legislação e Práticas Institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

JESUS, D. M. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In; BAPTISTA, C. r.; BARRETO, M. A. S. C.; e VIVTOR, L. S. (orgs.). **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007, PP. 166-75.

**APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas com as coordenadoras e técnicas/março 2015.****Roteiro de entrevistas semiestruturadas com o Coordenador (a) da Educação infantil, Coordenador da Educação Especial, técnicos da Secretaria Municipal de Educação e coordenadores pedagógicos, que atuam nos Ceinfs.**

## 1.0 Identificação

## 1.1-Nome

1.2-Sexo ( ) masculino ( ) feminino Idade:

1.3-Tempo de serviço no magistério;

1.4-Formação acadêmica;

1.5-Tempo de serviço no cargo;

1.6-Vínculo com a PMCG;

1.7-Forma de chegada ao cargo;

## 2. Formação

2.1-Pensamento acerca do papel do diretor, coordenador pedagógico, técnicos e coordenadores para a educação infantil e educação especial;

2.2-Tempo de serviço como coordenador/técnico/coordenador pedagógico;

2.3-Concepções sobre a criança, a educação infantil e a inclusão de deficientes na E.I;

3. Sobre o trabalho de orientação e acompanhamento ao Ceinf, considerando os alunos com deficiência.

3.1-Conhece os documentos Saberes e Práticas da Inclusão na Educação Infantil?

3.2-Outro material orientador no atendimento as crianças com deficiência.

3.3-Quais os procedimentos pedagógicos, metodológicos e didáticos que esta secretaria vem desenvolvendo considerando os alunos com deficiência?

3.4-As professoras promovem a participação das crianças com deficiência em todas as atividades do cotidiano? Como é feito esse controle?

3.5-As professoras organizam espaços, brincadeiras e materiais acessíveis de modo a favorecer a interação entre as crianças com deficiência e as demais crianças?

3.6-Como esses procedimentos são repassados aos professores que trabalham nos Ceinfs?

3.7-Como é feito a avaliação dos trabalhos desses profissionais?

3.8-O atendimento da criança com deficiência é o mesmo aplicado com as demais crianças?

4.-Diretrizes políticas pedagógicas para o trabalho didático na educação infantil considerando a criança com deficiência.

- 4.1-A instituição possui um programa de formação continuada que possibilita que os professores planejem, avaliem, aprimorem seus registros e reorientem suas práticas?
- 4.2-A formação continuada atualiza conhecimentos, promovendo a leitura e discussão de pesquisas e estudos sobre a infância e sobre as práticas de educação inclusiva na educação infantil?
- 4.3-Os professores são orientados e apoiados na inclusão de crianças com deficiência?
- 4.4-Os momentos formativos estão incluídos na jornada de trabalho remunerado dos professores?
- 4.5-As formações promovem conhecimentos e discussões sobre as diferenças?
- 4.6-A equipe técnica, formadoras, professoras conhecem os cadernos saberes e práticas da inclusão na educação infantil?
- 4.7-As crianças com deficiência recebem atendimento especializado AEE quando necessita?
- 4.8-Os espaços, equipamentos e materiais didáticos são acessíveis para acolher as crianças com deficiência de acordo com a Decreto/Lei nº 5.296/2004?
- 4.9-Há mobiliário, equipamentos e materiais didáticos e pedagógicos e audiovisuais adequados e acessíveis para as crianças com deficiência?
- 4.10-A instituição encaminha para a sala de recursos multifuncionais as crianças com deficiência que necessitam de atendimentos especializados?
- 4.11-Avaliação que faz do trabalho que desenvolve;

## **APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas com as professoras**

### **Roteiro de entrevista semiestruturada com o professor (a) dos Ceinfs e que tenha em seu agrupamento crianças com deficiência.**

1.0-Identificação

1.1-Nome

1.2-Sexo; ( ) masculino ( ) feminino – Idad:

1.3-Horários de trabalho;

1.4-Vínculo profissional com a PMCG;

1.5-Formação acadêmica – descrever;

1.6-Tempo de experiência profissional no magistério;

1.7-Tempo de magistério na educação infantil;

1.8-Tempo de serviço no Ceinf;

2. Sobre a formação docente, considerando o trabalho com crianças com deficiência na educação infantil.

2.1-Turma em que atua: fale sobre sua atuação/experiência na educação infantil;

2.2-Motivos por que atua na educação infantil;

2.3-Participação em cursos, congressos, seminários e afins específicos para a educação infantil;

2.4-Experiência com alunos com deficiência;

2.5-Como você analisa a inclusão da criança com deficiência na educação infantil?

3. Sobre o trabalho didático na educação infantil na perspectiva da educação inclusiva

3.1-Conhece os documentos Saberes e Práticas da Inclusão na Educação Infantil? (se conhece descreva como trabalha)

3.2-Outro material orientador para o atendimento das crianças com deficiência.

3.3-Você considera importante que o processo de inclusão se inicie na educação infantil? Por quê?

3.4-O que você acredita ser essencial para que ocorra o processo de inclusão nas creches?

3.5-Fale sobre os procedimentos pedagógicos, metodológicos e didáticos aplicados com a turma em que atua, considerando os alunos com deficiência;

3.6-Tais procedimentos são diferenciados com as crianças deficientes e demais crianças?

3.7-Desde o início você teve informação a respeito da deficiência da criança e de suas necessidades?

3.8-Recebeu acompanhamento de especialistas para melhor atender as crianças com deficiência?

3.9-A secretaria ofereceu formação continuada ou capacitação para que você pudesse melhorar seu atendimento com as crianças com deficiência?

3.10-Fale sobre os conteúdos trabalhados;

3.11-Espaços e tempo no Ceinf;

3.12-Instrumentos e procedimentos didáticos;

4 Sobre atuação e experiência na educação infantil na perspectiva da educação inclusiva

4.1-Você considera que realizou algum tipo de alteração para favorecer a participação da criança com deficiência?

4.2-Você recebeu algum tipo de apoio para realizar estratégias pedagógicas inclusivas? Qual?

4.3-Você modificou o ambiente físico da sala para acomodar todas as crianças inclusive a criança com deficiência?

4.4-Você individualiza a aprendizagem para a criança com deficiência de acordo com suas necessidades?

4.5-Como é a participação da criança com deficiência com as outras crianças?

4.6-Foi preciso mudar os objetivos, conteúdo, currículo e critérios de avaliação e registro em função da criança deficiente? De que forma?

4.7-As alterações que você fez apresentou diferenças significativas no processo de ensino e aprendizagem da criança?

4.8-Quais as condições que você acha que dificultou a inclusão da criança com deficiência?

4.9-Quais as condições que facilitou?

4.10-Quais as principais dificuldades que você encontrou para trabalhar com a criança com deficiência?

4.11-O que a escola faz ou poderá fazer para que a inclusão das crianças com deficiência aconteça de fato?

4.12-Há um conteúdo específico para o atendimento da criança com deficiência, no ensino regular?

4.13-O processo de inclusão está acontecendo na sua sala? Por quê? Como?

4.14-Quais os recursos utilizados para promover o desenvolvimento escolar do seu aluno com deficiência?

4.15-Qual a proposta da instituição para promover a inclusão de seus alunos?

4.1.6-Avaliação que faz do trabalho que desenvolve;

## **APÊNDICE D- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**1. Título do Projeto de Pesquisa:** O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

**2. Delineamento do Estudo e Objetivos:** Analisar o que propõe os cadernos Saberes e Práticas da Inclusão na Educação Infantil, do Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, como também as estratégias didáticas, metodológicas e pedagógicas aplicadas no município de Campo Grande, além de contextualizar a Educação Infantil Inclusiva no Brasil e seu processo de inclusão.

**3. Procedimentos de Pesquisa:** A pesquisa consiste em realizar uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, aplicação de entrevistas semiestruturada com aos profissionais da educação que atuam diretamente na elaboração das estratégias educacionais na Educação Especial, e uma pesquisa bibliográfica para a construção da pesquisa.

**4. Garantia de Acesso ao protocolo de Pesquisa:** Em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo os sujeitos participantes terão acesso ao pesquisador, pelo telefone **(67) 91514494** e ao orientador para esclarecimento de eventuais dúvidas. A orientadora do protocolo de pesquisa é a **Prof<sup>a</sup>. Dra. Celi Corrêa Neres** a que pode ser encontrada pelos telefones **(67) 3901-4601**

**5. Garantia de Liberdade:** É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de retirar a qualquer momento seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

**6. Garantia de Confidencialidade:** Os dados relativos da pesquisa advindas dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos sujeitos participantes.

**7. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa:** É direito dos sujeitos participantes, e dever da equipe de pesquisadores, mantê-los (a) informados (a) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

**8. Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações:** Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

**9. Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos:** Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

**10. Garantia de Entrega de 01 (uma) cópia do exemplar do Trabalho:** após a finalização da pesquisa e apresentação na Banca Examinadora o pesquisador entregará 01 (um) exemplar do trabalho para o acervo da SEMED.

## CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado (a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pelo pesquisador **José Carlos Monteiro**. Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, a ausência de desconfortos ou de riscos físicos e/ou psíquicos e morais, as garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto a minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Sujeito Participante

Campo Grande, MS / /

## DECLARAÇÃO

Declaro que obtive livremente, de forma apropriada e voluntariamente, o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE) do sujeito em questão, para efetiva participação na pesquisa.

\_\_\_\_\_  
José Carlos Monteiro

Campo Grande, MS / /