



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**CÍCERA KUICIA BARROS DE AGUIAR**

**“SERÁ QUE ESTOU FAZENDO CERTO?”:**  
**UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**  
**EM QUIXADÁ-CE**

**QUIXADÁ**  
**2015**

**CÍCERA KUICIA BARROS DE AGUIAR**

**“SERÁ QUE ESTOU FAZENDO CERTO?”:  
UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
EM QUIXADÁ - CE**

Trabalho monográfico apresentado ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, Campus Benfica.

Orientador: Prof. Dr. Messias Holanda Dieb.

**QUIXADÁ  
2015**

**CÍCERA KUICIA BARROS DE AGUIAR**

**“SERÁ QUE ESTOU FAZENDO CERTO?”:  
UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
EM QUIXADÁ-CE**

Trabalho monográfico apresentado ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, Campus Benfica.

Orientador: Prof. Dr. Messias Holanda Dieb.

Aprovado em: 16/05/ 2005.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Messias Holanda Dieb (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará – UFC

---

Prof. Dr. Júlio César Rosa de Araújo  
Universidade Federal do Ceará – UFC

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>a</sup> Rosimeire Costa de Andrade Cruz  
Universidade Federal do Ceará - UFC

Dedico este trabalho a todas as pessoas sensíveis e determinadas a trabalhar pela causa da educação infantil em uma perspectiva inclusiva.

Em especial a Nirvana Carvalho, que incentivou, desde sempre, a olhar todas as pessoas com igualdade em suas diferenças, mesmo que olhos não vejam, ouvidos não escutem, bocas não falem, cérebro não perceba e coração não sinta.

Com muito carinho, a Mariane Pereira da Silva, com Síndrome de Down, pelo amor despertado em mim.

E ao meu querido orientador, professor Dr. Messias Dieb, pessoa singular para a realização deste trabalho.

---

## Agradecimentos

Agradeço a Deus pelo dom da vida.

Agradeço, em especial, ao meu orientador, professor Dr. Messias Holanda Dieb, pela sua paciência, motivação e competência em conduzir a realização deste trabalho. Ele foi fundamental em todos os momentos: foi minha luz, meu guia e amigo. A ele toda a minha gratidão.

Agradeço a todos os companheiros da especialização, professores, mestres e doutores, que me instigaram a reflexões significativas, transformando o nosso ser pessoal e profissional.

Agradeço, ainda, à coordenação, nas pessoas de Jorge, Katia e, em especial, Jesus, a nossa flor de maravilha, sempre com palavras doces e determinantes, nos encorajando a cada dia nessa árdua tarefa de pesquisadores. Quero ainda agradecer por seu zelo, preocupações, solidariedade e incentivo constantes.

Agradeço, em especial, ao meu filho Décio Neto, à minha amiga-irmã Ana Melo, ao meu companheiro Xavier dos Santos e a todos os familiares que me apoiaram neste processo.

Agradeço, especialmente, aos professores Dr. Júlio Araújo e Dra. Rosimeire Andrade, pela leitura atenta e zelosa de meu trabalho, além das contribuições valiosas na banca de defesa.

Aos professores e profissionais da rede Municipal de Quixadá que contribuíram diretamente para a construção e registro dessa história, e às companheiras de trabalho do Centro de Apoio a Inclusão de Quixadá, pela compreensão nos momentos de ausência e a colaboração.

Minhas pernas não caminham  
e há olhos que não veem  
há bocas sempre caladas  
muitas mãos que não seguram  
e braços que não se abraçam  
e, às vezes, nem sempre há braços  
há mentes que se esqueceram  
de abrir-se para o sol.

Há muita falta em nós todos.  
Mas não estamos pedindo  
que tenham pena de nós  
o que importa saber  
é que estamos aí,  
ao lado de todo mundo,  
querendo apenas que o mundo  
compreenda que foi feito  
pra vocês e para nós.

(Ziraldo)

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o diagnóstico das dificuldades das professoras em trabalhar com as crianças com deficiências incluídas nas salas de atividades regulares da Educação Infantil, bem como a percepção das professoras quanto ao apoio profissional necessário para o desenvolvimento de suas práticas. Os sujeitos que participaram desta pesquisa foram professoras do Centro de Educação Infantil, do município de Quixadá-CE. Ao todo, participaram quatro professoras que atendem às idades de 4 e 5 anos (pré-escola). Para o alcance de nosso objetivo, foram utilizados, como apoio teórico, os trabalhos de autores que discutem sobre a educação inclusiva e especial, bem como os documentos oficiais que trazem tais definições. Os dados, após serem analisados, mostram que nossas professoras são inseguras e solitárias, pois ainda é frágil o apoio técnico pedagógico, o acompanhamento de profissionais especializados e os atendimentos específicos para as necessidades diversas. Além disso, falta material didático adaptado, bem como estrutura física, que também compromete os atendimentos e o processo de inclusão. Nesse sentido, podemos concluir que as crianças com deficiência estão na escola, nos espaços de educação infantil, mas a escola ainda não está preparada para recebê-las; seus direitos estão garantidos por leis, decretos e resoluções, mas a realidade ainda está distante do ideal.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Educação Infantil. Educação Inclusiva. Atendimentos Educacionais Especializados.

|  |           |
|--|-----------|
| <b>CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO</b>   | <b>8</b>  |
| <b>CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>   | <b>15</b> |
| <b>2.1 Os conceitos de educação inclusiva e educação especial: fazendo diferenciação</b>                       | <b>15</b> |
| <b>2.2 A educação especial e a formação de professores</b>   | <b>20</b> |
| <b>CAPÍTULO III – METODOLOGIA</b>  | <b>26</b> |
| <b>3.1 O tipo de pesquisa</b>  | <b>26</b> |
| <b>3.2 O contexto e o lócus da pesquisa</b>  | <b>27</b> |
| <b>3.3 A Caracterização dos sujeitos da pesquisa</b>   | <b>36</b> |
| <b>3.4 A construção dos dados</b>  | <b>37</b> |
| <b>3.5 Tratamento e análise dos dados</b>  | <b>39</b> |
| <b>CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS DADOS</b>   | <b>40</b> |
| <b>4.1 Falta de apoio pedagógico</b>   | <b>40</b> |
| <i>4.1.1 Ausência de material didático</i>   | <i>42</i> |
| <i>4.1.2 Falta de acompanhamento de equipe multiprofissional</i>   | <i>45</i> |
| <b>4.2 Relação com as famílias das crianças</b>  | <b>47</b> |
| <i>4.2.1 Os pais das crianças com deficiência que não acreditam na capacidade de seus filhos.</i>              | <i>48</i> |
| <i>4.2.2 Os pais das crianças que demonstram preconceito, preocupação e desconhecimento e os funcionários.</i> | <i>51</i> |
| <b>4.3 Formação insuficiente</b>   | <b>54</b> |
| <i>4.3.1. Falhas na formação inicial</i>   | <i>55</i> |
| <i>4.3.2. Poucas iniciativas de formação continuada</i>  | <i>56</i> |
| <b>4.4 Estrutura física inadequada ao espaço de educação infantil</b>  | <b>57</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>  | <b>60</b> |
| <b>Pontos essenciais do trabalho</b>   | <b>60</b> |
| <b>Implicações da pesquisa</b>   | <b>62</b> |
| <b>Sugestões de continuidade</b>   | <b>63</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b>   | <b>64</b> |
| <b>APÊNDICES</b>   | <b>67</b> |

## CAPÍTULO I

### Introdução

---

Falar em Educação Infantil (EI) nos tempos atuais em nosso cenário brasileiro é conceber a criança com direito social, garantindo-lhe cuidado e educação. Esse direito, inclusive, também deve ser assegurado a todas as crianças com deficiência que convivem e ampliam seus níveis cognitivos e sócio-afetivos em creches<sup>1</sup> e pré-escolas<sup>2</sup>, com todo o apoio técnico por meio de profissionais e serviços especializados em atuação na perspectiva da inclusão. Antes dessa realidade, o atendimento de crianças pequenas era reduzido ao assistencialismo, como meio de superação de males sociais e de saúde. De modo mais preciso, esse atendimento, ainda com caráter de assistência, foi amplamente ofertado quando a mulher, em ascensão, conquista o direito de trabalhar, precisando deixar seus filhos em um espaço que lhes devotasse os cuidados básicos de que necessita uma criança para sobreviver.

Quase dez anos depois da promulgação da atual Constituição Federal do Brasil, em 1988, a EI registrou importantes avanços. Tendo como base a Constituição, que reconheceu como direito da criança pequena o acesso à EI em creches e pré-escolas, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) — Lei nº 9394/96 — colocou a criança no lugar de sujeito de direitos ao invés de tratá-la como objeto de tutela, como fizeram as leis anteriores, e definiu a EI como primeira etapa da educação básica. A EI, então, passou a ser o período que antecede os ensinos fundamental, médio e superior, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até a idade de seis anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade.

Atendendo às determinações da LDB, o Ministério da Educação e do Desporto elaborou, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, considerando a fase transitória do atendimento de creches e pré-escolas. O documento tinha a finalidade de orientar o trabalho educativo diário, com objetivos, conteúdos e orientações didáticas que respeitavam os estilos pedagógicos e a diversidade cultural. Trata-se, portanto, de um documento que serviu como referência,

---

1 Creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade.

2 Pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco anos) de idade.

por muito tempo, para todas as instituições de atendimento infantil, ainda que não tivesse caráter obrigatório nem mandatário.

Como uma orientação nacional de caráter mandatário, e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a partir do Parecer nº 20/2009. Elas servem, atualmente, para a orientação da formulação de políticas públicas, incluindo a formação de professores e demais profissionais da Educação, bem como para o planejamento, desenvolvimento e avaliação do Projeto Político Pedagógico das unidades de atendimento infantil. As diretrizes tratam de vários aspectos a serem considerados pelos sistemas educacionais, a partir da aprovação da LDB em 1996, com o diferencial no atendimento, que passa a ser de zero a cinco anos de idade — antes, até seis anos de idade.

Essa ampliação do direito à educação a todas as crianças traduzia melhores oportunidades educacionais para esses pequenos cidadãos, especialmente guiadas pela concepção do cuidar e do educar como atividades indissociáveis, pela organização de propostas pedagógicas e por um currículo concebido como um conjunto de práticas que busquem articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos artísticos, culturais, ambientais e tecnológicos, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009). Além disso, os referidos documentos expressam de forma clara a necessidade da participação e da responsabilidade da família em acompanhar as vivências e produções da criança, devendo ser, portanto, parceiro atuante em cooperação e troca de conhecimentos com a instituição de atendimento infantil.

Esse direito, como já dissemos, foi garantido a todas as crianças, inclusive àquelas com necessidades especiais ou com alguma deficiência. Por esse motivo, as atividades educativas a elas dirigidas devem promover a estimulação, a aprendizagem e o desenvolvimento integral em todos os seus aspectos: cognitivo, físico, social, cultural e afetivo, complementando a ação da família e da comunidade. Dessa maneira, a universalização do ensino proposto pelas leis acima referidas está clara, não podendo o acesso à EI de qualidade ser negado a nenhuma parcela da população, especialmente, àquela que apresenta limitações intelectuais, físicas, afetivas, sensoriais, altas habilidades e condutas típicas. Nesses casos, o atendimento deve ser especial e oferecido desde o nascimento, como responsabilidade do poder público.

Pensar a EI em uma perspectiva inclusiva é ter a consciência de que o direito da criança deve ser respeitado, especialmente o “direito de ser diferente”,

aceitando a sua maneira de viver, seu ritmo, suas características pessoais, transtornos e altas habilidades (superdotação). Isso se justifica porque, durante toda a história da humanidade, acumulamos uma dívida muito grande com as pessoas com deficiências. Um exemplo disso é o fato de que, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), percorrendo os períodos da história universal, desde os tempos mais remotos, registra-se que as pessoas com deficiência eram vistos como “doentes” e incapazes, sempre em uma situação de grandes desvantagens, não participando, em sua grande maioria, dos espaços sociais de criação e transmissão de conhecimentos. Portanto, a sociedade traz, em suas raízes históricas, fortes marcas de preconceitos, rejeição e discriminação.

No Brasil, o primeiro atendimento foi criado em 1854, com o Imperial Instituto de Meninos Cegos, no Rio de Janeiro — hoje, atual Instituto Benjamin Constant (IBC) —; dois anos depois, surge o Instituto Imperial de Educação de Surdos, todos de influência europeia, que se expandiu por todo o país. De acordo com o que relata Bruno (2006), a sociedade, por muito tempo, ignorou as pessoas com deficiência, deixando-as à margem dos grupos sociais e considerando-os como seres distintos, incapazes e inúteis. Dessa maneira, tais ideias configuravam-se para essas pessoas como conceitos cruéis, dolorosos e preconceituosos a seu respeito.

Boa parte desses fatos influenciou o comportamento das famílias de pessoas com deficiências, as quais, obviamente, tinham medo de expor seus filhos e, em função disso, mantinham-nos em casa, isolados da sociedade. No entanto, a luta pela integração dessas pessoas à escola e ao mercado de trabalho, bem como a chamada das leis pelo direito à igualdade e à cidadania, impulsionaram conquistas gradativas. Tomando como exemplo o estado do Ceará, é possível encontrar registros que mostram que a Educação Especial teve início com a fundação da Sociedade de Assistência aos Cegos, em 1942, seguida pela criação da Sociedade Pestalozzi do Ceará, em 1956 (CEARÁ, 1997). Essas, portanto, foram iniciativas pioneiras em nosso estado acerca das pessoas com deficiência, ainda que suas atividades fossem voltadas para o assistencialismo e filantropia<sup>3</sup>.

Dando continuidade aos avanços em nosso estado quanto ao atendimento a pessoas com deficiência, foi criado, em 1972, o Serviço de Educação Especial na Secretaria da Educação Básica do Ceará, iniciando o atendimento em classes especiais

---

3 Filantropia: caridade, amor à humanidade.

nas redes públicas de ensino. Em cumprimento à Lei nº. 5.692/71, que era a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) naquela época, organizaram-se os setores por deficiência mental, física, auditiva e visual. Mesmo com tais características excludentes, durante os períodos de 1976 a 1980, muitas atividades foram desenvolvidas para expandir o atendimento e melhorar a qualidade das ações pedagógicas. Entre essas atividades, podemos citar a elaboração da “proposta curricular” para deficientes mentais e o desenvolvimento de técnicas e materiais psicopedagógicos de iniciação para o trabalho (CEARÁ, 1997). Nas décadas de oitenta e noventa, muitos movimentos coletivos, reivindicações e estudos promoveram resultados satisfatórios e mudanças no cenário da Educação Especial e do atendimento a pessoas com deficiências.

Um desses resultados pode ser exemplificado com o fato de que, em 1996, foi criado, na estrutura do ensino fundamental da Secretaria da Educação Básica do Ceará, através do Decreto nº 24.226/96, o Centro Integrado de Educação Especial. Esse centro nasceu com a missão de desenvolver ações específicas de atendimento a pessoas com deficiência, tanto nos aspectos do seu desenvolvimento psicossocial como de integração na família, na escola e na sociedade. Vale destacar também, nesse período, a realização do 1º curso de Formação de Professores de estudos adicionais na área de “deficiência mental”, com recursos do CENESP/MEC (CEARÁ, 1997).

A caminhada da EI também não foi diferente quanto aos manifestos e conquistas das leis no tocante às mudanças de conceitos e concepções de infância, ao atendimento assistencialista, à concepção do educar e cuidar. Até bem pouco tempo, educação para crianças pequenas era considerada luxo das classes favorecidas — média e alta — e uma filantropia para as crianças negras, pobres e abandonadas. Existe, na realidade brasileira, uma distância significativa entre o ideal e o real, o proposto e o realizado, nos atendimentos da EI e da educação especial. De um lado, as leis, os decretos, os direitos da criança e os deveres do Estado, os princípios e objetivos da educação para a EI e educação especial, os planos governamentais sobre a primeira infância, com ou sem deficiência, em uma perspectiva inclusiva; de outro, a situação concreta em que vivem as crianças: a educação “de excelência” da qual poucos são beneficiados, a de “baixa qualidade” à qual outra parte tem acesso e a exclusão de um número bastante expressivo, principalmente os de extrema pobreza.

Esse registro tem se consolidado ao longo dos tempos. Segundo a estudiosa Drovot (1992), o embrião das creches modernas se encontra nos chamados “refúgios”

européus do fim do século XVIII, cuja finalidade era guardar e alimentar os filhos das mulheres que precisavam se ausentar do lar. Na França, em 1840, as primeiras instituições cuidavam de crianças recém-nascidas até completarem 5 anos de idade, também destinadas a filhos de trabalhadores que não tinham onde deixar seus filhos durante o serviço. Chamaram-se creches, pois, em francês, creche significa berço. Essas instituições multiplicaram-se por todo o país com grande sucesso, e também por toda a Europa e América. Posteriormente, essa função estendeu-se à saúde em geral, por ser um ambiente saudável que se assemelhava ao lar e favorecia o controle das doenças mais comuns da infância.

Em Portugal, surgem também as casas de asilos da infância, desde 1834. Possuíam função pedagógica, além de promover cuidados alimentares e corporais. Surgiram também os jardins de infâncias de Froebel, educador admirado por muitos e criticado por outros. Com ideias avançadas, defendia o contato da criança com a natureza, acreditando que o aluno era o principal agente do seu desenvolvimento. No Brasil, segundo Aquino (2001), as primeiras manifestações do atendimento às crianças pequenas ocorreram no ano de 1726, em Salvador, através da Santa Casa de Misericórdia. Com a permissão da coroa portuguesa de instalar a primeira roda dos expostos, onde as mulheres solteiras abandonavam seus filhos em decorrência do preconceito e da opressão social, esse foi o primeiro programa de assistencialismo. Muitas vezes as crianças chegavam desnutridas e com doenças degenerativas e recebiam cuidados médicos para tentarem sobreviver. Recebiam também o batismo e, após cuidadas, eram encaminhadas para amas-secas ou famílias estéreis, mas não tinham direitos assegurados.

Já o primeiro atendimento de pré-escola para a elite aconteceu entre 1875 a 1880, no Rio de Janeiro, em anexo ao Colégio Menezes Vieira, que era dirigido pela esposa do dono, a Sr.<sup>a</sup> Menezes Vieira, a qual buscava seguir a concepção de Froebel acerca do atendimento infantil. Foi, portanto, assim que as crianças começam a receber um espaço voltado para a sua formação no Brasil. O que se analisa nesse contexto de iniciação ao atendimento à criança pequena e que se perpetuou por muito tempo é a existência de uma disparidade muito grande entre a função das instituições, afirmando uma realidade de divisão social, política e econômica, na qual os interesses e necessidades, os aspectos afetivos, cognitivos e psicomotores para o estímulo de um desenvolvimento de pessoa humana não eram respeitados. A criança não era o alvo do atendimento, mas a resolução dos problemas sociais, das mazelas. Desse modo, as

concepções do cuidar e do educar, que hoje temos garantidas em leis, ainda não existiam na consciência social, tampouco a concepção de infância como um sujeito social de direitos. O que se conclui entre educação especial e EI é que ambos passaram pelo mesmo caminho de lutas e conquistas sociais.

Tudo o que foi relatado, somado à nossa experiência de trabalho em 2005, quando atuávamos na função de assessora da EI na Secretaria Municipal de Quixadá, motivou-nos a pesquisar sobre o atendimento educacional especial a crianças com deficiência, em creches e pré-escolas deste município, bem como a percepção das professoras em relação ao apoio técnico pedagógico à sua prática, no processo de inclusão. Em um momento de transição das políticas públicas nacionais e locais relacionadas à EI e à Educação Especial, o município de Quixadá, nesta época, sensível e condizente com a luta pela inclusão, concebe a EI como a porta de entrada para se consolidar uma política pública nessa direção. Nesse sentido, a compreensão pelos profissionais e gestores da administração municipal era a de que a infância seria propícia a abraçar e a acolher todos sem diferença, visto que a criança, em sua essência, é livre de preconceitos e a convivência lhe oportunizaria a aceitar as diferenças ou deficiências com naturalidade.

Além dessa sensibilidade e da afinidade com a temática, como alunas do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, ofertado pela Universidade Federal do Ceará, foi possível refletir um pouco mais sobre esse momento de implantação de políticas públicas de inclusão em Quixadá. Daí, surgiram as seguintes questões: que dificuldades as professoras da EI desse município encontram para lidar com inclusão de crianças com deficiência na escola? Como elas avaliam o apoio recebido para o cumprimento dessa tarefa? Essas questões também tiveram sua origem na falta de reflexões mais aprofundadas sobre a temática da Educação Inclusiva que sentimos em relação à proposta curricular do curso.

Esse aspecto se fez relevante mais especialmente porque, no momento atual, assumimos a função de pedagoga em uma sala de Atendimento Educacional Especializado, no Centro de Apoio à Educação Inclusiva de Quixadá. Nesse sentido, investigar as principais dificuldades das professoras da EI para trabalhar com a educação inclusiva de crianças com deficiência nos permitiria conhecer igualmente suas maiores necessidades em termos de formação para atuar nesse contexto. Portanto, o objetivo desta pesquisa foi exatamente mapear tais dificuldades, com a finalidade de refletir sobre as necessidades formativas das professoras e suas possíveis sugestões

acerca de ações que possam melhorar e aperfeiçoar essa política pública de educação em nosso município.

Para dar corpo a esse objetivo, a presente monografia está organizada da seguinte forma: faremos, no próximo capítulo, uma discussão teórica sobre a educação inclusiva e a educação especial, abordando a formação para professores que devem atuar nessa área, especialmente na EI. No capítulo seguinte, traremos uma apresentação da metodologia utilizada, do contexto e do lócus da pesquisa, bem como da caracterização dos sujeitos pesquisados, da construção e análise dos dados. Por fim, mostraremos a análise feita e as considerações finais a que chegamos.

## **CAPÍTULO II**

---

### **Fundamentação Teórica**

O presente capítulo está organizado por dois tópicos: o primeiro faz uma abordagem conceitual de educação inclusiva e educação especial à luz das leis e reflexões de alguns estudiosos da área, como Bruno, Carvalho e Goffredo, tendo o zelo de apontar as diferenças entre esses conceitos e retratar como a EI e a educação especial se encaixam na educação inclusiva. Em adendo, discutiremos qual o papel do professor da EI nesse contexto inclusivo.

No segundo tópico faremos uma apresentação sobre a educação especial e a formação de professores, apontando a necessidade de termos profissionais bem preparados para a realização de uma educação de qualidade na modalidade da EI em uma concepção inclusiva, sem discriminação. Mostraremos também os vários aspectos que giram em torno das deficiências do professor em sua formação inicial e continuada. Para isso, apontaremos a necessidade de formações específicas para o professor, bem como de outras opções para o bom desempenho desse profissional e para a qualidade de atendimento a todas as crianças que se encontrarem na primeira etapa da educação básica.

#### **2.1 Os conceitos de educação inclusiva e educação especial: fazendo diferenciações**

O termo inclusão, de acordo com Bruno (2006), abrange as várias dimensões humanas, sociais e políticas, que vêm gradativamente se expandindo na sociedade brasileira, de forma a superar o preconceito e a discriminação. Ainda segundo a autora, nessa complexidade é que temos a concepção da educação inclusiva que vem romper com uma trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, repensando as práticas educacionais para garantir seu acesso e permanência em escola regular. Além disso, a escola precisa estar aberta e preparada para as reflexões e adaptações necessárias em seus aspectos curriculares, físicos e de pessoal, a fim de acolher as crianças com deficiência em sua totalidade, em parceria com a família, equipe pedagógica, equipe multifuncional e outros serviços necessários.

Nesse sentido, inferimos que é preciso termos como garantias os serviços de atendimento educacional especializado e a promoção de profissionais com formações especializadas e sensíveis às diferenças. Assim, compreende-se, por inclusão educacional, o processo em que se amplia a participação de todos os alunos, sejam negros, brancos, indígenas, com deficiências e/ou com necessidades especiais, na rede de ensino regular. Trata-se de uma mudança de postura, de práticas e de políticas vivenciadas nas escolas de modo que respondam às diversidades do alunado, à sua participação no processo de construção e apropriação do conhecimento e ao desenvolvimento pessoal de todos, embora isso deva ocorrer de acordo com seu ritmo e acomodação.

A educação inclusiva concebe uma educação para todos, sem nenhum tipo de discriminação. Por essa razão, os estudiosos do assunto defendem que não existem modelos predeterminados para a criação de um sistema educacional inclusivo, mas eixos norteadores para as escolas organizarem sua estrutura física e uma proposta pedagógica curricular adaptada. Com isso, é possível oportunizar o acesso e a atuação de todos os atores envolvidos no processo, sejam os alunos com deficiência ou os ditos normais na sala regular de atividades, a partir de uma mudança de visão e de postura em relação à diversidade e à pluralidade.

As leis nos âmbitos nacional, internacional e/ou regional defendem as práticas inclusivas nas escolas, embora isso ainda não seja uma realidade. A Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996) e outros documentos lançados pelo MEC têm defendido o atendimento para as “pessoas portadoras de necessidades especiais”. Esse termo já foi, no entanto, superado pelos debates em torno dessa denominação, sendo agora acolhida, nos espaços acadêmicos e sociais, a expressão “pessoa com deficiência”, de acordo com suas peculiaridades, tanto em classes, escolas ou serviços especializados, quanto na integração em classes comuns de ensino regular.

É percebido por estudiosos da área que a prática de inclusão é muito significativa para o equilíbrio social, pois se trata de uma oportunidade de convivência com as diferenças, despertando no ser humano o sentimento de solidariedade, de respeito e cooperação, bases necessárias para uma sociedade justa, solidária e democrática. Por isso, as leis são favoráveis e determinantes em relação à inclusão de todos no sistema de ensino, pois ela representa para a sociedade a consolidação de lutas e de movimentos muito significativos. Nessa direção, a nossa atual LDB faz valer o

significado de Educação Especial em seu Capítulo V e seus respectivos artigos e parágrafos, informando, inclusive, como deve ser esse atendimento, a exemplo do Art. 58 a seguir:

Art. 58 – Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1.º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§2.º O atendimento educacional será feita em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§3.º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Assim, fica claro que o Art. 58 vem normalizar o inciso III do art. 208 da Constituição Federal, explicitando a concepção de Educação Especial e onde ela deve ocorrer: desde a primeira etapa da educação básica, ou seja, a modalidade da EI.

O texto da LDB ressalta, pois, a ideia de inclusão do aluno com deficiência, sempre que possível, “nas classes comuns de ensino regular”, o que nos leva a uma reflexão positiva das manifestações e organizações em prol de uma proposta inclusiva. Desse modo, portanto, nada deveria estar desconectado, sendo preciso cobrar mais rigor pela qualidade desse atendimento, visto que se compreende a educação especial como uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino e a inclusão como uma ação relacionada à mudança de concepções e de atitudes no processo de enxergar as diferenças e de agir com igualdade de direitos.

É importante retratar aqui a história do nascimento da proposta inclusiva, que teve seu marco histórico e foi tomando corpo com a Declaração de Salamanca — documento elaborado em decorrência da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: Acessos e Qualidades, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO em junho de 1994. A referida Declaração expressa o princípio de integração e a preocupação com a garantia de escola para todos, conforme sinalizado em 1990 na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, primeiro ensaio da política da educação inclusiva, em Jomtien, na Tailândia, em que o Brasil foi um dos participantes.

Constam, ainda, na Declaração de Salamanca, segundo Carvalho (1999), as Linhas de Ação sobre Necessidades Educacionais, que objetivam orientar as

organizações e os governos em suas práticas de maneira que acolham todas as crianças, independentemente das condições físicas, intelectuais, emocionais, sociais e linguísticas. O referido documento sinaliza também para as mudanças fundamentais de uma política necessária para o seu enfoque da educação integradora, cujos princípios norteadores são: 1) o reconhecimento das diferenças; 2) o atendimento às necessidades de cada um; 3) a promoção da aprendizagem; 4) o reconhecimento da importância de “escolas para todos”; e 5) a formação de professores. Enfim, podemos dizer que a principal ideia e a perspectiva desse documento gira em torno de conceber um mundo inclusivo, onde todos tenham o direito à participação na sociedade e, assim, atingir o mais alto nível de democracia.

Com efeito, trata-se da manifestação de um desejo por desfrutar de uma sociedade justa, solidária e cooperativa, como já foi registrado acima. Essa concepção foi construída durante a história em discussões internacionais, em que houve grandes esforços, lutas e movimentos no mundo inteiro, no sentido de assegurar a todos o direito de educação e uma escola democrática. Portanto, como resultado dessa democratização, inferimos que é preciso propiciar a todos o acesso e a permanência a escola, visto que o sistema educacional deve não só lidar com as diferenças sociais, mas com todas as diferenças.

Nessa mesma direção, Mendes (1995) relata que, no Brasil, cerca de 10% da população tem algum tipo de deficiência e que, por esse motivo, temos em nossas mãos um desafio significativo para o sistema educacional, pois este deve preparar todas as escolas em estrutura arquitetônica e organizacional para receber a clientela. Não obstante isso, temos tido algumas frustrações quanto ao que assegura as leis em relação ao atendimento e como deve ser o apoio aos professores, pois tudo isso fica, muitas vezes, apenas no papel.

Os textos jurídicos são claros e garantem que crianças e adolescentes com deficiência tenham o direito à educação e à sua permanência com qualidade e equidade. Eles afirmam, ainda, o princípio da não-discriminação, sinalizando para vários outros dispositivos brasileiros que fortalecem esse direito. Nessa direção, Goffredo (1999, p. 30) ressalta que

o Princípio 5º da Declaração dos Direitos da Criança garante à pessoa portadora de deficiência o recebimento de educação, tratamento e cuidados especiais. No mesmo sentido, a Constituição Brasileira de 1988 garante aos portadores de deficiência “atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (Art. 208, III). Esse direito,

também é reiterado no art. 54, III, do Estatuto da Criança e Adolescente (Lei nº 8.069/90). Da mesma forma, o Plano Decenal para Todos (MEC-1993/2003), em seu capítulo II, C, ação 7ª, prevê a integração à escola de crianças e jovens portadores de deficiência.

Assim, o que se espera é uma sociedade sem discriminação e informada, onde as leis façam cumprir não só a matrícula na rede de ensino, mas também serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades.

Além disso, lutamos para que a flexibilidade curricular e as metodologias, técnicas e recursos educativos e sua organização sejam específicos para atender às necessidades. Ressaltamos, também, que a formação do professor com especialização adequada para o atendimento especializado é importantíssima, e que os professores da rede regular devem ser capacitados para trabalhar a integração de seus alunos nas salas regulares. É preciso deixar em evidência também que

a educação especial se estabeleceu como sendo uma modalidade de educação escolar, que assegurava um conjunto de serviços educacionais especiais, organizados nas diferentes instituições de ensino, sendo: apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns. O objetivo era de garantir o acesso a educação escolar formal e desenvolver as potencialidades dos alunos. (REÚS; CAVALARI, 2010, pp. 204-205).

Isso nos faz perceber que, segundo esclarecem os estudiosos da educação especial, como Goffredo, Reús & Cavalari, a perspectiva inclusiva não se restringe apenas às crianças com deficiências, mas busca todos os alunos que possam ser atendidos no âmbito de uma escolar regular, pautada pela flexibilidade curricular e variabilidade metodológica.

Muitas modificações devem ser feitas na construção do projeto pedagógico da escola e das práticas pedagógicas da gerência da sala de aula no âmbito da aprendizagem de cada criança, proporcionando-lhe acesso ao conhecimento, à cultura e à progressão nos aspectos pessoais e sociais. O MEC ainda prevê a necessidade de serviços de apoio pedagógico em todas as modalidades de ensino para além das salas comuns. São exemplos desses serviços as salas de recursos<sup>4</sup>, a itinerância<sup>5</sup> e as salas de

---

4 Salas de recursos são salas de atendimento educacional especializado, com a finalidade de promover atividades complementares ou suplementares aos estudantes com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular.

5 Itinerância: atendimentos realizados em diferentes lugares para exercer as atividades educativas de apoio e complementares.

atendimento educacional especializado (AEE), tanto em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), considerada a primeira língua materna da pessoa com deficiência auditiva, como em Braille, sistema de leitura e escrita para a pessoa com deficiência visual. Além disso, tem sido uma exigência que se disponibilize também o apoio técnico especializado de profissionais como pedagogos, fisioterapeutas, psicopedagogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos.

Portanto, o que podemos concluir é que, segundo os princípios e fundamentos do projeto inclusivo, a escola regular só terá sucesso se a inclusão significar uma transformação na prática pedagógica, nas relações interpessoais positivas, na interação e na sintonia entre professor-aluno, família-professor, professor-comunidade escolar e no compromisso com o desempenho acadêmico. É preciso, pois, criar uma rede de apoio e ajuda mútua entre escola, pais e serviços especializados para que possamos, enfim, construir um trabalho cooperativo entre os profissionais em prol do sucesso de todos os alunos da EI, com ou sem deficiência.

## **2.2 A educação especial e a formação de professores**

Neste momento do texto, entraremos em uma reflexão sobre a formação do professor nesse paradigma educacional da inclusão de crianças com deficiência na EI. Esse processo de inclusão já toma corpo em nossa sociedade, embora ainda seja embrionário, com o fortalecimento das leis e a potencialidade das pessoas que lutam pela causa, além das pessoas com deficiência, com sua voz, linguagem de comunicação e atitudes.

O atendimento às pessoas com deficiência, desde a primeira etapa da educação básica (a EI) até o ensino superior, é uma necessidade a ser concretizada no âmbito político e educacional. As leis amparam, mas sabemos que falar em inclusão em uma sociedade com raízes tão excludentes e discriminatórias não é fácil, pois isso se configura como uma desconstrução de concepções que se perpetuaram por toda uma vida em nossa conjuntura social. O que avançou e o que precisa ser superado é algo que ainda se encontra distante do que proclamou a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) em muitas ações a serem consumadas. As leis foram promulgadas e sancionadas, as reivindicações nacionais e internacionais fazem toda a diferença para o que foi registrado no passado e estamos a caminho de novas conquistas, mas ainda há muito a ser efetivado e implementado.

A escola, sendo um aparelho social e transformador, ainda precisa combater com mais eficácia as atitudes discriminatórias da sociedade, criando uma comunidade mais acolhedora, inclusiva e uma educação de alcance para todas as crianças, oferecendo serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos saberes escolares. O governo precisa ser um forte aliado desse sistema educacional, priorizando políticas públicas e financiando recursos para preparar a instituição infantil para receber essas crianças — amparos arquitetônicos, formações de profissionais, investimentos em equipes especializadas multifuncionais, além dos recursos de serviços de itinerância e apoio necessários a todas as deficiências.

Claro que não podemos fugir de uma reflexão fundamental e significativa, que é a atuação da família, pois, mesmo com a Declaração de Salamanca, com as leis, políticas públicas e movimentos sociais, ainda não é possível dar conta de todos os problemas de marginalização das pessoas com deficiência sem a ajuda dos pais e responsáveis por essas pessoas. Segundo Maciel (2000), o preconceito, a discriminação e a rejeição à pessoa com deficiência também surgem em um período anterior à escolarização, pois o nascimento de um bebê com deficiência ou qualquer limitação desestrutura qualquer constituição familiar. Nisso se traduz a frustração do filho esperado, perfeito, sem defeito, sem deficiência física ou mental. Portanto, a família é a primeira a construir sentimentos negativos, reforçados por alguns profissionais da saúde, que, em seus diagnósticos, rotulam e limitam a deficiência sem esclarecer o que são capazes de construir e conquistar mesmo com a limitação ou deficiência, retirando da família a esperança de acreditar que os filhos são capazes de conviver bem na sociedade e serem felizes.

Para exemplificar traremos o relato sobre uma mãe profissional guerreira, com a qual tivemos a oportunidade de trabalhar por 17 anos. Durante esse período, éramos agraciados com suas colocações e sentimentos quanto a ter uma filha com deficiência. Em suas firmes palavras, falava de sua dor, da não aceitação em princípio, do luto que tomou conta de toda a família e da desestrutura familiar. Apesar disso, moveu todos os recursos para dar à criança o direito de ser feliz, embora entendesse que nada a faria ser igual às crianças ditas normais. O que foi mais positivo nessa história foi a dedicação, a atenção, o amor, a aceitação da deficiência e a credibilidade depositadas na criança, estimulando sua autoconfiança e fazendo-a acreditar que era capaz em todas as fases do seu desenvolvimento, embora a vida lhe negasse muito dos seus direitos quanto pessoa humana.

Junto de toda a luta da família e contra uma sociedade excludente, também foi importante a participação e a colaboração de profissionais, seja da área de saúde (fonoaudiólogos, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais) seja da área social (assistentes sociais e psicólogos), bem como da área educacional (os gestores da escola e os professores), os quais também fizeram toda a diferença. Nessa perspectiva, muito teríamos o que relatar sobre essa família e essas mulheres, mas o mais importante é dizer que, hoje, a filha é universitária em sua segunda graduação e mãe de duas lindas crianças.

Voltando aos estudiosos, Goffredo (1999, p. 68) afirma que uma das condições de funcionamento da escola é o professor, embora seja a escola quem deveria buscar posicionamentos diante do processo ensino-aprendizagem, bem como orientações por concepções e práticas pedagógicas que atendam à diversidade. Contudo, é o papel do professor que vai fazer a diferença, mesmo que saibamos da precariedade da formação desse profissional. O que ele recebe no curso do magistério e mesmo na vida acadêmica, durante sua formação em Pedagogia, não é suficiente para lhe preparar completamente para lidar com a diversidade. Portanto, mudanças são necessárias, sendo “indispensável uma reforma na formação dos professores que precisam aprender a identificar e atender as necessidades especiais de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos portadores ou não de deficiência”.

Ainda de acordo com essa autora, não basta só conhecer as individualidades e características da deficiência, do transtorno ou das dificuldades, mas o professor, munido de sensibilidade e pensamento crítico em sua ação pedagógica, deve satisfazer as necessidades específicas de aprendizagem de cada criança, incentivando-a a aprender e a desenvolver seu potencial, tanto na EI quanto no ensino fundamental. Portanto, conclui a autora que essas práticas devem ter como meta estimular a autonomia intelectual, moral e social de todos os seus alunos, dentro da diversidade.

Compreendemos, assim, que parte do sucesso da inclusão depende da sensibilidade do professor em perceber e ouvir a criança em seu processo de interação professor-aluno e aluno-aprendizagem, ou seja, as ações vêm do interior pessoal do professor, do seu ser, da sua essência enquanto ser humano para que o profissional possa agir, acreditando no potencial de seus alunos na diversidade, sem ou com deficiência. Nesse sentido, as mudanças de postura e o fortalecimento positivo só irão se concretizar quando aceitarmos essa pessoa com deficiência no ambiente educacional e

não apenas no espaço educacional. É também nessa convivência que o professor vai se capacitando para se adequar às novas situações que irá enfrentar no cotidiano.

Nessa perspectiva, acreditamos não existirem receitas prontas, metodologias e técnicas maiores que a relação interpessoal para conhecer e atuar com o outro. Contudo, sabemos que é preciso torná-lo protagonista de sua história de crescimento intelectual e social, desenvolvimento e conquistas, dentro dos limites de sua deficiência. Acreditamos também, junto aos estudiosos e as leis, que a sensibilidade, a aceitação e a adequação do espaço físico no ambiente educacional não sejam suficientes para abraçar as diversidades da pessoa com deficiência na EI e nas demais modalidades de ensino. Pensamos que é preciso, primordialmente, investir em uma formação com rigor de qualidade, representada por cursos de formação, de capacitação continuada e de especializações que tenham como finalidade criar “uma consciência crítica sobre a realidade que eles vão trabalhar e o oferecimento de uma fundamentação teórica que lhes possibilite uma ação pedagógica eficaz” (GOFFREDO, 1999 p. 68).

Em acréscimo, a Secretaria da Educação, a comunidade escolar e todos os profissionais envolvidos precisam conhecer e fazer acontecer para a consolidação da política educacional brasileira de inclusão, o que está explícito nas orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010, p. 19). Esta tem como objetivo afirmar a promoção do

acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Para que isso possa ser realizado, a intenção dos projetos, programas, leis e decretos precisa sair do papel. Isso se justifica porque as siglas precisam dar conta dos serviços, uma vez que o governo lança programas em mais de duas pastas e não dá sustentabilidade, nem promove a integração e a intersetorialidade entre elas.

Observando as palavras de Maciel (2000, p. 53), as ações não são permanentes, havendo interrupções e descontinuidade dos programas lançados, ficando à mercê de quem está no governo. Segundo esse autor, nos

estados e municípios, não existe uma política efetiva de inclusão que viabilize planos integrados de urbanização, de acessibilidade, de saúde, educação, esporte e cultura, com metas e ações convergindo para obtenção de um mesmo objetivo: resguardando o direito dos portadores de deficiência.

Isso ocorre porque as dificuldades são imensas e porque a sociedade precisa ser sensibilizada, desde o gestor maior, representado pelos órgãos públicos, até os educadores e a família. Enquanto não houver uma disponibilidade para a reestruturação das instituições, não só nas metas técnicas, mas, acima de tudo, na mudança de atitudes e disponibilidades dos indivíduos e no compromisso, a inclusão será uma perspectiva distante no âmbito social e educacional.

Para finalizar, ressaltamos a criação da Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, fundamentada em todas as leis, decretos e pareceres relacionados à educação especial. Essa resolução apresenta as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade da Educação Especial, e orienta a implementação e operacionalidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse atendimento deve ser implantado no ensino regular e ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em Centros de Atendimento Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

Segundo a referida resolução, o AEE tem a função de complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização dos serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009). Desse modo, o que instrui a resolução e, principalmente, a sala de AEE tornam-se ferramentas primordiais para as escolas que tenham como público a criança com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades e superdotação, devidamente matriculados.

---

6 Instituição filantrópica: pessoa jurídica que presta serviços à comunidade, principalmente às pessoas carentes, e não possui como finalidade a obtenção de lucro.

O professor da sala de AEE precisa ter formação inicial em docência e formação específica em áreas afins da educação especial, pois o desenvolvimento do seu trabalho implica em elaborar e executar planos em articulação com o professor da sala regular, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social e outros serviços que forem necessários ao atendimento. Apesar de as salas serem equipadas, com financiamento do MEC, com todo o material específico para os atendimentos necessários, a formação do professor, em especial a daquele que vai lidar com crianças da EI, é indispensável e primordial para qualquer esperança de um atendimento qualitativo, humanitário e verdadeiramente inclusivo.

Neste capítulo iremos delinear todo o processo de investigação realizado, as características do estudo, assim como descreveremos o contexto da pesquisa e os sujeitos envolvidos. Por fim, relataremos como se deu a construção e análise dos dados pesquisados.

### **3.1 O tipo de pesquisa realizada**

A concepção da pesquisa que serviu de base para o desenvolvimento deste trabalho de investigação foi baseada na abordagem qualitativa. Buscamos discutir sobre as dificuldades que as professoras da EI da rede municipal de Quixadá encontram para lidar com a inclusão de crianças com deficiência nas salas de atividades da EI e como elas avaliam o apoio recebido para cumprimento dessa tarefa no contexto da realidade educacional. Portanto, tendo como preocupação compreender e interpretar tais fatos em várias dimensões de seu contexto, tentando assim uma aproximação dos sujeitos com a pesquisa, é que optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa.

Segundo o que afirma Minayo (2011, p. 21),

a pesquisa qualitativa responde a muitas questões particulares. (...) ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações e crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa tem o objetivo de ver o contexto pesquisado como um todo e não em fragmentos, considerando os sujeitos partícipes da pesquisa em seus aspectos sociais, emocionais, cognitivos, econômicos e culturais. Dessa forma, o pesquisador observa não apenas o objeto, para coletar e organizar as informações, mas todo o contexto em detalhes, promovendo uma aproximação entre ele e o contexto em estudo. Nesse sentido, vale ressaltar que o desenvolvimento e as conclusões podem sofrer alterações durante o processo de construção, pois a análise e os significados dependem da percepção dos sujeitos da pesquisa.

Para situar esta pesquisa com mais firmeza na abordagem qualitativa, recorremos a Godoy (1995, p. 62), que exemplifica as características fundamentais que devem constar nesse tipo de pesquisa. Segundo as considerações desse autor, as características principais dos estudos qualitativos são:

1. O ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
2. O caráter descritivo;
3. O significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida como preocupação do investigador;
4. Enfoque indutivo.

Conforme ainda as orientações de Minayo, de uma forma geral, na abordagem qualitativa se empregam procedimentos de interpretações a partir de dados coletados. Esses dados são simbólicos e situados em determinados contextos, os quais, de alguma forma, expressam parte da realidade do indivíduo que diz respeito ao que é verbalizado. O desenvolvimento deste trabalho não teve caminho diferente a essa orientação e ainda utilizou, nesse campo de pesquisa, a técnica da entrevista.

Ainda acompanhando as ideias de Minayo (2010, p 261), a entrevista pode ser considerada,

acima de tudo, uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizado por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de termos igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo.

Nesse sentido, podemos afirmar que a entrevista nos proporcionou uma aproximação muito significativa com os sujeitos. Como já afirmado anteriormente, construímos uma relação de confiança e diálogo, em um patamar de interação que facilitou a troca de ideias durante as entrevistas realizadas com as professoras da EI que tinham crianças com deficiência incluídas em suas salas de atividades.

### **3.2 O contexto e o lócus da pesquisa**

A pesquisa foi realizada no território que compreende o município de Quixadá, situado no Sertão Central cearense. Por isso, passaremos a descrever um pouco sobre esse espaço geográfico e cultural.

Inicialmente, a região de Quixadá foi habitada pelos índios Canindé e Genipapo, pertencentes ao grupo dos Tarariú. A colonização efetuou-se através da

penetração do Rio Jaguaribe, seguindo seus afluentes e objetivando a conquista de terras e a criação de gados. As primeiras sesmarias marginais do Sitiá foram concedidas, a partir de 1698, a elementos oriundos das capitânicas do Rio Grande do Norte, da Paraíba e de Pernambuco, que aqui chegavam trazendo suas sementes de gado. Mesmo com a resistência dos índios, várias dessas primeiras permissões foram abandonadas, sendo que a ocupação das terras só teve início em 1705, quando, finalmente, foi vencida a hostilidade indígena. Os primeiros intermediários foram Manuel Gomes de Oliveira e André Moreira Barros.

As terras do Sítio Quixadá foram adquiridas por compra, em dezembro de 1728, e seu nome, segundo o historiador Raimundo Girão, significa “moradas de locas”. O proprietário José de Barros Ferreira, conforme a escritura de 1747, tomou posse apenas oito anos depois, construindo uma casa de morada, curral e capela. A fazenda prosperou e deu origem a um povoado que, em 1838, pela Lei nº 1347, desmembrou-se de Quixeramobim e elevou-se à condição de distrito. Situada numa zona de fortes indícios de secas, no ano de 1884, foi beneficiada com o início da construção do primeiro açude público do Nordeste, o Açude do Cedro, durante o governo de D. Pedro II.

A cidade tem uma paisagem exuberante, totalmente cercada por afloramentos rochosos, denominados monólitos, daí a origem do epíteto “Cidade dos Monólitos”. O clima é tropical semiárido brando e a população é composta de 80.604 habitantes, segundo dados do IBGE de 2010. Atualmente, Quixadá é conhecida também por ser polo universitário, pois já abraça universidades estaduais, federais e particulares de grande porte, em um sistema crescente e acelerado.

No âmbito educacional, o município conta com atendimento desde a EI ao fundamental das séries finais, ficando o ensino médio na responsabilidade do Governo do Estado. Atualmente, contamos com o número de 174 professores lotados na EI, estando a grande maioria com vínculos efetivos, estatutários e um número menos expressivo com contratos temporários. É importante ressaltar também que os professores estão buscando graduações em Pedagogia ou pós-graduação em áreas afins. Portanto, estamos construindo níveis de qualificação bastante significativos no município.

A EI do município de Quixadá, foco do nosso trabalho, foi criada em 1979, durante a Administração Global, com o Projeto Casulo, que atendia e assistia às crianças de 1 ano e 7 meses, através do convênio firmado entre a prefeitura de Quixadá

e a Legião Brasileira de Assistência (LBA), há muito tempo extinta. A finalidade do projeto era contribuir para a melhoria do padrão de vida socioeconômico das famílias, quando as mulheres conquistaram o mercado de trabalho, exercendo atividades lucrativas e melhorando, assim, o padrão socioeconômico da comunidade. Teve ainda o propósito de diminuir os índices de mortalidade e de subnutrição que eram alarmantes na época. O projeto, portanto, não tinha nenhuma intenção pedagógica, mas apenas a função guardiã, assistencialista e compensatória.

Os profissionais envolvidos nos casulos/creches não passavam por seleção: bastava ter o curso normal para assumir a coordenação; para “monitor recreado”, o 1º grau; e os funcionários de apoio bastavam ser alfabetizados. De início, o projeto atendia, em média, 1.000 crianças, especialmente nos bairros periféricos. No mesmo período, foram implantados os “casulos domiciliares” na zona rural, que, mais tarde, passaram a funcionar nas casas das professoras, ficando conhecidas como “creches ou escolas infantis isoladas”.

Percorrendo o período de 1989 a 1992, na Administração Participativa, a criança frequentava as escolas infantis, mas ainda não era reconhecida como sujeito social, ser pensante, inteligente e com capacidade de aprender. O Sistema Educacional não tinha nenhum interesse em investir na EI, nem promover atividades pedagógicas que facilitassem a prática do educador ou criassem estímulos que garantissem o desenvolvimento integral da criança. Nesse período, embora não tivesse nenhum amparo legal, já se promoviam formações para os professores, mas não existia uma equipe profissional para acompanhá-los pedagogicamente. Segundo os antigos funcionários da época, havia uma insatisfação muito grande em termos salariais, inviabilizando o sucesso.

Embora não tenha alcançado êxito, esse foi o primeiro ensaio para dar um cunho pedagógico ao atendimento à infância. Apenas no ano de 1994, com a Administração Novo Tempo e com base no diagnóstico avaliativo do atendimento à EI, o município de Quixadá iniciou um novo trabalho à luz da Pedagogia, cujo objetivo era a valorização da criança e o respeito aos direitos do cidadão. Criou-se no município a Lei nº 1563/94, que estabelecia a criação de CEIC (Centro de Educação Infantil Comunitária), administrado pelas Associações Comunitárias em convênio com a Prefeitura. Criou-se também a GEI (Gerência da Educação Infantil), composta por profissionais qualificados com a função administrar e dar suporte pedagógico aos

professores da EI. Até aquele momento, ainda não existiam manifestações ou reivindicações à integração das pessoas com deficiência nas instituições.

Nesse período, os professores eram selecionados por provas escritas, elaboradas pelo GEI, passavam por uma entrevista e ainda eram apreciados pela comunidade através das associações. Em seguida, recebiam formações iniciais e continuadas para o bom desempenho do trabalho pedagógico. As formações eram ministradas pela GEI e orientadas pela equipe Interinstitucional da Educação Infantil do Estado do Ceará. Em 1996, ainda em processo de tramitação no Congresso Nacional sobre a LDB, o município já adotava antecipadamente o Art. 30, em relação à sua organização de atendimento, que firmava a nomenclatura de creches para as crianças até três anos e pré-escola de quatro a seis anos de idade.

Dando oportunidade à criança de estar na escola, desenvolvendo todo seu potencial de ser social de direitos, sendo complementada com a ação da família e comunidade, outro passo fundamental desse mesmo período foi a unificação das ações da Secretaria do Trabalho e Ação Social com as realizações da Secretaria Municipal da Educação (SME). Os recursos provindos da FEBEMCE, através da Secretaria do Trabalho e Assistência Social, eram repassados para a SME para compra de material permanente, material didático e folha de pagamento dos profissionais dos CEIC's. Esse casamento ajudou a superar muitas dificuldades e ampliou os laços de contribuidores com acompanhamento profissional de médicos, nutricionistas, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e pedagogos.

Ainda nesse período, foi elaborada uma Proposta Pedagógica da Educação Infantil Municipal, fundamentada e inspirada na teoria psicogenética de Jean Piaget. Esta trazia, em sua essência, conteúdos ligados à realidade socioeconômica e cultural das crianças, na tentativa de resgatar e valorizar as brincadeiras e o brinquedo como instrumento educativo. Nessa perceptiva, implantou-se a Brinquedoteca no espaço da Secretaria Municipal da Educação, funcionando em sistema de empréstimos, com orientações aos professores quanto ao uso e interação dos brinquedos e jogos com as crianças.

No ano de 1997, com a promulgação da nova LDB nº 9394/96, que entrega ao município toda a responsabilidade com a EI, vivemos um ano muito difícil, pois houve uma superlotação nas escolas infantis e os recursos começaram a ficar precários, comprometendo a qualidade do ensino tão esperada. Com ela, veio a mudança de governo, quebrando a construção e o andamento dos trabalhos que vinham em ritmo

crecente. A Administração Qualidade de Vida redimensionou todo o trabalho, fortaleceu a equipe profissional e projetou concurso público para a admissão de professores para toda a rede, porém enfrentou grandes dificuldades.

Nos anos seguintes, o município de Quixadá pôde contar com o apoio e atendimento do governo estadual, através do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Quixadá participou, como o município pioneiro, das formações e teve o empenho dos profissionais da secretaria para continuar com o trabalho com compromisso, ética, responsabilidade e competência. O norte do trabalho era pôr no centro o desenvolvimento e o progresso da criança pequena, reconhecida como cidadã de direitos, de 2 anos a 5 anos.

Em virtude da Lei nº 11.114/2005, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação Básica, criou-se a política de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração e as crianças de 6 anos foram incluídas nessa modalidade de ensino. Essa política, ainda hoje, causa desconforto e polêmica em profissionais e estudiosos como Angotti, Cunha & Yazlle (2005, p. 50), quando afirmam que a

sociedade brasileira assiste à desarticulação e descaracterização da Educação Infantil (dos 0 aos 6 anos) enquanto primeira etapa da Educação Básica, árdua conquista, que requer os investimentos suficientes para considerá-la, uma política de direitos da infância brasileira. Assim, vemos promulgada, no dia 16 de maio de 2005, a Lei nº 11.114 que altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da LDBEN 9394/96, 'com objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade'.

Contudo, não foi só a EI que vivenciou momentos de marcos: a Educação Especial também teve seus avanços e retrocessos.

Em 27 de outubro de 2003, na Administração "Com você, por você", foi inaugurado o Centro de Referência da Inclusão Social da Criança e do Adolescente (CRISCA), em parceria com as Secretarias da Saúde e Assistência Social, Secretaria Municipal da Educação e Desporto e um órgão não-governamental, criado por pais e amigos de pessoas deficientes, em meados dos anos noventa: a APAPEQ (Associação de Pais, Amigos e Pessoas Especiais de Quixadá). Desde então, foram iniciados um diálogo e o alcance de conquistas para a vivência familiar e comunitária das pessoas com deficiência em espaços sociais.

O CRISCA, inicialmente, atendeu em torno de duzentas pessoas com deficiência, entre crianças, adolescentes e adultos com deficiência múltiplas, autismo,

Síndrome de Down, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência intelectual, paralisia cerebral e outros comprometimentos. Tinha a finalidade de atender às pessoas com deficiência em classes especiais e, em seguida, incluí-las nas escolas regulares. Em apoio ao atendimento educacional, o CRISCA contava com o serviço especializado da equipe multiprofissional composta por fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, assistente social e pedagogo. Desse modo, possibilitou o acompanhamento, monitoramento e avaliação do desenvolvimento da clientela atendida, como fortalecimento da parceria com as famílias e visitas à inclusão das pessoas com deficiência.

O município de Quixadá, ao abraçar a causa da inclusão, reconhece as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino e evidencia a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las. Assim, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, o CRISCA lança uma política de educação inclusiva, através da construção e desenvolvimento de projetos voltados para a sensibilização e valorização da diversidade como fator de enriquecimento do processo educacional, provocando mudanças na escola e na formação docente. Eram inúmeras as ações desenvolvidas pelo CRISCA, além das citadas anteriormente, entre as quais destacamos o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e do sistema Braille, o sistema de leitura e escrita para deficiência visual Soroban, a calculadora para deficiência visual, Orientação e Mobilidade e a comunicação alternativa. Além disso, o CRISCA promoveu os seminários sobre inclusão, os cursos de capacitação para professores e alunos, em parceria com outros órgãos e institutos, bem como serviços de itinerância aos alunos incluídos, acompanhamento terapêutico e do NAPE, de acordo com as necessidades, e fortalecimento dos laços de compromisso entre família e escola.

Outro compromisso que merece destaque foi a realização de projetos de formação e assessoria desenvolvidos na EI em 2005, pela assessoria da EI e educação especial da época. Esta teve o objetivo de sensibilizar professores e profissionais dessa modalidade a abraçar a inclusão desde a primeira infância, por acreditar que nossas pequenas crianças são desprovidas de preconceitos e que a vivência com crianças com deficiência só iria enriquecer o ambiente educacional. Esse olhar para as diversidades da gestão municipal sobre as pessoas com deficiência ampliou o atendimento em todas as modalidades, sendo as escolas também contempladas com as salas de AEE, que

funcionavam de acordo com as leis de operacionalidade da Resolução nº 4/2009, já citadas anteriormente.

Mas, como todo trabalho de políticas públicas, essa ação teve seus ajustes e desajustes, construção e desconstrução, avanços e retrocessos e, principalmente, quebras. Com as mudanças de governos e gestores, as medidas para continuar avançando em uma perspectiva inclusiva, assim como o próprio CRISCA, passaram por um tempo adormecidos. A instituição limitou-se a salas segregadas e com atendimentos reduzidos de psicóloga, psicopedagoga, fisioterapeuta e com o atendimento de sinalizadoras para os deficientes auditivos. Era um atendimento precário e sem assistência para a manutenção e realização dos trabalhos a que se propunha. Em 2013, com a intenção de resgatar e consolidar uma Política Municipal para Educação Especial, na perspectiva inclusiva, na jurisdição do Sistema Municipal de Ensino de Quixadá, foi criado o Centro de Apoio à Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com a Lei nº 2.636 de 20 de dezembro.

O Centro de Apoio à Educação Inclusiva está fundamentado nos marcos legais e princípios pedagógicos da igualdade de condições à participação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), que define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades e que disponibiliza recursos e serviços para aluno com deficiência incluídos no ensino regular. A lei municipal garante, em sua criação, a lotação de professores especialistas para assumirem os atendimentos nas salas de AEE. São eles: professor pedagogo, professor especialista em Psicopedagogia, professor especialista em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), professor pós-graduado em AEE, professor especialista em Educação Especial, com formação em Braille e Orientação e Mobilidade e um professor surdo com Pro-Libras. Além desses, conta com a equipe multifuncional para dar suporte às ações pedagógicas, formada por: psicólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, fisioterapeuta e assistente social.

O Centro de Apoio à Educação Inclusiva, através do AEE, tem a finalidade de promover o diálogo e ações permanentes com as unidades educacionais, garantindo uma política de educação inclusiva que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade. Seu propósito é eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos com deficiência, além de complementar e/ou suplementar sua formação e autonomia dentro e fora da escola, considerando suas limitações e necessidades específicas. Enfim, atualmente, as creches e pré-escolas fazem parte das

orientações do PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa), com formações sistemáticas de profissionais da rede estadual e seguem, como cartilha da prática didática do cotidiano da gerência de sala de aula, o documento denominado Orientações Curriculares para a Educação Infantil (CEARÁ,2011).

Esse documento foi elaborado a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, emanadas do Conselho Nacional de Educação, em metodologia participativa pela equipe da SEDUC e representantes instituições parceiras, tais como: UNDIME, UFC, Fórum de Educação Infantil do Ceará e representantes de professores de redes municipais. Esse fórum é considerado como fruto das ações desenvolvidas no eixo da EI do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Nesse processo, participamos como formadora e assessora desde a sua implantação no município de Quixadá, como município pioneiro e ativo até 2011.

A Educação Especial no município está amparada no atendimento do Centro de Apoio à Educação Inclusiva, em processo de realização de mapeamento, avaliação e organização para os atendimentos específicos. Os últimos dados informativos sobre o número de pessoas com deficiência, segundo os profissionais envolvidos, indicam que a meta é atender 200 crianças, desde à educação infantil ao ensino fundamental, e também os alunos com deficiência auditiva que já estão cursando o ensino médio na rede estadual. Vale ressaltar que, na APAPEQ, também se encontra um número bastante expressivo de crianças atendidas, mas em sistema de salas especiais e em atendimento semelhante ao Centro. Lá se encontram as crianças que já estão incluídas, registrando, portanto, uma clientela, em todo o município de Quixadá, com mais de 400 pessoas com deficiência, todas com apoio e assistência, embora ainda frágil, do município através da Secretaria Municipal de Educação.

Para a realização deste trabalho científico, foi feito um mapeamento para a localização das crianças com deficiência incluídas na idade de creche e pré-escola e, para a nossa surpresa, na sede do município, essa clientela ainda encontra-se muito pequena, com uma média de quatro a cinco por escolas pesquisadas. Realizamos nossa pesquisa em apenas dois Centros de EI, que terão nomes fictícios nesta pesquisa e que eram os únicos que tinham matrículas de crianças com deficiência na época em que iniciamos a elaboração do projeto da pesquisa.

A primeira instituição infantil visitada foi o Centro de Educação Infantil Castelo Encantado, localizada em um bairro afastado do centro da cidade. O centro infantil tem uma estrutura física ampla, com três salas de atividades grandes e arejadas,

muitos brinquedos, ambiente acolhedor e propício a experiências de aprendizagem e interações. Além disso, há uma cantina com espaço para as refeições, apesar de não ter parques infantis, bem como há uma área aberta e enorme para as recreações. Observa-se na entrada do centro infantil que existem vários degraus, dificultando a acessibilidade de cadeirantes.

O CEI Castelo Encantado foi inaugurado em 7 de junho de 2002 para atender uma comunidade de baixa renda, com a finalidade de colaborar com a assistência e formação do educador. Isso se pretende por meio da aproximação entre pais, alunos e professores, promovendo a integração poder público-comunidade-escola-família, conforme está escrito no Estatuto da Unidade Executora do CEI Castelo Encantado, datado de 9 de julho de 2009. Atualmente atende, em dois turnos, 124 alunos matriculados, com as idades de três, quatro e cinco anos e com quatro crianças incluídas: duas Síndromes de Down e dois autistas. A instituição conta, em seu quadro funcional, com a colaboração de dois auxiliares de serviços gerais, duas cuidadoras, um diretor pedagógico e sete professoras — com redução em suas cargas horárias para estudo e planejamento, sendo todas concursadas há bastante tempo. Entre esses profissionais, três estão em fase de conclusão da especialização em docência na EI, uma já tem especialização em educação especial e os demais estão em fase de estudo acadêmico para adquirir a certificação do nível superior em Pedagogia.

A segunda escola da pesquisa é o Centro de Educação Infantil Criança Feliz, localizada no centro da cidade, o qual conta com estrutura física não adaptada para o funcionamento, salas de atividades apertadas e numerosas, sem espaço para as refeições e recreação. Segundo relatos das professoras, as crianças brincam no próprio espaço das salas de atividades. Na verdade, a instituição já vem, há certo tempo, funcionando em prédios alugados e arrançados, sem nenhuma estrutura para o funcionamento de centro de EI. O primeiro prédio de atendimento funcionava durante período do Projeto Casulo e que era mantido pela antiga LBA, nas proximidades da instituição atual. Este se encontrava com a estrutura física comprometida, tendo que transferir as crianças, em 2010, para outros espaços, que não eram adaptados nem adequados. Ainda na gestão da Administração “Feliz Cidade”, foi iniciada a construção de uma nova creche, pelo Programa Proinfância, do MEC-FNDE, objetivando um espaço amplo, lúdico, dinâmico e criativo para o atendimento a partir da idade de berçário até a idade de cinco anos. Mas, apesar de concluída, nunca foi inaugurada, sendo alvo de reportagens da rede nacional de televisão pelo descaso e falta de compromisso das gestões. Enfim, o centro

infantil funciona, atualmente, em um prédio anexo a uma escola de ensino fundamental, contando, em seu quadro funcional, com um diretor coordenador, com especialização em Atendimento Educacional Especializado, e dois auxiliares de serviços gerais, além de sete professoras com formação acadêmica em Pedagogia e duas em processo de obtenção do título de especialista em docência na EI. O centro atende a uma clientela de 214 crianças, nas idades de três, quatro e cinco anos, sendo quatro crianças incluídas, com surdez, autismo e hiperatividade, nos turnos da manhã e da tarde.

Apesar de toda a carência e comprometimento no espaço físico, essas instituições contam com a colaboração de todos os profissionais envolvidos para desenvolvimento do trabalho pedagógico, tendo, como missão, “formar educandos numa perspectiva de inclusão educacional e social em parceria com a comunidade escolar e local, pessoas éticas, críticas, participativas e humanas” (PPP da Regional Educacional Centro, 2013).

### **3.3 A caracterização dos sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos envolvidos na pesquisa são quatro professoras da EI da rede municipal: duas do CEI Castelo Encantado e duas do CEI Criança Feliz. Das quatro professoras, apenas uma está na condição de contrato temporário e as demais são concursadas. Tivemos o desejo de ter mais sujeitos para o desenvolvimento desta pesquisa, mas, como já afirmamos anteriormente, o número de crianças com deficiência incluída é muito pequeno. Optamos, durante o processo de apresentação dos dados da pesquisa, em usar nomes fictícios dos CEI's e das professoras para preservar a identidade da instituição e das professoras. Nomeamos as duas professoras do CEI Castelo Encantado em Marias, ficando conhecidas como Maria 1 e Maria 2; e as duas do CEI Criança Feliz, de Luas — Lua 1 e Lua 2 —, nomes que representam luz, a luz divina e a luz da natureza do universo.

As Marias do CEI Castelo Encantado são professoras que estão em busca de formação. A Maria 1 é formada em pedagogia, com pós-graduação em Educação Especial e atualmente cursa a Especialização em Docência em Educação Infantil (já em processo de conclusão da monografia para apresentação), pela UFC. Sua trajetória inicial como profissional foi com a formação de professora do Antigo Normal. Era auxiliar de professora da EI, enquanto estudava. Trabalhou por três anos e teve que parar por um tempo, voltando a trabalhar na condição de concursada do município de

Quixadá, desde 1998. Assumiu por um longo período do seu tempo profissional a função de professora das séries iniciais do ensino fundamental. Portanto, era polivalente e, atualmente, está, há um ano e meio, como professora nas salas de atividade da EI.

A Maria 2 está cursando pedagogia. Há sete anos trabalha como professora da EI. Atualmente atua em uma turma de cinco anos, mas também esteve coordenadora pedagógica de uma creche municipal da periferia, durante o período de três anos. Declarou que já trabalhou em outras séries do ensino básico, em outro distrito do município, localizado na zona rural e que se sente muito feliz na EI.

As professoras do CEI Criança Feliz são também consideradas guerreiras. Vindas de outros estados, vieram fazer a história da EI em nosso município. Demonstram amor pelo que fazem. A estas, denominamos de Lua, mulheres de luz no olhar e na fala com o desejo de acertar.

A professora Lua 1 está no sexto semestre de pedagogia e há cinco anos trabalha com turmas de quatro e cinco anos. Atualmente, está em uma turma de 4 anos com crianças incluídas com Síndrome do Pânico, outra com traços de Transtorno Espectro de Autismo e outras que fazem uso de remédios controlados. Já a professora Lua 2 é uma jovem formada em Pedagogia, cursando a Especialização em Docência na Educação Infantil, em fase de conclusão, pela UFC. Veio trabalhar no município de Quixadá através de um concurso público há quatro anos e meio. Em resumo, todas as Marias e Luas estão buscando a qualificação para estarem na EI, com desejos maiores de formação na área da inclusão.

Cabe, contudo, buscarmos saber quais as dificuldades enfrentadas por elas e o apoio que a gestão municipal está oferecendo para a colaboração de suas práticas educacionais nessa concepção das políticas públicas da educação inclusiva. Isso, portanto, é o que será discutido no capítulo seguinte desta pesquisa.

### **3.4 A construção dos dados**

A presente pesquisa teve início com a inquietação de saber quais as dificuldades que as professoras da EI sinalizam em relação às crianças com deficiência que estão incluídas. Além disso, queríamos saber qual o apoio que elas recebem para atuarem nesse contexto. Daí, partimos para o mapeamento dos CEI's que tivessem crianças com deficiências matriculadas e frequentando a EI. Paralelamente a esse mapeamento, começamos as leituras para a elaboração da fundamentação teórica e

organização das questões da entrevista, orientada pelo professor Dr. Messias Dieb, sempre estimulando, apoiando e orientando com os elementos técnico-científicos.

Após localizar os centro de EI com crianças com deficiência incluídas, fizemos a primeira visita para apresentação do objetivo deste trabalho de pesquisa. O primeiro contato, para esse fim, foi com o CEI Castelo Encantado. Nele, fomos muito bem recebidos por colegas de trabalho e amigas da especialização. Era uma quarta-feira de planejamento, visto que a instituição planeja sempre às quartas-feiras do mês. Nesse dia, já conseguimos agendar a primeira entrevista com a Maria 1, e a realização da entrevista com a Maria 2 ficou marcada para a quarta-feira seguinte, na própria instituição. Como vivemos em uma dinâmica social muito corrida, envolvendo trabalho, casa, esposo e filhos, e preocupada também com o tempo reduzido para o desenvolvimento da pesquisa, foi decidido entre nós e a Maria 2 que a entrevista aconteceria em sua residência, em um horário noturno, em sugestão e acordo das partes.

A entrevista foi feita com uso de gravador, para facilitar o diálogo e registrar as falas com fidelidade. Realizou-se uma leitura prévia das questões pelas entrevistadas, e mediante as gravações registradas transcrevíamos todas as falas. Iniciávamos com as seguintes perguntas introdutórias: qual seu nome? Qual sua formação e tempo de serviço na EI? As questões seguintes já eram voltadas para a educação inclusiva, como as deficiências com que trabalha, as dificuldades encontradas no dia-a-dia, bem como em relação à gestão de sala de atividades, aos pais e funcionários, à comunidade escolar e ao tipo de apoio encontrado.

A primeira entrevista foi feita com a Maria 1, em sua casa, como já foi informado. Foi uma relação muito boa de diálogo, na qual ficamos muito à vontade sobre as questões e a mesma expressou muita angústia com o contexto em que atua. A segunda foi a Maria 2, na própria instituição. A professora não quis que usássemos do instrumental de gravação, pois não se sentia à vontade com a própria voz, justificando ser muito rouca. No entanto, consideramos que foi um sucesso, pois suas afirmações provocavam emoção e reflexões a todo momento, e rapidamente anotávamos todas as falas e reflexões com ilustração de exemplos. Nesse sentido, foi demonstrada a satisfação de estar atuando com as crianças com deficiência, embora em condições também angustiantes.

Em outro momento procuramos a segunda instituição, o CEI Criança Feliz, onde foi feito o mesmo procedimento de apresentação e agendamento das entrevistas. Como o espaço não era muito adequado para a realização das entrevistas, marcamos em

lugares diferentes. A professora Lua 1 foi entrevistada em sua casa, também no horário noturno, em um sábado. Tivemos uma boa conversa para iniciar as gravações, pois havia momentos em que ela pedia para escrever antes das gravações, como forma de elaborar melhor suas respostas. Isso também foi muito interessante.

No que diz respeito à professora Lua 2, a entrevista ocorreu em um lugar muito tranquilo, e foi usado o gravador de voz com algumas anotações antes. Também tivemos um bom diálogo antes de começarmos a atividade, a qual consideramos que foi um sucesso, pois houve muita interação e a demonstração de laços afetivos aflorados pelas crianças com as quais atua. Enfim, consideramos muito positivo todo esse trabalho de entrevista, pois, a partir dessas informações, fomos capazes de elaborar as nossas reflexões e conclusões sobre o que nos inquietavam desde o início.

### **3.5 Tratamento e análise dos dados**

De posse das informações em áudio, passamos para outro processo: o de transcrição de todas as entrevistas e digitação. Em seguida, fomos para mais um encontro com o orientador para realizarmos as leituras das entrevistas juntos. Ao fazermos isso, identificamos os pontos comuns entre as falas das professoras e organizamos as dificuldades em tópicos. Foi um momento muito rico de reflexão e trocas de ideias, atrelado a descobertas de pensamentos interessantes nas falas de cada entrevistada.

Conforme já foi informado, as questões da pesquisa guiaram a análise, e os tópicos que surgiram nas falas foram categorizados seguindo a ordem dos objetivos do trabalho, dando corpo ao quarto e último capítulo desta monografia, denominado “Apresentação e discussão dos dados”. Em seu interior, como veremos a seguir, iremos abordar as dificuldades em relação à EI na perspectiva inclusiva, realizando essa discussão em quatro blocos: a) a falta de apoio pedagógico; b) a relação com as famílias das crianças com deficiência; c) a formação insuficiente; e d) a estrutura física inadequada para o atendimento das crianças com deficiência.

O objetivo deste capítulo é apresentar o resultado do diálogo entre os sujeitos envolvidos na realidade de educar e cuidar de crianças com deficiência, considerando as dificuldades que eles enfrentam no dia-a-dia de sua prática pedagógica ao receber essas crianças. Para facilitar a leitura, organizamos o nosso exercício de análise, classificando as dificuldades encontradas pelas professoras em quatro blocos de reflexões: a) falta de apoio pedagógico; b) relação com as famílias das crianças com deficiência; c) formações insuficientes; d) estrutura física inadequada para o contexto educacional.

#### **4.1 Falta de apoio pedagógico**

Ao longo da história e em diferentes contextos, a história da infância tem sido representada socialmente a partir de aspectos econômicos, culturais e políticos. Assim, as dificuldades que os adultos têm para cuidarem e educarem as crianças com ou sem deficiência são reflexos de um processo educativo que, historicamente, traz marcas que mostram o quanto a criança é vitimizada pelos preconceitos dos adultos.

Se nos agrupamentos humanos familiares a relação dos adultos com a criança deficiente é marcada pelo desconhecimento e pelo preconceito, podemos nos perguntar como essa relação vem acontecendo nos cenários pedagógicos. No contexto de nossa pesquisa, percebemos que ainda existe no professor o sentimento de medo e incompetência por não saber cuidar e educar as crianças com deficiência. Como já foi apresentado anteriormente, os desafios que a EI e Educação Especial passaram ao longo da história, os avanços e os retrocessos foram inúmeros e, ainda hoje, com o resultado desta pesquisa, podemos trazer um recorte dessa realidade, que ainda encontra-se em processo de luta e quebra de paradigmas.

Nesse sentido, a dimensão pedagógica é a alma de toda instituição educacional, pois as teorias e as técnicas filosóficas só lançarão luzes no trabalho docente se este se pautar por uma intenção planejada e refletida acerca do que e de como ensinar. Desse modo, as atitudes pedagógicas vão não apenas nortear como também garantir a sustentabilidade do processo educativo escolar. O aspecto

pedagógico, portanto, se reveste da dinâmica da interação/mediação no processo ensino-aprendizagem, o qual se nutre, ainda, de outros elementos imprescindíveis ao ensino, como a sensibilidade, a flexibilidade e o conhecimento do professor/educador. Portanto, não existe educação sem o discernimento pedagógico do docente que, para que logre êxito em seu trabalho, carece de importantes aliados, parceiros e colaboradores. Do contrário, o professor sozinho será uma ilha e, por isso, ficará isolado dentro da escola. Assim, é importante que a instituição promova estratégias de apoio ao seu trabalho para que possa encontrar suportes para bem desenvolvê-lo com segurança e sucesso.

Se esse apoio pedagógico é relevante em qualquer contexto educativo, imaginemos no âmbito da educação inclusiva, no qual lidamos com sujeitos com deficiência, que inspiram cuidados e estratégias pedagógicas particulares. Sendo assim, podemos dizer que tudo o que foi relatado anteriormente é válido para os atendimentos educacionais especializados, já que, ao lidar com essa realidade, o professor precisará do apoio de outros profissionais, que deverão entrar em cena de acordo com a demanda das necessidades das crianças deficientes. As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional e Especializado na Educação Básica da modalidade da Educação Especial são claras e, se as escolas tiverem o apoio necessário das políticas públicas, elas são possíveis de serem executadas. Nesse sentido, os gestores precisam ter conhecimento e consciência da causa para cobrar do governo a consolidação responsável da política de inclusão em suas instituições.

Assim, podemos dizer que temos dois paradigmas: o que é o ideal e o que é real. Nesse contexto, os profissionais, professores e sujeitos dessa pesquisa afirmam:

**Acho muito importante a educação inclusiva, se realmente ela fosse inclusiva. Não concordo quando matriculam as crianças com deficiência em sala de aula e não dão apoio.** Essa criança precisa ser trabalhada, precisa de assistência da equipe multifuncional (psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional). Ela precisa de ajuda (MARIA 1, grifo nosso).

A primeira coisa a ser destacada aqui é o fato de que a professora julga relevante a ideia de uma educação inclusiva. Contudo, a docente mantém um posicionamento crítico diante desse tema, fazendo uma grande denúncia segundo a qual existe uma ideia equivocada do que seja educação inclusiva. O que ocorre é que as instituições são obrigadas pelo poder público a aceitarem crianças com deficiência na instituição da EI sem, antes, prepararem a escola para receber essa clientela.

Isso significa, segundo as palavras de Maria 1, que a ausência de apoio aos docentes é uma realidade vergonhosa. Assim, por não atuarem como psicólogos, fonoaudiólogos ou terapeutas ocupacionais, veem-se abandonados institucionalmente, na medida em que precisam incorporar em sua ação pedagógica determinados traços de trabalhos para os quais não receberam formação. Sendo assim, se o poder público deseja que a EI seja inclusiva, precisa compreender que a equipe de trabalho não se encerra apenas com o professor, já que a demanda exige a presença de uma equipe multidisciplinar na instituição: “psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional”.

A falta de apoio aos docentes que lidam com a criança deficiente na EI, indubitavelmente, é um dos desafios apontados na fala de nossa colaboradora e, em função disso, para darmos corpo a essa reflexão, faremos uma subdivisão dessa análise, destacando duas graves ausências: a) a ausência de material didático; b) ausência de uma equipe multifuncional. O critério dessa subdivisão foi a produtividade dos comentários feitos pelas professoras entrevistadas. A seguir, discorreremos sobre cada um dos referidos aspectos.

#### **4.1.1 Ausência de material didático**

Sabemos da importância de se ter material didático disponível, e essa reflexão foi unânime nas falas de todas as professoras entrevistadas. Assim, quando perguntávamos sobre quais as suas dificuldades diárias em relação à gestão de sala de atividade com as crianças com deficiência, era comum chegarmos a respostas como a que segue: “Acho que seria importante se tivesse acompanhamento pedagógico e material didático adequado” [LUA 1].

Na fala de Lua 1, podemos vislumbrar que a professora reclama da ausência de material didático que considera adequado. Podemos nos perguntar sobre o que seria adequado nos cenários de uma educação inclusiva, na EI, início da escolaridade do ensino básico, período no qual precisamos muito trabalhar com estimulação precoce, socialização, criatividade, autonomia, psicomotricidade, fazer artístico e outras experiências específicas da modalidade.

Imaginemos, por exemplo, a presença na sala de atividades de, pelo menos, uma criança surda e uma criança cega. Por serem línguas viso-espaciais, a Libras e o Braille, por exemplo, exigem o apoio dos serviços especializados a essas crianças. Elas

precisam estar matriculadas também em salas de AEE em LIBRAS ou no Centro de Apoio à Inclusão, aprendendo a sua língua materna e com um sinalizador na sala de atividades disponível, mediando sua comunicação com os demais profissionais, assim como a criança com deficiência visual e as demais deficiências em sua peculiaridade. No mínimo, para as tarefas impressas, seria necessária a presença de uma transcritora em Braille para adaptar o material usado pela criança. A fala, abaixo, de Maria 1, mostra a necessidade de livros impressos especiais.

Sinto falta de material didático específico e adaptado para trabalhar com as crianças, livros que eles possam pegar sem que a gente não ficasse com medo deles rasgarem, o lápis para escrever e pintar adaptado, papel, tesoura e acompanhamento de outros profissionais em nos apoiar e orientar quando e sempre necessário (MARIA 1).

Se a nossa colaboradora afirma que sente falta de um material didático específico é porque o poder público, irresponsavelmente, impõe à instituição a obrigação de absorver crianças cujas necessidades sinalizam para usos de materiais didáticos adequados às suas deficiências. Para além do material didático, a fala acima nos chama atenção para o fato de que as professoras se sentem sozinhas, já que, para darem conta de suas tarefas, carecem de serem parte integrante de uma equipe multifuncional formada por profissionais de outras especialidades.

As crianças com deficiência atendidas pelas EI também têm o direito de brincar, porém, em função da realidade não ser aquela que aparece nos documentos legais, elas podem ter esse direito cerceado pela instituição porque os brinquedos ali disponíveis ainda não são os adequados às demandas. Vejamos o que nos diz a professora: “[Gostaria] que nós tivéssemos uma brinquedoteca na escola, recursos didáticos adaptados” (MARIA 2).

Nessa fala, podemos vislumbrar a preocupação da professora com um fato que é incontestável: criança precisa e gosta de brincar, mesmo que seja criança com alguma deficiência. Mas, como incluir crianças com deficiência na instituição infantil, sem, por exemplo, montar uma brinquedoteca adaptada às necessidades especiais dos pequenos que enfrentam, desde cedo, dificuldades para exercer sua cidadania, como o direito de brincar?

Além da brinquedoteca, uma sala de atividade composta por crianças com e sem deficiências exige sempre, além da presença da professora, outros profissionais. É o que a fala seguinte permite entrever: “... [nós, professoras, precisamos de] mais suporte, [...] como apoio de um auxiliar dentro da sala...” (LUA 2).

Conforme podemos atestar pela fala acima, as professoras insistem em nos dizer que desenvolvem um trabalho solitário com as suas crianças, pois, do ponto de vista profissional, é impossível dar conta de uma turminha de crianças sozinha, sobretudo quando a turma é composta por crianças com deficiência. Entendemos que não é somente cansativo para professora, mas o fato de ela estar sozinha na sala de atividade pode representar algum perigo para as crianças que inspiram mais cuidados do que as outras. Observamos que, na fala acima, a professora fala de “apoio de um auxiliar dentro da sala”. Compreendemos aqui que esse auxiliar não pode ser uma pessoa profissionalmente despreparada, mas um profissional formado que possa atuar em parceria com o docente.

E o que fazer com as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, se, em seu texto, descreve que

Quando os recursos existentes na própria escola mostrarem-se insuficientes para melhor compreender as necessidades educacionais dos alunos e identificar os apoios indispensáveis, a escola poderá recorrer a uma equipe multiprofissional. A composição dessa equipe pode abranger profissionais de uma determinada instituição ou profissionais de instituições diferentes. Cabe aos gestores educacionais buscar essa equipe multiprofissional em outra escola do sistema educacional ou na comunidade, o que se pode concretizar por meio de parcerias e convênios entre a Secretaria de Educação e outros órgãos, governamentais ou não (BRASIL, 2001, pp. 34-35).

Ao se referir a essa equipe multiprofissional, o referido documento, por meio de uma nota de rodapé, reconhece que, além do professor, é necessário que a escola conte com “médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e outros” (BRASIL, 2001, p. 34). Não obstante isso, o documento joga para os gestores da escola a responsabilidade de encontrar esses profissionais, deixando-os sem o apoio de que se ressentem as nossas entrevistadas.

Para que todos esses aspectos sejam de fato estimulados, promovendo o desenvolvimento integral da criança, a instituição não pode considerar-se inclusiva pelo simples fato de nela estarem matriculadas crianças com deficiências. Faz-se necessário que o poder público tenha mais atenção e passe a compreender que precisa fazer chegar às instituições infantis material didático adequado, bem como o envio e a permanência de brinquedos e jogos também adequados às crianças com deficiência. Defendemos isso como primordial porque, no âmbito da EI que se pretende inclusiva, as interações não só acontecem entre criança-criança e criança-adulto. É bem verdade que as crianças também interagem com o meio e com os objetos, seja com a massa de modelar, as tintas

guache, os diferentes tipos de lápis (colorido, giz de cera), as colas plásticas, entre outros materiais e brinquedos favoráveis à infância, independentemente de a criança ter ou não deficiência.

Se, de um lado, essa diversidade de material e brinquedos necessários para o desempenho satisfatório do trabalho pedagógico com as crianças com deficiência pode ser, minimamente, atendida por vias como o programa Dinheiro Direto na Escola (PNDE)<sup>7</sup> — verba federal direcionada para a escola com o objetivo de melhorar a infraestrutura física e pedagógica —, do outro, ainda temos de enfrentar a ausência da necessária equipe multiprofissional sobre a qual fala o documento oficial citado acima.

#### **4.1.2 Falta de acompanhamento da equipe multiprofissional**

A equipe multiprofissional, conforme mostramos pela citação das Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é concebida por um grupo de profissionais integrados de áreas diferentes, com um objetivo comum, no caso da educação especial, voltado para o atendimento educacional a crianças com deficiência, cada um em sua especificidade. Assim, se um professor que atua na EI com crianças com deficiências tiver o apoio de “médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e outros” (BRASIL, 2001, p. 34), obviamente, teremos a esperança de que a soma desses profissionais muito contribuirá para o avanço e o desenvolvimento de nossas crianças com deficiência.

Uma equipe multiprofissional como a que recomenda o documento oficial não apenas tiraria o professor da angústia de, sozinho, dar conta da demanda que enfrenta todos os dias, mas também garantiria contribuições concretas de atendimento às necessidades de cada educando. Esse tipo de trabalho ainda é raro, acanhado e, ainda assim, quando essas iniciativas são postas em cena, as instituições acabam desenvolvendo trabalhos clínicos isolados e sem a atuação de todos os profissionais. A dimensão clínico-assistencialista acaba por não ser integrada com a dimensão pedagógica do trabalho, o que fere gravemente a premissa de uma educação

---

<sup>7</sup> É importante salientar que esses recursos são transferidos de acordo com os números dos alunos, sempre à luz do senso escolar do ano anterior. Assim, o sucesso disso depende muito do tipo de apoio que a gestão escolar terá da Secretaria de Educação para conseguir garantir a entrada desses recursos na escola.

genuinamente inclusiva. Ou seja, de acordo com os documentos oficiais, o foco de ação de uma equipe multiprofissional

[...] deverá recair no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar, onde a avaliação é entendida como processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e as condições da escola para responder a essas necessidades. Para sua realização, deverá ser formada, no âmbito da própria escola, uma equipe de avaliação que conte com a participação de todos os profissionais que acompanhem o aluno (BRASIL, 2001, p. 34).

Observar a realidade das escolas à luz do que defende esse documento é assustador, pois há uma carência muito grande em contratar profissionais para integrar essa equipe. Aqueles que poderiam estar disponíveis a supostas parcerias com as escolas já enfrentam graves problemas onde trabalham e, em função disso, muitas vezes não conseguem manter uma relação minimamente satisfatória com as escolas, promovendo o retorno dos atendimentos aos alunos supostamente incluídos.

Em Quixadá não é diferente: por muito tempo este atendimento aconteceu de forma isolada, como foi descrito anteriormente, e com a equipe multiprofissional incompleta. Atualmente, com o Centro de Apoio à Educação Inclusiva em fase de contratações para o agrupamento da equipe multiprofissional, almeja-se que a equipe seja um instrumento de apoio, suporte pedagógico e acompanhamento aos professores que atuam nas escolas, conforme declaram as diretrizes municipais de criação do Centro de Inclusão, na Lei N°

2.636 de 20 de dezembro de 2013, em seu artigo 7°:

Para atender ao pleno funcionamento do Centro de Apoio à Educação Inclusiva serão criados em sua estrutura administrativa e organizacional os seguintes cargos e funções gratificantes I. (...) professor pedagogo (...) professor especialista em psicopedagogia (...) professor especialista em Língua Brasileira de Sinais (...) professor pós graduado em Atendimento Educacional Especializado-AEE (...) professor especialista em Educação Especial, com cursos em formação em Braille e Orientação e Mobilidade (...) II e especialistas de outras áreas para atuarem como suporte da ação pedagógica no âmbito educacional do Centro de Apoio à Educação Inclusiva: psicólogo (...) fisioterapeuta (...) terapeuta ocupacional (...) assistente social.

Enquanto isso, as professoras que trabalham todos os dias com a realidade da suposta inclusão sinalizam para a total ausência desses profissionais que, com a participação do docente, comporiam a equipe multiprofissional. Sendo essa ainda a realidade, os professores continuam a reclamar da falta de diálogo entre a APAPEQ e as

escolas. Compreendendo que o órgão não-governamental atende às crianças que estão incluídas na rede regular, mas não mantém nenhuma relação com as instituições de EI pesquisadas, assim registram as professoras:

A APAPEQ não se comunica conosco para saber sobre os avanços das crianças incluídas, **não pedem e nem mandam relatórios**, não existe interação, comunicação. Elas são matriculadas pela indicação da APAPEQ, continuam acompanhadas pela instituição, em horários de contra-turnos, mas **eles desenvolvem ações lá e nós em sala de aula, cada um fazendo sua parte, sem interação, comunicação, trocas de ideias ou diálogo. Cada uma faz sua parte isoladamente** (MARIA 1, grifo nosso).

A fala dessa professora é relevante porque traz um dado preocupante, segundo o qual a chamada equipe multiprofissional é formada apenas por “psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e outros” (BRASIL, 2001, p. 34, grifo nosso). Resolvemos voltar a essa citação para destacar que ela encerra com a expressão indefinida “e outros”, a qual poderia significar a inserção do próprio professor como membro atuante da equipe, sobretudo como aquele que faria o elo entre as ações clínico-psicológicas e a dimensão pedagógica dessas ações.

Como bem orienta o documento oficial,

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular, como meta das políticas de educação, exige interação constante entre professor da classe comum e os dos serviços de apoio pedagógico especializado, sob pena de alguns educandos não atingirem rendimento escolar satisfatório (BRASIL, 2001, p. 51).

Contudo, conforme denúncia Maria 1, os profissionais que compõem a APAPEQ “não pedem e nem mandam relatórios”, e assim as crianças assistidas pela escola e pela APAPEQ não são acompanhadas à luz do diálogo entre as duas instituições, que não se preocupam em avaliar as ações para ver seus alcances e suas limitações. Mas não são apenas as relações profissionais que não são satisfatórias, já que, algumas vezes, a interação com as famílias das crianças com deficiência também apresenta seus percalços.

#### **4.2 Relação com as famílias das crianças**

A relação que se estabelece entre a família das crianças com deficiência e a escola é sinalizada pelos professores com algumas fragilidades. Enquanto existe o

modelo familiar de pais presentes, que acreditam na escola e no potencial de seus filhos mesmo com as limitações enfrentadas pelas crianças, existem aqueles pais que demonstram atitudes divergentes. Infelizmente, é possível flagrar entre os pais dos filhos “ditos normais” a demonstração de preconceito e discriminação para com as crianças com deficiência, enxergando a deficiência como algo contagioso.

A participação da família na escola é fundamental, e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1999), documento inspirador de muitas políticas educacionais, é bem clara no que se refere à família e ao movimento de inclusão, quando diz:

Deverão ser estreitas as relações de cooperação e apoio entre administradores das escolas, professores e pais, fazendo com que estes últimos participem na tomada de decisões, em atividades educativas no lar e na escola (onde poderiam assistir a demonstrações técnicas eficazes e receber instruções sobre como organizar atividades extraescolares) e na supervisão e no apoio da aprendizagem de seus filhos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1999, p.43).

#### **4.2.1 Os pais das crianças com deficiência que não acreditam na capacidade de seus filhos**

Acreditamos que a família é a célula mais importante da sociedade, pois é a base que pode favorecer o equilíbrio, a superação e a aceitação. Por outro lado, uma família que caminhe em um cenário desajustado pode promover o insucesso de seus membros. Em função disso, consideramos a família um grande parceiro para o desenvolvimento das crianças e para o seu sucesso educacional. O que percebemos é que, quando os pais de crianças com deficiência colaboram, participam, fazem-se presentes na escola, as crianças refletem muito mais confiança e autoestima.

Porém, ao longo dos anos de trabalho, conhecemos também histórias diferentes do perfil mostrado no parágrafo anterior. Sabemos de casos em que a família não aceitava que seus filhos com deficiência vivessem em sociedade e, por isso, pudesse frequentar a escola. A saída para isso era isolar as crianças do convívio com as demais pessoas e, assim, optavam por mantê-las insuladas no âmbito de suas famílias. Assim, em função do medo e do preconceito, as estratégias de “proteção” eram tão austeras, que as famílias, simplesmente, negavam aos seus filhos o direito de brincar e de estudar. Durante as entrevistas, foi perguntado às professoras sobre a sua percepção em relação aos pais das crianças com deficiência. Em um dos depoimentos, uma colaboradora de nossa pesquisa nos relatou o seguinte:

A família é muito preocupada em deixar seus filhos na creche. Percebo que **ficam inseguros, oferecem logo o número do celular**, fazem recomendações para ligar se a criança sentir algo, **pedem para não deixar a criança com deficiência cair**. Agora **se tratando de avanços e aprendizagem eles não têm nenhuma preocupação em querer que a criança aprenda**. Na verdade, eles não acreditam que seus filhos são capazes de aprender. Eles levam para a creche mas não tem interesse. No entanto, quando mando as tarefas de casa, as tarefas vêm toda riscada, ou então faz pela criança. Percebo logo que não foi a criança que fez. **Não acredita no filho, coloca porque tem que colocar, mas não acredita no filho** (MARIA 1, grifo nosso).

A participação dessa professora nos remete às dores causadas pelo medo e, quiçá, pela insatisfação dos pais em ter que enfrentar, como realidade de suas famílias, um filho com deficiência. Se, por um lado, a busca pelos centros de EI representa uma preciosa oportunidade de socialização da criança com as demais, os pais acabam por não acreditarem que elas conseguirão lograr algum tipo de sucesso. A única preocupação dos pais tem a ver com as necessidades especiais de seus filhos e não com a conquista de aprendizagens significativas, como aprender a brincar em grupo, por exemplo.

Em outro depoimento, a professora da mesma instituição sinaliza para uma percepção diferente do depoimento da professor anterior. Observemos o que ela nos diz: “A mãe deixa na creche e confia. Participa das atividades de casa. Mesmo que não venha bem feito, percebo que é ele mesmo que faz. Ela ajuda, orienta, incentiva, mas não faz por ele” (MARIA 2).

O que nos relata essa professora é alentador e lança uma luz de esperança no trabalho que a instituição realiza com a criança com deficiência. Para o sucesso desse trabalho, a palavra-chave, indubitavelmente, é parceria. Se algumas famílias ou instituições ainda se fecham para o engajamento em prol da criança, outras, como a que nos relata Maria 2, alimentam a expectativa de que estamos caminhando. É importante para Maria 2 saber que a mãe da criança confia em seu trabalho, pois pode contar com o apoio da mãe que “ajuda, orienta e incentiva”.

Um terceiro depoimento trouxe outra reflexão também diferenciada daquelas ensejadas pelas falas anteriores. Nesse trecho, a professora diz claramente:

**Eu sinto a presença dos pais na escola e que a escola ainda não está totalmente preparada para ajudar as famílias**. Percebo que alguns também sentem a necessidade de ficar presente na escola para ajudar também o professor nas atividades. Quando oriento as atividades, elas ficam repetindo para os filhos. Tem uma mãe que acredita que o filho é capaz de aprender. Em relação às atividades de casa, a mãe sempre faz. Elas não deixam eles

realizarem as atividades sozinhos. Percebo logo que são elas que fazem (LUA 1, grifo nosso).

A fala de Lua 1 nos remete ao que já discutimos aqui sobre a importância de uma equipe multiprofissional no âmbito da EI inclusiva. Quando a professora diz sentir “a presença dos pais na escola e que a escola ainda não está totalmente preparada para ajudar as famílias”, isso nos inspira a refletir que não é apenas a professora que se sente insegura na tarefa de educar e cuidar de uma criança com deficiência: os pais também se sentem sós e buscam na instituição um apoio que apenas um psicólogo poderia dar. Por isso, a professora salienta um aspecto muito relevante, segundo o qual “a escola ainda não está totalmente preparada para ajudar as famílias” das crianças com deficiência.

A ausência da equipe multiprofissional não é sentida apenas pelas professoras, mas também pelos pais, pois, como muito bem nos explicou Lua 1, “alguns também sentem a necessidade de ficar presentes na escola para ajudar o professor nas atividades”. Se os pais percebem a necessidade de auxiliar a professora é porque eles percebem que a docente está, institucionalmente, abandonada e, por isso, qualquer ajuda seria um apoio importante.

Essa atitude de ajudar a professora revela pais engajados e preocupados não apenas com um assistencialismo clínico, mas também pedagógico. Isso fica evidente quando a professora nos relata que, entre os pais que ficam no centro de EI, “tem uma mãe que acredita que o filho é capaz de aprender” e, por isso, mesmo sem preparação profissional, ajuda na dimensão pedagógica do trabalho. Mas também existem aquelas mães “super protetoras” que podem atrapalhar o desenvolvimento sociocognitivo das crianças. Ao tratar das atividades destinadas a criar na criança o hábito de estudar em casa, Lua 1 diz que percebe casos em que algumas mães “não deixam [as suas crianças] realizarem as atividades sozinhas”.

Enfim, a concepção inclusiva é uma realidade muito nova para as famílias. A inclusão traz incertezas, falta de conhecimento, despreparo, marcas de desilusões. Por isso, não se espera que as atitudes das famílias sejam mudadas da noite para o dia, como passe de mágica. Percebemos que alguns pais ainda se encontram em luto, outros em processo de aceitação diária e, enquanto isso, a EI, mesmo sem o apoio regular do poder público, ainda está absorvendo a realidade de como fazer para que essa criança seja educada e cuidada por todos e para que seus pais confiem no ambiente educacional e sejam colaboradores desse processo.

Até aqui, não temos respostas imediatas para os problemas relativos à inclusão de crianças com deficiência na EI: elas serão construídas ao longo da história da educação inclusiva. Contudo, termos os direitos das nossas criança com deficiência, minimamente, garantidos no espaço educacional já nos traz condições de continuarmos lutando por qualidade de serviços e abrindo portas para reflexões em busca de como realizar a parceria entre família e espaço educativo, para que todos sejam, de fato, incluídos no processo. Enquanto essa luta acontece, existe outro problema apontado pelas professoras que entrevistamos, que tem a ver com as dificuldades em relação ao tratamento dos pais das crianças ditas normais em relação às crianças com deficiência.

#### **4.2.2 Os pais das outras crianças que demonstram preconceito, preocupação e desconhecimento e os funcionários do centro de educação infantil**

Outro problema apontado pelas professoras em seus relatos é a relação dos pais das crianças “ditas normais” com as crianças deficientes. Alguns pais demonstram carinho, outros sentem pena, e outros há que pensam que a deficiência é algo contagioso.

Em relação à família das outras crianças, [os pais] demonstravam carinho, até pena, mas também tinham medo de que a criança com deficiência machucasse seus filhos. Então eles pediam para nós termos cuidados, **perguntavam se elas eram agressivas**, se podiam ficar perto, sentar próximos aos filhos. Eu falava que as crianças com deficiência eram crianças iguais aos filhos deles, brincavam e interagiam como as outras crianças normais. Claro que, se fossem agredidas, elas iriam se defender também. Os pais demonstravam esse medo de seus filhos serem agredidos e eu sempre tentava tranquilizá-los, reforçando que as crianças interagem com os filhos deles numa boa (MARIA 2, grifo nosso).

O dado trazido pela fala da professora Maria 2 nos remete a uma realidade preocupante na qual a falta de informação e conhecimento poderia ser comparada a uma chaga social. A ideia segundo a qual uma pessoa com deficiência passará sua deficiência para quem sentar do lado ou ainda que são pessoas perigosas e agressivas apenas aumenta o fosso social entre os ditos normais com aqueles que, além de enfrentarem todos os dias as suas próprias limitações físicas e sociocognitivas, têm de enfrentar o preconceito gerado pela ignorância.

Não é tarefa fácil para uma professora ter de explicar aos pais das crianças sem deficiência, que são a maioria, que as demais não representam nenhum perigo, pois “as crianças com deficiência eram crianças iguais aos filhos deles”. Se pensarmos nessa situação como um fato isolado, talvez alguns pensem que não há relevância; porém, se

entendermos esse fato como apenas mais um dos muitos que o docente tem de enfrentar, veremos que o contexto profissional é, por vezes, árido e cheio de ignorâncias que gravitam por todos os lados, afetando as crianças, os professores e as famílias. Diante disso, só podemos dizer que a presença de psicólogos na EI para conversar também com os pais é algo mais do que primordial.

Se não bastassem as incompreensões geradas pelo medo e pela ausência de conhecimento dos pais, as professoras ainda precisam se deparar com a falta de parceria dos colegas com quem trabalha. No conjunto de falas abaixo, podemos perceber que os funcionários dos centros de EI também apresentam reações diferenciadas, e não se sentem responsáveis pelas crianças no espaço educacional.

Quando a criança com deficiência está fora da sala de aula, [os demais funcionários] já correm para falar para o professor que a criança saiu. Eu acho que é falta de conhecimento. Sempre falo que todos somos educadores e que eles também precisam colaborar para o crescimento deles. A minha criança com Síndrome de Down não descia os batentes. Percebia que **ele tinha medo**, então ele descia de bunda. Ele não descia com as perninhas. Eu percebia também que **a coordenadora tinha muito medo**. Ela sempre ajudava ele a descer pegando nas duas mãozinhas e, quando qualquer funcionário via ele próximo ao batente — porteiro, auxiliares — corriam para chamar a professora e avisar que ele estava lá. Eu acho que eles deveriam ter mais esclarecimentos quanto o papel de cada um (MARIA 1, grifo nosso).

Os funcionários não interagem com as crianças, até mesmo pela estrutura da creche que não permite contatos com elas. Somente no momento da entrada com o porteiro, para não deixarem as crianças saírem, e as merendeiras no momento da entrega do lanche (LUA 1).

Os funcionários da escola não dão toda atenção especial (carinho e cuidado), demonstram despreparo e falta de conhecimento para lidar com as crianças, quando os outros pais não demonstram zelo à educação dessas crianças e alguns chegavam a apresentar preconceitos (LUA 2).

Na ausência de uma equipe multiprofissional, as docentes bem poderiam contar com os colegas que atuam na instituição. Contudo, o desconhecimento acerca da inclusão da criança com deficiência no espaço educacional não afeta apenas os pais, mas chega até os funcionários da instituição, já que porteiros, auxiliares e até mesmo coordenadores sentem medo e “passam a bola” sempre para professora. Não há, portanto, um engajamento coletivo da instituição que é renitente ao deixar a professora sozinha no enfrentamento da inclusão responsável.

Julgamos graves as denúncias das professoras que, em função do trabalho árduo e solitário que fazem, ainda precisam padecer o fato de que existe uma perigosa falta de conhecimento e disponibilidade dos funcionários, que não se sentem atores cooperadores do processo de inclusão das crianças com deficiência. Além desse aspecto, é evidente o descaso do poder público, que não providencia um espaço físico

adequado ao trabalho com essas crianças, comprometendo cada vez mais as relações de interação, já que elas, quando saem da sala de atividades, ficam, quase sempre, em situações isoladas e distantes, pois “os funcionários não interagem com as crianças, até mesmo pela estrutura da creche que não permite contatos com elas”.

Não obstante as análises feitas acima, é incontestável o fato de existirem ideias e percepções contrárias nas observações das professoras que atuam no mesmo espaço educacional. Essas percepções soam contraditórias tanto em relação aos pais como em relação à interação dos funcionários da instituição com as crianças atendidas: “Todos gostam muito dele e também não o tratam com indiferença. Em relação aos outros pais, não tenho nenhum comentário a fazer” (MARIA 2).

A fala acima mostra que, assim como existem famílias mais parceiras, que se engajam no processo pedagógico de seus filhos, a ponto de mães optarem por ficarem no centro de EI para trabalharem como voluntárias, auxiliando as professoras, também existem funcionários que ajudam o professor e, sobretudo, as suas crianças, que, segundo a fala de Maria 2 não são tratadas com indiferença.

Os dados dessa pesquisa têm mostrado que, se a professora de EI é um sujeito solitário, essa sensação se amplia quando, em sua sala de atividade, adentram crianças com deficiência. Sobre isso, as docentes nos contaram como foi o seu primeiro contato com as crianças com deficiência em seus espaços de sala de atividades, como se sentiram e quais as dificuldades diárias em relação à gestão de sala de atividades que enfrentam ao se depararem com esses desafios.

Apesar dessa realidade insalubre, foi emocionante ouvir as intervenções da Maria 2, que apontam para o perfil de uma professora que, embora sem o apoio que merece ter, compreende a natureza de seu trabalho. Assim, suas palavras são eivadas de carinho, segurança, desejos. Durante a entrevista, ela nos emocionou a todo momento, pois falava com o coração, com a sensibilidade aflorada de professoras que precisamos para consolidar a prática inclusiva. Em suas palavras,

Vejo creche inclusiva [como uma instituição] que abraça todas as crianças, conforme [determina o texto da] lei, já que lá diz que temos que abraçar a todas [as crianças] por igual. É direito da criança. A deficiência não me faz fazer diferente com as outras crianças. Ao receber uma criança com Síndrome de Down não tive medo em recebê-lo, muito pelo contrário: sempre quis muito que ele estivesse em minha sala, e hoje, abraço, tento interagir com ele. Isso é educação inclusiva. Ao colocar no círculo de contação de história ou conversa, ele fica e interage, interagimos com ele junto com os outros (MARIA 2).

Há, portanto, da parte das professoras, um grande interesse em abraçar os desafios que a educação inclusiva impõe às escolas. As instituições de EI que atendem crianças com deficiências ainda não se encontram preparadas, são solitárias e o poder público não assumiu na totalidade a responsabilidade de condições adequadas, espaço físico e serviços de apoio ao atendimento especializado. No entanto, as crianças têm a sorte de poder contar com professoras como a Maria 2 que, mesmo sem a contribuição efetiva do Estado, faz o que pode para acolher bem as crianças, mesmo que careça de uma formação mais sólida na área da educação inclusiva.

### **4.3 Formação insuficiente**

Compreendemos que a concepção de inclusão na EI se apresenta como grande desafio à aceitação e valorização das diferenças. Em grande parte, o professor pode não estar munido de saberes — sejam acadêmicos, sejam das vivências educacionais cotidianas — ou incorporado de postura inclusiva, pois, como já foi discutido neste trabalho, a inclusão depende muito de como concebemos esse processo e as mudanças vão ocorrendo na medida dos acontecimentos e nas interações.

No universo da EI está declarada a necessidade de o professor de ir além do ensinar, do cuidar e do brincar. Todos sabemos que as brincadeiras e as diversas outras comunicações e linguagens fazem parte das especificidades e do perfil dessa importante etapa da educação básica. Mas se tudo isso já é complexo em salas com crianças sem deficiências, como garantir que essas ações aconteçam de modo a respeitarmos as necessidades das crianças com deficiência?

Ser sensível a prováveis dificuldades de adaptações que as crianças com ou sem deficiência apresentam é estar apto para lidar com situações inesperadas que demandarão paciência, técnicas e um profundo exercício de compreensão. É por isso que se recomenda que o docente possa contar com o apoio da equipe multiprofissional da escola em que atua e, óbvio, da família. Somente assim, tantos os professores quanto os pais e os alunos se sentirão confortáveis e tranquilos em relação ao processo de aprendizagem da criança. Sem esse apoio determinado pelo documento oficial (BRASIL, 2001), o professor se sentirá constrangido a nos fazer declarações como a que se segue: “Eu não estou preparada. Eu não sei [lidar] com a criança com deficiência. [Eu] não tenho capacidade para ensiná-las, [pois] não fui formada para esse desafio” (MARIA 1).

Não estamos diante apenas de um fato em que a professora não acredita em si mesma, mas diante de um pedido de socorro, de um pedido de ajuda. A voz de Maria 1, portanto, deve ecoar não apenas pelos corredores da universidade que constrói o currículo para os cursos de Pedagogia Brasil afora, mas também deve tirar da letargia os que fazem do poder público uma oportunidade apenas de enriquecimento ilícito. Não é responsável lotar uma professora em uma turma com crianças com deficiência se, de um lado, a universidade não abriu espaço curricular para esse enfrentamento já em sua formação inicial e se, de outro lado, não existe por parte do Estado o menor interesse em fazer com que as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de fato, sejam minimamente atendidas.

O que fazer quando a professora está cansada desse abandono institucional e acaba por não acreditar mais em si mesma? Em função disso, os dados nos trouxeram, ainda, elementos que apontam para falhas na formação inicial das professoras e poucas iniciativas de formação continuada. Esses dados se apresentaram como dois aspectos de dificuldades apontados pelos sujeitos pesquisados, como um desafio crucial desse processo.

#### **4.3.1 Falhas na formação inicial**

Apesar das lutas pela inclusão, pela flexibilidade curricular, pelas metodologias, técnicas e recursos didáticos específicos no âmbito escolar, nada acontece se não houver investimento no recurso humano, no profissional e no professor. Já superamos o momento em que, para ser professora da EI, bastava ser alfabetizado. Os novos tempos trouxeram a exigência de que, para atuar nessa etapa da educação básica, é indispensável que, no mínimo, o(a) candidato(a) apresente um perfil qualificado com rigor curricular. Assim, como mostra Goffredo (1999), é indispensável que haja uma reforma na formação do professor, pois eles precisam identificar e atender às necessidades de aprendizagem de todas as crianças com ou sem deficiência, de acordo com suas necessidades e especificidades.

É importante salientar que, entre as 27 metas e objetivos para a consolidação de uma educação das pessoas com necessidades educacionais especiais está a necessidade de investimento na educação continuada dos professores que estão em exercício da profissão (BRASIL, 2001). Para além disso, o currículo que fomenta a formação inicial no âmbito dos cursos de Pedagogia também representa um problema, já que as

disciplinas não apontam para as especificidades da educação especial. Essa tarefa, na maioria das vezes, fica a cargo dos cursos de especialização que, por sua vez, também não abrem discussões mais profundas sobre as questões da educação especial e da educação inclusiva. Vejamos o que nos diz a seguinte professora:

Embora com a especialização em Educação Especial, considero que minha formação não foi boa. Ficou muito a desejar, faltou conhecimento. E hoje considero que, para lidar com elas, tenho muitas dificuldades... tentava interagir do meu jeito, tentava ensinar. Muitas vezes me perguntava: ‘será que estou fazendo certo?’, sempre me perguntando se estava no caminho certo (MARIA 1).

Essa fala nos mostra que os saberes da formação são relevantes, mas é o saber da prática que mais produz resultados positivos no trabalho docente. Segundo as palavras acima, as professoras se interrogavam a todo instante acerca de como deveriam proceder com as crianças com deficiência. Essa fala também aponta para uma realidade brasileira que é danosa para o desenvolvimento da nação: as pessoas são nomeadas para desempenharem tarefas para as quais não recebem as condições mínimas de trabalho e, em função disso, são obrigadas a desenvolverem estratégias de sobrevivência. O que lhes resta é se perguntar se estão ou não no caminho certo, já que as iniciativas do poder público não passam, na grande maioria, de irresponsáveis “maquiagens sociais”.

A fala dessa professora também nos fez refletir sobre o currículo do próprio curso que deu origem a essa monografia. Ao passar pelas disciplinas cursadas, percebemos que a educação especial inclusiva não foi abordada, fato que nos provocou estranhamento, já que, em um curso de especialização em docência na EI, seria natural que algumas disciplinas trouxessem reflexões acerca do atendimento às crianças com deficiência. Esse fato, portanto, mostra que ainda são poucas as iniciativas de formação continuada nessa área.

#### **4.3.2 Poucas iniciativas de formação continuada**

Um dos fatores que mais influenciam na qualidade de atendimento da EI e da educação especial é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças. Professores bem formados, que contam com o apoio do núcleo gestor, e demais profissionais da área da educação especial, trabalhando em equipe, refletindo e procurando apropriar suas práticas constantemente, são fundamentais na construção de uma educação digna para todos.

Quando indagamos às docentes sobre ausência de formações continuadas durante o seu exercício profissional, observamos que todas demonstram ter sede de saberes relacionados ao campo da educação inclusiva. É o que aponta o conjunto de falas abaixo: “A necessidade de mais informações e formações para os profissionais da educação, mais suportes... sugiro também mais informações e trabalhos realizados com a comunidade” (LUA 2); “Não temos formações” (LUA 1; MARIA 1); “Seria muito bom se a equipe multifuncional estivesse presente atuando na creche, nos orientando e nos dando formação em serviço” (MARIA 2).

Pelas falas acima, podemos compreender que as formações continuadas, praticamente, inexistem e que, se elas fossem mais praticadas, representariam um apoio de grande importância para as professoras, pois elas teriam a oportunidade de atualizar conhecimentos, promovendo a leitura e discussões de pesquisas e estudos sobre a infância, bem como sobre a inclusão de crianças e sobre as práticas da EI e educação especial. Além disso, os profissionais estariam sendo acompanhados em serviço e teriam, como retorno, práticas diferenciadas que atendam ao novo paradigma da inclusão, com ações construtivas voltadas às necessidades, às possibilidades e aos interesses do conjunto da clientela em atendimento. Acreditamos que as nossas professoras sejam profissionais responsáveis e competentes do ponto de vista pedagógico e que não estão desvinculadas das questões políticas e sociais. Contudo, como possuem um apurado senso crítico, reivindicam como sendo fundamental ao seu trabalho iniciativas de formação continuada como espaço legítimo de estudo sobre sua própria prática.

Para finalizarmos o estudo de análise dos dados, resta-nos, ainda, abordar o que foi considerado como o último desafio apresentado: uma estrutura física adequada, pois a educação não se faz em qualquer lugar, principalmente a educação de crianças pequenas e com deficiência.

#### **4.4 Estrutura física inadequada ao espaço de educação infantil**

Sabemos que a EI é responsabilidade do município, portanto, o dimensionamento e a tipologia de creches e pré-escolas — número de crianças atendidas, salas de atividades disponíveis por agrupamentos e relação de professores por agrupamentos de crianças — partem da gestão municipal. É claro que, para além disso, existem os programas e projetos federais que contribuem para a construção de

instituições infantis padrão e dão orientações acerca de como deve ser o atendimento nessa estrutura física, que deve ser um espaço com funcionalidade dos ambientes. Em outras palavras, considerando que todas as crianças são cidadãs, ou seja, possuem direitos que devem ser respeitados, a estrutura física da instituição infantil precisa estar favorável ao desenvolvimento dos aspectos físicos, afetivos, criativos e cognitivos. Portanto, o ambiente físico deve refletir que cuidar, brincar e educar, com segurança, são elementos fundamentais para o sucesso de uma educação inclusiva. É por isso que as leis garantem os espaços e equipamentos acessíveis para crianças com deficiência.

Não obstante essa questão legal, o que foi percebido nos dados de nossa pesquisa aponta para uma realidade bastante adversa daquela que seria a ideal. Para funcionar de acordo com o que é determinado pela lei, a realidade precisaria ser bastante antagônica ao que nos mostram os professores, por meio de seus depoimentos: “A escola não tem estrutura física adequada, as salas são pequenas e lotadas, não temos espaços externos para as crianças brincarem. Elas permanecem na sala todo o tempo que estão na creche; elas brincam dentro da sala (LUA 1); “O espaço físico não é adequado” (LUA 2).

A creche sobre a qual nos fala as professoras Lua 1 e Lua 2 é Centro de EI Criança Feliz do município, apresentado no capítulo anterior. Em função de sua realidade obtusa, essa instituição teve repercussão nas redes nacionais de televisão, pois há muito tempo a comunidade sofre sem ter um espaço físico adequado para os seus filhos. O poder público solicitou a construção de uma “creche”<sup>8</sup> pelo programa Proinfância, mas não teve a decência de dialogar com outros setores públicos para consolidar a inauguração da mesma. O prédio da creche encontra-se concluído, mas sem condições de funcionamento por falta de políticas públicas competentes que priorizem o bem-estar da criança, que articulem e promovam diálogo entre outros órgãos competentes para realizarem o saneamento básico necessário.

Em relação ao CEI Castelo Encantado, vimos que se trata de uma instituição grande, com área externa ampla, construída para a comunidade na intenção de atendimento para crianças da EI. Ao inquirirmos as professoras sobre suas opiniões, vimos que a sua percepção é mais ou menos positiva.

o espaço é amplo, tem pátio para as crianças brincarem, agora em relação ao perigo eu vejo só a questão dos batentes, mas, mesmo assim, nós utilizamos para trabalhar os desafio, ensinar a descer e subir. A criança com Síndrome

---

8 A creche solicitada pelo programa Proinfância deverá atender a idade de 0 a 5 anos, inclusive berçário.

de Down ainda é muito assustada com os batentes, logo a criança é muito protegida pela coordenadora e familiares, mas dá para trabalhar e ter alunos com deficiência em nossa creche (MARIA 1).

Mesmo sendo ampla, com pátios que favorecem as brincadeiras das crianças, a professora alerta para o fato de a engenharia da instituição infantil não ter tido o cuidado com a segurança, já que existem batentes que ameaçam algumas crianças. A companheira de trabalho reforçou sobre o espaço amplo, mas também destacou outros pontos que precisam ser vistos com mais sensibilidade. Ela diz:

Desejo uma sala ampla, pois a minha é uma adaptação. A creche é muito ampla, mas a minha sala é pequena. Na verdade, foi construída com a separação de gesso. Existem também batentes que pode ser uma desafio para os outros com deficiência como os cadeirantes. Os banheiros também não são adaptados para as crianças pequenas, não é adequado. [MARIA 2]

E ainda complementou exemplificando que: “Um dia, recebemos a visita de alunos da Faculdade Católica e, entre eles, tinha uma cadeirante. A mesma teve que trazer uma rampa móvel, por falta de acessibilidade” (MARIA 2).

Esses depoimentos nos mostram que a acessibilidade, já garantida nas leis, ainda não está sendo cumprida, e a quebra das barreiras arquitetônicas precisa ser concretizada. Portanto, concluímos que a EI está atendendo às crianças com deficiência, apesar de todos os desafios apontados pelos professores. O que precisamos neste cenário é que o poder público competente assuma, de fato, suas responsabilidades na íntegra e busque recursos para melhorar a qualidade da educação, não apenas no âmbito quixadaense, mas em todo o país.

Finalmente, teremos a seguir as considerações finais deste trabalho de pesquisa, nas quais apontaremos nossas observações finais, as implicações e sugestões de continuidade de pesquisas, pois acreditamos que ser professor, educador e profissional da educação significa estar em constante estudo, a fim de uma educação de qualidade para todos.

## Considerações Finais

---

Aqui trataremos das observações finais desta pesquisa à luz de documentos oficiais, referências teóricas e do que foi deixado pelos sujeitos pesquisados. Faremos algumas considerações, as quais possivelmente não possam ser generalizadas, já que foram apenas duas instituições de EI pesquisadas e um universo com apenas quatro professoras. Apesar do muito que ainda é preciso ser feito para termos crianças incluídas, acreditamos que o nosso trabalho será útil para ações futuras e para próximas pesquisas que versem sobre esse tema.

### PONTOS ESSENCIAIS DO TRABALHO

Neste trabalho monográfico, nosso propósito foi o de apresentar as dificuldades que as professoras da EI do município de Quixadá-CE encontram para lidar com a inclusão de crianças com deficiência nas instituições em que trabalham e como elas avaliam o apoio recebido para o cumprimento dessa tarefa. Para isso, utilizamos textos de leis e de documentos oficiais, bem como as ideias de autores como Carvalho, Maciel, Goffredo e outros. Como opção metodológica, fizemos uso de uma pesquisa de concepção qualitativa, baseada em entrevistas semiestruturadas com professoras da EI do citado município. Depois de analisarmos os dados, podemos agora tecer algumas considerações sobre uma realidade que não tem mais volta, mesmo que cada um dos desafios seja sempre maior do que o anterior devido ao universo e à especificidade que cada criança traz no seu jeito de ser.

Uma das maiores aprendizagens que tivemos nesse percurso é a de que não existem receitas prontas para lidar com a inclusão. Isso porque se trata de um dever de todos que fazem a instituição de EI compreender essa concepção, incorporá-la e mudar suas posturas. Para receber as crianças, é preciso respeitá-las independentemente de serem brancas, afrodescendentes, indígenas, ricas, pobres, com ou sem deficiência. É um direito humanitário e está assegurado nas leis voltadas para os direitos humanos e para a educação especial, perpassando todas etapas do ensino básico. Os gestores precisam ser pressionados, pois somos nós, os educadores, que devemos cobrar pela qualidade dos serviços, visando um sistema educacional com espaços físicos adaptados, iniciativas de formação continuada para os professores e todo o apoio técnico necessário.

Em relação às dificuldades que as professoras da EI do município de Quixadá–CE encontram para lidar com inclusão de crianças com deficiência, concluímos que existem o sentimento de medo, a insegurança para atuação do seu papel de cuidar e educar e a falta de apoio pedagógico e dos demais profissionais. Assim, podemos dizer que, segundo as professoras, aqui representadas na fala de Lua 2, “a EI é a base de toda a educação, mas, na perspectiva inclusiva, a instituição infantil precisa se estruturar, se adequar às necessidades dos alunos e preparar seus professores, possibilitando buscar conhecimentos que os faça trabalhar de forma a garantir o aprendizado e desenvolvimento integral do aluno”. Dessa maneira, em sua percepção, a criança vem para a instituição, mas não é incluída na sala de atividades; não por desinteresse das professoras ou da comunidade escolar, mas por falta de conhecimento sobre o assunto e pela falta de estrutura física adequada. Nesse sentido, percebemos a clareza das dificuldades que as nossas professoras sofrem por não ter apoio, condições favoráveis de trabalho e conhecimentos adequados à referida incumbência.

Ainda sobre esse aspecto, podemos considerar como um achado importante o fato de que a criação do Centro de Apoio à Educação Inclusiva e a sua política de atendimento na perspectiva inclusiva venham ao encontro dos anseios das escolas, na figura de seus professores, gestores das regionais e pais dos alunos com deficiência. Isso é relevante na medida em que deve-se cumprir o que está expresso no Decreto de Lei n.º 2.636/2013. Portanto, precisamos acreditar que essa medida seja a porta de diálogo entre escolas, centros de EI, o Centro de Apoio à Educação Inclusiva e a Secretaria de Educação, no que concerne à realização de ações pertinentes ao apoio de que tanto necessitam.

Com base no exposto, consideramos, de um modo geral, que a inclusão de crianças com deficiência na instituição de EI em Quixadá–CE está dando o primeiro passo em matricular as crianças que estão buscando a instituição. No entanto, muito ainda deve ser feito, começando pelo mapeamento na comunidade que é essencial, pois acreditamos que devam existir mais crianças em casa, cujos pais ainda não saíram de seu “luto”. Assim, para que a inclusão seja consumada, os espaços educacionais precisam caminhar em passos contrários às segregações, pois não basta ter as crianças nas salas de atividades da educação e pensar que elas estão incluídas.

Vimos que a inclusão é bem mais complexa e exige a mudança de postura de todos os envolvidos no processo educacional: pais, professores, funcionários, profissionais da área, instituições governamentais e não governamentais e poder público

local. Assim sendo, vale ressaltar que Quixadá poderá desenvolver um bom trabalho se, de fato, adotar a causa pelas crianças com deficiência e preparar as instituições para recebê-las, dando-lhes condições dignas de trabalho e formação aos profissionais envolvidos. Além disso, é preciso, ainda buscar programas e projetos do Governo Federal, bem como abandonar as ações de politicagem, para assumir um compromisso sério, com responsabilidade, buscando parcerias e sensibilizando outros setores a assumir seus papéis, como, por exemplo, o Centro de Apoio à Educação Inclusiva, que pode ser uma grande parceira, como já foi constatado anteriormente. Portanto, acreditamos que a inclusão não é uma utopia: ela pode ser uma realidade, desde que cada um assuma o seu papel e faça a diferença por uma sociedade justa, solidária e democrática.

## **IMPLICAÇÕES DA PESQUISA**

Os resultados que esse trabalho nos permitiu encontrar podem ser úteis à área da EI porque podemos considerar que elaboramos, à partir da percepção dos sujeitos envolvidos na pesquisa, um diagnóstico de como está o atendimento às crianças com deficiência na EI. Além disso, vimos como são percebidas as relações de interação dessas crianças com o conhecimento, com as famílias, com os profissionais envolvidos (professor, diretor, coordenador e funcionários) e ainda quais os tipos de serviços ou atendimentos especializados que essas crianças estão recebendo. Paralelamente a isso, vimos como se encontram a estrutura física das instituições infantis e a disponibilidade de materiais didáticos e especializados, e também como se encontram o apoio e a formação dos professores que trabalham com as crianças incluídas. Em outros termos, isso quer dizer que construímos o perfil do educador infantil de Quixadá que tem crianças com deficiência incluídas e suas dificuldades diante desse cenário.

Outra implicação relevante de nosso trabalho reside no fato de que, como fazemos parte do Centro de Apoio à Educação Inclusiva, este trabalho irá nos nortear na realização de metas e ações de apoio, acompanhamento, formação dos professores e mapeamento das crianças para ampliar o atendimento nas instituições. É papel do Centro de Apoio à Educação Inclusiva realizar as avaliações e diagnóstico das crianças com deficiência pela equipe multifuncional para os encaminhamentos devidos, atendimento nas salas de AEE e demais profissionais especializados, de acordo com a necessidade da criança. Além disso, deve manter um diálogo com os responsáveis pelas

escolas e com os pais. Desse modo, com as declarações dos professores teremos uma amostra de suas insatisfações e os profissionais envolvidos poderão desenvolver projetos diferenciados de perspectiva inclusiva na escola, junto aos professores e às famílias das crianças, para fortalecer e esclarecer o que ainda encontra-se obscuro.

### **SUGESTÕES DE CONTINUIDADE DA PESQUISA**

Como primeira sugestão de continuidade, pensamos que seria muito interessante desenvolver uma pesquisa sobre o papel do pedagogo na educação especial, pois abrirá um leque de contribuições sobre o que ainda é muito desconhecido nesse cenário educacional. Assim, teremos esclarecimento das contribuições pedagógicas pontuando por deficiência. Nesse sentido, teremos um trabalho de parceiros mais atuantes e conscientes de seu papel, pois percebemos que a falta de informações e conhecimento é muito presente.

Uma segunda sugestão é desenvolver uma pesquisa sobre a atuação das salas de AEE, ou seja, acerca de como está o atendimento nessas salas em Quixadá e o que deve ser trabalhado, fazendo um trabalho comparativo, pois para muitas pessoas as salas de AEE são percebidas como espaços de reforço escolar.

## Referências

---

ARGOTTI, M; CUNHA, B. B. B.; YAZLLE, E. G. Pedagogia da Infância e Construção Práticas Educativas: os educadores da infância como produtores de saberes no campo. **7º Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores**. Águas de Lindóia: UNESP, 2005, p. 50-56.

AQUINO, L. As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. *In*: ROMAM E.D. STEYER V.E. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**: uma retrato multifacetado. Ulbra, 2001.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, MEC, 1996.

\_\_\_\_\_, Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1998**. Brasília: Senado Federal, 1998.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2001.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_, **Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes da Educação Básica da Educação Nacional**. Brasília, atualizado em 2009.

\_\_\_\_\_, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 4 de, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial**. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil**. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 01/2010. Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos**. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2010.

BRUNO, M.M.G. **Educação Infantil: saberes e práticas de inclusão**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CARVALHO, R.E. O direito de ter direitos. *In.* CARVALHO, R.E. **Salto para o Futuro Educação Especial: tendências atuais**. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999, p. 17-24.

\_\_\_\_\_. Integração e Inclusão: do que estamos falando? *In.* CARVALHO R.E. **Salto para o Futuro Educação Especial: tendências atuais**. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEEP. 1999, p. 35-43.

CEARÁ, Secretaria da Educação do Estado do Ceará, **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. 1ª edição. Fortaleza: SEDUC, 2011.

CEARÁ, Secretaria da Educação Básica. **Política Estadual de Educação Especial: integração com responsabilidade**. Fortaleza: SEDUC, 1997.

DROVET, R.C.R. **Fundamentos da educação pré-escolar**. São Paulo. Ática. 1992.

GODOY, A.S. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresa**, São Paulo, v. 35, nº 2, p 57-63, abr. 1995.

GOFFREDO, V.L.F.S. Educação: Direito de todos os brasileiros. *In.* GOFFREDO, V. L. F. S. **Salto para o Futuro Educação Especial: tendências atuais**. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999, p. 27-34.

\_\_\_\_\_. A escola como espaço inclusivo. *In.* GOFFREDO, V.L.F.S. **Salto para o Futuro Educação Especial: tendências atuais**. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação. SEED, 1999, p. 45-50.

\_\_\_\_\_. Como formar professores para uma escola inclusiva? *In.* GOFFREDO, V.L.F.S. **Salto para o Futuro Educação Especial: tendências atuais**. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação. SEED, 1999, p. 67-72.

MACIEL, M.R.G. Portadores de deficiência a questão da inclusão. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 51-56, 2000.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Tese de Doutorado. Curso de Pós-graduação em Psicologia Experimental. Universidade de São Paulo, 1995.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

REÚS, N. R. M.; CAVALARI, N. Educação Inclusiva no Brasil. **Caderno Multidisciplinar de pós-graduação da UCP**. Pitanga, v.1, n. 2, p. 202-215, fev. 2010.

QUIXADÁ. **Política Municipal para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Lei Nº 2.636 de 20 de dezembro de 2013. Quixadá, 2013.

UNESCO, Ministério da Educação e Cultura da Espanha. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.

**ROTEIRO DE ENTREVISTA:**

- 1) Nome e formação:
- 2) Quanto tempo de trabalho possui na educação infantil? E qual a clientela de atendimento?
- 3) O que pensa sobre educação infantil na perspectiva inclusiva?
- 4) Quais as dificuldades diárias em relação a sua gestão de sala de atividades com as crianças com deficiências?
- 5) O que você considera importante para o seu desempenho/mediação com as crianças com deficiência?
- 6) Como você vê a relação família e centro de educação infantil dessas crianças com deficiência?
- 7) Qual a sua percepção em relação à comunidade escolar da educação infantil, funcionários e pais em relação à criança com deficiência?
- 8) Você tem algum acompanhamento, formação ou apoio externo e continuado que possa lhe ajudar com a sua prática pedagógica com as crianças incluídas?
- 9) De que apoio você sente falta?
- 10) O ambiente e espaço físico são favoráveis ao acesso e à permanência da criança com deficiência?
- 11) O que você sugere para que o seu trabalho seja otimizado ou facilitado?