



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

TEREZA CRISTINA DE MISQUITA BARROS

**A INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL
NO MUNICÍPIO DE MERUOCA-CE**

SOBRAL
2012

TEREZA CRISTINA DE MISQUITA BARROS

**A INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL
NO MUNICÍPIO DE MERUOCA-CE**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de Especialista Em Educação Infantil.

Orientadora: Profa. Ms. Camila Silva Barreto

SOBRAL
2012

TEREZA CRISTINA DE MISQUITA BARROS

**A INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL
NO MUNICÍPIO DE MERUOCA-CE**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de Especialista Em Educação Infantil.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ms. Orientadora: Profa. Ms. Camila Silva Barreto
(Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Ms. José Edilmar de Sousa (PMM - CE)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.(a). Dr(a) Kátia Cristina Fernandes Farias
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico este trabalho a minha família que sempre me apoiou compreendendo a minha ausência, e aos meus amigos, que me deram força e apoio para continuar essa caminhada educacional.

AGRADECIMENTOS

À Deus, presença constante em minha vida.

A minha mãezinha, Maria Galdino Rodrigues, minha fada madrinha que me adotou e criou com todo carinho.

A minha irmã, Maria José Mesquita Bezerra, por me dar força e coragem para seguir com meus objetivos.

Aos meus filhos, José Iran Reinaldo Barros Júnior e Natan de Mesquita Barros, que sempre torcem por meu sucesso.

As minhas amigas Vicentina Candido de Lima e Maria Elzir Araújo e confidentes, incentivadoras de minhas vitórias.

A minha orientadora, Camila Silva Barreto, que me conduziu à conclusão desta tarefa.

A meu esposo, José Iran Reinaldo Barros, companheiro de toda a vida.

À coordenação do curso de Especialização em Educação Infantil pela condução desta turma.

À equipe pedagógica da Escola Deputado Francisco Monte, pelas contribuições e parcerias nesse trabalho.

As professoras que participaram desta pesquisa fornecendo dados relevantes.

Aos meus colegas de turma, que dividiram comigo a oportunidade e a alegria de poder fazer parte dessa turma de professores estudantes em busca de aperfeiçoamento profissional de qualidade.

“Igualdade não é homogeneidade: as diferenças são produzidas a todo momento, e não podem ser passivamente toleradas ou respeitadas, com pena, como se não houvesse mais nada que pudéssemos fazer. A diferença é que deve ser tomada como padrão, pois o normal é que um seja diferente do outro.”

(Maria Teresa Eglér Mantoan)

RESUMO

Este trabalho apresenta as concepções de inclusão de algumas professoras do município de Meruoca (CE) abordando a temática da inclusão de crianças com deficiência na escola pública na visão de quatro professoras, através de uma pesquisa qualitativa que objetiva identificar as concepções de professoras quanto à inclusão de crianças com deficiência na educação infantil. Observando como essas concepções se refletem na prática a partir da análise de um questionário composto por dez questões. É apresentada em forma de tabelas e gráficos. Especificamente objetiva apresentar a percepção da inclusão de crianças com deficiência nas salas de educação infantil pesquisadas. Este trabalho contou com 3 eixos teóricos, a saber: 1 - A inclusão na visão dos educadores; 2 – Concepções de Infância e 3 – Direitos das Crianças na Sociedade. A análise da perspectiva dessas professoras sobre a inclusão de crianças com deficiência nas salas de educação infantil buscou auxiliar as políticas de inclusão do município de Meruoca nessa área, chamando a atenção das autoridades educacionais para a problemática da inclusão de crianças com deficiência nas salas de educação infantil. Os resultados evidenciam que as professoras que trabalham na educação infantil do município de Meruoca ainda não se sentem preparadas para receberem crianças com deficiências em seu cotidiano pedagógico. A inclusão de crianças com deficiência na escola pública do município ainda está longe de possuir a estrutura adequada, tanto física quanto pedagógica, sendo alvo de preocupação dos docentes e do poder público. Na prática, as concepções de inclusão destas professoras se refletem no esforço de receberem as crianças com deficiência no cotidiano escolar. A ausência de formação e o conhecimento no trato com as diferentes deficiências são fatores de extrema angústia das professoras, fato este que é apresentado pelas mesmas como principal entrave da inclusão de qualidade na escola pública. Outro fator excludente apresentado nos questionários é a ausência de estrutura física adequada nas salas de educação infantil para que se possa receber dignamente não só as crianças com deficiência, mas todas as crianças da educação infantil do município. O produto deste trabalho será apresentado em forma de um fórum, que terá como tema a inclusão no município de Meruoca. Nele, a apresentação da análise realizada por esta pesquisa será amplamente divulgada e poderá ser alvo de estudos posteriores para a comunidade escolar, servindo para que a mesma possa planejar-se para anos futuros, melhorando a visão da temática da inclusão, corrigindo erros e acrescentando ações na prática das escolas públicas.

Palavras-chave: Inclusão, crianças com deficiência, perspectiva de professores, concepções.

ABSTRACT

This paper presents the concepts of inclusion of some teachers in the municipality of Meruoca (EC) addressing the issue of inclusion of children with disabilities in public schools in the vision of four teachers, through a qualitative research that aims to identify the conceptions of teachers regarding the inclusion of children with disabilities in early childhood education. Observing how these concepts are reflected in practice from the analysis of a questionnaire consisting of ten questions. It is presented in tables and graphs. Specifically aims to present the perception of inclusion of children with disabilities in child education surveyed. This work was theoretical 3 axes, namely: 1 - The inclusion in the view of educators, 2 - and 3 Conceptions of Childhood - Children's Rights in Society. The analysis of these prospective teachers on the inclusion of children with disabilities in child education help sought inclusion policies of the municipality of Meruoca this area, drawing the attention of educational authorities to the issue of inclusion of children with disabilities in the halls of education child. The results show that teachers who work in early childhood education in the municipality of Meruoca still do not feel prepared to receive children with disabilities in their daily teaching. The inclusion of children with disabilities in the public schools of the city is still far from possessing the appropriate structure, both physical and pedagogical concern being targeted by the teachers and the government. In practice, the inclusion of these conceptions of teachers are reflected in the effort to receive children with disabilities in school life. The lack of training and knowledge in dealing with different disabilities are factors of extreme anguish of the teachers, a fact that is submitted for the same as the main obstacle to the inclusion of quality in public schools. Another factor exclusionary presented in the questionnaires is the lack of adequate physical infrastructure in child education so that they can receive worthily not only children with disabilities, but all children in early childhood education in the city. The product of this work will be presented in the form of a forum, whose theme will be the inclusion in the municipality of Meruoca. In it, the presentation of the analysis conducted for this research will be widely disseminated and may be subject to further studies for the school community, serving so that it can plan for future years, improving the vision of the theme of inclusion, correcting errors and adding actions in the practice of public schools.

Keywords: Inclusion, children with disabilities, teachers perspective, conceptions.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 –	Concepção de inclusão escolar.....	25
Tabela 02 –	Concepção do ensino da escola, das diferenças.....	28
Tabela 03 –	Concepções de ser criança	32
Tabela 04 –	Igualdade das Crianças.....	35
Tabela 05 –	Proposta de inclusão na sala de educação infantil.....	37
Tabela 06 –	Necessidade de formação dos professores	40
Tabela 07 –	Ação na condição de mãe/pai de uma criança com deficiência.....	43
Tabela 08 –	Comportamento e sentimento diante da condição de professora de uma criança com deficiência	46
Tabela 09 –	Sugestões para a efetivação da inclusão no município.....	50
Tabela 10 –	Grau de Satisfação das professoras com os alunos.....	52

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO	16
1.1. Inclusão na visão de educadores.....	16
1.2. Concepções de Infância.....	17
1.3. Direitos das Crianças na Sociedade.....	19
CAPÍTULO II - METODOLOGIA	21
CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS	25
3.1. Análise da primeira pergunta.....	25
3.2. Análise da segunda pergunta	28
3.3. Análise da terceira pergunta	32
3.4. Análise da quarta pergunta	35
3.5. Análise da quinta pergunta	37
3.6. Análise da sexta pergunta	39
3.7. Análise da sétima pergunta.....	42
3.8. Análise da oitava pergunta	45
3.9. Análise da nona pergunta	49
3.10. Análise da décima pergunta.....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS.	58
APÊNDICE B - RELATO DA ENTREVISTA, AINDA PENSANDO NA PESQUISA	60

INTRODUÇÃO

[...] elegemos um padrão de normalidade e nos esquecemos que a sociedade se compõe de homens diferentes, que ela se constitui na diferença. Essas atitudes de rejeição, estigmas e posturas preconceituosas, criam barreiras sociais e físicas dificultando o processo de inclusão. (GAI, 2006, p.12)

Iniciamos este texto fazendo uma breve crítica à nomenclatura ‘necessidades especiais’ para designar/identificar/classificar crianças, jovens e/ou adultos com alguma deficiência. Acreditamos que todos nós, e, portanto, toda criança, tem alguma necessidade no sentido de que, toda criança é, antes de tudo, um ser em desenvolvimento e, como tal, apresenta especificidades e necessidades próprias que fomentam a construção do seu ser. E são necessidades especiais porque, afinal, são crianças, e estão em uma fase de seu desenvolvimento que devemos como pais, professores e orientadores ter olhar atento, um olhar especial.

As crianças com deficiência, assim como as outras ditas normais, possuem a capacidade de desenvolver sua coordenação motora, suas habilidades visuais, auditivas, intelectuais, físicas e socioafetiva, dentre outras. Entretanto, algumas crianças com e sem deficiência apresentam ritmos de desenvolvimento e aprendizagem diferenciados. Para isso, faz-se necessária a organização do corpo docente, que esteja disposto a apoiá-las, a acompanhar suas conquistas, que compreenda seus progressos e saiba direcionar cada exercício, cada novo conhecer, na busca de uma aprendizagem mais significativa. E a escola é o espaço ideal para que a inclusão ocorra.

Nesse sentido, a inclusão escolar deve ser pensada como ponte para que cada ser humano possa ser visto como um ser único em suas características e em suas identidades. Não é imaginar que todos sejam iguais, é buscar o desenvolvimento das potencialidades de cada um, buscando tanto a convivência com as diversas diferenças dos seres, como a harmonia na sociedade, assumindo sua função social com autonomia na busca do bem comum.

Movimentos que têm influenciado direta e indiretamente as práticas educativas inclusivas, na medida em que a escola precisa criar caminhos para trabalhar dentro de uma perspectiva de atenção às diferenças, também foram analisados, dentre estes movimentos, destacam-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em 1990, em Jomtien, na Tailândia; a Convenção da Guatemala (1999) e o documento: a Declaração de Salamanca (1994). O estudo analisa ainda a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação, artigo 1º, que institui as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica, firmado em 2001 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009).

Com base em tais documentos e movimentos que legitimam que a educação infantil como educação sistematizada garantam a atenção e os cuidados a fim de fomentar o desenvolvimento e a aprendizagem nas diversas áreas, como a socioafetiva, motora e cognitiva estimulando assim as diversas e diferentes potencialidades.

Crianças com deficiência, assim como outras ditas normais, necessitam que os cuidados a elas direcionados sejam sistemáticos, voltados para suas especificidades dentro de suas limitações e capacidades, de forma que possam dar a essas crianças oportunidades de desenvolvimento que reforcem e fomentem sua autoestima e sua personalidade promovendo, assim, uma melhor qualidade de vida.

A inclusão de crianças com deficiência nas salas de educação infantil do município de Meruoca, no entanto, ainda apresenta-se como um desafio, pois foi possível observar, durante uma experiência de coordenadora de uma instituição deste município, que para professores e diretores das instituições de educação infantil, o tema em questão ainda é pouco conhecido e, até mesmo, temido.

Portanto, durante o exercício desta função como coordenadora não foi evidenciado, por parte das professoras acompanhadas, uma preocupação sistemática com a aprendizagem dos alunos, público-alvo da educação especial. Com esta constatação de natureza profissional originaram-se algumas inquietações, tais como: será que todas as professoras que trabalham na educação infantil do município de Meruoca estão preparadas para receberem crianças com deficiência em sala de aula comum? As professoras de educação infantil deste município estudam e/ou buscam informações sobre o tema inclusão? Como está sendo vista a inclusão dessas crianças na escola pública deste município por parte dessas professoras? Qual a concepção de inclusão delas? Como essas concepções de inclusão refletem na prática dessas professoras?

Ao pesquisar experiências exitosas de inclusão, encontrei uma pesquisa que apresenta um trabalho, onde a autora descreve o processo de implantação de uma proposta de educação inclusiva na rede pública de uma capital da Região Nordeste, realizando entrevistas com 30 pessoas (entre elas professores, diretores, supervisores e técnicos), em cinco escolas municipais do ensino fundamental dessa capital. Essa pesquisa teve por objetivo conhecer as dificuldades e as condições necessárias à realização da proposta. A autora verificou que entre as principais dificuldades encontradas estavam as mesmas existentes em qualquer escola

pública brasileira, a saber: formação insuficiente dos professores, baixos salários, falta de apoio pedagógico, infraestrutura insuficiente e condições de trabalho precárias. Além disso, Castro (1997), constatou que as dificuldades apontadas pelos professores referiam-se à atuação com a totalidade dos alunos, e não apenas com os que apresentavam algum tipo de deficiência.

Resultados similares foram encontrados em outras pesquisas como a de Mazzotta (1996), Sant'ana (2005) e Mantoan (1988). Tais trabalhos trazem reflexões quanto à concepção dos professores a respeito da inclusão de crianças com deficiência nas salas de educação infantil.

Mazzotta (1998), nos leva a refletir sobre a educação de alunos com deficiência, destacando a educação inclusiva como uma situação de ensino aprendizagem diferente da organização de ensino regular. A autora esclarece que:

Discutir a Educação de "alunos com necessidades educacionais especiais" implica resgatar o sentido da "Educação Especial", ainda que isto possa desagradar aos que se colocam à frente das discussões sobre "Educação inclusiva", já que, diante de "necessidades educacionais especiais", a Educação escolar deve responder com situações de ensino aprendizagem diferentes das organizadas usualmente para a grande maioria dos educandos, ou seja, das situações comuns de ensino ou ensino regular. (MAZZOTTA, 1998, p.01)

A escola democrática traz em seu seio qualidade de ensino para todos os alunos. A qualidade na oferta da inclusão que cada escola oferece à sua comunidade indica o grau do respeito que se tem com as diferenças em cada meio educativo.

Sant'ana (2005), após investigar as concepções ideais de professores e diretores sobre a proposta inclusiva encontrou, em uma única escola, diferentes enfoques que mostravam concepções que variavam da interação à inclusão. Os dados da pesquisa evidenciaram que uma das dificuldades na implantação e construção de uma escola inclusiva é a falta de formação especializada e o apoio técnico. Sant'ana (2005), ainda afirma que “a formação deficitária traz sérias consequências à efetivação do processo inclusivo, pois este pressupõe custos e rearranjos posteriores que poderiam ser evitados” (p. 230).

Ao considerar a inclusão como uma inovação, Mantoan (1988) alerta para o fato de que esta inclusão muitas vezes é vista pela sociedade como uma novidade nas escolas, encarada de forma distorcida, como uma “nova ordem”, como se esta inclusão fosse uma obrigação recente e não como um direito há muito garantido pela Constituição Nacional (1988).

Em seus estudos, Mantoan (1988) revela-se como uma defensora calorosa dos direitos das crianças com deficiência à inclusão nas salas regulares. A autora enfatiza que “o

sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes” (p.13).

A adequação das práticas pedagógicas às necessidades dos alunos, equitativamente, compromete todos os atores da escola, uma vez que a aprendizagem na escola se dá em todos os ambientes da mesma forma, com todos os agentes educacionais que a compõe. Nessa visão “a criança precisa da escola para aprender”, Mantoan, (1988, p.13), em convívio com outras crianças, amparada pelos profissionais e atores educacionais.

Assim observamos que a concepção das professoras sobre o ensino de crianças com deficiência, influencia a prática dos professores da educação infantil. Mantoan (1988) embasa essa afirmação quando destaca que os professores,

[...] Acreditam que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar as crianças com deficiência ou dificuldade de aprender por outras incontáveis causas referem-se primordialmente à conceituação, etiologia, prognósticos das deficiências e que precisam conhecer e saber aplicar métodos e técnicas específicas para a aprendizagem escolar desses alunos. (MANTOAN, 1988, p. 22)

Tendo como base as discussões dessas pesquisas, observando o desafio da temática, principalmente no município em estudo, e com base em inquietações, instituímos como questões de pesquisa: os professores que trabalham na educação infantil do município de Meruoca estão preparados para receberem crianças com deficiências? Como está sendo vista a inclusão dessas crianças na escola pública por parte desses professores neste município? Como essas concepções de inclusão refletem na prática desses professores?

Com base em tais questões, a presente pesquisa teve por objetivo identificar as concepções das professoras de uma instituição de Educação Infantil, quanto à inclusão de crianças com deficiência na educação infantil do Município de Meruoca, analisando como essas concepções se refletem na prática das professoras, através de seus discursos. As respostas foram coletadas por meio de um questionário.

Ressaltamos que a análise da perspectiva dessas professoras sobre a inclusão de crianças com deficiência nas salas de educação infantil do município de Meruoca pode auxiliar as políticas de inclusão do município nessa área, chamando a atenção das autoridades educacionais para a problemática da inclusão de crianças com deficiência nas salas de educação infantil.

O público alvo desta pesquisa, professoras de educação infantil de Meruoca, receberá o produto deste trabalho em forma de um fórum de apresentação específico, onde a apresentação da análise realizada será amplamente divulgada e poderá ser alvo de estudos

posteriores para a comunidade escolar e servirá para a mesma planejar-se para anos futuros, melhorando sua visão da temática da inclusão, corrigindo erros e acrescentando ações em sua prática diária.

O leitor encontrará esta pesquisa dividida em três capítulos: capítulo I – Referencial teórico, capítulo II – Metodologia, capítulo III – Análise dos Dados.

Esta pesquisa não pretende esgotar o assunto em pauta, mas levantar questionamentos que possam servir de estudos para transformações positivas na prática inclusiva no município em estudo, no quesito da inclusão de crianças com deficiência na escola pública, inicialmente no município de Meruoca.

CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO

Para atingir os objetivos propostos, inicialmente foi estabelecido um referencial teórico para análise deste estudo, a fim de se obter informações e conceitos de estudiosos a respeito da inclusão de crianças com deficiência na escola comum.

Este referencial será dividido em 3 sessões, uma que trata da concepção dos professores a respeito da inclusão de crianças com deficiência nas salas de educação infantil, sob a ótica dos autores: Castro (1997), Mazzota (1996), Sant'ana (2005) e Mantoan (1988). Outra sobre as diversas concepções de infância, com o autor Ariés (1981), que em seus estudos fala sobre o sentimento de infância. E outra sobre os aspectos sociopolíticos que respaldam a inclusão de crianças na educação infantil, com documentos importantes que ressaltam e procuram garantir os direitos das crianças como o que foi organizado por ocasião da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em 1990, em Jomtien, na Tailândia; a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da Guatemala (1999). O estudo analisa ainda a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação, artigo 1º, que institui as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica, firmado em 2001 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009).

Cada sessão será apresentada separadamente.

1.1. Inclusão na visão de educadores

O tema inclusão retrata o esforço da sociedade atual em reconhecer o direito de todos, sem distinção, à educação de qualidade. Mazzota (1996) apresenta o contexto dessa inclusão ao afirmar que a educação de qualidade deve ser buscada por todos sendo esta um dos fatores de desenvolvimento econômico e social. Os modelos de escola tradicional limitavam a participação popular, engessando e limitando as ações e atitudes dos segmentos dentro do contexto escolar. Mazzota, (1996) cita:

No contexto da sociedade democrática que pretendemos construir, temos que propugnar por uma educação de qualidade para todos, seja através da "escola democrática", da "escola para todos", da "escola compreensiva", da "escola integradora", da "escola inclusiva" ou da "escola candanga". O fundamental é compreendermos que sua concretização depende de cada um e de todos nós, já que a inclusão ou não segregação implica essencialmente um sentimento ou atitude de respeito ao outro como cidadão. (MAZZOTA, 1996, p.01)

Concordando com ele, Mantoan (1988) também reforça o papel da sociedade atual diante do desafio da inclusão ao afirmar que:

Priorizar a qualidade do ensino regular é, pois, um desafio que precisa ser assumido por todos os educadores. É um compromisso inadiável das escolas, pois a educação básica é um dos fatores do desenvolvimento econômico e social. Trata-se de uma tarefa possível de ser realizada, mas é impossível de se efetivar por meio dos modelos tradicionais de organização do sistema escolar. (MANTOAN, 1988, p.5)

Sant'ana (2005) desenvolveu uma pesquisa significativa sobre a perspectiva de professores de educação infantil, contribuindo para este estudo por vir ao encontro da necessidade de enfoque desta pesquisa aos problemas apresentados pelos professores, à questão da inclusão de crianças com deficiência na escola pública. A pesquisa desta estudiosa serviu de base para a análise dos questionários aplicados às professoras, em seu formato simples e direto, de fácil análise e interpretação.

Para embasar nossa concepção de educação infantil nesta pesquisa, tomamos as considerações de Kramer (1996), que em seu estudo destaca educação infantil como sendo:

Creches e pré-escolas são modalidades de educação infantil. O trabalho realizado no seu interior tem caráter educativo e visa garantir assistência, alimentação, saúde e segurança com condições materiais e humanas que tragam benefícios sociais e culturais para as crianças. Hoje, apesar da ambigüidade dos nomes, entendemos como creche o espaço para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para crianças de 4 a 6 anos, de meio período ou horário integral, cuja responsabilidade é ou deveria ser assumida pela instância educacional pública. Creches e pré-escolas são instituições de educação infantil a que todas as crianças de 0 a 6 anos têm direito. (KRAMER, 1996, p.01)

Como escola inclusiva, neste referencial, destacamos os estudos de Aranha (2004), que direcionou diversos trabalhos na Secretaria de Educação do Ministério da Educação, registrando-os em revistas e fascículos, buscando definir o papel da escola inclusiva no Brasil. Aranha (2004) introduz seus estudos, destacando:

Assegurar a todos a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação, é um princípio que está em nossa Constituição desde 1988, mas que ainda não se tornou realidade para milhares de crianças e jovens: meninas e adolescentes que apresentam necessidades educacionais especiais, vinculadas ou não a deficiências. (ARANHA, 2004, p.04)

Segundo observações diretas, a Secretaria de Educação do município de Meruoca vem procurando erradicar quaisquer manifestações de discriminação dentro dos ambientes escolares, vinculadas ou não a deficiências, procurando tornar os ambientes escolares inclusivos e acolhedores.

1.2. Concepções de Infância

A compreensão quanto ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças, de uma forma geral, passou por diversas mudanças ao longo dos períodos históricos: a sociedade

medieval. Nos meados do século XVI, esta sociedade considerava cidadãos pessoas que já apresentassem um papel social ou que dessem indícios de que seria possível um desenvolvimento saudável de seu *ser*. Assim, como as crianças não apresentavam autonomia e, sobretudo, não geravam lucros financeiros para tal sociedade, as crianças não eram consideradas como cidadãos.

Na idade média houve grande progresso quanto ao sentimento de infância e as crianças passaram a receber cuidados e carinhos de seus parentes, sendo consideradas parte da família desde seu nascimento. Segundo Ariés¹ (1981, p.12) “a grande mudança nos costumes se daria durante o século XVI” quando a família buscava sua individualidade e as crianças eram a representação de que a família crescia e teria continuidade nas gerações seguintes.

A partir do século XVII, uma mudança significativa do valor da família alterou a concepção de infância. Isto quer dizer que a criança deixou de participar de momentos específicos com os adultos, como por exemplo, durante atos sexuais ou trabalhos manuais e passou a ser protegida e resguardada desses atos deixando de ter contato direto com estes.

Uma das primeiras conquistas da sociedade, desde o final da idade média, foi a do sentimento de infância, que atribuiu valor às crianças fazendo com que os adultos procurassem cuidar, proteger e amá-las. Apesar de isto não ter acontecido a todas as crianças, principalmente aquelas com algum tipo de deficiência ou aspectos que fugia dos padrões exigidos pela sociedade, como ainda acontece nos dias atuais. Porém, tal compreensão de criança foi discutida por diversas instâncias e legitimada por diversos documentos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990). Tal documento aponta o direito à vida desde antes de nascer como um dos principais direitos de uma criança. É também neste estatuto que encontramos uma das primeiras referências sobre a “situação peculiar do desenvolvimento humano”, enfocando a importância que deve ser dada ao desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes. Essa situação peculiar de desenvolvimento, descrita no ECA, procura dar ênfase ao ser em desenvolvimento em todos os seus aspectos, não fazendo distinção alguma entre criança com deficiência e criança sem deficiência.

Ariés (1981), em seu estudo sobre o surgimento do sentimento de infância na sociedade, nos diz que o reconhecimento da condição de criança não chegava a gerar afeição

¹ Na obra desenvolvida por Ariés, 1981, é efetivado um retrato da condição de infância, na Sociedade Medieval. Nesta sociedade o sentimento de infância não existia, ou seja, não significava o mesmo que afeição pelas crianças, à consciência da particularidade infantil, a particularidade que distingue a criança do adulto, mesmo jovem.

pelos adultos da era medieval. A consciência da infância não existia. Ariés (1981) cita em seu estudo:

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (ARIÉS, 1981, p. 155)

O sentimento da infância veio surgir somente quando a instituição família passou a ser definida na sociedade, ou seja, no final da idade média. Com a família nasceu o desejo de proteção aos filhos e, assim, a missão de educar as crianças, auxiliando o desenvolvimento de suas potencialidades. Esse desejo de proteção, em várias ocasiões, se deu em excesso ou de forma fantasiosa, levando os adultos a compararem as crianças a serem mágicos repletos de sentimentos bons, de mimos e amores, deixando de ver nas mesmas sua condição de ser em desenvolvimento e as necessidades que as mesmas tinham no que se referia a limites, direitos e deveres.

1.3. Direitos das Crianças na Sociedade

Entendendo que os diversos documentos que se complementam em defesa da inclusão de crianças com deficiência na escola pública, elegemos os mesmos como leitura obrigatória para aqueles que desejam abordar a temática presente. Os mesmos se apresentam como fonte de reconhecimento dos diversos movimentos humanitários que buscam a sociedade ideal, inclusiva e relativa, que respeita as mais variadas diferenças, seja física, social, intelectual, econômica, religiosa ou qualquer outra diferença que possa ser motivo de exclusão para qualquer ser humano.

Movimentos que têm influenciado direta e indiretamente as práticas educativas inclusivas, na medida em que a escola precisa criar caminhos para trabalhar dentro de uma perspectiva de atenção às diferenças, também foram analisados, dentre estes movimentos, destacam-se o documento final da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em 1990, em Jomtien, na Tailândia; a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da Guatemala (1999). Todos esses documentos buscam assegurar que os direitos das crianças sejam conhecidos nas sociedades, na intenção de que os mesmos sejam observados e garantidos pelos adultos. Nesses documentos não encontramos nenhuma diferença de tratamento a ser garantida às crianças com deficiência. Todos eles trazem no substantivo “criança” a única condição para que os direitos que trazem firmados sejam observados.

O documento Convenção da Guatemala cita que as pessoas com deficiência devem ser tratadas com a mesma dignidade que todos os seres humanos. Ainda em suas considerações preliminares, encontramos:

Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. (CONVENÇÃO DA GUATEMALA, 1999, p.01)

Assim defendemos em nosso trabalho que as crianças com deficiência precisam ser acolhidas na escola pública como todas as demais crianças, recebendo atenção e condições favoráveis ao seu desenvolvimento, em um princípio de inclusão que entende como direito das crianças com deficiência serem recebidas em salas de aula convencionais e de serem atendidas por profissionais capacitados para acolhê-las, dando-lhes as mesmas condições de desenvolvimento que são dadas às crianças sem deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação, artigo 1º, que institui as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica, firmado em 2001 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) trás em resumo de seus artigos, considerações da criança considerada “sujeito de direito”. Assim, o atendimento a ela também precisa ser de qualidade, garantindo-lhe o direito a igualdade e efetivo exercício da cidadania. Nesse sentido, os cuidados e o educar são confrontados no sentido mais amplo possível, considerando-se o direito de brincar, estar em contato com a natureza, higiene, saúde, alimentação sadia, capacidade de expressão, afeto e desenvolvimento de sua identidade.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA

A pesquisa tratou da investigação do conceito de inclusão de crianças com deficiência em salas de uma instituição de educação infantil, a partir do discurso das professoras.

Optamos em realizar uma pesquisa do tipo qualitativa, porque esse tipo de pesquisa oferece conceitos passíveis de interpretações. Na análise dos resultados, e as conclusões do estudo estão ligadas diretamente ao contexto/realidade do objeto de estudo. Para Chizzotti (2003, p. 79), ao tratar desse tipo de abordagem, explica que ela “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e a subjetividade do sujeito”.

A pesquisa qualitativa ganhou destaque por volta da década de 30 quando os estudos interacionistas buscavam motivações e concepções dos sujeitos pesquisados mais do que a objetividade dos fenômenos, Chizzotti (2004, p.93). Nessas pesquisas, o que mais importava era entender a subjetividade dentro das relações sociais. Assim o destaque se dava não na quantidade, mas na qualidade da contribuição dos sujeitos pesquisados. Para Richardson (1999, p.90), uma boa conceituação de pesquisa qualitativa é “a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”.

Frederick Van Amstel² (s.d.), em um blog da internet, expõe uma definição que julgo ideal sobre pesquisa qualitativa.

Pesquisa qualitativa é basicamente aquela que busca entender um fenômeno específico em profundidade. Ao invés de estatísticas, regras e outras generalizações, a qualitativa trabalha com descrições, comparações e interpretações. A pesquisa qualitativa é mais participativa e, portanto, menos controlável. Os participantes da pesquisa podem direcionar o rumo da pesquisa em suas interações com o pesquisador. (VAN AMSTEL, [s.d.], p.1)

Chizzotti (2003, p.83) ainda afirma que “[...] todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”. Acredito que a pesquisa qualitativa é adequada para este trabalho porque oferece a oportunidade de se realizar um levantamento de

² Fundador do Instituto Faber-Ludens de Design de Interação, editor do blog Usabilidoido e professor convidado do Curso de Design da Unisul. Mestre em Tecnologia pela UTFPR e Bacharel em Comunicação Social pela UFPR (Disponível em: http://usabilidoido.com.br/como_fazer_uma_pesquisa_qualitativa.html.)

opiniões através de uma interrogação indireta aos sujeitos da pesquisa, sobre o assunto em questão, por meio de um questionário.

Assim, para a obtenção dos dados, optei em aplicar questionários junto aos professores participantes.

Segundo Gil (1991, p. 90), a aplicação de questionários “é uma técnica de interrogação que possibilita a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados”. Ainda segundo este autor, “o questionário constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato”.

Assim, o questionário foi utilizado como instrumento de coleta de dados e sua elaboração foi realizada em linguagem simples e direta, inspiradas nos objetos desta pesquisa, registrando as posições do sujeito a respeito da inclusão de crianças com deficiência nas salas de educação infantil. Segundo Mattar (1996), a questão aberta em um questionário apresenta vantagens e desvantagens:

Nas perguntas abertas, as pessoas respondem as questões com suas próprias palavras, sendo, dissertativas. As vantagens desse tipo de perguntas são: coleta uma quantidade maior de dados, não são influenciadas por respostas predeterminadas e são de fácil elaboração. Elas têm as seguintes desvantagens: são de difícil tabulação e análise e podem surgir dificuldades de entendimento como por exemplo letra ilegível, erro de redação, etc. (MATTAR, 1996, p.25).

Para a realização deste estudo foram organizados quatro momentos distintos: exploração de campo, seleção de professores, aplicação de questionário e análise dos dados.

a) exploração de campo:

O Locus dessa pesquisa foi uma instituição de educação infantil no município de Meruoca. Este município possui 10 salas de educação infantil com mais três anexos. Somando todas as crianças da educação infantil do município dá um total de 560 crianças na matrícula inicial do ano de dois mil e doze, segundo dados da secretaria municipal de educação.

Assim, com base nesses dados, foram selecionados os critérios de escolha da instituição de educação infantil. 1 – Levantamento quanto ao número de alunos distribuídos na educação infantil. O maior número de alunos na educação infantil com deficiência estava localizado na instituição, sendo um total de 14 crianças com deficiências; 2 – A escola atende alunos com deficiência; 3 – A instituição tem uma equipe de 35 professoras, sendo 217 alunos da educação infantil, destas 14 crianças com deficiências. Assim, diante deste critério, a mesma foi selecionada para a pesquisa.

b) seleção das professoras

Após a seleção da escola, alguns critérios para a seleção das professoras foram observados:

- Estar atuando como professora de educação infantil;
- Ter experiência com crianças com deficiência no sistema regular de ensino;
- Ter disponibilidade para responder ao questionário.

Com base nos critérios acima, selecionei quatro professoras. As professoras escolhidas foram as que lecionam diretamente nas salas de educação infantil e que trabalham, ou já trabalharam, em salas com crianças com deficiência. Foram escolhidas também por apresentarem grande receptividade para responder aos questionários. Esses critérios objetivaram selecionar professoras que tivessem experiência com crianças com deficiência e que se dispusessem a responder ao questionário de forma sincera para o aprofundamento do problema em análise.

O perfil das professoras se apresenta da seguinte forma:

Professora A – 38 anos; tempo de experiência na educação infantil: 12 anos; deficiência com a qual teve experiência: surdez.

Professora B – 48 anos; tempo de experiência na educação infantil: 20 anos; deficiência com a qual teve experiência: hiperatividade.

Professora C – 24 anos; tempo de experiência na educação infantil: 6 anos; deficiência com a qual teve experiência: deficiência intelectual.

Professora D – 35 anos; tempo de experiência na educação infantil: 12 anos; deficiência com a qual teve experiência: hiperatividade.

c) aplicação do questionário

Para a coleta de dados utilizamos questionários contendo dez questões abertas, apêndice A, que procuraram instigar as professoras a registrarem suas concepções quanto à concepção de inclusão, de escola das diferenças, conceito de criança, sobre a proposta da inclusão de crianças com deficiência nas salas de educação infantil, a respeito da necessidade de formação dos professores para acolher as crianças com deficiência.

O questionário foi entregue em um formulário impresso às professoras na escola. As mesmas o levaram para responder em casa (ver apêndice). No dia seguinte, todas já haviam respondido e entregaram os formulários com as respostas. Perguntadas se encontraram alguma dificuldade, expressaram que não.

Em seguida, na última etapa, analisamos os dados do questionário.

d) análise de dados

Tomando como base as respostas das professoras por meio das respostas contidas no questionário observações realizadas, foram investigadas as concepções e colocações das professoras diante das respostas ao questionário aplicado. O questionário tem dez perguntas que abordam questões relacionadas à inclusão de crianças com deficiências nas salas de educação infantil da instituição selecionada, do município de Meruoca.

CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS

Objetivando ter mais conhecimento e aprofundamento da atual concepção de inclusão por parte das professoras da educação infantil, no âmbito do contexto do município de Meruoca, a presente pesquisa teve como base a análise das respostas extraídas de um questionário aplicado em uma instituição de educação infantil a quatro professoras.

A pesquisa buscou focar a importância dada à inclusão de crianças com deficiência, procurando dar uma visão por amostragem.

Para análise dos dados, optamos em realizar por perguntas. Dessas perguntas surgiram respostas que geraram uma análise baseada em categorias, ou seja, agrupamos as respostas das quatro professoras em categorias. Essas categorias foram agrupadas conforme as semelhanças conceituais que as respostas apresentavam. Ressaltamos que houve a necessidade de subdividir essas categorias em subcategorias. E para melhor organização da análise dos dados, apresentamos as mesmas por perguntas.

3.1. Análise da primeira pergunta

A primeira pergunta (*O que você entende por inclusão?*) buscou averiguar os conceitos de inclusão escolar de cada professora participante. Dentre as respostas das professoras, foram observadas semelhanças e diferenças conceituais, que por sua vez, foram agrupadas em subcategorias.

Portanto, apresentaremos a seguir a tabela 1 com as subcategorias que emergiram das respostas das professoras quanto à pergunta 1. Tal categoria foi intitulada *Concepções de inclusão escolar* devido à natureza das perguntas, como se pode observar abaixo:

Tabela 1 - Concepção de inclusão escolar³

Categoria 1 – Concepção de inclusão escolar	Professora A	Professora B	Professora C	Professora D	Total
1.1 Instrumentos de acesso	1 (“meio”)	1 (“forma”)	1 (“forma”)	
1.2 Direitos Iguais	1 (“tratados iguais”)	2 (“não haver discriminação” (“mesmos direitos”)	2 (“de não excluir” (“porque os mesmos tem os mesmos direitos”)	1 (“mesmo tratamento”)	

³ Fonte: dados da pesquisa.

1.3 Mesmas oportunidades para todos	1 (“mesmas oportunidades”)
1.4 Independente		1 (“independente...”)	1 (“independente..”)	1 (“para todas as crianças independente...”)
Respostas originais das professoras	É um "meio" de fazer com que todos sejam vistos e tratados igualmente.	É uma forma de não haver discriminação e todos tenham os mesmos direitos e as mesmas oportunidades independentement e de raça, cor, cultura ou qualquer problema físico.	É uma forma de não excluir, porque todos tem os mesmos direitos independente de qualquer deficiência	É quando todas as crianças independente de serem deficientes ou não recebem o mesmo tratamento.

Como podemos observar na tabela 1, emergiram quatro conceitos de inclusão: inclusão como instrumento de acesso, inclusão como sendo direitos iguais, inclusão como sendo as mesmas oportunidades para todos, e inclusão como sendo para todos, independentemente das condições.

A concepção de inclusão que mais ocorreu dentre as quatro professoras foi *Inclusão como um direito de todos*, manifestada 6 vezes pelas quatro professoras. E a categoria de respostas que menos ocorreu foi a de inclusão como *Dar às crianças as mesmas oportunidades*, tendo essa se manifestado apenas uma vez por apenas um professor.

Neste trabalho defendemos a educação inclusiva como direito de todas as crianças, independentes de raça, cor, deficiência ou condição socioeconômica. Tal concepção, exposta dentre as respostas das quatro professoras, é um aspecto positivo observado nesta pesquisa, pois ela (inclusão escolar como direito de todos) é legitimada por diversos documentos oficiais, como na declaração de Salamanca. Este documento afirma que todas as crianças são iguais em direitos:

2. Acreditamos e Proclamamos que:

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

eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (SALAMANCA, 1994, p.01).

A inclusão como direito de todos à educação aparece em diversos documentos e é citada por diversos autores. Mas apesar desse direito ser legitimado, ele está longe de ser respeitado, no sentido prático da palavra. Sant'ana, (2005, p.228), em sua pesquisa, encontrou que: “na medida em que a orientação inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos, nos vários níveis de ensino”.

Apenas uma professora citou que inclusão indica que todas as crianças devem ter as “mesmas oportunidades”. Como somente uma colaboradora citou esta frase, entendo que apenas ela entende que a criança com deficiência, em uma escola *verdadeiramente* inclusiva, deve ter as mesmas oportunidades que todas as crianças ditas normais da escola. Assim, a ausência de cuidados necessários às crianças com deficiência vai desde os equipamentos até a ausência de professores capacitados para receberem essas crianças. Desse modo, a dificuldade apresentada para que as crianças tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento na escola pública, vai além da escola e dos professores.

Mantoan (1988) já alertava para o fato da dificuldade de adequação ao sistema escolar das crianças com algum tipo de diferença:

as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada. Pois não apenas as deficientes são excluídas, mas também as que são pobres, as que não vão às aulas porque trabalham, as que pertencem a grupos discriminados, as que de tanto repetir desistiram de estudar. (MANTOAN, 1988, p.6)

Quanto às expressões utilizadas pelas professoras, podemos destacar que, das quatro, três professoras (professora A, professora B e professora C) utilizaram termos como, “meio” e “forma” para conceituar a inclusão. Assim evidenciamos, com base nesses dados, que muitas professoras dessa pesquisa compreendem a inclusão como sendo um *instrumento de acesso* à aprendizagem dessas crianças, e não um processo, uma perspectiva de outro, um aspecto natural de acolher as diferenças em um mundo onde ninguém é igual. Na presente pesquisa defendemos a concepção de inclusão como um processo e não como um instrumento facilitador da aprendizagem, ou como um instrumento que apenas legitime a presença das crianças em sala de aula.

Na pesquisa de Sant'ana (2005), cujo objetivo foi verificar a concepção de educação inclusiva de 10 professores e seis diretores do ensino fundamental de uma escola Municipal de São Paulo, evidenciou que a concepção de educação inclusiva, diferentemente

da observada nesta pesquisa, diz respeito às adaptações no ensino, ao compartilhamento do espaço físico, e à integração das crianças/alunos na sociedade.

Evidenciando esta fase da análise (pergunta 01), algumas professoras não expressaram um conceito de inclusão pautado na perspectiva de atenção às diferenças. Podemos dizer que, provavelmente, a escola ainda não está preparada para receber em seu cotidiano crianças com deficiência de forma igualitária e com qualidade.

3.2. Análise da segunda pergunta

A segunda pergunta (*Você sabe ou já ouviu falar no ensino da escola das diferenças?*). Esta pergunta tem por objetivo verificar a concepção das professoras a respeito do reconhecimento das diferenças por parte da escola no estudo das diversas diferenças existentes na sociedade. Dentre as respostas das professoras, foram observadas semelhanças conceituais que, por sua vez, foram agrupadas em duas subcategorias. Portanto, apresentaremos a seguir a tabela 2 com as subcategorias que emergiram das respostas das professoras quanto à pergunta 2. Tal categoria foi intitulada *Concepção do ensino da escola das diferenças* devido à natureza das perguntas, como podemos observar abaixo:

Tabela 2 – Concepção do ensino da escola das diferenças⁴

Categoria 2 – concepção do ensino da escola das diferenças	Professora A	Professora B	Professora C	Professora D	Total
2.1- adaptação estrutural	1 (“sala adequada e equipada”)	1 (“um espaço”)		1 - Um espaço com capacidades de garantir para as crianças uma segurança e um bom desenvolvimento	
2.2- adequação profissional	1 - professora formada na área.	1 - professor habilitado	1 (“pessoas preparadas”)		
Respostas originais das professoras	Sim, na nossa escola polo já existe, com sala adequada e equipada e professora formada na	Sim, é uma escola que possui um espaço e um professor habilitado para ajudar os estudantes com	Sim, é uma escola com pessoas preparadas para ajudar crianças com necessidades especiais.	Sim. Um espaço com capacidades de garantir para as crianças uma segurança e um bom desenvolvimento	

⁴ Fonte: Dados da Pesquisa.

área.	necessidades especiais.	nto intelectual sem preconceitos.
-------	-------------------------	-----------------------------------

Como podemos observar na tabela 2, emergiram dois conceitos sobre as concepções do ensino das diferenças na escola, a saber: adaptação estrutural e adequação profissional.

A quantificação das concepções foi equivalente, sendo três ocorrências para cada uma, manifestadas três vezes pelos quatro professores. Sendo assim, não houve categoria com mais nem menos ocorrências. Entretanto, podemos observar que as professoras não definiram o ensino das diferenças na escola como uma escola das diferenças, mas sim que tal escola é pautada na necessidade de espaço e pessoas capacitadas para o acompanhamento das crianças com deficiência, apresentando esse fator deficitário como principal entrave para a atenção às diferenças na escola. Em suas respostas, destacaram a importância de que todas as pessoas na escola estejam preparadas para receber em seu convívio crianças com deficiência.

Nessa questão destacamos que na visão das professoras participantes, a escola de atenção às diferenças diz respeito a duas questões: ao ambiente adequado/equipado e estruturado e à adequação profissional (no sentido de haver profissionais formados e preparados para receber esse público alvo: crianças com deficiência).

Esta preocupação com o acolhimento dos alunos com deficiência na escola também está presente quando Gai (2006), em seus estudos, destaca que:

Construímos uma teoria de estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo, racionalizando algumas vezes uma animosidade, baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. Considerando certas atitudes que ainda permeiam o processo inclusivo, devemos assinalar o quão importante se torna a informação e a desmistificação da deficiência dentro das escolas, especialmente, entre colegas de alunos incluídos. Isto porque a informação e o incentivo a relações de cordialidade e afetividade entre colegas de aula favorecem a mudança de tais sentimentos e contribuem para o desenvolvimento e formação de pessoas conscientes. (GAI, 2006, p.12)

As respostas das professoras ainda evidenciaram que elas entendem que a escola das diferenças se resume em adequar o espaço físico, e que nesse espaço haja pessoas capacitadas para receber as crianças com deficiência. Entendemos que é importante, sim, ter um espaço adaptado para atender as necessidades das crianças. Silva (2012) disse: “A satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; expansão do enfoque da educação para todos; universalização do acesso à educação; oferecimento de um ambiente adequado para a aprendizagem” (2012, p.13). Porém, a escola das diferenças deve atender não somente

crianças com deficiência, mas sim a toda comunidade escolar que precise de um espaço próprio, para que todas as crianças que nele estejam possam brincar, realizar atividades.

Além disso, a Constituição nos traz também o termo ‘atendimento educacional especializado’, referindo-se ao atendimento aos ‘portadores de deficiência’, ‘preferencialmente’ nas da rede regular de ensino, em seu artigo 208. Ao garantir a educação para todos, a Constituição Federal está se referindo a todos mesmo, em um mesmo ambiente, e este pode e deve ser o mais diversificado possível, como forma de atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, art. 205).

As pesquisadoras Sales, Andrade e Holanda (2005), registraram o resultado de uma pesquisa realizada no município de Fortaleza, objetivando apresentar e discutir o perfil das professoras da escola pública deste município. Nessa pesquisa, foi aplicada a metodologia de pesquisa de campo com aplicação de questionários às professoras, na oportunidade de um encontro de formação oferecido pela Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social de Fortaleza (SEDAS), em 2005. Essa pesquisa viabilizou que as pesquisadoras registrassem considerações sobre a relação entre a qualidade na educação infantil e a formação profissional das professoras de creches e pré-escolas, apresentando e discutindo em seu trabalho o perfil dessas professoras da rede municipal de Fortaleza. Nas conclusões apresentadas pelas pesquisadoras registram-se algumas reflexões sobre possíveis alternativas para a superação de desafios da relação qualidade na educação infantil e formação de docentes da área. Nesse contexto, elas apontam:

Aos direitos adquiridos correspondem responsabilidades a serem assumidas! Dessa forma, fazer cumprir o direito constitucional da criança de 0 a 6 anos de idade à educação infantil é bem maior do que a simples garantia a vagas em creches e pré-escolas. É oferecer a estes sujeitos o que eles mais precisam para se desenvolver plenamente e agora, o que é possível à medida que estas instituições conhecem e respeitem as características, necessidades e direitos da criança e organizem uma programação capaz de tornar esse lugar, um espaço agradável de convivência e educação para todos. (SALES, ANDRADE e HOLANDA, 2005, p. 8)

Destacamos dentre as professoras, a professora D, que expressa sua concepção de escola das diferenças quando diz ser: “Um espaço com capacidades de garantir para as crianças uma segurança e um bom desenvolvimento intelectual sem preconceitos”. Esse conceito assemelha-se ao da escola das diferenças e está presente no estudo de Santos (2001). Para a autora, a escola comum torna-se inclusiva quando:

a mesma se reestrutura para atender a diversidade do novo alunado em termos de necessidades especiais, como também em termos de estilos e habilidades de aprendizagem dos alunos. Essas mudanças conduzem a uma reforma do ensino

necessário para melhorar a qualidade e o aproveitamento escolar por parte de todos os alunos. (SANTOS, 2001, p.51)

Quanto às expressões utilizadas pelas professoras para definir a escola das diferenças, podemos destacar as professoras A, B e D que utilizaram termos como “espaço adequado”, “sala equipada”, “espaço com capacidade” para conceituar a escola das diferenças. Assim evidenciamos, com base nesses dados, que essas professoras desta pesquisa compreendem a escola das diferenças apenas como um “lugar”, “espaço” onde se pode acolher as crianças com deficiência e não como um processo de acolhimento das diversas diferenças existentes na sociedade. Na presente pesquisa defendemos a escola das diferenças como sendo o único caminho para a construção de uma sociedade igualitária e fraterna. Silva (2006) fala em seu trabalho:

No Brasil, a partir da década de 1980 e início dos anos 1990, questões acerca dos direitos legais dos deficientes levaram pais e as pessoas que apresentam necessidades especiais a se organizarem em torno da garantia dos direitos conquistados, reivindicando o cumprimento dos mesmos. Neste cenário, mesmo com a garantia em Constituição da igualdade de direitos e de condições de acesso e permanência na escola, como o caso do Brasil, surgiram convenções e tratados internacionais reafirmando o direito de todos os seres humanos à igualdade, enfatizando a proibição de discriminação em virtude de raça, religião, sexo e deficiência. Esses documentos trouxeram significativos avanços para a garantia do direito destes cidadãos. (SILVA, 2006, p.7)

A professora A também disse que na escola onde leciona tinha uma sala para deficientes. Ela confundiu sala de AEE com a perspectiva de atenção às diferenças. Essas duas perspectivas se assemelham e se diferenciam ao mesmo tempo, pois a fala da professora que destaca: “Sim, na nossa escola polo já existe, com sala adequada e equipada e professora formada na área” – (PROFESSORA A – Professora Participante.) deixa claro que existe na escola uma sala que é destinada ao atendimento individualizado com a professora da sala de recursos. Já outra colocação: “Sim. Um espaço com capacidades de garantir para as crianças uma segurança e um bom desenvolvimento intelectual sem preconceitos.” (PROFESSORA D – Professora Participante.) sugere a necessidade de mudança de concepção na forma de ver o outro. É o reconhecimento das potencialidades de todos os alunos em sala comum, mas a parceria desses dois profissionais é fundamental. Assim entendo que as professoras ainda não compreendem a amplitude da escola das diferenças e a importância desta para a efetivação da inclusão na escola comum.

3.3. Análise da terceira pergunta

A terceira pergunta (*O que é ser criança?*) buscou averiguar as concepções das professoras a respeito do sentimento de infância, observando se em suas respostas havia (ou não) uma concepção distinta entre crianças com e sem deficiência. Dentre as respostas das professoras, foram observadas semelhanças conceituais que, por sua vez, foram agrupadas em duas subcategorias. Tal categoria foi intitulada de *Concepções de ser criança*, devido à natureza das perguntas. Portanto, apresentaremos a seguir a tabela 3 com as subcategorias que emergiram das respostas das professoras quanto à pergunta 3.

Tabela 3 - Concepções de ser criança⁵

Categoria 3 – Concepções de ser criança	Professora A	Professora B	Professora C	Professora D	Total
3.1. Ser criança é brincadeira	1 (“Ser criança é ser frágil e ágil”)	1 (“É ter vida livre, brincar, sorrir, pular”)	1 (“É brincar e sorrir com as simples coisas que a vida oferece”)	2 (“Ver o mundo sempre com amor.”) (Não se preocupar com o dia seguinte”).	
3.2. Direitos, deveres e limites	1 (“Livre de responsabilidades)	2- (“conhecer seus limites.”) (“cabe aos adultos em ajuda-los impondo limites e regras, para que se tornem adultos responsáveis.”)	1 - também conhecer seus limites.		
Respostas originais das professoras	É ter amor, sinceridade no coração, ser criança é ser frágil e ágil, é viver somente o presente livre de responsabilidades.	É sempre ver o lado bom da vida, não se preocupar com o dia seguinte, nas contas pra pagar. É ser livre das preocupações é não ter maldade no coração é respeitar os limites de ser criança e essa responsabilidade cabe aos adultos em ajudá-los impondo limites e regras, para que se tornem adultos responsáveis.	É ter vida livre, brincar, sorrir, pular, mas também conhecer seus limites.	É brincar e sorrir com as simples coisas que a vida oferece. Ver o mundo sempre com amor.	

⁵ Fonte: dados da pesquisa.

Como podemos observar na tabela 3, emergiram dois conceitos de ser criança: ser criança é brincadeira e ser criança é ser livre de responsabilidades.

A concepção de *ser criança* que mais ocorreu dentre as quatro professoras foi *ser criança é brincadeira*, manifestada cinco vezes pelas quatro professoras. E a categoria de respostas que menos ocorreu foi a de *direitos, deveres e limites*, tendo essa se manifestado apenas 4 vezes pelas professoras.

Observamos que as professoras veem a criança com um sentimento repleto de simpatia, o que foi citado 5 vezes na resposta das quatro professoras. No obstante estarem trabalhando diariamente com crianças e atribuindo a cada criança o conceito de “ser em desenvolvimento”, as professoras revelam em seus depoimentos que as crianças em geral necessitam de cuidados que muitas vezes dispendem muito trabalho. Verifica-se que nos depoimentos das professoras há um sentimento geral que demonstra uma tendência a ver os melhores sentimentos nas crianças.

Observamos que nenhuma das professoras citou a idade cronológica das crianças para definir essa condição das mesmas, e também não fez distinção entre crianças com e sem deficiência. Esse aspecto expressa-se como positivo nesta pesquisa, pois para as professoras criança independe de ter ou não deficiência. Entretanto, ressalto que as professoras definem as crianças de forma romântica e lúdica, como seres passivos no processo de aprendizagem. Evidenciamos essa afirmativa pelas falas das professoras: “É ter amor, sinceridade no coração, ser criança é ser frágil e ágil.” (Professora A). “é sempre ver o lado bom da vida.” (Professora B). “é ter vida livre, brincar, sorrir, pular,..” (Professora C). “É brincar e sorrir com as simples coisas que a vida oferece.” (Professora D).

Portanto, as professoras não realizaram uma distinção dentre as suas respostas entre crianças com e sem deficiência. Isso se apresenta como um fator positivo, pois demonstra que as mesmas não fazem distinção alguma entre as crianças. Porém, essa visão fantasiosa e mágica da criança também não é algo positivo, pois evidencia que as crianças são vistas como impossibilitadas de atuarem como um ser pensante. Wallon (1975) explica que o pensamento infantil tem características particulares, diferentes das do adulto. Ele fala em seu estudo:

A criança não consegue explicar um objeto sem relacioná-lo a outro. Quando questionada, combina diferentes referências e apresenta uma resposta. "Ela tenta conciliar tudo aquilo que recebe das fontes de conhecimento usando para isso uma lógica própria", diz Laurinda. Nada impede, no entanto, que os mesmos elementos sejam recombinaados em outro momento e adquiram outro sentido. Os pequenos podem, por exemplo, dizer que a chuva é o vento e depois, ao ser questionados se ambos são iguais, afirmar que não e que só é chuva quando tem trovão. (WALLON, 1975, p.01)

Ao entendermos a concepção do que realmente é ser criança, podemos compreender a questão da deficiência com mais especificidade, contribuindo para a mudança de comportamento diante dos seres humanos em desenvolvimento, não sendo, portanto, apenas uma “fase” desprovida de preocupações, limites e responsabilidades. Em nosso estudo, a criança, com ou sem deficiência, é um ser pensante que busca o conhecimento do mundo que a cerca, utilizando, para tanto, as ferramentas e condições que o meio lhe oferece.

Quanto ao lúdico, é importante sabermos a importância dele para as crianças, mas é muito importante sabermos que “o brincar” para as crianças não deve ser o foco da aprendizagem e sim uma metodologia para tornar prazerosa a aquisição, a compreensão e o desenvolvimento de conceitos, formas e regras. Silva (2006) fala sobre a importância do brincar para as crianças em seu estudo:

Através do brincar, a criança pode desenvolver sua coordenação motora, suas habilidades visuais e auditivas, seu raciocínio criativo e inteligência. Está comprovado que a criança que não tem grandes oportunidades de brincar e com quem os pais raramente brincam sofrem bloqueios e rupturas em seus processos mentais. Brincando, ela começa a entender como as coisas funcionam, o que pode e não pode ser feito, aprende que existem regras que devem ser respeitadas, se quer ter amiguinhos para brincar e, principalmente, aprende a perder e a ver que o mundo não acaba por causa disso. Descobre que, se ela perde um jogo hoje, pode ganhar em outro amanhã. (SILVA, 2006, p.10)

Quanto às expressões utilizadas pelas professoras para definir *ser criança*, podemos destacar as professoras A e C que utilizaram termos como “frágil”, “livre”, para conceituar a condição de ser criança. Assim evidenciamos, com base nesses dados, que as professoras desta pesquisa compreendem ser criança como “ser livre e ser frágil” onde há uma visão de ser criança e que não demonstra compromisso com seu próprio desenvolvimento, envolvidos somente com o brincar e não como um ser que pensa.

Na presente pesquisa defendemos ser criança como um ser em situação peculiar de desenvolvimento. No Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), esta condição de desenvolvimento é citada no artigo 6º:

Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento. (ECA, 1990, p.01)

Portanto essa condição de desenvolvimento deve ser respeitada e garantida por todos aqueles que se encarregam dos cuidados com a educação infantil em todas as suas instâncias: pais, parentes, escola e sociedade.

3.4. Análise da quarta pergunta

A quarta pergunta (*Na sua opinião, todas as crianças são iguais? Se você acha que não, justifique o que as diferenciam, e se você acha que sim, justifique o porquê*). Esta pergunta teve por objetivo instigar as professoras a definirem a questão da diferença como fator que distinguisse (ou não) as crianças com deficiência das demais crianças no convívio escolar. Dentre as respostas das professoras, emergiram três subcategorias. Portanto, apresentaremos a seguir a tabela 3 com as subcategorias que emergiram das respostas das professoras quanto à pergunta 3, cuja categoria foi intitulada de *Igualdade das Crianças*, devido a natureza das respostas.

Tabela 4 - Igualdade das Crianças⁶

Categoria 4– Igualdade das Crianças	Professora A	Professora B	Professora C	Professora D	Total
4.1. Todas as crianças são iguais	1 (“(somos) são iguais em direitos e deveres.”)	1 (“sim, pois todas têm os mesmos direitos e deveres)			
4.2. As crianças NÃO são iguais	1 (“Não, ninguém é igual”)				
4.3. Necessidades especiais		1- crianças com necessidades especiais, que necessitam de cuidados especiais que as outras não	1- Sim, de forma que aquelas crianças com necessidades especiais temos que dar mais atenção,	1- Sim, mas dependendo da necessidade que cada um apresenta	
Respostas originais das professoras	Não, ninguém é igual. Cada pessoa tem seu jeito de ser, nível e tempo de aprendizagem, por outro lado (somos) são iguais em direitos e deveres.	De certa forma sim, pois todas têm os mesmos direitos e deveres, por outro lado não. Existem as diferenças sociais e culturais, isso sem falar nas crianças com necessidades especiais, que necessitam de cuidados	Sim, de forma que aquelas crianças com necessidades especiais temos que dar mais atenção, pois elas precisam de outros cuidados.	Sim, mas dependendo da necessidade que cada um apresenta, deve-se ser trabalhada de forma diferenciada.	

⁶ Fonte: Dados da Pesquisa

especiais que as outras não necessitam.

Como podemos observar na tabela 4, emergiram três conceitos de Igualdade das crianças, a saber: todas as crianças são iguais, as crianças não são iguais e necessidades especiais.

A concepção de *Igualdade das crianças* que mais ocorreu dentre as quatro professoras foi a de *necessidades especiais*, manifestada 3 vezes pelas quatro professoras. E a categoria de respostas que menos ocorreu foi *as crianças não são iguais*, tendo essa se manifestado apenas uma vez por apenas uma professora.

O evento que mais ocorreu faz distinção quanto às necessidades das crianças com deficiência, como podemos observar nas respostas da professora B:

De uma certa forma sim, pois todas tem os mesmos direitos e deveres, por outro lado não. Existem as diferenças sociais e culturais, isso sem falar nas crianças com necessidades especiais, que necessitam de cuidados especiais que as outras não necessitam. (PROFESSORA B – Professora Participante.)

Podemos perceber a preocupação no cuidado com as crianças com deficiência e também a preocupação com o poder aquisitivo das mesmas, entendendo-se que essas que apresentam diferenças sociais possuem um pouco menos de cuidados que as demais. Essa professora também cita que as crianças que não possuem deficiência não necessitam de tantos cuidados como as crianças com deficiência.

Já a professora A escreveu em seu questionário que “Não, ninguém é igual. Cada pessoa tem seu jeito de ser, nível e tempo de aprendizagem, por outro lado (somos) iguais em direitos e deveres”. Esse evento apenas ocorreu uma vez nas respostas das professoras; entendo que esta professora, em seu depoimento, buscou externar que respeita acima de tudo o convívio entre as crianças, buscando, na diferença, a aprendizagem de cada um de seus alunos.

Essa concepção de respeito às diferenças dos alunos foi defendida por Martins e Silva (2007), quando citaram em seus estudos:

Através das atividades empreendidas, observamos que os alunos passaram a conviver melhor com as diferenças dos colegas, evidenciando mais respeito e aceitação pelo outro, o que foi reconhecido também pelas professoras regentes das classes aonde foi empreendida a pesquisa. Constatamos que se formaram vínculos afetivos e sociais entre os alunos, em geral, depois das intervenções realizadas e também que a aceitação dá-se mais rapidamente entre crianças que entre adultos, pois os alunos observados - apesar de evidenciarem, de forma inicial, preconceitos frente aos colegas considerados diferentes, principalmente em decorrência da influência dos adultos - encontravam-se mais aptos às mudanças, à modificação de conceitos, como resultado da convivência com os alunos com necessidades especiais

na classe regular e da ação pedagógica empreendida. (MARTINS E SILVA, 2007, p.01)

Quanto às expressões utilizadas pelas professoras para definir a igualdade das crianças, podemos destacar as professoras A e B que utilizaram termos como “iguais em direitos e deveres” para conceituar a igualdade entre as crianças. Assim evidenciamos, com base nesses dados, que as professoras desta pesquisa compreendem que a igualdade entre as crianças se define como “ter direitos e deveres” iguais. Na presente pesquisa defendemos que todas as crianças são iguais e possuem os mesmos direitos. Na Declaração de Saporó (2002), está documentado:

A participação plena começa desde a infância nas salas de aula, nas áreas de recreio e em programas e serviços. Quando crianças com deficiência se sentam lado a lado com outras crianças, as nossas comunidades são enriquecidas pela consciência e aceitação de todas as crianças. Devemos instar os governos em todo o mundo a erradicarem a educação segregada e estabelecer uma política de educação inclusiva. (DECLARAÇÃO DE SAPORO, 2002, p.01)

3.5. Análise da quinta pergunta

A quinta pergunta (*Qual a sua opinião a respeito da proposta de inclusão de crianças com deficiência na sala de educação infantil em seu município?*). Esta pergunta procurou sondar as posições das professoras quanto à proposta inclusiva do município. Dentre as respostas das professoras, foram observadas semelhanças conceituais que, por sua vez, foram agrupadas em três subcategorias. Apresentaremos a seguir a tabela 5 com as subcategorias que emergiram das respostas das professoras quanto à pergunta 5. Tal categoria foi intitulada de *Proposta de inclusão na sala de educação infantil*. Devido a natureza das perguntas, como podemos observar abaixo:

Tabela 5 - Proposta de inclusão na sala de educação infantil⁷

Categoria 5 – Proposta de inclusão na sala de educação infantil	Professora A	Professora B	Professora C	Professora D	Total
5.1. direito à educação de qualidade	1 (“todos” tem direito à educação e educação de qualidade.)				
5.2. ausência		1-Nosso	2- (Não é bom)	1 - (“as escolas	

⁷ Fonte: dados da pesquisa

de espaço físico adequado		município não se preparou como devia”)	- (Não tem recursos que possam trabalhar essas crianças)	também não estão com espaços físicos adequados.”)
5.3 – Poucos Professores habilitados		1- poucos professores habilitados	1- são poucas pessoas habilitadas nessa área.	1-Poucos professores estão habilitados para trabalhar com as crianças especiais
Respostas originais das professoras	Super relevante pois "todos" têm direito à educação e educação de qualidade.	Nosso município não se preparou como devia; poucos professores habilitados e as escolas também. Exemplo, a escola onde eu ensino não é adequada nem para os alunos sem deficiência física, imagine para os com deficiência física.	Não é bom, porque são poucas pessoas habilitadas nessa área. Não tem recursos que possam trabalhar essas crianças.	Poucos professores estão habilitados para trabalhar com as crianças especiais e as escolas também não estão com espaços físicos adequados.

Como podemos observar na tabela 5, emergiram três conceitos de proposta de inclusão nas salas da educação infantil: direito à educação de qualidade, ausência de espaço físico adequado, poucos professores habilitados.

A concepção de proposta de inclusão nas salas de educação infantil que mais ocorreu, dentre as quatro professoras, foi a ausência de espaço físico adequado, manifestada 4 vezes por elas. E a categoria de respostas que menos ocorreu foi a de direito à educação de qualidade, tendo essa se manifestado apenas uma vez por apenas uma professora.

De uma forma geral, as respostas das quatro professoras apontaram algum tipo de *déficit* no sistema municipal no que se refere à proposta de inclusão na educação infantil.

A categoria 5.2 - ausência de espaço físico, foi citada 4 vezes.

A abordagem sobre a questão física das escolas e a necessidade de formação dos profissionais das escolas para receberem as crianças com deficiência, foi citada na preocupação do maior evento nesta questão: o despreparo do município para receber crianças

com deficiência nas escolas, nem física, nem funcional. A questão do espaço físico já foi abordada por nós nesta pesquisa, assim como a categoria 5.3 - professores habilitados, que foi citada três vezes pelas professoras. Entendemos assim que essa questão não necessita de maior aprofundamento em sua descrição, pois na categoria 5.1 – direito à educação de qualidade, que foi citada apenas uma vez. Como a citação deste evento “educação para todos” foi o que menos ocorreu, nos faz lembrar que a proposta inclusiva não é uma preocupação presente nas administrações municipais, o que nos indica a necessidade de um olhar mais específico para a questão inclusiva em nível municipal.

Essa preocupação também esteve presente na implantação da proposta de inclusão quando Mantoan (1988) disse:

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico. (MANTOAN, 1988, p.14)

Se essa proposta inclusiva é direito garantido na Constituição (1988), e é preocupação presente tanto dos estudiosos como das professoras que estão no dia-a-dia convivendo com a despreparo das escolas e dos profissionais do setor educacional, a questão se apresenta como um entrave educacional que tende a ser eliminado diante da necessidade inclusiva presente nos municípios de todo o Brasil. Não há mais espaço para que os professores aceitem “fingir que ensinam e os alunos fingirem que aprendem”⁸.

Quanto às expressões utilizadas pelas professoras para definir *Proposta de inclusão na sala de educação infantil*, podemos destacar as professoras B, C e D que utilizaram termos como “poucos professores”, “não há espaço”, para conceituar a *Proposta de inclusão na sala de educação infantil do município*. Assim evidenciamos, com base nesses dados, que as professoras desta pesquisa compreendem a proposta de inclusão do município como “espaço físico” e “formação de professores”. Na presente pesquisa entendemos a proposta de inclusão no município como deficitária, pendente de políticas públicas que a efetive, alvo de estudos posteriores para os quais este trabalho pretende ser fonte de pesquisa.

3.6. Análise da sexta pergunta

⁸ Expressão comumente utilizada por professoras da escola de educação infantil em estudo, diante da dificuldade de aprendizagem dos alunos.

A sexta pergunta (*O que você acha necessário, na formação dos professores de educação infantil, para acolher crianças com deficiência?*). Esta pergunta enfoca a opinião dos professores quanto à necessidade (ou não) de formação de professores para acolher crianças com algum tipo de deficiência. Apesar dos professores, em suas respostas anteriores, já terem lapidado a resposta para essa pergunta, faz-se necessário sondar, de uma forma direta, a posição deles quanto à formação de professores para atender essas crianças. Dentre as respostas das professoras, foram observadas semelhanças conceituais que, por sua vez, foram agrupadas em duas subcategorias. Portanto, apresentaremos a seguir a tabela 6 com as subcategorias que emergiram das respostas das professoras quanto à pergunta 6. Tal categoria foi intitulada de *Necessidade de formação dos professores*. Devido a natureza das perguntas, como podemos observar abaixo:

Tabela 6 - Necessidade de formação dos professores⁹

Categoria 6 – Necessidade de formação dos professores	Professora A	Professora B	Professora C	Professora D	Total
6.1. Formação profissional		1 (“Além de um bom curso que habilite os profissionais”)	1-Um curso para que os professores façam um bom trabalho	1 (“Cursos e formações com psicopedagogos”)	
6.2. Material e estrutura física		1-ter material, espaço e uma boa estrutura física	1-recursos para trabalhar as crianças.	1-materiais e espaços na escola.	
Respostas originais das professoras	Certamente, pois sem ela nós não poderemos agir de forma consciente e não estaremos fazendo a inclusão.	Além de um bom curso que habilite os profissionais, ter material, espaço e uma boa estrutura física nas escolas.	Um curso para que os professores façam um bom trabalho e recursos para trabalhar as crianças.	Cursos e formações com psicopedagogos, palestras com psicólogos, materiais e espaços na escola.	

Como podemos observar na tabela 6, emergiram dois conceitos de necessidade de formação das professoras: formação profissional e material e estrutura física.

⁹ Fonte: dados da pesquisa.

As concepções de necessidade de formação dos professores se equipararam em ocorrência dentre as quatro professoras, tendo sido as duas manifestadas por três vezes pelos quatro professores.

Por terem ocorrido em igualdade, os eventos que se referem à estrutura física, material e formação de professores, sendo eles citados três vezes pelas professoras. Percebi que foram sucintas e diretas em suas respostas como se não houvesse necessidade de se estenderem nesse assunto, possivelmente, por acreditarem que o mesmo era inerente e evidente à proposta inclusiva do município, como se esta questão estivesse ligada à questão anterior, o que encontra fundamento diante da resposta claramente insistente das professoras.

O tema formação profissional para trabalhar com crianças com deficiência é citado por Petterson (2001), autor que realizou uma pesquisa na qual compara a percepção de professores a respeito dos suportes e recursos necessários para o acompanhamento de alunos com necessidades especiais. A pesquisa foi realizada com 39 professores suecos de escolas especiais e inclusivas. Foram aplicados questionários pré-elaborados e testados por Werts, Wolery, Caldwell et al (1996). A pesquisa revelou que os professores de ensino regular consideram a formação (tanto em serviço quanto universitário) como suporte indispensável para lidar com alunos deficientes em salas regulares. O mesmo não é apontado pelos professores especiais, já que sua formação profissional é mais especializada. Eles não apontam demandas de suporte relacionadas a contato com outros profissionais especialistas, nem recursos físicos e material de intervenção. Por outro lado, estes últimos tendem a enxergar necessidades de suporte mais relacionadas a atendimentos específicos de profissionais de intervenção clínica, dando pouca ênfase à aprendizagem e aos processos de ensino. Logo, os professores especiais enxergam maior disponibilidade de suporte do que aqueles de salas inclusivas. Já os professores de salas regulares relacionam necessidades voltadas ao contato com outros profissionais, adaptações físicas e materiais para integrar as crianças. Segundo o autor, é importante estar atento às condições de suporte e recursos para o professor de sala regular, pois quando estes não recebem suporte, poderão achar que o ensino especial é a melhor opção.

Pesquisas como a que Borell (2002), desenvolveu, tendo como sujeitos estudantes com deficiência em escolas inclusivas, muitas vezes focam nas habilidades pessoais dos estudantes e não no próprio estabelecimento, ou seja, no meio físico que o acolhe. No entanto, para promover a educação inclusiva, os pré-requisitos da participação relacionados ao ambiente têm de ser também explorados. Estudos desenvolvidos por Borell (2002), na Suécia, tiveram como objetivo identificar as barreiras para a participação em escolas inclusivas da

Suécia a partir da perspectiva dos próprios estudantes com deficiência física. O estudo também investigou como gênero, diagnóstico, nível de mobilidade, ano acadêmico e a disponibilidade de um assistente estão relacionados a um ambiente propício ao estudante com deficiência. Um total de 34 alunos com inabilidades físicas, sem *déficit* intelectual, incluídos em escolas regulares e com idades entre 10 e 19 anos, participaram do estudo. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com cada um dos estudantes.¹⁰

Os resultados mostram que dois terços dos estudantes experimentaram barreiras na participação, tanto no ambiente físico quanto no social. A maioria das barreiras teve origem na maneira como as atividades de escola estão organizadas e são executadas. Por exemplo: mesmo com todas as salas adaptadas fisicamente, o fato das atividades desenvolverem-se em lugares diferentes, dependendo da disciplina, dificultava a participação dos alunos com desabilidade física por conta da lentidão na locomoção. As falhas em conseguir os ajustes ambientais adequados resultaram na restrição da participação ou exclusão destes alunos de algumas das atividades em classe. Os alunos mais velhos enfrentaram significativamente mais barreiras do que os mais jovens porque a organização da escola foi menos favorável. Os resultados sugerem que a maneira como as atividades estão organizadas na escola devem ser o principal alvo de adequação para garantir uma total participação destes alunos, até mais do que as barreiras arquitetônicas.

Quanto às expressões utilizadas pelas professoras para definir a necessidade de formação dos professores, podemos destacar as professoras B, C e D que utilizaram termos como “um curso”, “materiais”, para conceituar a necessidade de formação dos professores. Assim evidenciamos, com base nesses dados, que as professoras desta pesquisa compreendem a necessidade de formação dos professores como “um curso” e disponibilização de “materiais” adequados onde sua ação inclusiva estaria atrelada a uma formação específica e a materiais que facilitem sua prática pedagógica. Na presente pesquisa, defendemos a necessidade de formação dos professores como necessária à concretização da proposta inclusiva do município.

3.7. Análise da sétima pergunta

A sétima pergunta (*Se o destino lhe colocasse na condição de mãe/pai de uma criança com deficiência, você acredita que a escola pública seria a melhor opção para que*

¹⁰ Pesquisa *The school setting interview* elaborada por Hoffman et al., (2000) e Hemmingson (1998)

ela pudesse se desenvolver integralmente?). Nesta pergunta abordamos a questão de uma preocupação mais sentimental, um cuidado específico familiar que somente brota quando se sente “na pele” a questão da deficiência. A intenção foi verificar junto às professoras se a consideração de mãe ou pai, das mesmas interferia em seus julgamentos da qualidade do serviço ofertado pela escola pública em seu município. Portanto, apresentaremos a seguir a tabela 7 com as subcategorias que emergiram das respostas das professoras quanto à pergunta 7. Tal categoria foi intitulada de *Ação na condição de mãe/pai de uma criança com deficiência*. Devido à natureza das perguntas, como podemos observar abaixo:

Tabela 7 - Ação na condição de mãe/pai de uma criança com deficiência¹¹

Categoria 7– Ação na condição de mãe/pai de uma criança com deficiência..	Professora A	Professora B	Professora C	Professora D	Total
7.1. Não colocaria o filho em escola pública	1 (“Integralmente não”)	1 (“Não”).		1 (“Não”).	
7.2. Sim, colocaria o filho em escola pública.			1- (“Sim”)		
Respostas originais das professoras	Integralmente não, porque ainda falta muito para que as escolas públicas possam atender a uma clientela tão especial.	Não. Pois nossas escolas não estão preparadas nem no espaço físico nem nos profissionais. (diretor, professores, zeladores) pois não seria apenas o professor que iria conviver com meu filho (a) e sim toda a escola.	Sim, com pessoas capacitadas com recursos que sejam de acordo com sua deficiência e pelo direito que ele tem de estar na escola.	Não. Mas acredito que se os governantes se empenharem e fizerem valer o que está no papel, iremos conseguir que a escola pública seja a melhor opção.	

Como podemos observar na tabela 7, emergiram dois conceitos de ação na condição de mãe/pai de uma criança com deficiência: Não colocaria o filho em escola pública e Sim, colocaria o filho em escola pública.

¹¹ Fonte: dados da pesquisa.

A concepção de ação na condição de mãe/pai de uma criança com deficiência que mais ocorreu dentre as quatro professoras foi “não”, manifestada três vezes pelas quatro professoras. E a categoria de respostas que menos ocorreu foi a de “sim”, tendo essa se manifestado apenas uma vez por apenas uma professora.

Três das professoras afirmaram que, na condição de mães de uma criança com deficiência, não as colocaria na escola pública. Esse evento “Não colocaria” foi citado três vezes. Se analisarmos o próximo evento, o “Sim”, que foi citado apenas uma vez, veremos que este “sim” vem seguido de “com pessoas capacitadas com recursos que sejam de acordo com sua deficiência e pelo direito que ele tem de estar na escola.” Nos estudos de Terpstra and Tamura (2008), o autor sugere uma série de estratégias para estimular a interação social em ambientes inclusivos. Inúmeras pesquisas mostram que sem medição as crianças sem deficiência tendem a interagir mais facilmente entre elas mesmas do que entre aquelas com deficiência. Logo, a inserção de um aluno com deficiência em uma escola regular não significa uma transformação automática e espontânea na interação social entre esses alunos. Assim, segundo o autor, torna-se de fundamental importância o investimento em estratégias que possam facilitar esse processo. Crianças com deficiência tendem a ter poucas habilidades sociais, são menos responsivos socialmente e apresentam estratégias sociais adequadas pouco eficientes.

O autor sugere, então, estratégias para intervir e facilitar esse processo. O alvo desse trabalho pode ser tanto os colegas sem deficiência: muitos alunos podem não compreender o sistema de comunicação diferenciado do colega deficiente, ou a maneira como ele tenta manifestar seu interesse pelas brincadeiras ou outras atividades. Eles podem sentir-se ansiosos ou inseguros diante de certos comportamentos do colega com deficiência. Torna-se, então, fundamental sensibilizar esses alunos não deficientes para lidar com essas diferenças. Outra iniciativa que será importante é treinar os colegas para interagirem com a criança deficiente, levando em conta as necessidades especiais de cada uma (AAC, língua de sinais etc.). O autor sugere então o *placement game*¹² e atividades de seguir o líder, dentre outras. Concluindo, a intervenção é indispensável nesse processo, e irá depender da atividade docente proposta pela escola e não de formação ou espaço físico, como pensam as “mães”. As colocações das professoras, diante do questionamento, nos levam a concluir que todas as respostas se direcionam para uma rejeição das mães à escola e à proposta de inclusão que temos hoje no município de Meruoca. Assim, em nosso olhar, essas mães esperam que haja

¹² Expressão que se refere a uma dinâmica de grupos onde a imitação é o objeto principal.

uma brusca mudança na proposta inclusiva que, segundo Mantoan (1988), é uma tendência apresentada pelos professores diante da necessidade de adaptar-se a novas situações. Mantoan (1988) destaca:

Os professores, como qualquer ser humano, tendem a adaptar uma situação nova às anteriores. E o que é habitual, no caso dos cursos de formação inicial e na educação continuada, é a separação entre teoria e prática. Essa visão dicotômica do ensino dificulta a nossa atuação, como formadores. Os professores reagem inicialmente à nossa metodologia, porque estão habituados a aprender de maneira incompleta, fragmentada e essencialmente instrucional. Eles esperam aprender uma prática inclusiva, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pré-definidos às suas salas de aulas, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas inclusivas. (MANTOAN, 1988, p.18)

Quanto às expressões utilizadas pelas professoras para definir ação na condição de mãe/pai de uma criança com deficiência, podemos destacar as professoras A, B e D que utilizaram termos como “não estão preparados” e “ainda falta muito”. Assim evidenciamos, com base nesses dados, que as professoras desta pesquisa compreendem ação na condição de mãe/pai de uma criança com deficiência, como o município ainda não estar preparado e ainda faltar muito para estar preparado para que se efetive a inclusão no município. Na presente pesquisa defendemos que a inclusão deve ser “para ontem”, por direito.

Vemos que colocar filho deficiente em uma escola pública que não seja capaz de ajudá-lo a se desenvolver integralmente, é uma questão realmente difícil. Mesmo diante da necessidade de convivência com outras crianças, estar em um ambiente que não seja adequado, não estimula nem ajuda a criança com deficiência. A ausência de intervenção para a efetivação da verdadeira inclusão, a meu ver, contribuiria de forma negativa para meu “filho”, que ao estar junto às crianças “normais”, e por elas não ser aceito como igual, apenas teria sua condição de “diferente” posta em um patamar que o diminuiria, excluindo e minimizando suas potencialidades reais de aprendizagem. É necessário que o município entenda a proposta de interação das crianças “normais” com as crianças com deficiência, desmistificando a amarração da efetivação dessa proposta à questão da formação do professor ou ao espaço físico. Ou seja, há uma série de outros elementos a serem pautados.

3.8. Análise da oitava pergunta

A oitava pergunta (*Você já foi professora de alguma criança com deficiência na escola comum? Qual foi sua percepção ao recebê-la? Como se deu o processo de ensino-aprendizagem dessa criança em sala, levando em consideração as interações com seus colegas?*) Nesta pergunta abordei a questão da experiência, do contato do profissional com a

criança com deficiência. A maneira como foi vivenciada este momento e como se deu a interação por ocasião desta experiência. Dentre as respostas das professoras, foram observadas semelhanças conceituais que, por sua vez, foram agrupadas em duas subcategorias. Portanto, apresentaremos a seguir a tabela 8 com as subcategorias que emergiram das respostas das professoras quanto à pergunta 8. Tal categoria foi intitulada de *Comportamento e sentimento diante da condição de professora de uma criança com deficiência*. Devido a natureza das perguntas, como podemos observar abaixo:

Tabela 8 - Comportamento e sentimento diante da condição de professora de uma criança com deficiência¹³

Categoria8– Comportamento e sentimento diante da condição de professora de uma criança com deficiência	Professora A	Professora B	Professora C	Professora D	Total
8.1. Sim, já trabalhou com criança com deficiência.	1 (“Sim”).		1 (“Sim”).	1 (“Sim”).	
8.2. Sofri, muito difícil, incapaz	1 (“sofri bastante”) (“eu só passei por ele”) (fiquei assustada)	1 (“me senti uma incapaz”) (não sabia como ajudá-los)	1 (“Muito difícil”)	1 (“sem saber como trabalhar com esta criança”)	
Respostas originais das professoras	Sim, e sofri bastante e hoje como estou cursando a disciplina de Libras, tive a certeza de que "eu só passei por ele" mas com a firmeza de que "ele marcou minha vida pessoal" e profissional. A diferença e não "deficiência" do aluno era a surdez, mas como eu tinha apenas dezessete anos sem formação,	Várias vezes. Eu não estava preparada nem emocional, nem intelectual me senti uma incapaz, não sabia como ajudá-los. Não sei se houve desenvolvimento de aprendizagem como deveria ter sido, pois não havia espaço nem material, o que aconteceu de bom foi a interação com as outras crianças.	Sim, de como trabalhar esta criança se eu não tinha uma formação de como conviver com ela. Muito difícil, porque ela não ficava parada, nem com algo que gostasse. E por sua deficiência que era atrofiamento cerebral.	Sim, atualmente estou exatamente sem saber como trabalhar com esta criança. Ele interage pouco com os outros embora esteja sempre inserido nas mesmas atividades. Sua capacidade de concentração é muito pouca em relação aos demais.	

¹³ Fonte: dados da pesquisa.

fiquei assustada e preocupada em pensar em como poderia ajudá-lo, como ensinar. Como ele era super esforçado e eu também, tentávamos as "mímicas", "desenhos simples" para nos comunicarmos um pouco a priori, mas como a família dele descobriu que o nível de surdez era simples, ele ouvia mesmo pouco e aos poucos consegui que o mesmo falasse algo.

Como podemos observar na tabela 8, emergiram dois conceitos de comportamento e sentimento diante da condição de professora de uma criança com deficiência: Sim, já trabalhou com criança com deficiência e a outra que expressa o sentimento da professora, sentimento diante da situação: “sofri, muito difícil, me senti incapaz”.

A concepção de comportamento e sentimento diante da condição de professora de uma criança com deficiência que mais ocorreu dentre as quatro professoras foi a que expressa o sentimento das professoras, sentimento diante da situação, “sofri, muito difícil, me senti incapaz”, manifestada 7 vezes pelas quatro professoras. E a categoria de respostas que menos ocorreu foi a de “sim, já trabalhou com criança com deficiência”, tendo essa se manifestado apenas três vezes pelas quatro professoras.

As professoras já trabalharam com crianças com deficiência e reconhecem que pouco fizeram pelas mesmas. A preocupação da professora B, que hoje em dia não trabalha com uma criança com deficiência, vem já de algum tempo, e suas experiências se acumulam nos anos em que a mesma tem lecionado. Apesar de se expressar no passado, há uma externa angústia atual com a situação que vivenciou, preocupação de não ter desempenhado bem seu trabalho de educadora. Dentre as professoras, apenas uma trabalha atualmente com uma criança com deficiência, e em seu depoimento reforça que não sabe trabalhar com esta

criança. Importante para esse e outros casos onde a inclusão apresenta-se como angústia, é o fato de que existem leis específicas¹⁴ que garantem as condições adequadas para que esses profissionais recebam com tranquilidade, em seu convívio, as crianças com deficiência. Farias (2004) aborda essa questão quando coloca a questão inclusiva para as escolas públicas:

Caso exista um aluno com deficiência auditiva ou surdo matriculado numa escola de ensino regular, ainda que particular, esta deve promover as adequações necessárias e contar com os serviços de um intérprete de língua de sinais, de professor de Português como segunda língua desses alunos e de outros profissionais da área da saúde (fonoaudiólogos, por exemplo), assim como pessoal voluntário ou pertencente a entidades especializadas conveniadas com as redes de Ensino Regular. Se for uma escola pública, é preciso solicitar material e pessoal às Secretarias de Educação municipais e estaduais, as quais terão de providenciá-los com urgência, ainda que através de convênios, parcerias etc. (FARIAS, 2004, p.23)

As narrativas de vida das professoras deram visibilidade aos desafios enfrentados por elas, principalmente em relação à estrutura escolar. No entanto, percebeu-se a importância atribuída à interação e às trocas realizadas entre os alunos.

Para algumas professoras, a ausência de formação para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais é motivo suficiente para não aceitarem esse desafio. Mas verificamos que a maioria das professoras posicionou-se a favor da inclusão e aceitariam um aluno com deficiência em suas salas de aula. A estudiosa Rodrigues (1999), também realizou uma pesquisa onde procurou registrar o sentimento de professoras diante do desafio de receber uma criança com deficiência em sala de aula. Ela registra que:

A rejeição de alguns professores com relação a presença do aluno com necessidades educacionais especiais na sua sala de aula pode estar relacionada à falta de informação ou, como alguns atribuem, à ausência de formação. Representações presentes no imaginário social instituído também podem contribuir para a rejeição do aluno. Ao contrário, Sonia uma das três professoras opta por trabalhar com os alunos incluídos porque encara o desafio e não vê a diferença como um problema previamente colocado no aluno. Ao final do ano, na reunião citada por ela, as professoras entram num consenso para definir as turmas com alunos incluídos. No entanto, a maioria delas possui pelo menos um incluído. (RODRIGUES, 1999, p. 34)

Com base nas respostas da maioria das professoras, é possível verificar que a ausência de formação não as impediu de aceitarem o desafio posto pela inclusão, uma vez que afirmam ter recebido em sala de aula crianças com deficiência. Dessa forma observamos que há uma postura aberta à mudança dos professores e da escola. Entendemos que essa postura é fundamental para a realização de uma escola inclusiva. Essa postura revela a necessidade de romper com a ideia pré-concebida existente na própria fala dessas professoras de que só

¹⁴Por exemplo, a Constituição Federal (1988), e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

educadoras especiais podem trabalhar com alunos com deficiência. Existem ainda vários obstáculos no caminho da escola inclusiva a serem ultrapassados, porém, é importante olhar o que vem sendo construído pelos professores que os recebem e pelas escolas que visam à inclusão.

A professora A revela, em sua resposta, a importância de um trabalho interativo e cooperativo entre os alunos, capaz de favorecer a aprendizagem de todos. O processo de inclusão necessita ser discutido com todos os envolvidos para visualizar estratégias mais adequadas de acordo com cada escola.

A inclusão não pode ser pensada como um trabalho concluído e individual. A escola, lugar que possibilita partilhar experiências e, com isso, objetivar os saberes experienciais, poderia proporcionar espaços de discussão para envolver mais as professoras na proposta inclusiva. Dessa maneira seria um lugar privilegiado para se aprender sobre a inclusão, lugar apropriado para a construção de saberes sobre o respeito e a dignidade humana.

Percebe-se que nessa questão as respostas das professoras foram além de externar suas angústias diante da situação vivida junto a crianças com deficiência, vimos a descrição de como foi realizado o trabalho e o registro do esforço dessas professoras para fazer um trabalho inclusivo na escola comum.

Quanto às expressões utilizadas pelas professoras para definir comportamento e sentimento diante da condição de professora de uma criança com deficiência, podemos destacar as professoras A, B e C que utilizaram termos como “incapaz” e “muito difícil” para conceituar o comportamento e o sentimento diante desta condição. Assim evidenciamos, com base nestes dados, que as professoras desta pesquisa compreendem o ser professora de uma criança com deficiência como “muito difícil”.

Reconhecemos a importância da informação e da formação de professores para a qualidade da proposta inclusiva nas escolas do município. A angústia pessoal apresentada pelas professoras, apenas vislumbra as contribuições de estudiosos ou leis para a efetivação da proposta de inclusão. Precisamos fazer com que as leis que garantem que a inclusão se dê de forma efetiva e seja conhecida e estudada cada vez mais por professores, diretores e educadores, para que estes saibam buscar os parceiros certos e exijam as condições necessárias para a qualidade do serviço público.

3.9. Análise da nona pergunta

A nona pergunta (*Qual sua sugestão para que a inclusão de crianças com deficiência se dê de forma mais efetiva e eficiente na escola pública de seu município?*). Este questionamento se reporta ao registro das visões das professoras, na intenção de que as mesmas tenham a oportunidade de expressarem suas ideias de melhorias do sistema no campo da inclusão no município de Meruoca. Dentre as respostas das professoras, foram observadas semelhanças conceituais que, por sua vez, foram agrupadas em duas subcategorias. Portanto, apresentaremos a seguir a tabela 9 com as subcategorias que emergiram das respostas das professoras quanto à pergunta 9. Tal categoria foi intitulada de *Sugestões para a efetivação da inclusão no município*. Devido à natureza das perguntas, como podemos observar abaixo:

Tabela 9 - Sugestões para a efetivação da inclusão no município.¹⁵

Categoria 9 – Sugestões para a efetivação da inclusão no município	Professora A	Professora B	Professora C	Professora D	Total
9.1. Formação	1 (“formações dirigidas para toda a comunidade escolar.”)	1 (“cursos para os profissionais da área.”)	1 (“Cursos para essa área.”)	1 (“qualificação nessa área para os professores”).	
9.2. Espaço	1 equipar adequadamente as escolas.	1 (.Espaço adequado em todas as escolas desde a creche até as outras e materiais adequados”)	Espaço e recursos de acordo com suas necessidades	1 (“espaços adequados	
Respostas originais das professoras	Precisa de formações dirigidas para toda a comunidade escolar. Porque a convivência será com todas e equipar adequadamente as escolas.	Que haja cursos para os profissionais da área. Espaço adequado em todas as escolas desde a creche até as outras e materiais adequados. Somente assim poderá existir a inclusão eficiente.	Cursos para esta área. Espaço e recursos de acordo com suas necessidades.	Escolas preparadas com espaços adequados e qualificação nessa área para os professores.	

Como podemos observar na tabela 9, emergiram duas categorias de sugestões para a efetivação da inclusão no município: formação e espaço.

¹⁵ Fonte: dados da pesquisa.

As sugestões para a efetivação da inclusão no município se equipararam em ocorrência entre as quatro professoras. Sugestões como “formação” e “espaço” foram manifestadas, cada uma, pelas quatro professoras.

Quanto às expressões utilizadas para definir as sugestões para a efetivação da inclusão no município, todas as respostas das professoras utilizaram termos como “formação” e “espaço” para conceituar as sugestões para a efetivação da inclusão no município. Assim evidenciamos, com base nesses dados, que as professoras desta pesquisa compreendem suas sugestões de melhoria da questão inclusiva do município como “formação” e “espaço”.

As professoras se referiram à formação dos profissionais da educação como uma das principais necessidades do sistema e aos espaços escolares adaptados para o acolhimento das crianças com necessidades especiais nas escolas do município de Meruoca. Esses eventos se equipararam em quantidade e importância diante das respostas das professoras. E como já citado em questões anteriores nesta mesma pesquisa, não apresenta fato novo para análise.

3.10. Análise da décima pergunta

A décima pergunta (*Qual seu grau de satisfação em relação a seus alunos?*). Ao fazer esse questionamento, procuramos averiguar se as professoras estavam satisfeitas com o desenvolvimento de seus alunos, buscando identificar se aquela que trabalha diariamente com uma criança com deficiência daria um depoimento diferente das demais. Dentre as respostas das professoras, foram observadas semelhanças conceituais que, por sua vez, foram agrupadas em uma subcategoria. Portanto, apresentaremos a seguir a tabela 10 com a subcategoria que emergiu das respostas das professoras quanto à pergunta 10. Tal categoria foi intitulada de *Grau de Satisfação das professoras com os alunos*. Devido a natureza das perguntas, como podemos observar abaixo:

Tabela 10 - Grau de Satisfação das professoras com os alunos.¹⁶

Categoria 10 – Grau de Satisfação das professoras com os alunos.	Professora A	Professora B	Professora C	Professora D	Total
10.1. Satisfação.	1 (“Satisfeita.”)	1 (“Satisfeita.”)	1 (“Satisfeita.”)	1 (“Satisfeita.”)	
Respostas originais das	Satisfeita.	Satisfeita.	Satisfeita.	Satisfeita.	

¹⁶ Fonte: dados da pesquisa.

Como podemos observar na tabela 10, emergiu apenas um conceito de grau de satisfação das professoras com os alunos: sim.

Portanto, a concepção de satisfação das professoras com os alunos foi manifestada 4 vezes pelas quatro professoras. Todas afirmaram estar satisfeitas com seus alunos e não teceram nenhum comentário adicional.

Diante das respostas das professoras, chegamos à conclusão de que todas estão cientes da necessidade de que a proposta inclusiva necessita ser urgentemente entendida e discutida nas escolas do município de Meruoca. Referenciando esta necessidade, Mantoan (1988) destaca:

O movimento inclusivo, nas escolas, por mais que seja ainda muito contestado, pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, é irreversível e convence a todos pela sua lógica, pela ética de seu posicionamento social. A inclusão está denunciando o abismo existente entre o velho e o novo na instituição escolar brasileira. A inclusão é reveladora dessa distância que precisa ser preenchida com as ações que relacionamos anteriormente. Assim sendo, o futuro da escola inclusiva está, ao nosso ver, dependendo de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola, para se adequar aos novos tempos. (MANTOAN, 1988, p.20)

Quanto à expressão utilizada pelas professoras para definir o grau de satisfação das mesmas para com os alunos, podemos destacar que todas as professoras utilizaram o termo “sim”. Assim evidenciamos, com base nesses dados, que as professoras desta pesquisa compreendem o grau de satisfação para com os alunos como uma afirmativa simples “sim” onde não haveria espaço para dúvida encerrando o questionário enfaticamente. Na presente pesquisa defendemos que esta afirmação apresenta uma contradição, pois em outros momentos as professoras afirmaram estar sendo difícil acompanhar seus alunos com deficiência.

Diante da resposta unânime das professoras, tendo ou não alunos com deficiência na convivência diária, apontamos que a proposta inclusiva coloca-se como desafio e objeto de estudo para o município de Meruoca por estar longe de atingir um patamar satisfatório na visão das professoras e desta pesquisadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disposição em compreender a concepção das professoras quanto à inclusão de crianças com deficiência na educação infantil do município de Meruoca, observando como essas concepções se refletem na prática, exigiu um profundo estudo que demandou paciência, cuidado e método sistemático na busca pela conclusão do trabalho proposto.

A relação dialógica estabelecida com as professoras, sujeitos desta pesquisa, forneceu a aproximação necessária para que o entendimento de seus conceitos, expressos em suas respostas, mais tarde fosse fruto de uma análise consistente a respeito da inclusão de crianças com deficiência nas salas de educação infantil do município de Meruoca. Atribuímos esse entendimento ao fato de entre pesquisador e pesquisado ter sido criado o ambiente de confiança necessário para a sensibilização da discussão e reflexão proposta que proporcionou o repensar de práticas docentes diante do estudo dos aspectos propostos.

Assim, esta pesquisa alcançou o objetivo de identificar as concepções dos professores quanto à inclusão de crianças com deficiência na educação infantil do Município de Meruoca, analisando como essas concepções se refletem na prática dos professores através de seus discursos coletados por meio de um questionário.

A vivência democrática que buscamos em uma escola de qualidade para todos, deve primar, antes de tudo, pelas atitudes de respeito para com o cidadão. Essa atitude respeitosa, sem discriminação, busca a valorização do papel social de todos e elege a inclusão e o respeito às diferenças como alvo do esforço para a conquista da equidade social que respeita todas as deficiências das crianças, dando a essas a oportunidade de desenvolvimento na escola pública de forma igualitária com qualidade e primazia.

Neste sentido, a problemática apresentada evidenciou que as professoras que trabalham na educação infantil do município de Meruoca parecem ainda não se sentirem preparadas para receberem crianças com deficiências em seu cotidiano pedagógico. A inclusão de crianças com deficiência na escola pública do município ainda está longe de possuir a estrutura adequada, tanto física quanto pedagógica, sendo alvo de preocupação dos docentes e descuido do poder público. Na prática, as concepções de inclusão destas professoras se refletem no esforço de receberem as crianças com deficiência no cotidiano escolar, mesmo diante das dificuldades apresentadas pelo sistema público. A ausência de formação, conhecimento no trato com as diferentes deficiências, é fator de extrema angústia das professoras, fato este que é apresentado pelas mesmas como principal entrave da inclusão de qualidade na escola pública. Outro fator excludente apresentado nos questionários é a

ausência de estrutura física adequada nas salas de educação infantil para que se possa receber dignamente não só as crianças com deficiência, mas todas as crianças da educação infantil do município.

O registro da análise da perspectiva dessas professoras sobre a inclusão de crianças com deficiência nas salas de educação infantil deve auxiliar as políticas de inclusão do município de Meruoca nessa área, pois chama a atenção das autoridades educacionais para a problemática desta inclusão, e destaca também as deficiências da estrutura física e pedagógica que possuem as escolas do município.

O produto deste trabalho será apresentado em forma de um fórum, que terá como tema a inclusão no município de Meruoca. Nele, a apresentação da análise realizada por esta pesquisa será amplamente divulgada e poderá ser alvo de estudos posteriores para a comunidade escolar, servindo para que a mesma possa planejar-se para anos futuros, melhorando a visão da temática da inclusão, proporcionando o aprofundamento do estudo de documentos e leis que tratam desta temática, acrescentando ações, favoráveis à inclusão na prática das escolas públicas do município.

Diante da complexidade do tema, esta pesquisa não pretende esgotar o assunto em pauta, mas levantar questionamentos que possam servir de estudos para transformações positivas na prática inclusiva do município em estudo, no quesito da inclusão de crianças com deficiência na escola pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Salete Fábio - Educação inclusiva: v. 3 : a escola / coordenação geral SEESP/MEC ; organização. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>
Acesso em: 15 de junho de 2012.

CASTRO, M. (1997). Inclusão escolar: das intenções à prática. Um estudo da implantação da proposta de ensino especial na rede municipal de Natal, RN. Tese de Doutorado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas.

CASTRO, A. M. (2002). A prática pedagógica dos professores de ciências e a inclusão do aluno com deficiência visual na escola pública. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo.

CONVENÇÃO DA GUATEMALA, Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência -, ratificada pelo Decreto nº 3.956, de 8/10/2001. Disponível em:
http://www.ampid.org.br/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php#guatemala . Acessado em: 10 de fevereiro de 2012.

DAMIÃO, C. R. (2000). Educação Especial: visão de professores e psicólogos. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. ED/90/CONF/205/1 e Saporeo 2002 - Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> . Acessado em: 10 de fevereiro de 2012.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICA E PRÁTICAS NA ÁREA DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS 1994 – 1998 BR/1998/PI/H/7. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf> . Acessado em: 10 de fevereiro de 2012.

DIAS, T., Sponchiado, M., Hirota, O., Camargo, M. & Almeida, V. (1998). Integração escolar: a criança com deficiência em uma escola municipal de educação infantil de Ribeirão Preto. Integração, 10 (20), 11-17.

DUARTE, Rosália - Pesquisa Qualitativa: Reflexões Sobre O Trabalho De Campo - Cadernos de Pesquisa, n. 115, mp. a1rç3o9/-125040,2 março/ 2002. Artigo científico. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf> . Acessado em: 22/11/2011, horário: 18:30

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

FARIAS, Maria Eliane Menezes de - O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular / Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. rev. e atualiz. – Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em: <http://www.adiron.com.br/site/uploads/File/cartilhaatual.pdf> - Acessado em: 28 de maio de 2012.

GAI, Daniele N.; Maria I. Naujorks - Inclusão: contribuições da teoria sócio-interacionista à inclusão escolar de pessoas com deficiência. Educação (UFSM), educação v. 31, n. 2, jul./dez. 2006. Educação Santa Maria, v. 31 - n. 02, p. 413-428, 2006. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acessado em: 10 de fevereiro de 2012.

JUSEVICIUS, V. C. (2002). Inclusão escolar e alunos com necessidades educativas especiais: fala de professores. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.ufrpe.br/download.php?endArquivo=noticias/4248_LDB.pdf . Acessado em: 10 de fevereiro de 2012.

KRAMER, Sonia. e LEITE, M. I. O papel social da educação infantil. Campinas, Papirus, 1996. Disponível em: <http://www.dc.mre.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-do-brasil/portugues/revista7-mat8.pdf>. Acesso em: 16 de junho de 2012.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/defmental.txt>. Acessado em: 16 de junho de 2012.

MENDES, E. G. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. Temas em educação especial: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCAR, p. 228-229, 2004.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO . Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> . Acessado em: 10 de fevereiro de 2012.

RODRIGUES, L. do A. B. Inclusão escolar: a aceitação de alunos com deficiência mental pelos professores de classes comuns. 1999. Monografia (Especialização em Educação Especial) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

SANT’ANA, Izabella Mendes - Educação Inclusiva: Concepções De Professores E Diretores. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>. 2005. Acessado em: 10 de fevereiro de 2012.

SANT’ANA, Izabella Mendes. IN: EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E DIRETORES - Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005

SILVA, Larissa Maciel Gonçalves, EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA LEGAL. 2006. Disponível em:
<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BP05.pdf>

STAINBACK, S.; STAINBACK, W.; EAST, K.; SHEVIN, M. A inclusão e o desenvolvimento de uma auto-identidade positiva em pessoas deficientes. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.). Inclusão: um guia para educadores. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1999. pág. 407-413

WALLON, Henri. (1975). Psicologia e educação da infância. Lisboa: Editorial Estampa. Disponível em: <http://reciclagemdeartigos.blogspot.com.br/2009/11/bibliografia-henri-wallon.html>. Acesso: 13 de junho de 2012.

TERPSTRA, J. & TAMURA, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. Early childhood Educational Journal, 35, 405-411. USA. Disponível em:
http://www.irisproject.eu/teachersweb/PT/docs/TT_Estrategias_e_Praticas_WD_PT.pdf. Acesso em: 13 de junho de 2012.

VAN DER VEER, R - Defectologia. In: Van der Veer; Valsiner, J. Vygotsky: uma síntese. São Paulo, Unimarco: Loyola, 1996. p. 73-91.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS.**QUESTIONÁRIO - COLETA DE DADOS****INCLUSÃO NA ED. INFANTIL: A INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE MERUOCA-CE**

Pesquisadora:

Orientadora:

1. IDENTIFICAÇÃO GERAL DO SUJEITO DA PESQUISA

a) SEXO: _____

b) IDADE: _____

c) FORMAÇÃO (onde e a quanto tempo): _____

d) VÍNCULO PROFISSIONAL/QUANTO TEMPO: _____

e) QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

PERGUNTAS

1. O que vc entende por inclusão?

2. Você sabe (ou já ouviu falar) no ensino na escolas das diferenças?

3. O que é ser criança?

4. Na sua opinião, todas as crianças são iguais? (Caso não, pergunte o que as diferenciam; caso sim, pergunte porque).

5. Qual a sua opinião a respeito da proposta de inclusão de crianças com deficiência na sala de educação infantil do seu município?

6. O que você acha necessário, na formação dos professores de educação infantil, para acolher crianças com deficiência?

7. Se o destino lhe colocasse na condição de mãe/pai de uma criança com deficiência, você acredita que a escola pública seria a melhor opção para que ela pudesse se desenvolver integralmente?

8. Você já foi professora de alguma criança com deficiência na escola comum?

a) Qual foi sua percepção ao recebê-la?

b) Como se deu o processo de ensino-aprendizagem dessa criança em sala, levando em consideração as interações com seus colegas?

9. Qual sua sugestão para que a inclusão de crianças com deficiência se dê de forma mais efetiva e eficiente na escola pública de seu município?

10- Qual seu grau de satisfação em relação a seus alunos?

() Muito satisfeito

() Satisfeito

() pouco satisfeito

() Insatisfeito

APÊNDICE B - RELATO DA ENTREVISTA, AINDA PENSANDO NA PESQUISA

A entrevista foi realizada no dia 04 de outubro de 2011, às 10h na residência de uma professora da educação infantil municipal (turma de 7 e 8 anos). Com uma receptividade amistosa, a entrevistada mostrou-se inteiramente colaborativa com a entrevista. Abordada sobre sua opinião da inclusão de crianças com deficiência em sua turma a mesma mostrou-se totalmente contra a política governamental. Falou que não possuía formação para receber crianças deficientes em sua turma, porque já era difícil lecionar para crianças “normais” e que se tivesse que receber em sua sala, em algum tempo, uma criança com deficiência, infelizmente ela ficaria muito triste, pois nada poderia fazer para que esta criança viesse a aprender alguma atividade. Disse que provavelmente essa criança ficaria à margem do processo de aprendizagem porque sua atuação junto a ela seria muito limitada. Perguntada como as instituições de Ed. Infantil do nosso sistema educacional podem-se tornar espaços inclusivos, a professora respondeu que na visão dela, o governo precisaria antes de qualquer outra ação, investir na formação do professor. Ela citou em sua resposta que nada adianta o governo equipar as escolas de recursos modernos, computadores especiais e com ferramentas inclusivas se os professores não sabem como utilizar esses equipamentos e também não possuem métodos de utilização desses equipamentos. Na visão da professora o governo exige uma aprendizagem de qualidade, mas não valoriza o tempo de formação e de planejamento que o professor necessita para poder proporcionar essa educação de qualidade. Antes de receber crianças com deficiência em sua sala de aula, para que esta criança possa ter a mínima chance de desenvolver-se de forma integral e harmoniosa. Essa resposta direcionou a pergunta seguinte que abordou a questão do preparo dos professores da escola no atendimento aos alunos com deficiência. Ela respondeu que infelizmente não percebe essa formação em nenhum de seus colegas. Para ela, nem mesmo deficiências simples de aprendizagem tais como aprendizagem lenta ou específicas seriam atendidas por eles. Na opinião da entrevistada, até mesmo essas deficiências estão aquém da formação de seus colegas. Nessa altura da entrevista abordamos a importância do papel do professor no processo de inclusão de crianças com deficiência, qual a opinião dela nessa questão. Ela citou que o professor é o orientador primeiro, aquele que está ao lado da criança e o que dia-a-dia promove seu sucesso e seu desenvolvimento. Que o papel deste é crucial para que esta inclusão se efetive e que sem a colaboração dele é quase impossível a realização de qualquer proposta pedagógica inclusiva. Perguntada como o educador, mesmo diante das suas limitações, pode contribuir para que a inclusão se efetive, ela falou que trabalhar com a criança com deficiência precisa de apoio da

direção e que mesmo tendo boa vontade, um professor sozinho não pode se responsabilizar de produzir oportunidades de desenvolvimento a uma classe de crianças que exigem atenção, que estão a todo instante necessitando de cuidados mais diretos. Para contribuir para a inclusão de uma criança com deficiência em sua turma, a professora disse que teria que ter uma ou duas ajudantes em sua sala, um treinamento específico dentro da deficiência da criança que iria receber, (no caso ela fosse cega, surda, muda, altista, ou outra deficiência específica) e que necessitaria também de recursos pedagógicos adequados.

A entrevista foi finalizada com êxito e proporcionou o conhecimento do desafio que é para o professor receber um aluno com deficiência em sua sala de aula. Percebe-se que o professor não está preparado e acredita que nem mesmo a escola ou seus colegas, estejam capacitados para que esta acolhida se dê dentro da necessidade das crianças. Registra-se também a preocupação da educadora com a ausência de investimentos do poder público na formação dos professores e na capacitação dos mesmos para a efetivação da inclusão nas escolas públicas do público infantil com deficiência considerações finais.