



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CAMPUS DO SERTÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**CAROLINE COSTA LIMA**

**INCLUSÃO ESCOLAR: DIFICULDADES E DESAFIOS NA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE  
DELMIRO GOUVEIA-AL**

**DELMIRO GOUVEIA-AL  
2018**

CAROLINE COSTA LIMA

**INCLUSÃO ESCOLAR: DIFICULDADES E DESAFIOS NA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE  
DELMIRO GOUVEIA-AL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Graduada em Pedagogia.

**Orientadora:** Profa. Ma. Noélia Rodrigues dos Santos.

DELMIRO GOUVEIA-AL  
2018

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca do Campus Sertão**  
**Sede Delmiro Gouveia**

Bibliotecária responsável: Renata Oliveira de Souza – CRB-4/2209

C837i Lima, Caroline Costa

Inclusão escolar: dificuldades e desafios na prática pedagógica dos professores de educação infantil da cidade de Delmiro Gouveia – AL / Caroline Costa Lima. – 2018.

56 f.

Orientação: Profa. Ma. Noélia Rodrigues dos Santos.  
Monografia (Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas.  
Curso de Pedagogia. Delmiro Gouveia, 2018.

1. Educação infantil. 2. Inclusão escolar. 3. Prática pedagógica.  
4. Delmiro Gouveia – Alagoas. I. Título.

CDU: 37.012

CAROLINE COSTA LIMA

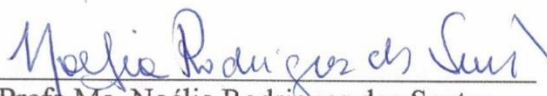
**INCLUSÃO ESCOLAR: DIFICULDADES E DESAFIOS NA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE  
DELMIRO GOUVEIA-AL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Graduada em Pedagogia.

**Orientadora:** Profa. Ma. Noélia Rodrigues dos Santos.

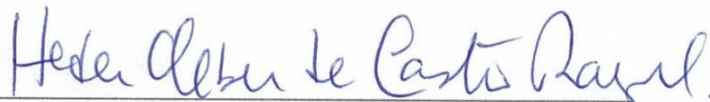
Aprovada em 05/06/18

**BANCA EXAMINADORA**



Profa Ma. Noélia Rodrigues dos Santos

Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão (Orientadora)



Prof. Dr. Heder Cleber de Castro Rangel

Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão



Profa Ma. Eva Pauliana da Silva Gomes

Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão

Dedico a minha Mãe Micheline Conceição Costa Lima e ao meu Pai Erivan Rodrigues Lima, por toda força, apoio e confiança que depositaram em mim. E, mais ainda, por estarem ao meu lado durante toda essa trajetória que percorri em busca da minha formação acadêmica. Foi um caminho longo e difícil, mas vocês me ajudaram a percorrê-lo até o fim!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente e de forma especial a Deus, autor da minha vida, meu refúgio e segurança nos momentos turbulentos da vida. Tenho plena certeza que tudo só foi possível por providência Dele!

Agradeço a minha turma, com a qual convivi e compartilhei momentos de muito aprendizado, como também as alegrias, as conquistas e as frustrações deste longo percurso que é a formação acadêmica. Em especial, a Cristiane e Leide que nessa reta final me aconselharam e me impulsionaram a seguir firme até o fim.

Agradeço as minhas amigas Eliene Mara e Luiza Roberta que em minha vida são consideradas muito mais do que colegas de turma, são presentes que a UFAL me proporcionou receber, jóias raras, com as quais posso contar a todo o momento e que quero levar para o resto da vida.

Agradeço a todos os professores com quem tive o prazer de conviver e aprender nestes anos em que estive na universidade. A eles o meu respeito e admiração sempre!

A todos os meus familiares que apoiaram e contribuíram direta ou indiretamente para minha formação. Em especial ao meu irmão Bruno Costa e ao meu primo Lucas Costa, por nesta reta final terem me ajudado, da sua maneira, a tornar o fechamento de mais este ciclo possível.

Agradeço ao meu namorado Márcio Ribeiro por todo incentivo, e também pelas cobranças, pois me ajudaram e ainda me ajudam na corrida em busca dos meus objetivos e sonhos.

Aos meus amigos na fé e irmãos em Cristo que estão comigo em todos os momentos e que guardo no coração, pelas palavras de incentivo, força e carinho, como também pelas orações, que despertaram em mim essa determinação em finalizar mais esta etapa.

A minha orientadora Profa. Ma. Noélia Rodrigues pela dedicação e disposição em me ajudar, e pela troca de experiências e conhecimentos proporcionada através de suas orientações e conselhos. E aos membros da Banca Examinadora Prof. Dr. Heder Cleber e Profa. Ma. Eva Pauliana que não mediram esforços em dedicar um pouco do seu tempo ao meu trabalho.

“Cada vez que aprendemos a aprender e a conviver com nossas diferenças estamos dando um passo para a conquista da paz no nosso planeta”.

Evanir Abenhaim

## RESUMO

O trabalho em questão teve como objetivo principal compreender as principais dificuldades e os desafios enfrentados pelo professor em sua prática pedagógica por ocasião do processo de inclusão escolar no Ensino Infantil. Os objetivos específicos foram: verificar como o processo de inclusão escolar acontece nas escolas de educação infantil; analisar as dificuldades pelo qual passa o professor do ensino inclusivo e refletir sobre a prática pedagógica do professor de educação infantil frente à inclusão. A referida pesquisa de campo possui caráter qualitativo e foi realizada nas 03 escolas de educação infantil da zona urbana de Delmiro Gouveia-AL, onde participaram da mesma as 06 professoras que lecionam em tais escolas e que contam em suas turmas com estudantes com necessidades educacionais especiais. Como instrumento para coleta de dados foi utilizado o questionário, sendo por meio da aplicação do mesmo, nos fornecido os dados para a análise. A partir dos dados coletados, construímos 03 categorias de análise, são elas: 1. O preparo dos professores para atuar com estudantes com necessidades educacionais especiais; 2. Dificuldades para atuar com estudantes com necessidades educacionais especiais; 3. Sugestões para Inclusão Escolar eficaz. Tais categorias permitiram um olhar reflexivo para o processo de inclusão escolar atual e para os desafios da prática pedagógica do professor de educação infantil no que se remete a esta inclusão. Como fundamentação teórica o trabalho está baseado em autores como: Carneiro (2012), Mantoan (2006), Marchesi (2004), Pohlmann (2013), Kramer (1999), dentre outros. Como também alguns documentos e leis: Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RECNEI vol. 1 (1998), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Básica (2001), dentre outros.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas



## ABSTRACT

The main objective of this work was to understand the main difficulties and challenges faced by teachers in their pedagogical practice during the process of school inclusion in early childhood education. The specific objectives were: to verify how the process of school inclusion happens in kindergarten schools; to analyze the difficulties that the teacher of the inclusive education passes and to reflect on the pedagogical practice of the teacher of infantile education in front of the inclusion. This field research has a qualitative character and was carried out in the 03 kindergarten schools in the urban area of Delmiro Gouveia-AL, where the six teachers who taught in such schools participated in the same group and who have in their classes with students with special educational needs . As a tool for data collection, the questionnaire was used, and through the application of the same, we provided the data for the analysis. From the collected data, we constructed 03 categories of analysis, they are: 1. The preparation of the teachers to work with students with special educational needs; 2. Difficulties to work with students with special educational needs; 3. Tips for Effective School Inclusion. These categories allowed a reflective look at the current school inclusion process and the challenges of the pedagogical practice of the kindergarten teacher in what refers to this inclusion. As a theoretical basis the work is based on authors such as: Carneiro (2012), Mantoan (2006), Marchesi (2004), Pohlmann (2013), Kramer (1999), among others. As well as some documents and laws: Federal Constitution (1988), Law of Directives and Bases of National Education - LDB nº 9394/96, National Curriculum Reference for Early Childhood Education - RECNEI vol. 1 (1998), National Guidelines for Special Education in Basic (2001), among others.

**Keywords:** School Inclusion. Child Education. Pedagogical Practices.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**AEE** – Atendimento Educacional Especializado

**APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

**CENESP** – Centro Nacional de Educação Especial

**CORDE** – Coordenadoria para a Integração da Pessoa portadora de Deficiência

**ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente

**ENEE** – Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais

**LBI** – Lei Brasileira de Inclusão

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação

**NEE** – Necessidades Educacionais Especiais

**PNE** – Plano Nacional da Educação

**RECNEI** – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

**USP** – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS PRESSUPOSTOS DA LEI: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA.....	12
2.1 Marcos Históricos da Educação Especial no Cenário Mundial: um olhar reflexivo da história.....	12
2.2 Educação Especial no Brasil: um breve histórico.....	15
2.3 Educação Especial e Inclusão: O que dizem nossas leis?.....	19
3 A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	24
3.1 Inclusão: A diferença como parâmetro fundamental.....	24
3.2 Infância e Educação Infantil: Abordando alguns conceitos fundamentais com ênfase no RECNEI.....	26
3.3 Educação Infantil e Inclusão: Princípios e Relevância.....	29
4 UM OLHAR PARA A PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	35
4.1 Percurso Metodológico.....	35
4.2 Análise de dados coletados e resultados.....	37
4.2.1 O preparo dos professores para atuar com ENEE.....	37
4.2.2 Dificuldades para atuar com ENEE.....	41
4.2.3 Sugestões para inclusão escolar eficaz.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS.....	50
APÊNDICE A.....	54

## 1 INTRODUÇÃO

O processo de Inclusão Escolar proposto atualmente vai para além do que apenas a inserção do estudante com necessidades educacionais especiais na escola e no ensino regular. Pois, é também um processo de valorização da diversidade e respeito às diferenças, além de conceder também a oportunidade do aluno participante deste referido processo desenvolver suas potencialidades, independentemente de suas especificidades.

Nesse sentido, no que diz respeito à educação inclusiva posta em prática, é notória a necessidade de amadurecimento e transformação, já que são diversos os fatores que convergem para que a inclusão de fato ocorra eficazmente. E, neste cenário, a figura do professor, agente ativo em tal processo é, além de importante, indispensável. Sendo ele, também, a passar durante o seu percurso educacional por diversas dificuldades e desafios na educação destes alunos com necessidades educacionais especiais.

Para que toda mudança e/ou transformação torne-se eficiente, ela deve abranger todos os âmbitos, do início ao fim. Não sendo diferente, portanto, na busca por uma educação plenamente inclusiva e de qualidade. Por isso, desde a Educação Infantil deve-se dar atenção a este processo de inclusão escolar, sendo nesta modalidade de ensino que se dá o ingresso do aluno na escola.

Visando então, compreender a prática pedagógica e um pouco desse percurso pelo qual passa o professor, neste caso, mais precisamente o professor de educação infantil, no trabalho com estudantes com necessidades educacionais especiais, levantamos o seguinte questionamento: Quais as principais dificuldades e os desafios enfrentados pelos professores de educação infantil no que se refere ao trato da criança pequena com necessidades educacionais especiais?

O presente trabalho teve como objetivo principal compreender as principais dificuldades e os desafios enfrentados pelo professor em sua prática pedagógica por ocasião do processo de inclusão escolar no Ensino Infantil. Como objetivos específicos teve: verificar como o processo de inclusão escolar acontece nas escolas de educação infantil; analisar as dificuldades pelo qual passa o professor do ensino inclusivo; e, refletir sobre a prática pedagógica do professor de educação infantil frente à inclusão.

Para tanto, buscando atingir os objetivos propostos neste trabalho, foi realizada pesquisa de campo de cunho qualitativo nas 03 Escolas Públicas de Educação Infantil da zona urbana de Delmiro Gouveia-AL, no período de fevereiro a março de 2018. A pesquisa teve como público específico os professores regentes que lecionam nestas escolas e que contavam em suas turmas

com estudantes com necessidades educacionais especiais no período de realização da pesquisa, sendo, portanto, um total de 06 professoras. Estas foram submetidas a responderem um questionário contendo 03 perguntas.

No primeiro capítulo foi realizada uma breve contextualização histórica da Educação Especial e da Inclusão, com vistas na legislação e em documentos importantes na história da educação especial. Bem como, um apanhado das leis e normas que regem o nosso país acerca da educação especial e da inclusão.

No segundo capítulo foi abordada a Inclusão Escolar na Educação Infantil, onde num primeiro momento foi explanada a diversidade como paradigma fundamental do processo de inclusão e logo adiante a importância da efetivação desta inclusão na educação infantil, atentando para os princípios dessa referida efetivação e para alguns conceitos relevantes no que diz respeito à Educação Infantil e a Infância.

No terceiro capítulo foi tratado do processo de inclusão e da prática pedagógica dos professores de educação infantil das escolas públicas da zona urbana de Delmiro Gouveia-AL, através do qual é abordado todo o percurso metodológico, análise e resultados dos dados coletados na pesquisa à luz de autores e documentos que basearam todo o trabalho e ainda alguns outros.

Torna-se notório no decorrer deste trabalho que a realidade do processo de inclusão escolar atual e das experiências ao qual o professor de educação infantil que possui em suas turmas crianças com necessidades educacionais especiais precisa passar por mudanças e transformações para atender aos preceitos do ensino inclusivo proposto.

## **2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS PRESSUPOSTOS DA LEI: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA**

Tendo em vista o longo e significativo percurso histórico vivido pela Educação Especial com o passar do tempo, este capítulo abordará de forma breve o desenrolar de tal percurso. No qual, por meio de três tópicos, serão expostas a história da educação especial no cenário mundial, tendo como norte dois marcos históricos importantes neste processo - a Declaração Mundial sobre Educação para todos, aprovada no ano de 1990 em Jomtien, na Tailândia e a Declaração de Salamanca, na Espanha, no ano de 1994; a história da educação especial no Brasil entrelaçada a lei; e, o que diz a legislação atual brasileira referente à educação especial e a inclusão.

### **2. 1 Marcos Históricos da Educação Especial no Cenário Mundial: um olhar reflexivo da história**

Antes de tudo, ao tratarmos da história do deficiente e da educação especial, torna-se válido destacar o que afirma Bianchetti (1995), pois o mesmo expõe que a construção da existência do homem se dá por meio do atendimento de suas necessidades básicas. E é por isso que, ao voltarmos o nosso olhar para a história e para a forma como o deficiente era e é tratado, devemos ter em mente que “não podemos fazer uma análise moralizadora, procurar heróis ou vilões ou buscar entender o movimento da história a partir de voluntarismos ou subjetivismos. As questões têm que ser contextualizadas” (BIANCHETTI, 1995, p. 08).

Para tanto, Miranda (2008) fazendo referência aos pesquisadores Mendes (1995) e Jannuzzi (1992), destaca alguns períodos da história e a concepção de deficiência relevante em cada um deles.

A Idade Antiga foi um período marcado pela negligência e total exclusão dos deficientes, pois os mesmos eram abandonados, perseguidos e até eliminados por conta das suas condições ditas “anormais”. Para tal período, Bianchetti (1995) nos esclarece, por exemplo, que as sociedades primitivas dependiam totalmente do que a natureza lhes proporcionava para atender suas necessidades. Com isso, em busca de água, comida e abrigo, esses povos tinham como característica o nomadismo, e, nesse cenário, alguém deficiente era visto como empecilho, inapto a contribuir.

Na Idade média, o tratamento variava sobre a influência das concepções, ou de caridade ou de castigo, predominantes na comunidade no qual o deficiente estivesse inserido. E, como

também mencionado por Bianchetti (1995), a deficiência era relacionada ao pecado, tal relação provinha desde o tempo de Jesus Cristo.

Já na Idade Moderna, conforme citado por Miranda (2008), por influência do surgimento do capitalismo, inicia-se um interesse pela pessoa com deficiência, principalmente por parte da medicina. Porém, o que persistia ainda era a visão patológica desses indivíduos que, conseqüentemente, levava ao menosprezo dessas pessoas.

Em meados do início do século XX, desenvolvem-se escolas e/ou classes especiais em escolas públicas com a oferta de uma educação destinada à pessoa com deficiência e um ensino ministrado à parte. Só na segunda metade do século XX, mais precisamente por volta da década de 1970, inicia-se um movimento de integração social relacionado à pessoa com deficiência, visando proporcionar a estes a integração em ambientes escolares o mais próximo possível dos oferecidos à pessoa sem deficiência.

No que se refere ao período atual, este encontra-se marcado pelo movimento conhecido como Inclusão, com seu início ainda na década de 1990, que passa a apreciar a diversidade e descarta a exclusão do que é tido como diferente, trazendo, assim, uma nova maneira de enxergar a criança com suas especificidades e características próprias. Onde, Marchesi (2004, p. 26) revela que as escolas inclusivas se baseiam na declaração universal dos direitos humanos, pois “os poderes públicos têm obrigação de oferecer um ensino não segregador, que se prolongue posteriormente na integração à sociedade, a todos os alunos, sejam quais forem suas condições físicas, sociais e culturais”.

Ou seja, vemos então o quão recente é o processo de inclusão, surgindo apenas no final do século XX. E, é por volta desse período, mais precisamente no ano de 1990, que surge a Declaração Mundial sobre Educação para todos, mais conhecida como Declaração de Jomtien, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para todos, realizada em Jomtien, Tailândia.

Nessa ocasião, representantes dos mais diversos países, numa tentativa de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem instituem objetivos a serem alcançados. Dentre eles, destacamos o artigo 3, intitulado “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade”, que em seu primeiro parágrafo, afirma que a educação básica deve ser proporcionada a todos e que para isso deve-se melhorar sua qualidade e também tomar medidas no que se refere a redução das desigualdades.

E, ao fim deste mesmo artigo, o documento aborda as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência em um único parágrafo. Conforme descrito no documento exposto no site da Unicef:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

O artigo seguinte vem para agregar com a proposta de universalização do acesso à educação mencionado no anterior, pois esclarece que deve-se concentrar a atenção na aprendizagem e não apenas na matrícula, visando aos estudantes ampliar suas possibilidades de aprendizagem e aquisição de conhecimento.

E, alguns anos mais tarde, surge o documento Declaração de Salamanca referente à área das Necessidades Educativas Especiais, resultado da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada no ano de 1994, em Salamanca, na Espanha, que vem tratar sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. No qual, segundo Cardoso (2004), um dos assuntos com grande enfoque nas discussões diz respeito ao modo como o sistema educacional tem atuado, resultando na exclusão de grande parte dos alunos.

Para tanto, no que se refere ao público que deve ser assistido pelas escolas inclusivas, reforçando, que os ajustes para adaptação da criança com necessidades educativas especiais deve partir da escola, já que a mesma que é responsável por acolher este vasto e amplo público de educandos, o documento afirma que:

O princípio orientador deste **Enquadramento da Acção** consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a **todas as crianças**, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou superdotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto deste Enquadramento da Acção, a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade (UNESCO, 1994, p. 06).

Além disso, o referido documento ainda ressalta o desafio que é para os sistemas de ensino a disposição de educação de qualidade para um público tão abrangente, advertindo que as escolas é que deverão encontrar meios de educar a todos, inclusive as crianças que apresentem incapacidades mais graves. Sendo que, a existência de escolas que promovam esse “acolhimento” e ensino de todas as crianças, “constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas” (UNESCO, 1994, p. 06).



Nesse sentido, de acordo com o documento, a escola inclusiva tem por função a educação de todas as crianças sem distinção, mas não é só isso, a sua existência acaba contribuindo para a superação da discriminação. No entanto, o processo inclusivo pode ir mais além, “pode significar uma verdadeira revolução educacional” (CARDOSO, 2004, p. 24).

É o que nos esclarece Marchesi (2004), ao falar do difícil desafio que é proporcionar uma resposta educativa a tamanha diversidade de alunos, fazendo-se necessárias mudanças profundas na educação. Pois, “o objetivo de ter escolas inclusivas supõe uma profunda transformação no sistema educacional, que vai muito além da reforma da educação especial” (MARCHESI, 2004, p. 27).

Portanto, é perceptível que o percurso histórico do deficiente e de sua escolarização em linhas gerais passou por diversas transformações e evoluções. A concepção que se tinha tanto para com o indivíduo deficiente e seu respectivo tratamento (não nos referimos aqui a termos médicos ou clínicos) na sociedade global avançou consideravelmente, ao passo que a sociedade também transformou-se com o passar do tempo. Porém, esse percurso ainda não chegou ao fim, muito ainda se há para fazer e alcançar. E, apesar de grande ser o desafio proposto por este processo de inclusão ao qual vivemos atualmente, faz-se necessário que tal desafio seja enfrentado.

## **2.2 Educação Especial no Brasil: um breve histórico**

Ao assinalar a história da Educação Especial no Brasil, é válido destacar, a nítida e distinta evolução ocorrida em nosso país comparado aos países europeus e norte-americanos, como destaca Miranda (2008, p.30):

Quando dirigimos o nosso olhar para a história da Educação Especial no Brasil, verificamos que a evolução do atendimento educacional especial ocorrerá com características diferentes daquelas observadas nos países europeus e norte-americanos.

Enquanto que, em outros países do mundo, a fase de institucionalização teve início bem antes, entre os séculos XVIII e XIX. Onde, persistia a visão organicista, no qual a deficiência mental era tida como hereditária e com evidências de tendência degenerativa, segundo o qual a melhor opção para combatê-la seria a segregação. Neste mesmo período, o Brasil vivia a fase de total negligência quanto à situação das pessoas com deficiência (MENDES, 1995; DECHICHI, 2001 apud MIRANDA, 2008).

Sobre este assunto, Mazzotta (1996) destaca que o início do atendimento especial as pessoas com deficiência no Brasil só se deu na segunda metade do século XIX, mais precisamente no ano de 1854, com a fundação do Instituto de Meninos Cegos (hoje Instituto Benjamin Constant), e em 1857, com a fundação do Instituto dos Surdos-Mudos (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES) na Cidade do Rio de Janeiro. Sendo a fundação destes Institutos considerada um marco histórico fundamental da Educação Especial no Brasil (MENDES, 2010).

No entanto, Mazzotta (1996) salienta ainda que ao mesmo tempo em que a fundação desses dois institutos trouxe novos olhares e abriu as portas para a discussão acerca da educação da pessoa com deficiência, também se constituiu como uma medida precária, já que por volta de 15 anos depois de suas respectivas fundações atendiam menos de 0,5% da população de cegos e surdos existente.

Assim, a Educação Especial se caracterizou por ações isoladas e o atendimento se referiu mais às deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade, às deficiências físicas. Podemos dizer que em relação à deficiência mental houve um silêncio quase absoluto (MIRANDA, 2003, p. 03).

Surgiu também, nessa mesma época, duas vertentes no qual o atendimento inicial do deficiente na Educação Especial do Brasil era feito: a médico-pedagógica e a psicopedagógica (JANNUZZI, 1992 apud MIRANDA, 2008). No qual, a vertente médico-pedagógica caracterizou-se pela higiene mental e saúde pública, incentivando a criação de escolas em hospitais, sendo que, tais serviços deram origem à inspeção médico-escolar e a preocupação com a identificação dos estados anormais de inteligência (JANNUZZI, 1992; MENDES 1995; DECHICHI, 2001 apud MIRANDA 2008).

Já a vertente psicopedagógica era marcada pela preocupação com os diagnósticos dos deficientes, utilizando-se de escalas métricas de inteligência, e, posteriormente, dos encaminhamentos desses anormais para receberem atendimento especializado por professores de escolas ou classes especiais. Esta vertente, notoriamente, procurava uma conceituação mais precisa para as anormalidades, além de, possuir certa preocupação com a educação desses indivíduos tidos como anormais (JANNUZZI, 1992; DECHICHI, 2001 apud MIRANDA 2008). Além disso, Mendes (2010) revela que tal vertente sofreu influência das reformas nos sistemas educacionais sob o ideário do movimento escola-novista.

Embasados no movimento escola-novista vários estados empreenderam reformas pedagógicas, sendo que o ideário da *escola nova* permitiu ainda a penetração da psicologia na educação, e o uso de testes de inteligência para identificar deficientes intelectuais passou a ser difundido neste período (MENDES, 2010, p. 96).

No ano de 1929, chega ao Brasil no estado de Minas Gerais a psicóloga russa Helena Antipoff, que foi responsável pela criação de classes e escolas especiais, bem como de serviços de diagnóstico. A mesma fundou no ano de 1932 a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais para atendimento aos deficientes, e contribuiu significativamente para a formação de diversos profissionais que mais tarde dedicaram seu trabalho a área da Educação Especial pelo país (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995 apud MIRANDA 2008).

Segundo Miranda (2003), entre as décadas de 1930 e 1940 houve diversas mudanças no cenário educacional brasileiro, como: a expansão do ensino primário e secundário, a fundação da USP (Universidade de São Paulo), dentre outras. Porém, as preocupações concentraram-se apenas nas reformas na educação da pessoa sem deficiência, enquanto que, a educação do deficiente mental não era levada em conta como algo a ser resolvido. Já a década de 1950, ocorria uma pequena expansão das escolas e classes especiais nas escolas públicas e de escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos.

Foi fundada em 11 de dezembro de 1954 a primeira Associação de Pais e Amigos dos excepcionais – APAE, na cidade do Rio de Janeiro (MAZZOTTA, 1996). Onde, segundo Miranda (2008), a própria Helena Antipoff teve participação ativa no movimento que resultou na criação de tal instituição.

Mas, foi só no ano de 1957 que, segundo Mazzotta (1996, p. 49), “o atendimento educacional aos excepcionais foi explicitamente assumido a nível nacional, pelo governo federal, com a criação de *Campanhas* especificamente voltadas para este fim”.

De acordo com Mendes (2010), com a promulgação da LDB nº 4.024 de 1961, criou-se o Conselho Federal da Educação, sendo que nela apareceu o termo “educação de excepcionais”, mencionado nos artigos 88 e 89 da referida lei. A partir daí, passou a ser observado o crescimento de instituições privadas de cunho filantrópico.

Assim, o fortalecimento neste período da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, se deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro. Ao mesmo tempo percebe-se que estas instituições se tornaram parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área de assistência social, o que permitiu exonerar a educação de sua responsabilidade (MENDES, 2010, p. 99).

Na década de 1970, segundo Miranda (2003), enquanto se observava nos países desenvolvidos amplas discussões acerca da integração dos deficientes mentais na sociedade, no Brasil ocorre à institucionalização da Educação Especial em termos de planejamento de

políticas públicas com a criação do CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) no ano de 1973.

A reforma na LDB, promulgada em 11 de agosto de 1971, destinada ao ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71), como observada por Miranda (2008), contemplou em apenas um artigo a temática da Educação Especial:

Art. 9º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Em torno dos anos de 1980, segundo Miranda (2008), é que os princípios de integração e normalização passaram a nortear as propostas para definição de políticas públicas referentes à educação especial.

No ano de 1986, de acordo com Mendes (2010), no que se refere à pessoa com deficiência, é lançado o Plano Nacional de Ação Conjunta, bem como, instituída a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, ambos a dispor da Administração Federal. E, em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, deu-se início a uma série de reformas educacionais que culminaram em diversas ações oficiais sob a justificativa de alcançar a equidade no que se refere à universalização do acesso à escola e a qualidade do ensino.

No ano de 1996, com a LDB nº 9394/96, conforme observa Miranda (2003), pode-se constatar alguns pequenos avanços, como por exemplo, a extensão da oferta de educação especial na faixa etária de 0 a 6 anos. E, no que se refere especificamente a Educação Especial, em seu capítulo V, artigo 58º, esta deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino.

No final da década de 1990, a educação especial brasileira

[...] vai ser marcada pela sua inserção no contexto da reforma educacional e pelo caloroso debate da inclusão escolar, envolvendo uma dicotomização do campo entre os adeptos da educação inclusiva e os adeptos de uma visão mais radical baseada na inclusão total (MENDES, 2006 apud MENDES, 2010, p. 105).

Sendo que o conceito de inclusão, segundo Miranda (2008), mesmo tendo a mesma proposta do conceito de integração, que é a de inserir os alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum, é trabalhado de forma diferente na educação especial.

Podemos dizer que a integração passa a idéia de que a pessoa, para ser inserida na escola regular, deve estar em condições para isso, ou em condições de corresponder às solicitações feitas pela escola. Nesse sentido, não se questiona sobre o papel e a função da escola, pois é ela quem dita o modelo o qual o aluno deve seguir, enquanto

a inclusão considera a inserção de alunos através de outro ângulo, isto é, aquele que reconhece a existência de inúmeras diferenças (pessoais, lingüísticas, culturais, sociais etc.), e ao reconhecê-las mostra a necessidade de mudança do sistema educacional que, na realidade, não se encontra preparado para atender a essa clientela (BUENO, 1999 apud MIRANDA, 2008, p. 39).

Nesse sentido, Marchesi (2004) enfatiza que as escolas inclusivas têm (ou devem ter) como base a declaração universal dos direitos humanos, segundo o qual é obrigação dos poderes públicos garantirem um ensino não segregador a todo o aluno independente de suas condições culturais, físicas e sociais, como já citado anteriormente. E, afirma o autor, “o compromisso é garantir uma educação de qualidade para todos eles e realizar as transformações que sejam necessárias para se conseguir isso” (MARCHESI, 2004, p. 26).

Nisto, Mendes (2010) ressalta que a realidade atual da educação dos alunos com necessidades educacionais especiais em nosso país é caracterizada de um lado por um sistema educacional fragilizado, e do outro lado por um sistema fortemente caracterizado por um assistencialismo filantrópico patrocinado por diversas instâncias do poder público.

Levamos em conta, neste aspecto, a fala de Miranda (2003), de que muitas são as discussões acerca da inclusão, no entanto, a maior preocupação é justamente o como incluir, já que “a inclusão só se efetivará se ocorrerem transformações estruturais no sistema educacional” (MIRANDA, 2003. p. 07).

Portanto, a história da educação especial no Brasil apesar de progredir e avançar ao longo dos anos pode-se perceber que comparado aos demais países (principalmente os mais desenvolvidos), caminhou a passos lentos. E, que todo o processo de aceitação e tratamento dos deficientes, e também de ações voltadas a disposição de uma educação atenta as necessidades desses indivíduos foi e é muito frágil, tendo-se muito ainda para amadurecer. Para tanto, as transformações e mudanças não podem parar, e mesmo que seja a passos lentos, deve estar em constante movimento, visando, é claro, a inclusão em seu sentido pleno.

### **2.3 Educação Especial e Inclusão: O que dizem nossas leis?**

A Constituição Federal de 1988 define, em seu artigo 205º, a educação como um direito de todos, tendo em vista o pleno desenvolvimento da pessoa humana e a garantia do exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho. E, estabelece como um de seus princípios base para o ensino, no artigo 206º, inciso I, a “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola” (BRASIL, 1988, p. 123). Com isso, a lei garante a todo e qualquer cidadão a educação como um direito, sendo, dever do Estado e da família garanti-lo, visando o pleno

desenvolvimento do mesmo. Levando em conta, entretanto, que as condições dispostas a este cidadão para o seu ingresso na escola, e, conseqüentemente, a sua permanência sejam assistidas.

Para tanto, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, artigo 55º, proclama que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, p. 47). Pois, cabe aos pais o interesse pela educação de seus filhos e a garantia desta efetivada em ações a eles (os pais) destinadas, sendo que, a mesma é um direito garantido por lei aos mesmos.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, reafirmando o direito a igualdade de condições de acesso à escola garantido na Constituição de 1988, traz em seu capítulo III, artigo 4º, inciso III, que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, p. 08). Ou seja, está previsto em lei a garantia do atendimento especializado a todo e qualquer aluno com necessidades educacionais especiais, sendo que este atendimento se dê prioritariamente na rede regular de ensino.

Para tanto, torna-se necessário ressaltar a amplitude do termo “necessidades educacionais especiais”, já que a utilização do mesmo não está restrita apenas as deficiências, mas é muito mais abrangente, como nos esclarece Prieto (2005, p. 102):

Também é necessário precisar o significado de “necessidades educacionais especiais”. Para quem trabalha na área da educação especial, ficamos anos – e ainda estamos – tentando desvincular a ideia que associa deficiência à educação especial. Quando, na década de 90, a expressão “necessidades educacionais especiais” passa a ser empregada, ela sugere a ampliação da população que requer atendimento educacional especializado para além das deficiências, e não para apenas os que se encontram nessa condição, já que, por exemplo, a superdotação não pode ser assim caracterizada, tampouco os quadros de transtornos de desenvolvimento, tipo esquizofrenia, autismo e outros.

A autora complementa afirmando que a educação especial possui um vasto conhecimento no que se refere ao atendimento especializado de alunos com deficiência, entretanto, são mínimas as experiências e os conhecimentos disponíveis com relação aos alunos com transtornos de desenvolvimento, superdotação ou outras necessidades especiais.

Nesse sentido, é válido destacar o caráter transversal que deve ser assumido pela educação especial, como mencionado nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) em seu artigo 3º, nesta, a função assumida pela educação especial é a de complementar/suplementar (e, em alguns casos substituir) os serviços

educacionais dispostos na rede regular de ensino com a garantia do desenvolvimento das potencialidades de seus educandos.

Ou seja, a educação especial, de acordo com o documento, viria mais para complementar e melhor atender aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais. Sendo, é claro, dever da escola e dos sistemas de ensino a adaptação para receber esses educandos.

Art. 2º 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, 2001, p. 69).

Pois, como mencionado na Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, deve atuar de forma articulada com o ensino comum.

E, no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado - AEE a ser prestado pelas escolas inclusivas, a Resolução CNE/CEB, 04/2009 institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação básica, que em seu artigo 2º ressalta que esse tipo de atendimento tem por função a complementação/suplementação da formação do aluno dispendo de recursos, serviços e estratégias específicas para esse fim. E, complementa, ao afirmar onde este atendimento deve ser realizado:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p. 02)

O AEE, portanto, acontece de forma complementar, em turno inverso ao das aulas, para não comprometer o ensino desses alunos, não podendo substituir tal ensino. Nesse sentido, o decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 em seu artigo 2º, reafirma claramente o conteúdo e o caráter destes serviços de apoio especializados a serem prestados pela educação especial aos seus estudantes, como já mencionados anteriormente. Ressaltando ainda, que tal atendimento especializado deve estar integrado à proposta pedagógica da escola e contar com a participação da família neste processo.

§ 1º Para fins desse Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestados da seguinte forma:

I-complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento [...]; ou

II-suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.  
§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, p. 01).

Ou seja, o AEE tem que atender as necessidades específicas do aluno e realizar-se envolvendo a família em tal processo. Para tanto, tal Decreto nº 7.611/2011, em seu artigo 1º, vem agregar ainda nesse sentido, determinando algumas diretrizes para a efetivação do ensino e educação das pessoas com necessidades educativas especiais, dentre elas, enfatizamos aqui, o inciso V, no qual trata justamente desta questão e diz que a “oferta de apoio necessário no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação” (BRASIL, 2011, p. 01).

Nesse sentido, ainda no que se refere ao atendimento educacional especializado, o Plano Nacional da Educação (PNE – 2014/2024) determina em sua meta 4 a universalização do acesso a educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino à população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação até o término do período de vigência do documento. Sendo que, para que isso ocorra, haja a garantia de um sistema educacional inclusivo a dispor destes educandos.

É necessário, pois, que a educação, sobretudo, os sistemas de ensino, estejam aptos a receber e acolher esses educandos, garantindo a eles não apenas o atendimento especializado, mas também meios para que o aluno integrante deste referido ensino possa permanecer frente aos estudos e na escola, assim como estabelecido no artigo 206º da Constituição citado anteriormente.

No ano de 2015, institui-se a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Estatuto da pessoa com deficiência), destinada “a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 19). Esta referida lei baseia-se na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e trata de aspectos relevantes para o processo de Inclusão.

Nisto, Abenhaim (2005) faz-nos refletir sobre os aspectos com os quais a inclusão está acontecendo e a sua divergência com o que a legislação, mais precisamente o PNE propõe.

O Plano Nacional da Educação propõe a inclusão, mas em momento algum assume a necessidade de romper com o modelo de educação classificatória e pensar na educação inclusiva, de começar a construção da escola para a diversidade humana. Como incluir se não consideramos a diversidade? (ABENHAIM, 2005, p. 48).



Pois, como nos afirma Pohlmann (2013), a educação inclusiva não se refere apenas a permanência física dos estudantes com necessidades especiais junto aos demais, mas vai muito mais além. Tem a ver com repensar paradigmas e concepções a respeito de educação especial e da inclusão, levando em conta o desenvolvimento do potencial de tais pessoas e respeitando suas diferenças e especificidades.

Cabe ressaltar aqui então, que muitos são os recursos legais a disposição, “entretanto, precisamos garantir que essas conquistas, expressas nas leis, realmente possam ser efetivadas na prática do cotidiano escolar” (MIRANDA, 2003, p. 06). Caso contrário, jamais contaremos com um ensino plenamente inclusivo e promissor a disposição dos estudantes.

Com isso, no que se refere às leis e normas brasileiras, percebe-se a dimensão que tanto a educação especial quanto a inclusão tomaram. Desde 1988 com a Constituição Federal até os dias atuais, muito se conquistou, legislativamente falando, mas muito mais deve ser alcançado e conquistado, principalmente no que diz respeito a essa Inclusão Escolar. O que precisa ser feito, primeiramente, para avançarmos ainda mais, como citado acima por Miranda (2003), é que essas conquistas se efetivem na prática.

### **3 A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Neste capítulo, será abordada a temática da inclusão escolar na Educação Infantil, sendo essa, a primeira etapa da educação básica referendada por lei. O capítulo está dividido em três tópicos, sendo que por meio destes, serão explanados: o processo de inclusão tomando como parâmetro a diversidade; alguns conceitos pertinentes a primeira infância e a Educação Infantil, com ênfase no que trata o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RECNEI e os princípios e a relevância que tangem a Inclusão Escolar na Educação Infantil.

#### **3.1 Inclusão: A diferença como parâmetro fundamental**

No que se refere ao processo de inclusão, Abenhaim (2005) esclarece que no Brasil este segue dois caminhos: a Inclusão Social e a Inclusão Escolar, sendo que o primeiro trata das minorias, principalmente dos afro-descendentes e o segundo das pessoas com necessidades educativas especiais, propondo alterações curriculares para incluí-los. Mas, ambos os grupos encontram-se marcados por questões que os impedem de terem participação efetiva na sociedade, ou mesmo o seu desenvolvimento humano. Nesse caso, segundo a autora, é importante que focalizemos na diversidade.

A autora fala ainda da necessidade de se romper com o conceito de normal como igual e acolher que normal é a diversidade, já que o ser humano é um ser único, por isso não tem como comparar, e completa dizendo que ninguém é perfeito, e todos possuem falhas, mas, além disso, possuem também muito potencial. Sendo, a escola inclusiva um espaço eficaz para trabalhar a diversidade humana.

E é justamente a diversidade como condição humana, um conceito que começa a ganhar força e unir-se ao da Educação Inclusiva, conforme nos esclarece Pietro (2005, p. 102), é necessário “considerar que todos aprendem e que a diversidade é condição benéfica para todos. Sem isso não conseguiremos construir escolas que acolham a todos”.

Corroborando também, nesse sentido, Carneiro (2012, p. 83) ao expor a diferença como “uma condição inerente à condição de humano e a aceitação deste valor é um imperativo inquestionável”. Pois, de acordo com a autora, a concepção de educação inclusiva vem tornando-se forte no sentido de que a escola deve acolher a diversidade, e não só isso, deve valorizá-la com fundamental importância para a construção de uma sociedade justa e democrática.

Nesse sentido, Pohlmann (2013) fazendo referência a Mantoan (2005), revela que estudantes e professores da escola inclusiva aprendem algo que a vida dificilmente os ensina que é o respeito às diferenças. Sendo a inclusão a nossa competência de reconhecer o outro e a oportunidade de poder conviver com pessoas diferentes, pois ao contrário do que se pensa, a inclusão é bem mais do que apenas ambientes adaptados.

No entanto, nos adverte a própria Mantoan (2006), que os sistemas escolares estão construídos de forma que permitem essa divisão dos alunos como normais ou deficientes e das modalidades de ensino como regular e especial.

A lógica dessa organização é marcada por uma visão **determinista, mecanicista, formalista, reducionista**, própria do pensamento científico moderno, que ignora o sujeito, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a impõe. [...] Essa reviravolta exige, em âmbito institucional, a extinção das categorizações e das oposições excludentes – iguais x diferentes, normais x deficientes – e, em âmbito pessoal, que busquemos articulação, flexibilidade, interdependência entre as partes que se conflitavam nos nossos pensamentos, ações e sentimentos (MANTOAN, 2006, p. 16).

Para isso, é necessário que haja uma ruptura, uma quebra de paradigmas educacionais existentes. Pois, levando como parâmetro a diferença ao invés da igualdade faz-se “cair toda uma hierarquia de igualdades e diferenças que sustentam a ‘normalização’” (MANTOAN, 2006, p. 24).

Ao falar em ruptura de paradigmas para a inclusão, Serra (2008, p. 33) vem contribuir ao afirmar a necessidade de uma mudança de postura na promoção da inclusão de deficientes e afirma que:

Implica quebra de paradigmas, reformulação do nosso sistema de ensino para a conquista de uma educação de qualidade, no qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades.

A autora complementa ainda, que a educação especial tida como serviço, além de segregar, cria dois sistemas separados, o regular e o especial, e, acaba eliminando a possibilidade de se conviver com a diversidade e o usufruto das vantagens de tal convivência.

No que diz respeito a esta questão, Carneiro (2012) explica que pela escola possuir toda uma trajetória ao longo da história de não atendimento aos alunos com deficiência, ela não se encontra preparada atualmente para assumir tal tarefa, e, a transformação de tal escola para aspectos inclusivos, exige uma série de alterações em sua dinâmica nos mais diversos âmbitos.

### **3.2 Infância e Educação Infantil: Abordando alguns conceitos fundamentais com ênfase no RECNEI**

A Educação Infantil só foi estabelecida como um direito de todas as crianças a partir da Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9394/96. A referida lei institui a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, sendo dever do Estado garanti-la. Esclarece ainda, em seu artigo 29, a finalidade da Educação Infantil, que é “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 22).

Com base nisso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil traz a definição de Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais, públicos ou privados, que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p. 12).

Percebe-se, então, que tal documento, ao definir a Educação Infantil, acaba revelando e caracterizando também os locais onde acontece essa primeira etapa da educação, ao deixar claro que creches e pré-escolas são espaços institucionais e não domésticos, ou seja, faz essa distinção entre casa e escola, e conseqüentemente entre os profissionais da escola e os familiares. E, revela também, que por meio desta modalidade da educação deve-se não apenas educar, mas também cuidar do público alvo por ela assistidos, que são justamente as crianças de 0 a 5 anos de idade.

Sendo assim, de certa forma, desvelada a ideia que há muito tempo se tinha na história da educação da criança pequena, de que essa educação era responsabilidade exclusiva dos pais e familiares, conseqüentemente se dando no lar, não havendo, portanto, outra instituição responsável por compartilhar tal educação e cuidado, história esta, abordada por Bujes (2001).

Já no que diz respeito ao profissional apto para atuar nesta educação, nos esclarece Arce (2001), uma questão muito pertinente que é o mito da mulher como educadora nata, já que historicamente a imagem do profissional que atua na educação infantil constituía-se sobre forte influência desse mito da mulher como “rainha do lar” e “educadora nata”.

O início da educação de todo indivíduo deveria, assim, ser uma extensão natural da maternidade. Cumpre, entretanto, destacar que esse mito da mulher mãe e educadora nata exerce seu maior poder orientador no período relativo aos anos iniciais da vida dos indivíduos, não sendo atribuída à mulher a responsabilidade sobre a educação em geral (ARCE, 2001, p. 170).

Além disso, o público assistido nesta modalidade da educação, a criança pequena, é definido pelas diretrizes como um sujeito histórico e de direitos, que constrói sua própria identidade e que por meio de suas ações produz cultura. Nesse sentido, Kramer (1999, p. 02) afirma que: “essa visão de quem são as crianças – cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura – é condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição [...]”.

No entanto, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RECNEI vol. 1 ao falar da concepção de criança, revela que a mesma vem mudando com o tempo, já que trata-se de uma noção historicamente construída. Com relação a este aspecto, Arroyo (1994) já afirmava que a concepção de infância não é algo estático, mas está em permanente construção, influenciada por diversos fatores, e que conseqüentemente a concepção de educação para esta infância também se transforma.

Para tanto, além das significativas mudanças na concepção de criança e de infância, Bujes (2001) enfatiza a grande importância que a criança passou a ter nos últimos quatro séculos, tamanha importância como jamais havia ocorrido anteriormente.

Outra questão a ser explanada, ao se falar em educação da criança pequena, ou seja, a educação infantil, é o cuidar e educar, função destinada às instituições que abrangem este público alvo, como abordado nas diretrizes. No que diz respeito a este assunto, Bujes (2001, p. 16) afirma o seguinte: “A educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: *educar* e *cuidar*”. Sendo, então, segundo a autora, a disposição de atividades voltadas para tais serviços, condição indispensável no favorecimento da inserção da criança pequena no mundo, inserção esta, que ocorre justamente nesta etapa.

Contudo, na Educação Infantil, no que se refere ao processo de educar esse sujeito histórico e social, que tem sua identidade em permanente (re)construção, o RECNEI vol. 1, traz o conceito de que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p. 23).

Ou seja, o educar deve contribuir para o desenvolvimento infantil, mais precisamente no que diz respeito às relações com o outro. É no educar, por meio da ação integrada dos

cuidados, brincadeiras e aprendizagens, que a criança pequena conhece e toma posse de suas potencialidades.

Já no que se refere ao cuidar, o RECNEI vol. 1, relata que:

O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica procedimentos específicos. [...] As atitudes e procedimentos de cuidado são influenciadas por crenças e valores em torno da saúde, da educação e do desenvolvimento infantil. Embora as necessidades básicas sejam comuns, como alimentar-se, proteger-se etc. as formas de identificá-las, valorizá-las e atendê-las são construídas socialmente. As necessidades básicas podem ser modificadas e acrescidas de outras de acordo com o contexto sociocultural. Pode-se dizer que além daquelas que preservam a vida orgânica, as necessidades afetivas são também bases para o desenvolvimento infantil (BRASIL, 1998, p. 24).

Esta abordagem proposta pelo documento, no que se refere ao cuidado, expressa que este é um ato de relação não só com o outro, mas consigo mesmo, sendo então um processo de troca. E, que exige procedimentos específicos para conseguir atender as necessidades básicas, podendo estas modificar-se de acordo com o contexto ao qual está exposta a criança pequena.

O documento ainda salienta que para o ato de cuidar é preciso que se leve em conta as necessidades das crianças, para tanto cabe ao professor ajudá-la a identificar, priorizar e atender suas necessidades. Pois, é preciso “estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades” (BRASIL, 1998, p. 25).

Outra questão, além do cuidar, a ser abordada no processo de educar a criança pequena, é o brincar na Educação Infantil, e, sobre este assunto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) mencionam que as práticas pedagógicas, que são parte integrante da proposta curricular da Educação Infantil, devem possuir como eixos norteadores: as interações e a brincadeira.

A brincadeira, de acordo o RECNEI, vol. 1, além de ser uma linguagem infantil, “favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa” (BRASIL, 1998, p. 27). Ou seja, no ato de brincar, de acordo com o documento, as crianças transformam conhecimentos prévios por elas adquiridos em conhecimentos gerais utilizados na brincadeira.

Nesse sentido, Vigotski (2009) menciona que desde a primeira infância identificam-se processos criativos nas crianças que expressam-se de forma melhor em suas brincadeiras.

As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorrem na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas a reelaboração criativa de impressões vivenciadas (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Com isso, falando-se em brincadeira, esta não é, de acordo com Corrêa e Stauffer (2008), somente uma atividade prazerosa, tendo em vista que ao brincar a criança consegue recriar suas vivências. Brincando, “a criança cria uma situação imaginária que pode e deve ser construída e mediada” (CORRÊA; STAUFFER, 2008, p. 131). E, as autoras complementam ainda que a criança com necessidades educacionais especiais, vista prospectivamente, e, investindo-se nas possibilidades, tem no ato de brincar um ação indispensável.

Assim, nota-se que a criança pequena com NEE na educação infantil, não está apenas apropriando-se de um direito que legalmente é seu, de ser inclusa na educação básica, mas está sendo levada a desenvolver-se nos mais diversos aspectos. Além do mais, o ato de cuidar e de educar estas crianças favorece o estímulo da capacidade de relacionar-se com o outro e com o ambiente ao qual ela participa, desenvolvendo, assim, suas potencialidades.

### **3.3 Educação Infantil e Inclusão: Princípios e Relevância**

Levando em consideração, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, instituída pela Constituição Federal (1988) e pela LDB nº 9.394/96, mencionada no tópico anterior, nos afirma Carneiro (2012) que toda e qualquer transformação e organização das escolas deve iniciar-se desde seu princípio, não sendo diferente no que se refere à proposta de Educação Inclusiva.

Ou seja, tal proposta deve abranger todas as etapas e níveis de ensino, incluindo também a Educação Infantil, já que esta é a primeira etapa. Sendo que, o ingresso das crianças na escola se dá nessa modalidade, e, não apenas isso, é nela que há o primeiro contato da criança com a educação formal institucionalizada. Nesse sentido, Mantoan (2006, p. 19) já mencionava essa questão ao destacar que “o mote da inclusão, [...] é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar”.

Além disso, Oliveira (2010) ressalta que os direitos que as crianças têm de gozar de forma plena da sua infância e o de constituir-se como cidadão devem ser acrescidos também ao direito das crianças com necessidades educacionais especiais de serem inclusas no sistema de ensino e na escola regular.

No que diz respeito a este ponto, Veiga (2008, p. 170) ao abordar a inclusão de deficientes na educação infantil, afirma que:

Partindo do pressuposto de que a educação é um direito de todos e de que as crianças devem conviver desde a mais tenra infância umas com as outras, sem haver

segregação ou discriminação das que apresentam alguma diferença ou deficiência, defende-se a proposta da inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil.

Percebe-se, a relevância da inclusão desde a Educação Infantil, justamente pelo fato de que a convivência desde cedo das crianças umas com as outras, inclusive as que apresentam alguma necessidade especial, contribui para a construção de uma sociedade que exercite a aceitação e o respeito para com o outro, além de extinguir atos segregatórios e discriminatórios. Já que, desde o princípio da vida a criança pequena seria estimulada e levada a conviver com a diversidade.

Aborda neste caso, Oliveira (2010) que antes de qualquer coisa, as crianças com necessidades especiais são crianças e têm o direito de conviver umas com as outras e não serem isoladas, pois tal “isolamento” as levariam a conviver vários anos em um mesmo grupo, que não as conduziria a muitas mudanças ou transformações em seus conhecimentos e/ou habilidades.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) essa questão é abordada da seguinte forma:

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 (BRASIL, 2008, p. 12).

O documento ainda ressalta que de 0 aos 3 anos de idade o Atendimento Educacional Especializado - AEE dispensado a criança com necessidades educacionais especiais acontece por meio de serviços de estimulação precoce, que tem por objetivo contribuir com o processo de desenvolvimento e aprendizagem em conjunto com os serviços de assistência social e saúde.

Ou seja, é na Educação Infantil que se inicia o processo de aquisição de conhecimento, construção de identidade e autonomia e o desenvolvimento global da criança pequena, sendo ela também cidadão de direitos. E, nessa específica modalidade, com tal público alvo, o AEE destina-se necessariamente ao estímulo precoce, visando, como já dito anteriormente, o desenvolvimento desses indivíduos.

Nesse sentido, Bersch e Machado (2007) revelam as diversas experiências ao qual estão expostas as crianças com deficiência, sendo estas inclusas em classes de ensino regular de educação infantil, e conseqüentemente estando em contato com as demais crianças. Já que, estas terão a oportunidade de conviver com experiências que outras crianças também já vivenciam.



Pois, para a construção de uma base sólida na aprendizagem, segundo os autores, a criança pequena necessita passar por tais experiências.

Para tanto, o documento “Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão” (2006) ao tratar deste assunto, já exclamava que:

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. Elas têm a possibilidade de conviver, interagir, trocar, aprender, brincar e serem felizes, embora, algumas vezes, de forma diferente. [...] Essa forma diferente de ser e agir é que as torna seres únicos, singulares. Elas devem ser olhadas não como defeito, incompletude, mas como pessoas com possibilidades diferentes, com algumas dificuldades, que, muitas vezes, se tornam desafios com os quais podemos aprender e crescer, como pessoas e profissionais que buscam ajudar o outro (BRASIL, 2006, p. 19-20).

É, então, sabido que as crianças que apresentam alguma necessidade especial, não diferentemente das demais crianças, necessitam viver as mesmas experiências, sendo que, estas também possuem necessidades específicas de sua idade como as outras.

Além do mais, Veiga (2008) ao tratar e defender a inclusão escolar de crianças deficientes desde o seu nascimento chama a atenção para um conceito proposto por Matins (1997), onde a inclusão ocorreria de forma subalterna, algo que só será evitado caso a inclusão seja efetivada desde o início da vida, ou pelo menos assim que se constate qualquer deficiência. Pois, esta forma de inclusão é “um modelo perverso em que se exclui para depois incluir num plano inferior, privando os indivíduos dos direitos que dão sentido as suas relações sociais” (VEIGA, 2008, p. 173).

Outra questão importante a ser levada em conta ao falar-se em inclusão desde o princípio da vida é a importância que têm os primeiros anos de vida do ser humano. Sobre este assunto Mendes (2010) vem expor essa relevância afirmando que os três primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento de aspectos como: a personalidade, a linguagem, dentre outros na criança. Enfatiza que o desenvolvimento cerebral pode ser afetado por diversos fatores como: a interação, a estimulação a ela proporcionada, o cuidado, etc, além de ser bem mais vulnerável também (CARNEIRO, 2012 apud MENDES, 2010).

Assim, percebe-se que além da importância dos primeiros anos de vida, é revelado também o papel do professor e demais profissionais envolvidos na educação desses sujeitos, já que sua mediação e estimulação refletem nesse desenvolvimento. Por isso, o atendimento especializado deve estar a dispor dos estudantes com necessidades educacionais especiais, conforme afirma Mantoan (2006), em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade.

Para tanto, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais (2000), elaborado pelo MEC, que trata da importância da Educação Infantil e do atendimento à diversidade desde o início, traz orientações gerais para creches e pré-escolas no que diz respeito ao atendimento das crianças com necessidades educacionais especiais, dentre elas destacamos:

- 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;
- garantir condições de acessibilidade aos recursos e materiais técnicos apropriados: mobiliário, parques infantis, brinquedos, recursos pedagógicos, materiais de primeiros socorros, facilidade de acesso e de transporte, assim como a proximidade dos recursos comunitários de apoio, entre outros indispensáveis;
- 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 necessidades educacionais especiais;
- Adaptar o espaço físico interno e externo para atender crianças com necessidades educacionais especiais, conforme normas de acessibilidade (BRASIL, 2000, p. 26).

Percebe-se então, que as orientações expostas envolvem desde a disposição de profissionais capacitados para auxílio e apoio dos docentes, bem como oferta de educação continuada a disposição de tais profissionais, até a disponibilização de apoio e recursos especializados e participação e colaboração dos pais, corpo docente e demais indivíduos que compõem a instituição de educação infantil na elaboração de um projeto pedagógico inclusivo. Enfim, é notória a extensa tarefa exposta pelo documento, e, diante disso, vê-se a necessidade de que se aja desde cedo no sentido de fazer valer tais orientações e propostas para a construção de uma educação inclusiva de fato.

E, para a construção dessa escola inclusiva desde a educação infantil, de acordo com Carneiro (2012), talvez tenha como seu desafio maior a prática pedagógica. Pois, “a ação pedagógica direcionada e intencional contribuirá em muito para a inclusão em seu sentido pleno” (CARNEIRO, 2012, p. 86).

Além do mais, Veiga (2008) explicita que para a educação de crianças menores de 6 anos é exigido o desenvolvimento de ações específicas para esta faixa etária. E, adverte ainda que, a instituição de Educação Infantil que trabalhe a proposta de educação inclusiva deve respeitar o princípio de Educação para todos, garantindo uma educação de qualidade para todas

as crianças, sem nenhum tipo de distinção, atendendo e respeitando suas especificidades e necessidades.

Isso pressupõe fazer modificações na estrutura organizacional e na proposta pedagógica da instituição, além de requerer um investimento nos recursos humanos, buscando eliminar preconceitos e barreiras, conscientizar pais, alunos e professores e investir na formação de profissionais da educação (VEIGA, 2008, p. 179).

Nesse sentido, tendo sempre em mente este princípio que rege a Educação Inclusiva, segundo Milis (1999), de que todos devem aprender juntos, também devemos crer que “[...] é importante que os profissionais acreditem que é possível, percebendo possibilidades de aplicação do campo de atuação” (MILIS, 1999 apud CARDOSO, 2004, p. 25).

Ou seja, é necessário muito mais do que a inclusão em si, é necessário, principalmente por partes dos profissionais escolares, o otimismo, a força de vontade e novos olhares para tal processo, é necessário pensar e agir para mais além. Pois, não se discute apenas inclusão, mas também o direito de cidadania dispensando a todos.

E, no que se refere ao professor e o seu papel em todo este processo, Salgado (2008) fala da construção e do cultivo de culturas, políticas e práticas de inclusão no processo de formação de professores, afirmando o seguinte:

Construir e cultivar práticas de inclusão pressupõe, também, manter-se motivado e envolvido para fazer a inclusão no dia-a-dia da sala de aula, não deixando que valores não inclusivos, como comodismo, elitismo, pessimismo entre tantos outros, afetem a forma de trabalhar e planejar do professor, evitando assim excluir os alunos que apresentam diferentes ritmos de aprendizagem (SALGADO, 2008, p. 62).

Adverte ainda que não é tarefa fácil, pois exige o equilíbrio em bases que não são sólidas, não havendo, portanto, garantia de segurança ou sucesso. Para ilustrar tal processo, a autora utiliza-se de uma estória infantil, fazendo a comparação do professor como um equilibrista e faz alusão a esse “equilíbrio” exigido ao professor.

É sabido, porém, que o professor do ensino regular, como nos expõe Carneiro (2012), tem todo o seu planejamento e ação pedagógica voltado para os alunos ditos “normais” e no momento em que ele recebe em sala de aula um aluno com necessidades educacionais especiais, faz-se necessário que seu planejamento seja flexível, fornecendo assim, a oportunidade de possíveis adaptações e mudanças sem que se diminua a qualidade. “Essa flexibilização curricular deve englobar toda a prática pedagógica do professor. O planejamento de suas atividades deve considerar as formas diferentes de aprender dos alunos” (CARNEIRO, 2012, p. 89).

A autora afirma ainda o quão é importante que a Educação Infantil se note indispensável no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem de alunos deficientes, levando em conta o espaço privilegiado que a mesma possui para possibilitar significativas experiências que oportunizarão aos seus estudantes a permanência nos demais níveis de escolarização.

Tratando então, sobre essa flexibilização curricular para uma proposta pedagógica verdadeiramente inclusiva, é necessário antes de qualquer coisa esclarecer o conceito de currículo. Para tanto, Santos e Paulino (2008) ao falar sobre essa questão, expõem a ideia que se tem de currículo relacionada a conteúdo, mas esclarecem também que o segundo é apenas parte integrante do primeiro. E, de acordo com os autores, essa ideia deve ser revista, pois muitas vezes, por reflexo de tal ideia, o currículo funciona mais como “grade curricular” literalmente e acaba reprimindo o educando, sendo que as disciplinas parecem tentar de certa forma homogeneizar o alunado. Sendo que, na verdade,

[...] deveria buscar exatamente o contrário. Levar em conta as diferenças pode fazer com que elas se transformem em recursos, possibilitando que esta metodologia massificante acabe substituída por uma gama de metodologias e este critério de avaliação fechado por diversos critérios, mais flexíveis, ambos determinados pelos próprios protagonistas. Reiteramos que essa flexibilização não significa nivelar por baixo. Não significa nivelar de forma alguma. Também não significa queda de qualidade, muito pelo contrário (SANTOS; PAULINO, 2008, p. 14).

Relatam que agindo desta forma no que diz respeito ao currículo, pode-se evitar certos julgamentos que acabam discriminando, sendo estes, baseados na comparação com o aluno dito padrão para definir quem é ou não capaz.

A Educação Inclusiva traz uma contribuição para uma educação diferente, transformadora, que vai além da visão neoliberal de capacitação. Por meio do convívio com a diversidade e utilizando-se de toda a sua riqueza, espera-se ajudar na formação de indivíduos mais críticos para decidir, e não para servir (GIROUX, 1997 apud SANTOS; PAULINO, 2008, p. 14).

É este tipo de educação que o processo de Inclusão Escolar engloba, nesta, a diversidade é instrumento primordial na escolarização do indivíduo. Uma educação que leve o alunado a desenvolver-se nos mais diversos aspectos, inclusive no que diz respeito ao senso crítico; uma educação que não apenas forme seus estudantes, mas transforme-os.

## **4 UM OLHAR PARA A PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Neste capítulo abordaremos em dois tópicos o desenrolar da pesquisa realizada para o presente trabalho, bem como a metodologia utilizada nesta referida pesquisa, expondo os procedimentos usados na coleta de dados. Trataremos, também, dos resultados e da análise dos dados que foram coletados a luz dos autores e dos documentos estudados anteriormente neste mesmo trabalho e alguns outros.

### **4.1 Percurso Metodológico**

Para o presente trabalho foi desenvolvida pesquisa de natureza qualitativa, a qual preocupa-se com uma realidade que não pode ser quantificada. Conforme afirma Minayo (2002, p. 21) esse tipo de pesquisa “trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis”.

A pesquisa é delineada como pesquisa de campo ou estudo de campo, que de acordo com Gil (2002), preocupa-se muito mais com o aprofundamento das questões apresentadas, geralmente focalizando em uma comunidade específica que necessariamente não precisa ser geográfica. “Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo” (GIL, 2002, p. 53). E, além desses procedimentos, outros podem ser utilizados em conjunto, como por exemplo, a análise de documentos.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário, sendo este um “conjunto de questões sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo” (SEVERINO, 2007, p. 125). O autor ressalta que as questões devem ser muito bem formuladas para que possam assim ser bem compreendidas, evitando possíveis dúvidas ou ambiguidades.

A pesquisa foi realizada nas Escolas de Educação Infantil da zona urbana do Município de Delmiro Gouveia – Alagoas, que são em sua soma um total de 03 escolas. Estas serão aqui apresentadas como A, B e C.

A escola “A” apresenta um total de 197 alunos, distribuídos em 08 turmas, divididas em Maternal, Jardim I e Jardim II, nos turnos matutino e vespertino. Ao todo, a escola reúne 08 professores regentes e 08 auxiliares, sendo que cada turma possui 01 professor regente e 01 auxiliar.

A escola “B” conta com um total de 249 alunos, distribuídos em 10 turmas, divididas em Jardim I e Jardim II, nos turnos matutino e vespertino. Possui 10 professores regentes, 10 auxiliares e 01 cuidador. Normalmente, cada turma possui 01 professor regente e 01 auxiliar, mas no caso da turma que possui criança com necessidades educacionais especiais, a mesma possui: 01 professor regente, 01 auxiliar e 01 cuidador.

E, a escola “C” apresenta uma somatória de 141 alunos, distribuídos em 07 turmas, divididas em Jardim I e Jardim II, nos turnos matutino e vespertino. Reúne 07 professores regentes, 06 auxiliares e 03 cuidadores. Da mesma forma que a escola anterior, as turmas podem possuir 01 professor regente e 01 auxiliar ou 01 professor regente, 01 auxiliar e 01 cuidador ou 02 cuidadores, no caso da (s) turma (s) que possuem criança (s) com necessidades educacionais especiais, responsáveis por cada uma das turmas.

O período de realização da pesquisa nas escolas teve duração de cerca de 04 semanas, com início no mês de fevereiro de 2018 e término em março de 2018, com algumas idas às instituições, pois os professores em sua maioria encontravam-se ocupados por estarem próximos do final do ano letivo. O primeiro contato nas escolas foi com as coordenadoras pedagógicas e em uma delas com a diretora, sendo que todas acolheram bem e colaboraram com o andamento da pesquisa, fornecendo também os dados necessários referentes à escola. Em uma das escolas, também, tive a oportunidade de conversar com a cuidadora de um aluno, no qual a mesma me forneceu informações sobre ele e falou de seu desempenho em sala de aula e sua interação junto aos demais estudantes.

Visto que, um dos importantes atores no processo de inclusão escolar é justamente o professor, e que esse, passa durante a sua trajetória docente por diversas dificuldades e desafios no que diz respeito a esse referido processo, escolhi estes para formarem o público que abrange a amostra coletada. E, mais especificamente, os professores regentes da educação infantil, sendo esta a primeira etapa da educação por qual passa a criança e se dando nela o primeiro contato das mesmas (inclusive as com NEE) com a educação formal.

Portanto, o público alvo da pesquisa foram os professores regentes das escolas acima citadas que atendem em suas turmas estudantes com necessidades educacionais especiais. Sendo em sua totalidade 06 professoras com idades entre 22 e 50 anos. Tais professoras serão aqui apresentadas como: 1, 2, 3, 4, 5 e 6 para preservar suas identidades. No que diz respeito à

formação: 05 delas são graduadas em Pedagogia (Professoras 1, 2, 3 4 e 6) e 01 em Ciências da Religião (Professora 5). Pertencem a escola “A” as professoras 1 e 2; a escola “B” a professora 3; e, a escola “C” as professoras 4, 5 e 6.

## **4.2 Análise de dados coletados e resultados**

A análise dos dados coletados referentes à pesquisa será apresentada em 03 categorias que correspondem respectivamente as 03 perguntas do questionário, ou seja, cada categoria tratará de 01 pergunta em especial, onde será desenvolvida a análise. As categorias de análise são:

- O preparo dos professores para atuar com ENEE<sup>1</sup>
- Dificuldades para atuar com ENEE
- Sugestões para Inclusão Escolar eficaz

### **4.2.10 preparo dos professores para atuar com ENEE**

Ao serem questionadas quanto ao seu preparo para dar aula a estudantes com necessidades educacionais especiais, as professoras em unanimidade responderam que não se sentem preparadas e trouxeram à tona os motivos para essa falta de preparo. Mas, antes de revelar tais motivos, é válido destacar que a resposta dessas professoras reflete a realidade da educação inclusiva atual, não apenas para a educação da criança pequena, mas da educação básica como um todo.

Nesse sentido, Veiga (2008) chama a atenção para tal questão, apresentando o sentimento de muitos profissionais destinados a trabalhar com crianças deficientes.

Muitas vezes, as pessoas que se propõem a educar e cuidar dessas crianças se sentem perdidas e angustiadas, seja pela dificuldade de relação com elas, seja pelas distorções e preconceitos advindos da falta de informação sobre a deficiência e suas consequências no desenvolvimento e aprendizagem da criança, podendo até julgarem incapazes de assumir essa tarefa com eficiência (VEIGA, 2008, p. 169).

A autora além de advertir sobre os desafios para o trabalho com crianças deficientes na Educação Infantil, desafios estes, aos quais os profissionais envolvidos devem enfrentar para

---

<sup>1</sup>A sigla ENEE refere-se ao termo Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, conforme descrito na lista de abreviaturas e siglas no início deste trabalho.

realização de seu trabalho, expõe também que para tal enfrentamento pode-se envolver capacitação para o trabalho com o referido público, mudança de postura para com tal sujeito, dentre outras coisas

Além do mais, Carneiro (2012) aponta para outra questão que reflete tal despreparo, que é o fato de a escola e o ensino regular, devido a sua trajetória histórica de não atender o aluno deficiente, não são inclusivos por que não sabem sê-lo. Ou seja, como o percurso histórico da escola comum, e conseqüentemente do professor, estão marcados pela exclusão dos alunos deficientes, o processo atual de Inclusão desses sujeitos é dificultoso, já que não se sabe incluí-los na prática.

O fazer do professor da classe comum está diretamente ligado ao fazer dos alunos ditos normais, ou seja, aqueles dentro dos padrões estabelecidos socialmente como normais. E mesmo para esses existem divergências tanto metodológicas quanto no que se refere às relações interpessoais travadas em sala de aula, pois é sabido que a aprendizagem é um fenômeno individual e particular sendo experienciada de forma diferente por diferentes sujeitos (CARNEIRO, 2012, p. 89).

Nesse sentido, Serra (2008) nos alerta para tais dificuldades sofridas na história da Educação Especial por parte dos professores e também das equipes pedagógicas e administrativas, expondo que:

A necessidade de recursos humanos devidamente capacitados para atuar em classes inclusivas implica não só o conhecimento a respeito das especificidades da deficiência com a qual se vai trabalhar, mas também uma reflexão crítica acerca do sentido da educação e de suas finalidades (SERRA, 2008, p. 36).

Para tanto, um dos motivos apontados na pesquisa no que diz respeito à falta de preparo no trabalho com estudantes com necessidades educacionais especiais, é justamente a falta de formação adequada, onde quatro dentre as seis professoras atentaram para esse motivo. Chamamos atenção aqui para a resposta de uma delas:

*“[...] não tenho especialização adequada para cada especificidade que aparece, infelizmente, só a graduação não supre todas as necessidades.”*

(Professora 1, 1 ano de docência)

É visível nesta fala, que o despreparo tem haver com a falta de formação específica, já que segundo a docente, somente a graduação não consegue atender às demandas. Para tanto, no que diz respeito a essa questão Pohlmann (2013, p. 23) destaca:

Os professores precisam aprender a buscar informação, adquirir ferramentas conceituais para compreender a realidade, ampliar sua cultura geral, aprender a lidar competentemente com as práticas de ensinar. São questões que desafiam o professor. Isso precisa estar presente na formação inicial, feitas nos cursos de formação, e na



formação continuada, feita nas próprias escolas ou partir dos problemas apontados nas escolas.

Ou seja, o professor deve estar pronto a buscar sempre informação, preparar-se e aprofundar-se em sua prática pedagógica, exercendo prática reflexiva, para isso, porém, as formações inicial e continuada devem abordar os referidos preceitos e criar tal hábito no professor. Esse exercício de reflexão da prática, também é exposto por Zabala (1998, p. 15), quando ele fala que “nosso argumento [...] consiste em uma atuação profissional baseada no pensamento prático, mas com capacidade reflexiva”. Pois, segundo o autor, essa análise da prática deve resultar em outras práticas que atendam ou tentem atender as demandas e variáveis apresentadas.

Com isso, vale expor também o que diz a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, no que concerne aos princípios norteadores para o exercício profissional desses educadores citados no artigo 3º.

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;  
 II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor;  
 III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2002)

Esta resolução ainda prevê a formação docente com vistas para a atenção a diversidade, que devem ser dispostas na grade curricular das instituições de ensino superior, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Além do mais, ao mencionar a importância da formação continuada e permanente, Pohlmann (2013) explana um termo importante na prática do professor, que é o de “competências”, termo este, explorado na resolução acima citada. Segundo a autora:

[...] a noção de competências está intimamente ligada à capacidade dos indivíduos de se adequarem a novas situações e de resolverem problemas que possam enfrentar na sua prática. Quando o professor trabalha a inclusão na prática se depara com muitos e diferentes desafios, por isso a importância da formação continuada e permanente (POHLMANN, 2013, p. 25).

Nesse sentido, vejamos também a fala de outra professora, já que a mesma atenta para cuidados específicos que são exigidos no trabalho com crianças com necessidades educacionais especiais:

*“[...] porque não fui preparada para lidar com crianças especiais, então quando comecei foi um choque. Por dar aula diferenciada e o aluno especial precisar constantemente de atenção até para fazer suas necessidades fisiológicas.”*

(Professora 6, 25 anos de docência)

Percebe-se, então, por meio desta fala, além da falta de preparo e formação para trabalhar com ENEE, o quanto o psicológico do professor que atua com esses alunos influi e que o cuidar e educar esses educandos exigem tarefas específicas. Com isso, é importante lembrarmos do perfil profissiográfico do professor da educação especial, abordado por Serra (2008) ao fazer referência a Nunes Sobrinho (2003). E, de que a preparação destes educadores deve acontecer não somente em nível pedagógico, mas em nível emocional e psicológico (LIMA; RAMOS, 2003 apud SERRA, 2008).

Já no que diz respeito às ações específicas exigidas ao professor que atende tais estudantes, presentes na fala da professora 6, essas remetem em parte a questão do cuidar na educação das crianças. Já que esse cuidar tem como significado, “[...] na maioria das vezes, realizar as atividades voltadas para os cuidados primários: higiene, sono, alimentação” (BUJES, 2001, p. 16).

A autora ainda adverte que o cuidar inclui desde a organização dos horários de atendimento das creches, para que sejam compatíveis com a jornada de trabalho de seus pais e também a organização do espaço para atender tais crianças, até o ato de considerar que as instituições de educação infantil não são instrumento de controle da família destas crianças.

Contudo, é necessária muita cautela, no que diz respeito a estas ações específicas, pois é notório também na fala da professora 6, que a mesma não se sentia preparada para lidar com crianças com necessidades educativas especiais e “dar aula diferenciada”.

Percebe-se, então, que esse tipo de conduta pode contribuir para a exclusão, mesmo em escolas ditas inclusivas, pois não é preciso haver a construção de dois currículos separados, mas um currículo flexível, que oportunize ao professor uma prática pedagógica ampla e vasta, que assista todos os estudantes por igual e sem distinção. Caso contrário, nossas escolas estarão optando por um “[...] *currículo adaptado* ao invés de um ensino diferente para todos” (ROPOLI et al, 2010 apud ANTUM, 2013, p. 42).

Na história da Educação Especial é possível observar as dificuldades por parte dos professores e das equipes pedagógicas e administrativas não só no que se refere à aceitação e à forma da compreensão dos fenômenos de comportamentos manifestos pelas crianças especiais, como também na falta de infra-estrutura material e de pessoal qualificado para orientação e supervisão adequadas (SERRA, 2008, p. 36).

Este pensamento pode ser visualizado claramente, na fala de outra professora, que abordou justamente tal questão:

*“[...] O preparo requer conhecimentos específicos, onde o professor passa usar recursos variados e assim, atingir resultados satisfatórios.”*

(Professora 3, 23 anos de docência)

Ou seja, os resultados serão obtidos de forma satisfatória, segundo a professora, se houver recursos diversos a disposição do professor e conhecimentos específicos. Contudo, precisamos ter em mente que não há garantia de que o processo de ensino e de aprendizagem, apoiado na presença desses aspectos, promova apenas resultados satisfatórios, pois como já citado anteriormente, Salgado (2018) compara o professor de classes inclusivas a um equilibrista e diz que o mesmo está apoiado em bases que não possuem solidez.

Enfim, no que diz respeito à formação dos profissionais (principalmente, os professores) para atuarem de forma mais preparada em sala de aula, percebe-se que esta se faz indispensável. A formação continuada, para tais professoras assistidas por esta pesquisa, ainda é o meio mais viável de melhorar esse preparo e atuação para com as crianças. Pois, “a formação continuada dos professores deve capacitá-los para reconhecer melhor o que hoje se sabe a respeito das possibilidades de trabalho pedagógico de promoção do desenvolvimento de todas as crianças com necessidades educacionais especiais” (OLIVEIRA, 2010, p. 252).

É perceptível, portanto, através desta categoria o despreparo apresentado pelos professores das instituições de Educação Infantil para o trabalho com crianças com NEE. Sendo, este despreparo resultado de carências que estes mesmos docentes enfrentam no interior de sua prática, dentre elas, a citada de forma mais gritante é justamente a falta de formação adequada, que aliada a outras tantas faltas, dificultam todo o processo de ensino e de aprendizagem e trabalho das escolas inclusivas.

#### **4.2.2 Dificuldades para atuar com ENEE**

Quando questionadas acerca da principal dificuldade encontrada em sala de aula no trabalho com ENEE, foi notório na fala de algumas professoras, mais de uma dificuldade. Dentre elas: a falta de formação adequada, o despreparo e a falta de apoio e atendimento especializados, sendo que tais questões já foram abordadas no tópico anterior. Tentaremos, então, expor e dialogar aqui com aquelas mais pertinentes apresentadas por meio dos dados desta pesquisa.

Foi pontuado como maior dificuldade por uma das professoras, a falta de participação ativa nas aulas, por parte dos estudantes.

*“Fazer com que participe ativamente das aulas propostas, uma vez que apresenta dificuldade de concentração, impossibilitando muitas vezes a aquisição do conhecimento.”* (Professora 2, 20 anos de docência)

Com isso, sabe-se que o público que a escola realmente inclusiva deve abranger é muito amplo, formado por alunos com as mais diversas especificidades e necessidades, para tanto, já citamos anteriormente nos dois primeiros capítulos deste trabalho que este é justamente o desafio que compete à inclusão e os educadores a ela vinculados, uma proposta pedagógica de qualidade que assista a todo esse público eficientemente.

O próprio RECNEI vol. 1, ao mencionar esse desafio, diz o seguinte:

O principal desafio 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 adequadas às suas características e necessidades. (BRASIL, 1998, p. 36).

Ou seja, essa referida proposta, como descrito acima, deve ter como foco a criança com todas as suas especificidades, que a atenda sem nenhum tipo de distinção e ainda ofereça respostas positivas a suas necessidades. Por isso, “a aprendizagem deve ser organizada focando no aluno e promovendo suas capacidades de auto e heteroaprendizagem, o qual deve ser aprendente e descobrir o prazer de ser uma mente ativa” (ALARCÃO, 2003 apud POHLMANN, 2013, p. 24).

Para alcançar tamanha façanha, porém, é preciso estar atento a outro aspecto pertinente no processo de ensino-aprendizagem destes estudantes, que é a relação professor-aluno. Para a referida relação, de que trata Pohlmann (2013, p. 24) permeada nas ideias de Freire (2001), “é preciso cativar o aprendiz e conquistar sua confiança, pois os laços criados nessas relações é que irão garantir o início da caminhada rumo às formas mais adequadas de aprendizagem [...]”.

Entre as dificuldades apresentadas, uma das professoras pesquisadas, atentou para a falta de recursos e também a presença de um ambiente físico inadequado. Vejamos então sua fala:

*“A falta de recursos disponíveis e um ambiente adequado.”* (Professora 3, 23 anos de docência)

Sabe-se, como já citado anteriormente neste trabalho, que a inclusão escolar é justamente o exercício do direito a educação dispensado a todo indivíduo, independente de suas necessidades ou especificidades. E, que estes recursos e apoio especializados são garantidos

por lei para a complementação do ensino prestado aos ENEE. Não eliminando o papel da educação a eles prestada nas classes regulares. Mas,

[...] é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações (MANTOAM,2006, p. 30).

Ou seja, a escola inclusiva tem o papel indispensável de acolher práticas de ensino que contemplem a diversidade e especificidades de seus educandos de uma forma geral, já que nenhuma criança é igual à outra, e como citado anteriormente no documento Educação Infantil: Saberes e práticas de inclusão (2006), é justamente essa diferença que a torna seres únicos. Cabe, também a esta escola permeada pela inclusão, disponibilizar esses equipamentos e recursos especializados que favoreçam e auxiliem a prática do professor. Porém, o que percebemos, na fala da professora 3, é que tais serviços não estão a disposição na escola.

Outra dificuldade apresentada diz respeito à relação família e escola, e à falta de aceitação e compreensão dos pais quanto à deficiência de seus filhos:

*“É lidar com a incompreensão dos pais, a maioria dos pais não aceitam que seus filhos sejam diferentes e não ajudam os filhos. Deixam na escola e o professor tem que fazer até a parte que cabe a família.”* (Professora 6, 25 anos de docência)

Neste caso, trazendo nosso olhar para o que diz a Declaração de Salamanca a respeito dessa parceria, notamos que: “A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social” (UNESCO, 1994).

Percebe-se, então, a importância de família e escola compartilharem as atividades no que diz respeito à educação destas crianças com NEE. Sendo que, “a família possui um papel decisivo no sucesso da inclusão” (SERRA, 2008, p. 38). Pois, segundo a autora, os pais carregam consigo informações valiosas que irão corroborar grandemente para o planejamento e intervenções a serem realizadas pelos professores.

No entanto, Veiga (2008) afirma o quão é difícil para os familiares lidarem com a vinda de um filho ou de um parente deficiente.

A existência de uma criança deficiente no lar provoca desorganização e modificação da dinâmica familiar, podendo desencadear as mais diversas reações e, por vezes, sentimentos ambíguos, chegando a deflagrar conflitos internos e externos no ambiente familiar que podem ou não ser superados (VEIGA, 2008, p. 175).

A autora salienta também que em todos os casos, independentemente da reação dos pais e familiares, é necessário que estes se adaptem a essa nova realidade a eles apresentada. Pois, “o nascimento de um filho portador de deficiência implica reajustamento de expectativas, planos para o futuro e a vivência de situações críticas e sentimentos difíceis de enfrentar” (NUNES et al, 1998 apud SERRA, 2008, p. 39).

No que diz respeito a esta relação entre pais e professores, finalizamos a discussão com a fala de Oliveira (2010, p. 177) que esclarece o seguinte: “O professor não tem um papel terapêutico em relação à criança e sua família, mas o de conhecedor da criança, de consultor, apoiador dos pais, um especialista que não compete com o papel deles”. Complementa a autora que, se assim acontecer, a família encontrará na figura do professor, alguém que pode levá-los a refletir sobre o próprio filho, fortalecendo assim, o seu desenvolvimento infantil.

É possível perceber ao longo deste tópico, ao se falar em dificuldades para o trabalho com crianças com NEE na Educação Infantil, que existem uma infinidade delas e que o desafio apresentado ao professor na tentativa de lidar com essas referidas dificuldades é real e aparente. Porém, o docente, apoiado aos princípios de uma educação verdadeiramente inclusiva, que acolhe todos os estudantes sem nenhum tipo de discriminação e respeitando suas diferenças, mesmo diante das adversidades, deve-se notar relevantemente indispensável.

#### **4.2.3 Sugestões para inclusão escolar eficaz**

Ao responderem e darem sugestões quanto à efetivação de forma significativa da inclusão na escola, as professoras aderiram como sugestão diversas ações. Vejamos as falas de algumas delas:

*“A participação e o apoio de todo o contexto educacional, ou seja, a estrutura adequada e investimentos em materiais e formação para os professores.”*

(Professora 1, 1 ano de docência)

*“Que os nossos gestores direcionem estrutura física e recursos para suprir nossas carências e assim, obtermos uma educação inclusiva e igualitária.”*

(Professora 3, 23 anos de docência)

*“O investimento na escola inclusiva. Professores com cursos de aperfeiçoamento contínuo, psicólogos que atuem junto com os professores, visando a melhoria de seus conhecimentos e habilidades para melhor educar seu aluno.”*

(Professora 4, 17 anos de docência)

É notório, nestas falas que grande parte das sugestões giram em torno dos mesmos aspectos: formação de professores; estrutura física, recursos e apoio especializados; e

participação e colaboração dos profissionais que compõem o contexto escolar inclusivo. Aspectos estes, como já dito anteriormente, que são reflexos justamente das carências enfrentadas por estas professoras cotidianamente.

Todavia, quanto mais se estuda sobre o tema, mais forte é a conclusão de que esses recursos são, em sua maior parte, básicos para qualquer processo de ensino bem orientado; ambiente organizado, programações diferenciadas, material pedagógico diversificado e, principalmente, um clima de aceitação de diferenças interpessoais (OLIVEIRA, 2010, p. 252).

Ou seja, segundo a autora, apesar de as instituições de educação infantil, diante da proposta inclusiva, vejam um enorme desafio, tendo em vista sua grande carência de recursos e apoio, estes serviços são o básico para qualquer processo de ensino bem estruturado. Porém, percebemos com os dados colhidos, que esse “básico” nos falta e é gritante a necessidade de mudança.

Para tanto, iremos expor a fala de uma das professoras que chama a atenção nesta categoria de análise:

*“A inclusão só se tornará significativa e efetiva no ambiente escolar quando a lei brasileira da inclusão realmente sair do papel e ser efetivada de fato nas escolas”*  
(Professora 5, 33 anos de docência)

Para tal questão, trazemos mais uma vez a fala de Miranda (2003, p. 06) citada no primeiro capítulo deste trabalho, onde apesar de serem muitos os recursos legais disponíveis ainda “precisamos garantir que essas conquistas, expressas nas leis, realmente possam ser efetivadas na prática do cotidiano escolar”. Ou seja, é preciso garantir essa efetivação de leis e normas que regem a educação inclusiva na prática, para assim alcançarmos um ensino e uma escola realmente inclusivos.

Sobre isso, Antun (2013, p. 37) revela que, é legítima a luta pela garantia do direito de todos pela educação. Para tanto,

[...] as conquistas no que se refere ao estabelecimento de leis e normas que garantem os direitos de todas as crianças e adolescentes, nesse sentido representam um passo fundamental e um indicador tangível do progresso quanto ao desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos.

Porém, a autora já havia afirmado que na prática, tanto no Brasil, como nos demais países do mundo, crianças e jovens vêm sendo excluídos do ensino regular. Nessa questão, vem colaborar também Silva (2008) ao afirmar que a cada momento que passa, tanto estudantes

quanto professores de todos os segmentos da educação percorrem espaços marcados mais pela exclusão do que pela inclusão. E que, estes

Têm como referência culturas que traduzem o desânimo, o conformismo e a descrença no potencial humano; políticas que privilegiam o hábito, muito mais do que a inovação, ditando o como fazer por meio dos programas elaborados pelas instâncias governamentais em detrimento de construir estratégias no chão da escola e pensar o porquê fazer; e práticas que refletem estas culturas e políticas (SILVA, 2008, p. 46).

Sendo assim, o que impulsionará e criará novas práticas, são justamente as atitudes de mudança e a transformação do atual modelo de educação inclusiva para outro mais eficaz. Até por que, segundo Mantoan (2006), nosso atual modelo educacional vem sofrendo e demonstrando esgotamento, porém é justamente aí que surge a oportunidade dessas transformações.

Sendo assim, as mudanças, necessárias para essas transformações, segundo opinião da autora, acontecerão em diversas frentes de trabalho, por meio das seguintes tarefas:

- Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos.
- Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico entre professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania.
- Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segregue e que reprove a repetência.
- Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções. (MANTOAN, 2006, p. 41-42)

Ou seja, na visão da autora, a mudança deve ocorrer em vários âmbitos, mas todos na busca de alcançar o mesmo objetivo, que é justamente revitalizar o modelo educacional vigente, para um que atenda as expectativas e demandas de um ensino plenamente inclusivo. Pois, segundo ela, as diminutas e frágeis iniciativas realizadas formam essa base para que se possa ir superando o ensino escolar defasado que temos hoje.

Tentaremos explicar aqui brevemente do que trata esta primeira frente de trabalho, sendo que, sem esta pode-se levar a perder todo e qualquer esforço, tendo em vista, é claro, a visão da autora. Esta referida frente diz respeito à recriação do modelo educativo vigente, que é justamente pelo fato de que, segundo ela, não é possível “[...] encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar” (MANTOAN, 2006, p. 44). Pois, não adianta que inovemos e busquemos transformar a escola, sem que haja uma transformação no sistema de ensino, sendo este defasado e escasso para atender os padrões inclusivos. Se, conseguirmos atuar bem nesta frente de trabalho, conseguiremos seguir com as demais, e, aí caminharemos rumo à inclusão em seu sentido pleno.



Enfim, no que diz respeito à Educação Inclusiva, ficou claro, que esta para se efetivar satisfatoriamente, necessita de diversas transformações, e podemos perceber isso voltando nosso olhar minuciosamente para a fala e sugestões das professoras pesquisadas. Porém, tais sugestões só se efetivarão por meio de ação conjunta entre os integrantes do processo educacional inclusivo e a transformação do nosso sistema de ensino atual, levando em conta, como citado acima, a inovação neste processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do processo de Inclusão Escolar desde o princípio mostrou-se inovadora e um grande desafio aos agentes que a assumem, justamente, por antes de qualquer coisa, ser um verdadeiro diferencial e divisor de águas, levando em conta todo o histórico e antecedente da Educação Especial que conhecemos.

Diferentemente do conceito de Integração, processo que antecede a inclusão e que possui características parecidas com a mesma, o conceito de inclusão, mais precisamente a escolar, diz respeito à inserção do estudante com necessidades educacionais especiais na escola regular, com vistas ao direito de educação para todos sem distinção e discriminação, ressaltando que a escola que assume essa proposta inclusiva é que deve se adaptar para acolher a amplitude do público a ela apresentado, conforme apontado na Declaração de Salamanca.

Neste caso, a diversidade é de valor indispensável para o processo, onde estudiosos defendem, que além do direito dos alunos de aprenderem uns com os outros, deve-se compreender que ninguém é igual a ninguém e que esta diversidade faz parte da essência da humanidade, por isso, deve ser valorizada. Sendo, justamente na escola inclusiva que estudantes e educadores têm a oportunidade de fazê-lo. O referido convívio e valorização desta diversidade deve acontecer desde o início da vida escolar, começando, é claro, na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica instituída por lei.

Mas, tendo como impulso compreender um pouco deste processo de inclusão escolar tido como desafiador e imponente, é que devemos fazer uma análise acerca da realidade inclusiva nas escolas, principalmente no que diz respeito às práticas do professor, que lida todos os dias com estudantes com necessidades educacionais especiais em sala de aula.

A partir dos dados coletados na pesquisa deste trabalho pôde-se refletir sobre a realidade inclusiva que permeia as escolas de educação infantil e os professores a ela vinculados em Delmiro Gouveia, compreendendo as dificuldades e os desafios presentes na prática pedagógica do professor inclusivo atualmente.

Na ocasião percebemos a falta de preparo que assola os professores deste ensino inclusivo, reflexo de uma formação deficiente e carência de formação continuada, como também falta de apoio e/ou recursos especializados necessários para sua atuação. Além do mais, as dificuldades enfrentadas no cotidiano da prática pedagógica de tais professores são inúmeras e constituem-se como um desafio, ou até mesmo, uma verdadeira barreira no percurso em busca de uma educação inclusiva eficaz.

A pesquisa foi relevante justamente por que possibilitou esse vislumbre da realidade das Escolas de Educação Infantil (constituindo-se como a base de todo o percurso escolar que se segue e pelo qual passará o aluno), que na tentativa de incluir a criança pequena com necessidades educacionais especiais, passa por fragilidades. E, que, o professor do ensino infantil, mesmo em meio a essa fragilidade, atua, mas reconhece que seus esforços são atingidos por diversas dificuldades.

Além do mais, tal estudo confirmou a necessidade de transformação, reconstrução, revitalização e inovação das escolas e do ensino regular para padrões mais inclusivos, na busca pela extinção (ou ao menos da redução) dessas fragilidades acima mencionadas.

O estudo sobre a inclusão escolar foi um aspecto ímpar na compreensão de como a mesma é proposta, com todos os desafios impostos, e como ela realmente efetiva-se. Sendo assim, é de fundamental importância que a cada dia aprofundem-se os estudos e as discussões acerca dessa temática com outras pesquisas no sertão alagoano.

Conclui-se, portanto, por meio do presente trabalho, que as dificuldades e os desafios pelo qual passa o professor de educação infantil no seu trabalho com crianças com necessidades educacionais especiais se dão em parte pela ausência de formação adequada, e, estão espelhadas nas carências de um sistema de ensino que ainda não consegue suprir as demandas que impõe a educação inclusiva. Com isso, a necessidade de transformação e a ressignificação de concepções e práticas no ambiente escolar torna-se urgente e relevante.

## REFERÊNCIAS

- ABENHAIM, Evanir. Os Caminhos da Inclusão: Breve Histórico. In: MACHADO, Adriana Marcondes et al. **Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, Direitos Humanos na escola.**São Paulo: Casa do Psicólogo: Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005.
- ANTUN, Raquel Paganelli. A dialética inclusão/exclusão na escola do novo milênio. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **Para uma escola do século XXI.** Campinas, SP: UNICAMP/BCCL, 2013.  
Disponível em:  
<<http://educacaoinclusivaemfoco.com.br/wpcontent/uploads/2015/03/MantoanMariaTerezaEgler.pdf>>  
Acesso em: 05 de maio de 2018.
- ARCE, Alessandra. Documentação Oficial e o Mito da Educadora Nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 167-184, julho/2001.
- ARROYO, Miguel. **O Significado da Infância.** Anais do Seminário Nacional de Educação Infantil. Brasília, MEC/SEF/COEDI, 1994; p. 88-96.
- BERSCH, R.; MACHADO, R. Conhecendo o aluno com deficiência física. In: SCHIRMER, C. R.; BROWNING, N.; BERSCH, R.; MACHADO, R. **Atendimento educacional especializado: Deficiência física.** SEESP/SEED/MEC. Brasília, 2007. p.15-24.
- BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da Educação Especial.**Revista Brasileira de Educação Especial.** 1995. p. 07-19.  
Disponível em:  
<[http://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista3numero1pdf/r3\\_art01.pdf](http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista3numero1pdf/r3_art01.pdf)>  
Acesso em: 20 de fevereiro de 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.  
Disponível em:  
<[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>  
Acesso em: Setembro de 2017.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.  
Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/decreto/d7611.htm)>  
Acesso em: Agosto de 2017.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/Secretaria de Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na básica**/ Secretaria de Educação Especial-MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)> Acesso em: 19 de setembro de 2017.

BRASIL. **Educação Infantil: Saberes e Práticas de Inclusão**. Introdução. 4. ed./ elaboração Marilda Moraes Garcia Bruno. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 e alterações.

Disponível em:

<[http://www.chegadetrabalho infantil.org.br/wpcontent/uploads/2017/06/LivroECA\\_2017\\_v05\\_INTERNET.pdf](http://www.chegadetrabalho infantil.org.br/wpcontent/uploads/2017/06/LivroECA_2017_v05_INTERNET.pdf)>

Acesso em: 11 de setembro de 2017.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão**: Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei nº13.146, de 06 de julho de 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação**: Planejando a próxima década, conhecendo as 20 metas do PNE. Presidência da República. Ministério da Educação - Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.

Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>

Acesso em: Agosto de 2017.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 1.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais./Ministério da Educação – Brasília: MEC, 2000.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te Quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil**: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARDOSO, Marilene da Silva. Aspectos Históricos da Educação Especial: da Exclusão à Inclusão – Uma longa caminhada. In: STOBAUS, ClausDieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño. (orgs). **Educação Especial**: Em direção à Educação Inclusiva.2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CARNEIRO, RelmaUrel Carbono. Educação Inclusiva na Educação Infantil. Dossiê temático: Infância e Escolarização. **Rev. Práxis Educacional**, Vitória da Conquista. v. 8, n. 12. p. 81-95. jan./jun. 2012.

CÔRREA, Vera Lúcia Alves dos S.; STAUFFER, Anakeila de Barros. Educação Inclusiva: Repensando Políticas, Culturas e Práticas na Escola Pública. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs.). **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; MINAYO, Maria Cecília de Souza (orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Disponível em: <<http://www.cidades.com.br/cidades-do-brasil/estado-alagoas/59-delmiro-gouveia.html>> Acesso em: 12 de abril 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KRAMER, Sônia. O Papel Social da Educação Infantil. **Revista Textos do Brasil**. Brasília, ed. nº 7, 1999.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. (orgs.). **Desenvolvimento Psicopedagógico e Educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCHESI, Álvaro. A prática da escolas inclusivas. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. (orgs.). **Desenvolvimento Psicopedagógico e Educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez. 1996.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, num. 57, mayo – agosto, 2010. p. 93-109.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. **Cadernos de história da educação**. N. 7, jan./dez. 2008. p. 29-43.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, Deficiência e Educação Especial**. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: a prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental, UNIMEP, 2003.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POHLMANN, Nadiesca. Inclusão Escolar: Desafio do Professor no século XXI. **Revista de Educação Dom Alberto**, n. 3, v. 1, jan./jul. 2013. p. 15-31.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão Escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In: MACHADO, Adriana Marcondes. et al. **Psicologia e Direitos Humanos:**

Educação Inclusiva, Direitos Humanos na Escola. São Paulo: Casa do Psicólogo: Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005.

SALGADO, Simone da Silva. Inclusão e Processos de Formação. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs.). **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. Inclusão em Educação: Uma visão geral. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs.). **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas.** 2ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SERRA, Dayse. Inclusão e Ambiente Escolar. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs.). **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Kátia Regina Xavier da. Expressão da Criatividade na Prática Pedagógica e a luta pela Inclusão em Educação: Tecendo relações. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs.). **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas.** 2ed. São Paulo: Cortez, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994.  
Disponível em: <[http://redeinclusao.pt/media/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf)>  
Acesso em: 12 de setembro de 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência mundial sobre educação para todos. Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990.  
Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)>  
Acesso em: 20 de agosto de 2017.

VEIGA, Márcia Moreira. A Inclusão de Crianças Deficientes na Educação Infantil. **Revista Paidéia.** 2008. p. 169-179.  
Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/viewFile/924/698>>  
Acesso em: 27 de abril de 2018.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e Criação na Infância:** Ensaio Psicológico. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa:** Como Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICE A

Caro(a) Professor(a)

Sou Caroline Costa Lima, discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – Campus/Sertão e gostaria da sua colaboração para a realização do meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Grata.

### QUESTIONÁRIO

Sexo: ( )Feminino ( )Masculino

Idade: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo leciona: \_\_\_\_\_

Formação: ( ) Ensino Médio Normal/Magistério  
( ) Ensino Superior. Qual curso? \_\_\_\_\_

1) Você sente-se preparado(a) para dar aula para estudantes com necessidades educacionais especiais? Explique.

---



---



---



---



---

2) Qual a maior dificuldade encontrada em sala de aula ao se trabalhar com estudantes com necessidades educacionais especiais?

---



---



---



---



---

3) Qual a sua sugestão para que a inclusão se torne mais significativa e efetiva no ambiente escolar?

---



---



---



---

---

Eu \_\_\_\_\_

Autorizo o uso de dados deste questionário para o trabalho de conclusão de curso (TCC) da discente Caroline Costa Lima no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas-Campus Sertão/Delmiro Gouveia- AL.

\_\_/\_\_/2018

Ass: \_\_\_\_\_