



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

ERIKA PESSOA PIMENTEL FIUZA

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA SOB A ÓTICA DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

FORTALEZA

2015

ERIKA PESSOA PIMENTEL FIUZA

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA SOB A ÓTICA DO PROFESSOR
DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do Título de Especialista em Docência na Educação Infantil.

Orientador (a): Prof.^a Ms. Lilianne Moreira Dantas.

FORTALEZA

2015

ERIKA PESSOA PIMENTEL FIUZA

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA SOB A ÓTICA DO PROFESSOR
DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Especialista em Docência na Educação Infantil.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Ms. Lilianne Moreira Dantas (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Camila Barreto Silva
Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF)

Prof.^a Jorgiana Ricardo Pereira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus, que governa e protege minha vida, ao meu pai, Luis, que permanece presente em meu coração, como exemplo de dignidade e sabedoria, à minha mãe, Norma, minha fortaleza e constante incentivadora.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me conduzir em todos os momentos vividos nesse percurso fortalecendo minha fé a cada vitória conquistada.

A minha querida família, com quem sei que sempre posso contar. Destaco meu pai, Luis, *in memoriam*, que deixou eternas saudades entre nós, mas que é um doce exemplo em minha vida, e minha mãe, Norma, que é minha maior incentivadora, meu alicerce e com quem eu aprendi os valores que defendo em minha vida adulta.

A meu irmão, Lucas, pelo companheirismo nos momentos de dificuldade.

À família do meu esposo, em especial à minha querida sogra, Tantina, que me recebeu como filha. Seus cuidados foram fundamentais durante a minha participação no curso e para a elaboração deste trabalho.

Ao meu esposo, Junior, pelo companheirismo, estímulo e confiança na minha capacidade.

Aos coordenadores e professores do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil pelo apoio oferecido ao longo do curso, por incentivarem nossas capacidades desde o momento de ingresso até a construção da monografia e por possibilitarem uma verdadeira ampliação de nosso olhar para a Educação Infantil.

À minhas queridas amigas de turma pelo caminho percorrido, os desafios enfrentados e o objetivo alcançado.

Ao Centro de educação infantil onde atuo e no qual foi realizada a pesquisa, em especial à Coordenação Pedagógica da instituição que possibilitou que a pesquisa de campo e as coletas de dados fossem bem-sucedidas.

Às Professoras entrevistadas, minhas amigas de profissão, por terem aceitado expor suas vivências com crianças com deficiência para a realização deste trabalho.

À minha Orientadora, Professora Ms. Lilianne Moreira Dantas, pela disponibilidade, pelo apoio constante e por suas valiosas contribuições para a realização e conclusão deste trabalho.

RESUMO

A presente pesquisa enfoca a inclusão de crianças com deficiência sob a ótica dos professores de Educação Infantil e tem como objetivo investigar a visão das professoras a respeito da inclusão de crianças com deficiência nas instituições de Educação Infantil. Orientou-se como uma investigação qualitativa, a partir do método de estudo de caso, o procedimento metodológico utilizado foi a entrevista semiestruturada. Participaram da pesquisa quatro professoras de um Centro de Educação Infantil – CEI de Fortaleza/CE, as quais foram identificadas como Professoras A, B, C e D com o intuito de preservar suas identidades. Para fundamentação e análise dos dados foram utilizados os estudos de Arantes (2013); Fernandes (2013); Rodrigues (2013); Batista (2012); Dantas (2012); Santos (2012); Albuquerque e Machado (2011); Mantoan (2011; 2003); Mondaini (2011); Sartoretto (2011); Mendes (2009) e Sant’Anna (1988). Como resultado, constatou-se que por enfrentarem diversos desafios em sua atuação diante da presença de crianças com deficiência, as professoras de Educação Infantil vivenciam diversos sentimentos, nem sempre positivos, com relação à inclusão, se sentindo muitas vezes incapazes para atuar com essas crianças. Mesmo com as diversas dificuldades enfrentadas, essas professoras compreendem a inclusão como necessidade de todos, reconhecem sua legalidade e atuam de forma a incluir, da maneira que podem, e compreendem as crianças com deficiência. Os dados revelaram ainda que as professoras compreendem a importância da Educação Infantil como espaço propício para a inclusão; apontam a necessidade de modificações estruturais e pedagógicas para a realização de sua prática; reconhecem seu papel como agente inclusivo e a real necessidade de receber uma formação continuada que contemple as ideias de diversidade e inclusão. Devido a pouca incidência de estudos sobre o assunto, acredita-se ser pertinente a realização de outras pesquisas que abordem esta temática.

Palavras-chave: Educação Infantil. Inclusão. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This research focuses on the inclusion of children with disabilities, from the perspective of the preschool teachers, and aims to know the educators point of view about the inclusion of these children in early childhood institutions. This study was characterized as a qualitative research from the case study method and the approach used was the semi-structured interview. Four teachers of an early educational center in Fortaleza/CE participated of this research, and they were identified as teachers A,B,C and D in order to preserve their identities. For the grounding and data analysis were used the studies of Arantes (2013); Fernandes (2013); Rodrigues (2013); Batista (2012); Dantas (2012); Santos (2012); Albuquerque e Machado (2011); Mantoan (2011 e 2003); Mondaini (2011); Sartoretto (2011); Mendes (2009) e Sant'Anna (1988). As a result, it was found that because of the diverse challenges faced on their interaction in the presence of children with disabilities, these preschool teachers experience many feelings, not always the positive ones, regarding inclusion, they often feel themselves unable to work with these children. Even with the many difficulties faced, these preschool teachers understand that inclusion is a need for all children, they recognize its legality and act to include, the way they can and know, the children with disabilities. The data also revealed that the preschool teachers understand the importance of the early childhood educational institution as a suitable place for inclusion; that they also pointed out the need for structural and pedagogical changes to conduct these practice; and that they recognize their role as inclusive agents and the real need to receive a continuing education that incorporates the ideas of diversity and inclusion. Due to low incidence of studies about this subject, we believe that is relevant to conduct researches addressing this issue.

Keywords: Early childhood education. Inclusion. Teaching learning.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABET	Associação Brasileira de Esclerose Tuberosa
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BDTC	Banco de Teses do Capes
CEI	Centro de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
GT	Grupo de Trabalho
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PME	Plano Municipal de Educação
RA	Reuniões Anuais
SME	Secretaria Municipal de Educação
TSC	Tuberous Sclerosis Proteins (Complexo Esclerose Tuberosa)
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.1	Caminhos para a Inclusão.....	24
2.2A	Educação Infantil.....	30
2.3A	Escola Inclusiva no contexto da Educação Infantil.....	34
2.4O	professor de Educação Infantil frente à inclusão de pessoas com deficiência.....	41
3	METODOLOGIA.....	45
3.1O	lócus da pesquisa.....	46
3.2Os	sujeitos da pesquisa.....	48
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	50
4.1	Análise dos dados.....	51
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
	REFERÊNCIAS.....	69
	ANEXO.....	76

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo trata sobre a questão da inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil com foco na ótica dos professores sobre a realidade vivenciada em sala de aula.

A determinação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica representou uma grande inovação tanto com relação à definição do conceito de criança no contexto histórico-social atual quanto na proposição de políticas, cujos objetivos visam à garantia de seus direitos. Estando a mesma inserida nos níveis de ensino que compõe a educação básica, está também submetida às orientações para todos os níveis de ensino.

Assim como a Educação Infantil, a Educação Especial vem apresentando avanços legais que resultaram na determinação da escolarização de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. Portanto, enquanto integrantes do ensino básico, cabe às instituições de Educação Infantil estar abertas e preparadas para atender a este novo público que durante muitos anos esteve à margem da instituição regular de ensino, mas que agora, essas pessoas passam a ser reconhecidas como seres detentores de direitos desde o nascimento. Essas instituições devem considerar as especificidades de todas as crianças de forma a melhor atendê-las e possibilitar seu desenvolvimento e aprendizagem.

A inclusão representa um verdadeiro desafio para as instituições e requer uma série de modificações estruturais e pedagógicas que têm sido realizadas gradualmente. Enquanto isso é possível observar o aumento do número de crianças com deficiência matriculadas nas instituições regulares de Educação Infantil.

Diante dessa realidade, o professor, primeiro agente educacional a lidar com esse processo concretamente, vê-se envolto em uma nova configuração da turma na qual atua e vivencia sentimentos diversos com relação a essa mudança, enfrentando dificuldades para efetivar uma nova prática.

Portanto, interessa-nos conhecer as visões dos professores de Educação Infantil sobre o processo de inclusão de crianças com deficiência nas instituições de ensino regular, tendo como referencial as turmas nas quais atuam ou atuaram, com o intuito de perceber como tem sido realizado esse processo na Educação Infantil.

Esse interesse surge das minhas próprias vivências enquanto professora de Educação Infantil, marcadas por angústia e, ao mesmo tempo, pela busca por

saberes e conhecimentos que fundamentariam minha atuação com crianças com deficiência. Dessa forma considero importante trazer algumas de minhas vivências nesse processo de compreensão da minha prática diante da perspectiva inclusiva.

O interesse na área de Pedagogia surgiu desde cedo em minha vida, quando ainda pequena, observava minha mãe organizar o material para suas aulas, pois a mesma também era Pedagoga e atuou por muitos anos em turmas de Educação Infantil. Assim, quando criança, minhas brincadeiras sempre envolviam: sala de aula, papel, lápis, e tudo que achasse necessário para compor esse cenário escolar.

Enquanto estudante da educação básica, minha formação aconteceu em uma instituição particular católica, ligada à rede Salesianas, na qual estudei desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Durante o período de escolha do curso de graduação houve várias sugestões de familiares sobre o que deveria cursar, acarretando na escolha do bacharelado em Direito, porém após um ano de curso não houve identificação e resolvi fazer Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Ao ingressar no curso de Pedagogia a identificação foi imediata. Ano após ano crescia o meu interesse pela educação de crianças pequenas. Gradualmente, fui compreendendo como se dá o desenvolvimento cognitivo da criança, suas características quanto ao processo de aprendizagem e sua construção do conhecimento, além de diversos outros conhecimentos embasados em estudiosos como Piaget, Vygotsky, Wallon, entre outros.

Durante a graduação vivenciei apenas uma disciplina relacionada à educação de crianças com deficiência. A disciplina de Educação Especial equivalia a poucos créditos do currículo e a meu ver, não foi eficaz para a minha preparação enquanto futura pedagoga que atuaria, constantemente, com crianças com diferentes condições de deficiência. A disciplina tratava da educação de crianças com deficiência de forma bastante generalizada e pouco foi abordado sobre a prática pedagógica.

No entanto, foi no decorrer desta disciplina que tive meus primeiros contatos com crianças com deficiência, quando tive a oportunidade de visitar instituições especializadas como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Onde pude observar o trabalho realizado com os jovens e adultos que as frequentavam, porém, a educação especializada aplicada nesta instituição,

atendendo apenas pessoas com deficiência, apesar de aparentar ser eficaz na formação exclusiva dessas pessoas, não possibilitava a interação entre pessoas com e sem deficiência enquanto alunos nas salas de aula regular.

Após esta experiência alguns questionamentos sobre a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil me inquietaram, tais como: esta é possível? Ela é eficaz? É capaz de atender de forma eficiente crianças com e sem deficiência afim de que todas aprendam?

Desejava um maior aprofundamento com relação às características das deficiências que possivelmente atenderia em sala, bem como, de conhecimento sobre as práticas pedagógicas que facilitariam a aprendizagem de todas as crianças. Esses desejos ficaram reservados para serem realizados posteriormente, pois naquele momento a prioridade era cursar as disciplinas para a conclusão do curso.

Ainda antes de concluir a graduação, fui aprovada no concurso para professor efetivo do município de Fortaleza/Ceará e solicitei colação de grau especial para poder assumir o cargo.

Já no meu primeiro ano de atuação em 2010, uma criança com Síndrome de Down compôs o agrupamento de Infantil IV com o qual eu trabalhava. Esse momento foi difícil para mim, pois, além de ser a minha primeira vez como professora regente em sala de aula, havia uma criança entre elas que necessitava da minha atenção e atuação de forma mais consciente e especializada para auxiliá-la em sua aprendizagem. Não me sentia preparada para essa atuação, pois como citei, anteriormente, a formação acadêmica não foi suficiente para fundamentar minha atuação com crianças com deficiência.

Esse momento de angústia foi o motivador inicial para o desenrolar da minha busca por respostas. A professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola, onde trabalhava, apoiou-me bastante nesse período, ao indicar textos para leitura e atividades diferenciadas para realizar com essa criança. Ela me acompanhava, constantemente, buscando saber como a criança estava em sala, se as atividades sugeridas estavam sendo eficazes e como era o relacionamento entre as crianças. Essa criança era atendida na sala de AEE no turno contrário à aula. Sua família era participativa e a estimulava bastante.

O trabalho, apesar de angustiante a princípio, foi positivo, pois as interações e mediações ocorridas em sala possibilitaram a essa criança um bom relacionamento com todos os colegas e comigo, além do acompanhamento da turma

em todas as experiências vivenciadas. Além disso, possibilitou a ampliação dos meus conhecimentos a respeito da Síndrome de Down, a compreensão do meu papel, enquanto mediadora e facilitadora da aprendizagem e a fundamentação e utilização de novas práticas que possibilitariam a aprendizagem de forma significativa para a criança.

Partindo do interesse em ampliar meus conhecimentos sobre as diversas deficiências que poderia atender em sala e sobre as dificuldades de aprendizagem que as crianças poderiam enfrentar, surgiu a necessidade de me aprofundar na temática inclusão. Busquei a formação continuada por conta própria e especializei-me em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), com o intuito de fundamentar minha prática tendo em vista que a inclusão de crianças com deficiência acontece em nossas instituições de ensino regular.

No meu segundo ano de atuação como professora do município em 2011, ainda no infantil IV, não atendi crianças com deficiência, mas continuei acompanhando o desenvolvimento da criança com Síndrome de Down que havia atendido no ano anterior por meio de conversas com a professora atual e a mãe, devido à identificação com a criança e sua família.

No terceiro ano de exercício, em 2012, solicitei transferência de escola, indo para um Centro de Educação Infantil (CEI), no qual passei a atuar com a turma de Infantil III, em horário integral e contava com a ajuda de uma auxiliar. Nesse ano, considero que fui desafiada, pois atuei uma criança com deficiências múltiplas. Esse garoto possuía características de Deficiência Motora, utilizava cadeira de rodas, e de Deficiência Intelectual. O cuidar e o educar estavam, mais do que nunca, indissociáveis no atendimento dessa criança, já que, por não possuir o movimento dos membros inferiores e ter movimentos descoordenados nos membros superiores, esta necessitava de auxílio constante, tanto da professora como da auxiliar para realizar todas as atividades de rotina (alimentação, higiene, brincadeiras, etc.).

Como já havia concluído a especialização, considerava-me melhor preparada para atuar com essa criança e foi possível possibilitar-lhe diversas experiências que contribuíram, significativamente, para o seu desenvolvimento. Ao final do ano letivo foi possível ver a ampliação de sua oralidade, pois passou a solicitar por meio da fala suas necessidades; ampliou sua capacidade de interação, chamando os nomes dos colegas e das professoras, fazendo carinho e se

envolvendo nas brincadeiras; passou a indicar seus desejos utilizando palavras e a realizar algumas ações da vida cotidiana com mais autonomia. Essa criança demonstrava grande satisfação ao chegar à instituição, cada conquista sua foi bastante comemorada por toda a equipe pedagógica.

As demais crianças da turma também vivenciaram aprendizagens significativas nesse período e demonstravam respeito, carinho, cuidado, cumplicidade e diversos valores positivos necessários à vida em comunidade.

Neste CEI não possuíamos Atendimento Educacional Especializado (AEE), porém a equipe gestora foi bastante sensível às necessidades da criança providenciando, de seus próprios recursos, os materiais que a mesma necessitava, além de proporcionar outros recursos que contribuíram para seu desenvolvimento, comprovando a importância de uma gestão articulada com as necessidades do professor e de seus alunos.

Em 2014, passei a atuar com duas turmas de Infantil IV e o CEI passou a ser acompanhado mais de perto pela professora do AEE da escola patrimonial¹. Nesse período recebi na turma da manhã, uma criança que possuía Esclerose Tuberosa, que é uma doença genética que leva ao desenvolvimento de tumores benignos afetando diversos órgãos do corpo, incluindo os órgãos vitais, e suas funções. É causada por mutações nos genes TSC1 e TSC2 responsáveis pela codificação de proteínas que agem como supressoras do crescimento dos tumores e regulam a proliferação e diferenciação da célula.² Por se tratar de uma doença rara, mesmo após a especialização não conhecia essa deficiência. Iniciei então uma nova busca.

A professora do AEE também desconhecia a doença da criança e não pode me ajudar muito. Entrei em contato, por conta própria, por e-mail, com a Associação Brasileira de Esclerose Tuberosa (ABET), solicitei informações sobre as características da doença, os efeitos na criança, e pedi que me dessem sugestões de experiências que poderia desenvolver com essa criança. Recebi as informações e iniciei o trabalho com a ajuda da mãe da criança buscando integrá-lo o máximo

¹Com a determinação da progressiva extinção do atendimento pré-escolar público em escolas anexas até 2012 pelo Plano Municipal de Educação (PME/2008) ficou possibilitado o atendimento a novas demandas em unidades de ensino vinculadas a instituições patrimoniais, por um período máximo de um ano. Sendo competência dos órgãos de ensino e criar condições para a legalização da nova instituição. Assim as novas instituições têm uma relação de dependência pedagógica, administrativa e financeira com a escola patrimonial.

²Disponível em: <<http://abet.org.br/index.php?ui=MQ=>>. Acesso em: 24 out. 2014.

possível nas atividades realizadas com a turma respeitando as dificuldades enfrentadas.

Essa criança não andava, não se movimentava com autonomia, nem possuía cadeira de rodas, era colocado em um carrinho de brinquedo, sua mobilidade dependia de um adulto. Ela também não falava, não olhava diretamente para as pessoas, apresentava o olhar lateralizado, não se alimentava sozinho, não se higienizava, pouco interagia com as demais crianças de sala ou com adultos, apresentava convulsões diárias e tomava uma medicação que lhe causava sonolência, ele passava grande parte da manhã dormindo.

A turma de infantil IV, no município de Fortaleza, não é contemplada com a presença de auxiliar de sala, o que dificultou bastante o trabalho com essa criança. A coordenação solicitou diversas vezes à Secretaria Municipal de Educação (SME), um auxiliar ou ajudante para esse caso específico, porém, era necessário um laudo médico para que a solicitação fosse atendida. O que tínhamos no CEI era apenas o parecer médico que nos foi transmitido oralmente pela família de que a criança possuía Esclerose Tuberosa.

A equipe da SME realizou uma visita ao CEI e foi possível constatar as dificuldades que o garoto apresentava. Mesmo confirmando a necessidade de um acompanhamento constante para aquela criança, a burocracia ainda assim existia, sendo necessário o laudo médico.

Como não éramos acompanhados por uma auxiliar, a mãe da criança vinha, diariamente, para ajudar nos cuidados com a criança, já que ela mesma percebeu que a dinâmica da turma e a quantidade de alunos (22 no início do ano) tornavam impossível a atuação junto a essa criança com essa deficiência tão rara.

Gradualmente, fomos inserindo o garoto na rotina da turma, respeitando o seu tempo e necessidades. Aos poucos era possível vê-lo interagir com as demais crianças pelo tato; tentar sentir e provar os colegas com a boca; manusear objetos e brinquedos diversos. A criança era acompanhada também pela professora de AEE no horário oposto ao da aula uma vez por semana.

Após alguns meses, a família optou por não trazer mais a criança para a instituição, justificando-se pelo seu desconforto da mãe em ter que vir todos os dias ao CEI auxiliar no cuidado com a criança. Ao notarem a ausência da criança, os outros colegas mostraram-se entristecidos e perguntavam diariamente pelo amiguinho que não vinha à aula.

Posso afirmar que essas experiências vivenciadas, após meu ingresso como professora na rede municipal, foram essenciais para a sensibilização do meu olhar em relação à educação, e ao mesmo tempo impulsionaram a minha busca por respostas e aprimoramento. Viver essas situações me fez refletir sobre a necessidade de formação, apoio da gestão e dos demais órgãos governamentais para que a educação inclusiva seja, de fato, efetivada. Foram e ainda são muitas as angústias vivenciadas por mim, enquanto professora da Educação Infantil que atua com crianças que apresentam diferentes condições e necessidades.

Nesse contexto, surgiu o anseio por aprimoramento com relação às práticas na Educação Infantil. O curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, oferecido gratuitamente pela Universidade Federal do Ceará (UFC) se tornou fonte de inspiração para o trabalho em andamento. Minha atuação nas turmas de Educação Infantil com agrupamentos de três e de quatro anos, tem sido um momento de descobertas pessoais, profissionais e ao mesmo tempo de valorização das descobertas das crianças.

Gradualmente, venho compreendendo a importância das interações e das brincadeiras para as crianças, reconhecendo-as como seres únicos, concretos, pertencentes a um tempo, espaço, a um meio sociocultural. O curso possibilitou-me a ampliação de referenciais teóricos e a modificação de minha prática pedagógica. Passei a considerar a interação como principal elemento mediador da aprendizagem infantil e a possibilitar diversas experiências que proporcionem às crianças a criação do maior número de relações possíveis.

Todo este percurso levou-me a considerar que a educação inclusiva é possível e essencial para a formação da criança com e sem deficiência, para tanto os professores devem ser, desde sua formação inicial, preparados para atender a todas as crianças, além de ser necessária a existência de uma estrutura que atenda as necessidades específicas de todas as crianças e dos professores.

Estas vivências despertaram o interesse em conhecer as experiências de outros professores da Educação Infantil com relação à inclusão. Assim, pretendemos neste estudo conhecer a visão destes a respeito da inclusão, se enfrentam desafios nesse processo inclusivo e se organizam o seu trabalho de forma a possibilitar a aprendizagem de todas as crianças.

Buscamos então compreender esta visão do professor de Educação Infantil por meio de uma revisão bibliográfica sobre as pesquisas acadêmicas

publicadas no Brasil, no período de 2009 a 2014, que trataram da temática em estudo. Este período foi escolhido com base no ano da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (BRASIL, 2008).

A seleção das pesquisas foi realizada a partir de um levantamento dos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais (RA) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), especialmente no Grupo de Trabalho (GT15) Educação Especial. Além deste, pesquisamos as dissertações e teses publicadas nos sítios: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Teses do Capes (BDTC); e artigos da Revista Brasileira de Educação Especial.

Quantitativamente, o levantamento revelou que foram divulgados 439 trabalhos relacionados à Educação Especial: 81 na ANPED, 228 na BDTD, 118 no BDTC e 12 na Revista Brasileira de Educação Especial. Destas investigações, apenas 24 tiveram como foco a temática em estudo, o que representa 5,46% do total de pesquisas realizadas no período selecionado.

Essa análise revelou a pequena incidência de textos escritos sobre o assunto o que confirma a necessidade de se realizar pesquisas, considerando o ponto de vista do professor diante do aluno com deficiência, principalmente na Educação Infantil. Nos sítios de pesquisa BDTD, BDTC, e Revista Brasileira de Educação Especial foram analisados os resumos das dissertações e teses e foram utilizadas para busca as palavras-chave: inclusão, educação infantil e visão/ótica do professor. Foram identificados 11 trabalhos no BDTD, 5 no BDTC e 4 na Revista Brasileira de Educação Especial. Com relação à pesquisa realizada no sítio da ANPED, foram encontrados, nos anais 33 a 37, oitenta e um trabalhos relacionados à educação especial (GT 15), dentre os quais apenas quatro tratam da temática em questão.

Com relação às pesquisas que tratam exclusivamente da visão ou concepção dos professores de Educação Infantil sobre a inclusão de crianças com deficiência nas instituições de ensino regular onde atuam, verificamos que os resultados demonstram que os professores enxergam a educação inclusiva como a possibilidade de convívio com a diferença, espaço de interação, de trocas de saberes entre os envolvidos, como espaço de desenvolvimento do indivíduo e de habilidades sociais. Destacam ainda o reconhecimento ao direito de todos à

educação. (RODRIGUES, 2013; SANTOS, 2012; VERSOZA, 2013; MONDAINI, 2011; VITTA; VITTA; MONTEIRO, 2010).

As pesquisas de Fernandes (2013), Versoza (2013) e Mondaini (2011) revelam que os sujeitos se mostraram favoráveis à inclusão, apresentando-se dispostos a contribuir para sua efetivação.

No entanto, é possível também inferir destas pesquisas algumas visões que refletem o não contentamento dos professores com a inclusão, nas quais a criança com deficiência é concebida como: difícil de lidar, trabalhosa, com menos aptidões. (SANTOS, 2012).

Para alguns professores nem todas as crianças deficientes tem condições de serem incluídas em instituições regulares de ensino. (VITTA; VITTA; MONTEIRO, 2010). Falas que refletem o preconceito e a ausência de conhecimentos com relação à educação inclusiva, que podem refletir negativamente em suas práticas pedagógicas.

Algumas pesquisas destacam também que, para a maioria dos professores, a inclusão é uma novidade, acontecendo nas instituições de forma parcial ou falsa, ou ainda não acontecendo. (RODRIGUES, 2013; BATISTA, 2012; SANTOS, 2012).

O que há de consenso nas falas dos professores nessas pesquisas é a necessidade de modificações estruturais, pedagógicas e políticas a fim de possibilitar condições de inclusão (dentre estas condições colocam aumento de recursos materiais, formação de professores, mudanças arquitetônicas, entre outras) dessas crianças nas instituições regulares. Aponta ainda para a existência de sentimentos conflitantes diante da presença dessas crianças nas salas onde atuam. Segundo Rodrigues (2013), a incredulidade dos professores não se refere a não aceitação da criança com deficiência, mas às condições gerais que não possibilitam a inclusão. (FERNANDES, 2013; BATISTA, 2012; SANTOS 2012; MONDAINI, 2011).

Logo, consideramos necessário conhecer a visão do professor de Educação Infantil, a fim de verificar se esta e a visão apresentada nas pesquisas se assemelham de modo a possibilitar uma revisão atualizada dessas informações e, conseqüentemente, facilitar o processo de inclusão educacional. Dessa forma, acredita-se na importância dessa pesquisa no que se refere à inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, pois pretende contribuir com o processo

inclusivo nesse nível de ensino. Assim, essa pesquisa também é um espaço destinado à escuta das falas dos professores, porque tem a intenção de colaborar com as ações que podem auxiliá-los no aprimoramento de suas práticas dentro da realidade na qual estão inseridos.

Ainda referente ao olhar do professor frente à inclusão, os estudos de Arantes (2013), Fernandes (2013), Rodrigues (2013), Batista (2012), Dantas, 2012, Fragoso; Casal (2012), Santos (2012), Vitta; Vitta; Monteiro (2010), Mondaini (2011), Soares (2011), Barreto (2009), Mendes (2009), Limeira (2009) revelam que os professores se avaliam despreparados para essa atuação, enfrentando dificuldades além da sua falta de formação, como a falta de estrutura física da instituição educacional, a falta de recursos, o pouco de apoio da gestão e de setores específicos da Educação Especial, como o AEE e alguns outros fatores que dificultam sua ação e geram resistência dos professores diante da inclusão.

As pesquisas de Fernandes (2013) e Mondaini (2011) apontam também para a importante função do professor, enquanto “possibilitador” da inclusão de qualidade, sendo considerado como o mediador, como o promotor de experiências que contemplem as necessidades de todas as crianças e que propiciem seu desenvolvimento.

A Educação Infantil é o primeiro espaço educacional no qual a inclusão acontece e é função das instituições se aprimorarem, a fim de possibilitar sua efetivação. As pesquisas de Rodrigues (2013) e Batista (2012) apontam o espaço escolar como um dos principais ambientes para a criação de uma sociedade inclusiva, colocando a instituição de ensino como colaboradora na luta pela inclusão, considerando esta como benéfica para todos que dela participam. No entanto, os autores reconhecem os desafios enfrentados por essas instituições a fim de atender as mudanças exigidas por este novo contexto.

Nessas instituições, o principal sujeito a ter contato inicial com as crianças é o professor, que por sua vez, diante da perspectiva inclusiva é desafiado a adequar sua prática pedagógica à diversidade da turma na qual atua, tendo em vista que ao incluir, deve-se considerar as especificidades de todas as crianças.

A Educação Infantil pode ser considerada, nesse contexto, espaço inicial e primordial da inclusão, ao se considerar que a fundamentação das práticas pedagógicas realizadas nessas instituições, baseia-se em suas funções de educar e cuidar, nas brincadeiras e nas interações. Portanto, é possível conceber diversos

benefícios para a realização dessa inclusão desde a Educação Infantil, dentre os quais citamos: a socialização, a convivência com a diversidade, a compreensão das diferenças como característica de todos, assim como o desenvolvimento e a autoconstrução por meio das interações e trocas de conhecimento entre as crianças. (ARANTES, 2013; LIMA; DORZIAT, 2013; RODRIGUES, 2013; DANTAS, 2012; VITAL, 2012; VITTA; VITTA; MONTEIRO, 2010; MELO; FERREIRA, 2009; MENDES, 2009).

Estudos dentro desse tema evidenciam a necessidade de mudanças estruturais, arquitetônicas, pedagógicas, curriculares, subjetivas, entre outras para que a educação de crianças com deficiência seja realizada com qualidade nas instituições de Educação Infantil. (ARANTES, 2013; FERNANDES, 2013; LIMA; DORZIAT, 2013; BATISTA, 2012; SANTOS, 2012; DANTAS, 2012; MONDAINI, 2011; SOARES, 2011; MELO; FERREIRA, 2009).

Essas modificações representam desafios para as instituições escolares e não acontecem com facilidade ou rapidamente, mas em processo. Ao passo que as matrículas de crianças com deficiência aumentam nas instituições de educação regular e infantil, as instituições de ensino devem se organizar de forma atender às urgências da inclusão. (FERNANDES, 2013; RODRIGUES, 2013; BATISTA, 2012; VERSOZA, 2013).

Da mesma forma, a inclusão de crianças com deficiência também representa um desafio para as professoras da Educação Infantil, ocasionando nelas sentimentos diversos como angústia, medo, o não saber fazer, entre outros. Esses sentimentos expressos pelos professores são encontrados também nas pesquisas de Arantes (2013), Fernandes (2013), Rodrigues (2013), Batista (2012), Dantas, 2012, Fragoso; Casal (2012), Santos (2012), Vitta; Vitta; Monteiro (2010), Mondaini (2011), Soares (2011), Barreto (2009), Mendes (2009), Limeira (2009). As pesquisas em questão acusam o despreparo dos professores para atuarem com essas crianças. De acordo com Vital (2012, p.44) “O contato com o diferente pode mobilizar diversos sentimentos em nós: medo curiosidade, rejeição, pena, amor, ódio, desprezo. Por esse motivo alguns mecanismos de defesa acabam sendo ativados para podermos suportar a vivência”.

No entanto, causam também o interesse pela busca de saberes, funcionando como motivadores para a contínua formação de professores. (SANTOS, 2012; MONDAINI, 2011; MENDES, 2009; MELO; FERREIRA, 2009).

É possível considerar que a ausência ou insuficiência na formação de professores com relação ao atendimento inclusivo de crianças com deficiência na educação infantil realmente represente o maior empecilho para a atuação, porém, não podemos responsabilizar o professor pelas falhas atuais presentes no processo inclusivo.

Ainda são poucos os estudos que tratam da visão dos professores de Educação Infantil sobre inclusão de crianças com deficiência. Esperamos que este trabalho venha abrir um espaço para discussões a respeito da efetivação da inclusão e da valorização do papel do professor no contexto educacional.

A partir dos problemas relacionados surgiram alguns questionamentos que nos mobilizaram para a realização desta pesquisa, tais como: Qual o ponto de vista do professor de Educação Infantil sobre a inclusão de crianças com deficiência em sua sala de aula? Quais as dificuldades e possibilidades que os professores de Educação Infantil enfrentam diante do processo inclusivo? O professor organiza seu trabalho de forma a facilitar a inclusão?

Na busca de responder estas questões, delimitamos como objetivo geral: Investigar a visão dos professores de Educação Infantil a respeito da inclusão, que se desdobrou nos seguintes objetivos específicos:

- Verificar as dificuldades e possibilidades que os professores de Educação Infantil enfrentam nesse processo inclusivo;
- Conhecer como, ou se, o professor organiza o seu trabalho de forma a possibilitar a inclusão.

Assim, é nosso desejo que este trabalho seja útil para evidenciar as falas dos professores, enquanto agentes da inclusão, de forma que seus sentimentos possam ser ouvidos e considerados, bem como possibilitar que o professor possa ser reconhecido e se reconhecer como importante agente nesse processo.

Interessa-nos também que seja possível acrescentar elementos que modifiquem a visão dificultosa com que muitos professores enxergam a inclusão. Acreditamos que a reflexão aqui proposta pode fundamentar a compreensão da diversidade como fonte de crescimento e não como um problema.

Com o intuito de atingir os objetivos e organizar os conhecimentos aqui abordados o presente estudo é dividido em cinco itens. No primeiro deles está a introdução que apresenta o tema, traz as justificativas para o estudo, sua relevância pessoal e social, a revisão de literatura da pesquisa e seus objetivos.

O segundo item indica as bases teóricas que fundamentam a pesquisa. Este está subdividido em quatro subitens: 2.1 Caminhos para a inclusão, que trata da história da inclusão escolar e da legislação sobre inclusão no Brasil; 2.2 A Educação Infantil, que elenca aspectos importantes que caracterizam a Educação Infantil, incluindo os documentos que a legalizam e norteiam; 2.3 A escola inclusiva no contexto da Educação Infantil, que aborda a compreensão da Educação Infantil como um espaço de inclusão; e 2.4 O professor de Educação Infantil frente à inclusão de pessoas com deficiência, que acrescenta reflexões sobre o professor diante da inclusão.

O terceiro item expõe a metodologia utilizada neste estudo, informando sobre as escolhas metodológicas utilizadas para se alcançar os objetivos propostos. O quarto item sistematiza a apresentação e a análise dos dados obtidos durante a pesquisa, revelando a visão das professoras sobre a inclusão de crianças com deficiência nas instituições regulares de Educação Infantil em que atuam. No quinto item, há as considerações finais sobre a pesquisa desenvolvida.

Nesta perspectiva, pretendemos em nossa pesquisa trazer acréscimos com relação à compreensão da visão do professor de Educação Infantil sobre a inclusão de crianças com deficiência nas instituições regulares de ensino e, a partir dessa compreensão, colaborar com o processo inclusivo, tanto para as crianças com para os professores.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo expõe os fundamentos teóricos que apoiam as reflexões deste estudo. Para compreendermos a concepção das professoras de Educação Infantil sobre a inclusão de crianças com deficiência, usamos como aporte os seguintes aspectos: a História da inclusão escolar, a partir dos estudos de Winkeler; Oliveira (2006) e Bruno (2006); a legislação referente à inclusão no Brasil; a caracterização da Educação Infantil orientada em autores como Craidy; Kaercher (2001) e Barbosa (2009), e os documentos legais que a norteiam; a compreensão da escola inclusiva no contexto da Educação Infantil, a partir das pesquisas de Mantoan (2003; 2011), Diniz (2012), Drago (2011), Rego (1995), Carvalho (2012), Sartoretto (2011), entre outros; e a reflexão sobre do professor de Educação Infantil frente à inclusão de pessoas com deficiência nos estudos de Mantoan (2003; 2011), Santos (2011), Drago (2011), Diniz (2012), Sartoretto (2011).

Esse item está dividido em quatro subitens, cada um correspondente a um dos aspectos apresentados acima. A discussão sobre a História da educação inclusiva é feita por acreditarmos ser importante compreender historicamente o contexto atual que analisamos. A caracterização da Educação Infantil se faz necessária por se tratar do ambiente em que a pesquisa é realizada. Consideramos pertinente também compreender como acontece a escola inclusiva nesse contexto por se tratar da temática em estudo e por ser este nível de ensino a porta de entrada para a inclusão. Por fim, acreditamos ser essencial conhecer a visão do professor de Educação Infantil frente à inclusão da criança com deficiência, tendo em vista a sua presença efetiva nessas instituições e o importante papel do professor como facilitador do seu processo inclusivo.

2.1 Caminhos para a inclusão

Historicamente, as pessoas com deficiência têm sido apartadas do convívio social devido às interpretações, muitas vezes negativas, que a sociedade fez e faz a respeito da utilidade e produtividade dessas pessoas no meio em que vivemos.

Para compreendermos a inclusão como um meio de possibilitar a participação de todos os indivíduos na vida em comunidade, é preciso relembrar o

caminho percorrido, assim, é conveniente tratar sobre o período em que essas pessoas vivenciavam a exclusão, para compreendermos como se deu a construção dos conceitos coletivos a respeito da pessoa com deficiência.

Compreendendo esse percurso histórico, a partir dos estudos de Bruno (2006), temos uma contextualização desde a Idade Antiga até o Renascimento. Nas civilizações antigas, essas pessoas eram escondidas e, dependendo da compreensão dos costumes culturais, chegavam a ser sacrificadas. A sociedade da época as considerava impossibilitadas de cooperar e de produzir, não sendo úteis àquela comunidade. Na idade média, passou-se a considerar a deficiência como meio de expiação dos pecados e ao mesmo tempo eram conferidos poderes místicos a essas pessoas. Durante o Renascimento, se buscou explicações científicas para essas deficiências que foram tratadas como enfermidades.

Gradual e lentamente surgiram, por meio de iniciativas civis, instituições que passaram a cuidar e receber essas pessoas. Inicia-se, modestamente, a educação de pessoas com deficiência sendo características dessa prática o cuidado e o tratamento. Conforme os estudos de Bruno (2006, p.11-12):

As primeiras iniciativas para a educação de pessoas com deficiências surgiram na França em 1620, com a tentativa de Jean Paul Bonet de ensinar mudos a falar [...], a educação de surdos com o abade Charles M. Eppé, que criou o “Método dos Sinais” para a comunicação com surdos. O Instituto Real dos Jovens Cegos, em Paris, fundada por ValetínHauy, em 1784, [...]. Mais tarde, em 1834, Louis Braille criou o sistema de leitura e escrita por caracteres em relevo, denominado sistema braille, [...] As primeiras iniciativas para educação de pessoas com deficiência mental foram do médico Francês Jean Marc Itard, no século XIX, [...]. A primeira instituição pública para educação de crianças com deficiência mental foi residencial, fundada pelo médico francês Edward Seguin, que criou um método educacional originado da neurofisiologia que consistia na utilização de recursos didáticos com cores e música para despertar a motivação e o interesse dessas crianças.

Além dessas iniciativas, a autora traz o importante papel da médica Maria Montessori como criadora de um método para a atuação com crianças com deficiência mental que se utilizava de materiais diversos para possibilitar o desenvolvimento dessas crianças. Esse método tornou-se tão positivo que passou a ser utilizado em instituições ao redor do mundo com crianças com e sem deficiência.

Essas ações abriram caminho para a criação e desenvolvimento de práticas educativas voltadas para pessoas com deficiência em todo o mundo. Aos poucos essas pessoas passaram a ser vistas de forma diferenciada e a ser

consideradas como integrantes do meio social, sendo-lhes atribuída a necessidade educacional e formativa.

A criação de instituições direcionadas a educação de pessoas com deficiência no Brasil teve início durante o século XIX, ainda no período imperial. Como exemplos dessas iniciativas Winkeler; Oliveira (2006, p.109) citam: a criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos no Rio de Janeiro, em 1854, e, em 1857, a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos.

Graças aos avanços das ciências, os estudos sobre as causas da deficiência e a disseminação desses estudos na sociedade, surgiram diversos esclarecimentos que romperam com a visão improdutiva e negativa existente a respeito da pessoa com deficiência. Esse contexto produz o necessário surgimento de uma legislação que vem afirmar a pessoa com deficiência enquanto ser pertencente à sociedade e, portanto ser de direitos.

A legislação referente à inclusão no Brasil ganha visibilidade na Constituição Federal de 1988, que traz diversas inovações relacionadas à educação das pessoas com deficiência, por conter em seus artigos conceitos como: cidadania, dignidade, igualdade e por tratar do direito de todos à educação. Em seu artigo 208, a Constituição coloca como dever do Estado para com a Educação promover o Atendimento Educacional Especializado (AEE) as pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.

Reconhecendo crianças e adolescentes como cidadãos de direito e objetivando a sua proteção integral o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), vem reafirmar em seu artigo 54, como dever do Estado para com a educação, a oferta de AEE, preferencialmente, na rede regular de ensino. (BRASIL, 1990).

Ao estimular a adoção compromissos coletivos para possibilitar a educação para todos, a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien (1990), vem reforçar a afirmação do direito de todos à educação já defendida na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Origina-se dessa conferência um documento que dentre os objetivos defende em seu artigo 3º a universalização de acesso e promoção da equidade. Ainda visando esse objetivo, a declaração defende uma atenção especial às necessidades de aprendizagem das pessoas com deficiência, assim como a adoção de medidas que possibilitem a igualdade com relação ao acesso à educação.

Mundialmente, a educação inclusiva passa a ser discutida devido à gradual ampliação da compreensão dos direitos dos indivíduos com deficiência e à compreensão dos conceitos de inclusão e exclusão social. A partir dessas discussões e reflexões é criada a Declaração de Salamanca (1994). Segundo Drago (2011, p.64-65), a declaração representou um grande salto com relação à compreensão sobre e ao atendimento das pessoas com deficiência. Esta originou princípios norteadores das atuais políticas educativas inclusivas e uma das formas de garanti-los “seria a garantia da qualificação profissional dos professores, a valorização do outro como pessoa, como ser humano que possui diferenças o que o torna parte da diversidade humana”.

Com essas movimentações mundiais, passou-se, gradativamente, a ser possível e necessária a educação de crianças com deficiência em instituições regulares de ensino.

Em 1994, o Brasil publica a Política Nacional de Educação Especial e apesar das discussões a respeito da inclusão, as instituições especializadas ainda são atuantes e se mantém a exclusão das crianças com deficiência das escolas regulares. A deficiência era considerada um impedimento, só era possível a inclusão para aqueles que pudessem acompanhar a realização das atividades no mesmo ritmo que as demais crianças. (BRASIL, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Lei 9394/96, apresenta um capítulo inteiramente dedicado à Educação Especial e expõe o dever das instituições de educação, incluindo aí as instituições de Educação Infantil, de proporcionarem a inclusão de crianças com deficiência nas turmas regulares assegurando-lhes todas as condições necessárias para o seu desenvolvimento, ou seja, a reestruturação espacial e pedagógica para atender as especificidades dessas crianças.

Em seu artigo 58, a LDBEN vem definir a Educação Especial como modalidade de ensino oferecida preferencialmente na rede regular a pessoas com deficiência. O termo “preferencialmente”, utilizado e reafirmado nos documentos retratados, deixou espaço para diversas interpretações a respeito do atendimento das pessoas com deficiência. Essas interpretações geraram a compreensão social de que a educação possa acontecer de forma segregada, em instituições especializadas, o que perpetuou a marginalização e o afastamento das crianças com deficiência da instituição regular de ensino.

No entanto, estudos mais recentes como o de Mantoan (2003) afirmam que o termo “preferencialmente” não se refere à oferta educacional na escola regular, mas ao atendimento educacional especializado, ou seja, a maneira de atender as necessidades específicas de cada aluno com recursos e apoio especializado. Assim, a oferta de ensino nas instituições regulares é garantida a todos e o atendimento especializado deve estar disponível de preferência nessas instituições.

A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Decreto nº. 3.298,1999) surge considerando função das instituições públicas garantir os direitos das pessoas com deficiência.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução nº2, 2001) informam que o atendimento das crianças com deficiência se iniciará desde a creche e que a educação especial é integrante da educação básica. Essa resolução afirma a importância das instituições se adequarem para atuar de forma qualitativa com todas as crianças sendo para isso necessárias diversas modificações. A convenção da Guatemala (2001) vem reforçar a responsabilidade governamental com relação garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

A Resolução nº1, de 2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE) que traz orientações para as instituições de Ensino Superior para a formação de professores. Esta propõe que as instituições formem os professores para a atenção à diversidade e proporcionem o conhecimento sobre as diversas deficiências.

Esse contexto político e social de reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência vem reforçar a compreensão de que é função da sociedade reconhecer as individualidades e, ao mesmo tempo, a coletividade, respeitando-se assim o direito de todos.

Entendendo que as limitações e barreiras estão impostas pela organização social e não apenas pela condição da pessoa com deficiência, assim como reflete Diniz (2012, p.33):

[...] a sociedade e suas instituições é que são discriminadoras e incapacitantes, portanto, a tensão precisa estar direcionada para a remoção dos obstáculos existentes à participação das pessoas com deficiência na vida em sociedade, mas também para a mudança institucional, bem como para a mudança de regulamentos e atitudes que criam e mantêm a exclusão.

Diante do exposto a Educação Inclusiva passa a ter fundamentação legal, o que torna exigível da sociedade e das instituições educativas a sua promoção e realização de forma a possibilitar a inclusão em todas as instâncias sociais bem como a educação de qualidade para todos.

Podemos aqui destacar também a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como importante documento que objetiva garantir o acesso, a participação e a aprendizagem da criança com deficiência nas instituições regulares de ensino. O documento ainda enfatiza a educação especial como modalidade que integra o ensino, existente em todos os níveis educacionais. (BRASIL, 2008).

Outro documento importante sobre a inclusão da criança com deficiência na instituição regular de ensino é a Resolução nº 04/09 que traz as definições sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja função é atender ao criança de forma a complementar ou suplementar sua formação, não substituindo sua formação nas classes comuns, em todos os níveis de ensino. Estabelece também seu público de atuação e determina que o atendimento deve ser realizado prioritariamente na própria escola ou em outra escola de ensino regular no turno inverso ao da escolarização. Retrata também as atribuições do professor do AEE.

O Decreto nº 7.611/11 reafirma o dever do Estado com a educação das pessoas com deficiência e elenca uma série de garantias e condições relacionadas a esse dever como, por exemplo: garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; aprendizado ao longo de toda a vida; oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino, entre outras.

Essas legislações e documentos que tratam da educação da pessoa com deficiência nas instituições regulares de ensino estabelecem e orientam a construção de um percurso de reconhecimento de direitos e avanços com relação inclusão, porém, também podem ser considerados como um impasse ao desenvolvimento dessa perspectiva tendo em vista que a inclusão surge no contexto social mais por imposição legal do que por construção popular. Drago (2011) alerta que no Brasil, diferentemente do que ocorreu em diversos países, a história da legislação antecedeu a inclusão escolar.

Esses dados históricos e legais servem como fundamentação para a compreensão da inclusão enquanto processo construído e direito de todos correspondendo assim a uma importante caminhada para a compreensão da inclusão na realidade atual. Trazemos esses dados, pois, acreditamos que se torna necessária e urgente a apropriação social e escolar com relação à necessidade e relevância da inclusão para todos, não só para a pessoa com deficiência; para que a legislação seja colocada em prática e a inclusão passe a fazer parte da compreensão popular sobre o que é educação.

2.2 A Educação Infantil

Assim como a educação de pessoas com deficiência, a Educação Infantil foi marcada por um processo lento de construções e de buscas de grupos sociais minoritários em favor de seus direitos.

Segundo Craidy; Kaercher (2001, p.14), as instituições de Educação Infantil surgiram devido a uma série de mudanças sociais ocorridas durante os séculos XVI e XVII, logo após o surgimento das escolas. Fatores como a mudança na estrutura familiar, o ingresso da mão de obra feminina no trabalho, as mudanças com relação à concepção de criança, os diversos estudos que passavam a ser realizados sobre a infância e a criança, entre outros, representaram uma importante motivação para o surgimento dessas instituições de ensino.

Sabendo que as concepções de criança e infância são conceitos socialmente construídos que refletem a visão de cada sociedade a respeito de seus membros, como podemos observar nos estudos de Drago (2011), o surgimento dessas instituições de ensino dedicadas exclusivamente à criança representou a nova visão da sociedade com relação a ela, que outrora fora reconhecida como “adulto em miniatura³” e agora passa ao status de criança, é partícipe de uma classe, um nível social, e ganha um papel definido no meio em que vive. Com o passar dos anos são também conquistados avanços com relação ao reconhecimento da criança enquanto ser de direitos e, portanto nas definições de uma prática educativa voltada para a mesma.

³ Na Idade Média as crianças eram vistas como adultos em miniaturas, ou seja, agiam como pequenos adultos com relação à alimentação, interação, vestimentas etc.

Atualmente, no Brasil, é possível destacar a existência de diversas leis que afirmam a importância da educação da criança pequena, bem como garantem a educação infantil como integrante do sistema regular de ensino.

Documentos legais como: a Constituição Federal, de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, o Plano Nacional de Educação, de 2001, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI), de 2010, entre outros vêm reforçar a responsabilidade do Estado com a educação das crianças, bem como a nomeação da Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica cuja finalidade é o desenvolvimento da criança de forma integral.

Esta inserção conferiu à Educação Infantil grande importância, passando esta a ser vista como ponto de partida da educação, ganhando espaço na legislação, bem como objetivos e sistematizações que orientam a atuação com as crianças de zero a cinco anos. Resulta no reconhecimento da criança com ser ativo, possuidor de direitos e que desde a primeira infância é capaz de construir seus conhecimentos sobre o mundo que a cerca e sobre si mesma. Segundo Drago (2011, p.36) “A educação Infantil tem sido vista como uma conquista legal, pela qual se reconhece o direito à educação da criança de zero a seis anos. Direito inalienável de busca pela cidadania”.

Sua obrigatoriedade se legitima com a publicação da Lei nº 12.796/2013 que modifica a LDB, Lei nº 9394/96 e torna obrigatória a matrícula de crianças de 4 anos nas instituições de educação infantil, além disso, orienta a adequação por parte dos estados e municípios até o ano de 2016 para atender essa clientela. Para as crianças de zero a três anos essa obrigatoriedade ainda não é mencionada, mas é função do Estado proporcionar atendimento educacional para essas crianças já que é um direito do indivíduo. Assim, a Educação infantil deixa de ser vista como um favor as famílias que trabalham e passa a ser considerada um direito da criança tendo sua obrigatoriedade prevista em Lei. Como é possível ver nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil,

Fica claro, portanto, que a Educação Infantil não deve ser entendida como um donativo a infortunados, um favor prestado às famílias, ou um instrumento de preparo para um futuro cidadão, concepções que no passado foram defendidas. Hoje, a educação infantil deve ser entendida e

praticada como espaço de escuta, interação, cuidado e educação de cidadãos desde o nascimento. (BRASIL, 2011, p. 13).

As DCNEI caracterizam as instituições de Educação Infantil como,

[...] espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p. 12).

Os princípios éticos, políticos e estéticos devem, ainda segundo as DCNEI, orientar as propostas pedagógicas (plano de ação) dessas instituições, assim como as funções sociopolítica e pedagógica devem ser vistas como indissociáveis para as creches e pré-escolas, se tornando essencial para as mesmas garantir os direitos sociais (no que se refere ao educar e cuidar) e políticos das crianças bem como a ampliação de saberes e conhecimentos. (BRASIL, 2010).

As ações de educar e cuidar são princípios norteadores da atuação junto a crianças pequenas e devem ser também vistas de maneira indissociável considerando que ao cuidar se está educando e vice versa. Uma ação é complementar a outra.

O cuidar, nessa perspectiva, deve ser visto para além das ações práticas com relação ao atendimento das necessidades físicas da criança, deve considerar também suas necessidades individuais e subjetivas, como podemos observar em Barbosa (2009, p.68-69),

Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo.

Já o ato de educar deve ser considerado como bem mais que ensinar os conteúdos considerados como importantes pela sociedade, deve-se também considerar os saberes que atendam as necessidades individuais de cada criança, os seus interesses e deve ser um meio de ampliar o que a criança já sabe.

Ressaltamos também a importância das interações e brincadeiras como meio de desenvolvimento da criança nessas instituições. Consideramos que as instituições de Educação Infantil devem pensar nas crianças como seres ativos na construção do seu próprio conhecimento e que essa construção se faz por meio da

interação e socialização, sendo esta uma das funções da Educação Infantil na atualidade. Assim, para Barbosa (2009, p.12),

A função da educação infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade [...]. Isso implica em uma profunda aprendizagem da cultura através de ações, experiências e práticas de convívio social que tenham solidez, constância e compromisso, possibilitando à criança internalizar as formas cognitivas de pensar, agir e operar que sua comunidade construiu ao longo da história.

A Educação Infantil se apresenta como espaço de interações, sendo estas essenciais à formação e desenvolvimento das capacidades e potencialidades da criança, tendo em vista que é por meio da convivência com o outro que se torna possível conhecer diferentes realidades, bem como refletir sobre o que já se sabe.

As brincadeiras também ganham destaque na Educação Infantil, como instrumento facilitador do desenvolvimento da criança e como meio para interações, já que a relação entre as crianças, geralmente, é realizada no contexto da brincadeira. Barbosa (2009, p.70) legitima sua importância ao frisar que,

O respeito incondicional ao brincar e à brincadeira é uma das mais importantes funções da educação infantil, não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade, mas justamente, por ser ela a experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão.

O brincar é ação comum da criança, que utiliza o faz de conta para experimentar, para vivenciar diferentes papéis e também aquilo que na realidade ainda não é capaz de fazer como, por exemplo, dirigir um carro, mas que já conhece devido às suas vivências cotidianas. Na brincadeira a criança pode ir além do que já realiza sozinha.

As DCNEI consideram as interações e as brincadeiras como norteadoras da atuação nas instituições de Educação Infantil quando afirmam: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”. (BRASIL, 2010, p.25).

Nesse contexto, a perspectiva sociointeracionista é elemento essencial ao desenvolvimento dessas práticas nas instituições de Educação Infantil. O principal representante dessa concepção é Vygotsky e, segundo Rego (1995), essa abordagem interessa-se pela formação e evolução dos processos psíquicos humanos.

Esses processos psíquicos humanos ou funções psicológicas superiores são características tipicamente humanas, como a memória, a imaginação, a linguagem entre outras, que nos diferenciam dos animais. Essas características se originam nas relações, o que torna as interações elementos essenciais ao desenvolvimento. (DINIZ, 2012).

O ambiente diversificado nas turmas de Educação Infantil possibilita a relação entre crianças entre si e com adultos, como cada indivíduo se constitui de diversas experiências, trajetórias pessoais, realidades familiares, crenças, valores e saberes diferenciados, torna-se um espaço de crescimento e desenvolvimento a partir das relações.

Consideramos que as instituições de Educação Infantil têm por missão proporcionar interações e brincadeiras para estimular o desenvolvimento da criança. É preciso que se crie nessas instituições uma estrutura organizacional que comporte essa missão, nessa ótica Barbosa (2009, p.32) acrescenta que: “Na educação infantil, a organização do tempo e do espaço precisa oferecer a oportunidade de momentos de troca com outras crianças e de brincadeiras que efetivamente promovam aprendizagens, garantindo o desenvolvimento”.

Diante do exposto, é possível compreender a Educação infantil como um espaço de cuidado, aprendizagem, interação, desenvolvimento e brincadeira em que a criança experimenta vivências diversificadas de contato com o novo. Nesse espaço, a criança tem acesso a culturas e a saberes diferenciados, o que possibilita a ampliação de seu conhecimento sobre si e sobre o mundo.

O reconhecimento desse nível de ensino como integrante da educação básica afirma sua importância frente ao desenvolvimento da criança pequena. Acreditamos ser fundamental reconhecer e disseminar as especificidades que estruturam a Educação Infantil, afim de que seja também possível passar a compreendê-la como espaço de vivência da diversidade.

2.3 A escola inclusiva no contexto da Educação Infantil

A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições regulares de ensino tem gerado a necessidade de diversas mudanças na estrutura organizacional dessas instituições. Buscamos diante do que foi exposto, tratar sobre os desafios

que surgem nesse processo para as instituições regulares de ensino incluindo a perspectiva das instituições de educação infantil.

Por muitos anos a educação se baseou nas ideias de médicos e psicólogos que definiam, segundo Craidy; Kaercher (2001), o que representava um desenvolvimento normal ou não. Essas ideias foram disseminadas e geraram a exclusão de diversos indivíduos, que segundo essa lógica, não eram considerados normais.

Como enfatiza Carvalho (2012), esse modelo médico tinha como objetivo a classificação de doenças. A deficiência era considerada como uma condição permanente e a pessoa com deficiência acabou sendo vista como incapaz e dependente diante da sociedade. Considerava-se então que seria necessário um atendimento especializado, segregado das turmas regulares já que essas pessoas não eram capazes de acompanhar os conteúdos e o ritmo exigido.

Nesse contexto, as instituições de ensino regular foram pensadas para um modelo idealizado de criança, uma criança considerada padrão, normal, e se estruturaram de forma a atender esse criança, desconsiderando sua subjetividade e necessidades individuais.

É possível considerar que por muitos anos foi mais fácil para as escolas regulares e para a sociedade como um todo, compreenderem as diferenças de forma especializada, separando cada pessoa, com ou sem deficiência, pelas características que os definiam como tal, segregando as pessoas com deficiência em instituições especializadas.

Como podemos ver em Mantoan (2003), essa segregação acaba também por atrasar as mudanças necessárias dentro da escola regular para efetivação da inclusão. A falta de condições e estrutura para o atendimento das pessoas com deficiência foram alguns dos motivos usados para justificar a não aceitação das mesmas em escolas regulares de ensino.

A educação de pessoas com deficiência na escola regular vem representar um verdadeiro desafio a essas instituições, tendo em vista que a mesma pressupõe a diversidade, assim como uma ruptura das estruturas já consolidadas. Sobre essa realidade Mantoan (2003, p.49) afirma:

É como se o espaço escolar fosse de repente invadido e todos os seus domínios fossem tomados de assalto. A escola se sente ameaçada por tudo o que ela mesma criou para se proteger da vida que existe para além de seus muros e de suas paredes.

A inserção de pessoas com deficiência nessas instituições vem modificar toda a lógica estabelecida, por anos perpetuada, já que frente às lutas travadas para reconhecimento dos direitos da pessoa com deficiência, exige-se da escola uma forma diferenciada de compreender o indivíduo, considerando suas necessidades específicas, e ao mesmo tempo de proporcionar, de maneira diferenciada, as aprendizagens sobre os saberes socialmente construídos e considerados como importantes.

De certa forma, é possível compreender as dificuldades que as instituições de ensino regular têm enfrentado com a perspectiva inclusiva, já que esta requer uma mudança do fazer em sala de aula, o que representa uma transformação na estrutura organizacional e ideológica das mesmas. Ainda de acordo com as palavras de Mantoan (2011, p.32): “Temos dificuldade de incluir todos nas escolas porque a multiplicidade incontrolável e infinita de suas diferenças inviabiliza o cálculo, a definição desses sujeitos, e não se enquadra na cultura de igualdade das escolas”. No entanto, cabe a estas instituições se modificarem para atender a todos, abandonado o modelo idealizado de criança e passando a atuar com a criança real, considerando suas dificuldades e potencialidades.

Mesmo com o desenvolvimento da legislação a respeito dos direitos das pessoas com deficiência e das diversas discussões a nível mundial sobre a diferença, ainda é possível encontrar resquícios dessas ideias segregadoras, inclusive no pensamento e práticas de muitos professores que agora se vêm obrigados a atuarem com crianças com deficiência em sua sala de aula.

A sociedade em que vivemos ainda enfrenta dificuldade em compreender as diferenças, no entanto, é necessário que se passe a pensar a diferença como característica do homem, como podemos ver também nas pesquisas de Blanco (1998) e Figueiredo (2011), a diferença é o que nos torna únicos e o convívio com esse diferente se torna essencial para a autoformação e o autoconhecimento do indivíduo. Assim, se faz necessário um esforço coletivo no intuito de promover o reconhecimento da diferença em todos nós e ao mesmo tempo de se exigir a efetivação e respeito aos direitos de todos a fim de que, nesse processo, seja possível a modificação do entendimento social sobre o que foge aos padrões pré-concebidos com normais e que as diferenças passem a ser vistas como características individualizantes, constituintes de todos.

As concepções sobre a pessoa com deficiência devem objetivar, nas palavras de Carvalho (2012, p.37), “[...] muito menos em função das limitações e muito mais em termos dos ajustes requeridos da sociedade”. Tem-se aqui a sociedade e a forma como está organizada, como limitação para o desenvolvimento e autonomia da pessoa com deficiência, o direito de todos é garantido por lei e deve ser efetivado na vida e em sociedade, contudo, a estrutura social deveria ser previamente pensada não apenas para aqueles que estão integrando o que é considerado normal, mas também para as pessoas que fogem desse padrão. Ao considerar as individualidades e ao mesmo tempo a coletividade a sociedade estaria embasada em ideias inclusivas no sentido de oferecer oportunidades de desenvolvimento a todos.

No ambiente educacional a educação de pessoas com deficiência deixa de ser realizada como substituta do ensino regular em instituições especializadas e passa a ser realizada concomitantemente ao ensino regular, ou seja, passa a integrar o ensino regular, como é possível confirmar no documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. O mesmo documento apresenta como objetivos da educação inclusiva: o acesso, a participação e a aprendizagem das crianças com deficiência nas escolas regulares. (BRASIL, 2008).

É possível considerar assim que a inclusão está voltada para a presença de todas as crianças na rede regular de ensino, bem como que é essencial uma atuação institucional e profissional de forma a proporcionar a inserção de cada criança levando em consideração suas necessidades individuais e, em paralelo, as aprendizagens consideradas socialmente importantes.

Sobre esse aspecto Diniz (2012, p.33) coloca que: “O princípio fundamental da Educação Inclusiva consiste em que todas as crianças devem aprender juntas, onde quer que isso seja possível, não importando quais dificuldades ou diferenças possam ter”.

Além de possibilitar o contato com os conhecimentos e aprendizagens considerados importantes pela sociedade, a instituição escolar possibilita aos educandos a interação com diversas culturas, costumes e saberes que servem de instrumento para o autoconhecimento e diferenciação do indivíduo em relação ao grupo com quem convive, portanto, a educação inclusiva pode proporcionar situações de possível crescimento por meio das trocas e interações nesse contexto.

Considerando a importância das interações e do meio social para a formação do indivíduo, acreditamos baseados na teoria sociointeracionista, que o indivíduo se forma por meio das relações e cria suas compreensões sobre o mundo que o cerca através de constantes reorganizações de seu pensamento se tornando assim um constante aprendiz. Vygotsky considerava a interação social era como meio de desenvolvimento das funções psicológicas superiores⁴, ou seja, das características tipicamente humanas. (REGO, 1995).

Assim a inclusão das crianças com deficiência nas instituições regulares de ensino é essencial ao crescimento de todos por possibilitar trocas entre pares e, ao mesmo tempo, a autoconstrução.

Diante dessa realidade inclusiva a instituição escolar acaba por se tornar um espaço de vivência da cidadania, espaço em que a criança vivencia a diversidade da forma em que ela acontece na sociedade, assim, as instituições de educação se tornam instrumentos importantes de conscientização quanto à igualdade de oportunidades para todos.

Se acreditamos que o papel da escola é construir cidadania através do acesso ao conhecimento, isto só será possível se dentro da escola tivermos uma verdadeira representação do grupo social que está fora da escola: pessoas com diferentes credos, de raças diferentes, com saberes diferentes, pessoas sem deficiência (existem?) e pessoas com deficiência. A experiência de conviver com a diversidade, tão necessária para a vida, nunca será exercida num ambiente educacional segregado, onde a diversidade humana não esteja representada. (SARTORETTO, 2011, p, 78).

De uma forma mais ampla, é possível afirmar a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares como um meio de transformação social, já que ao estar inserido nessa realidade de interação e respeito à diversidade, o indivíduo em formação compreende gradualmente diversos valores como respeito e igualdade de oportunidades e como seu desenvolvimento pode contribuir para modificar as visões relacionadas à pessoa com deficiência, como podemos constatar nos estudos de Blanco (1998).

Nesse contexto, sendo a Educação Infantil a primeira etapa da educação básica, se torna essencial a experiência da inclusão nesse nível de ensino, a fim de proporcionar a todas as crianças o desenvolvimento pleno de suas capacidades, bem como a possibilidade de desde cedo conviverem em sociedade da forma como

⁴Funções psicológicas superiores são funções tipicamente humanas como: capacidade de planejamento, memória voluntária, fala e outras. (REGO, 1995, p.39)

ela é, de interagirem com a diversidade e com as diferenças, como afirma Diniz (2012, p.33-34),

A inserção escolar das crianças com deficiência desde a Educação Infantil no sistema comum de ensino constitui uma possibilidade de que elas tenham uma trajetória educacional mais favorável para suas aprendizagens na medida em que partilham de um ambiente comum, marcado pelo princípio da inserção de todos, e não pela ideia de alguns, e onde se vive formas diferenciadas das suas de estar no mundo e de aprender, podendo as crianças experimentarem situações de aprendizagem mais ricas para si mesmas e para as possibilidades de intervenção pedagógica.

Diante dessa realidade, o direito de todos à educação, passa a ser reconhecido desde a educação infantil. Nessa perspectiva, se reafirma o abandono da visão de educação infantil como um favor, uma assistência à família que trabalha e a legítima enquanto espaço de interação, cuidado, aprendizagem, educação e cidadania.

Outro fator que pode ser considerado como facilitador para a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil é esta ter seu currículo organizado não com base em listas de disciplinas e conteúdos. As DCNEI trazem a compreensão de currículo na Educação Infantil como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 28).

Assim, um currículo que valoriza os saberes das crianças as considera também enquanto seres ativos na construção do seu conhecimento e prevê espaço para as interações, as relações e o conhecimento construído a partir do contato com o outro, com o diferente. Nessa perspectiva, a inclusão pode ser entendida como uma oportunidade de desenvolvimento para todos os envolvidos no processo educativo.

Ainda segundo as DCNEI, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem prever a valorização da diversidade, o que inclui as deficiências, e pressupõe a existência de um planejamento da ação para a inclusão das pessoas com deficiência. O parecer nº 20/09(BRASIL, 2009, p.11) garante à criança com deficiência:

Acessibilidade de espaços, materiais, objetos e brinquedos, procedimentos e formas de comunicação e orientação vividas, especificidades e

singularidades das crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

As instituições de Educação Infantil podem ser assim consideradas como espaços, além de propícios, favoráveis à inclusão de pessoas com deficiência, mas consideramos que se fazem necessárias ainda diversas modificações para que essa inclusão aconteça de forma qualitativa.

Com o crescente desenvolvimento da compreensão social sobre a inclusão, as instituições de ensino se tornaram receptivas às crianças com deficiência, porém o acesso à escola regular não é o suficiente para proporcionar o desenvolvimento de todas as potencialidades dos indivíduos. A efetivação da educação inclusiva impõe uma série de implicações à escola contemporânea que vão desde sua reestruturação arquitetônica, a modificações em seu currículo e na forma de ensinar e enxergar a criança.

Ainda segundo Mantoan (2011, p.29) “A inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamento, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo”.

Cabe assim, às instituições de educação frente a essa nova realidade, uma verdadeira reestruturação. Citamos aqui, embasados nos estudos de Pellanda (2006) e Mantoan (2003), alguns fatores necessários para esta reorganização: adaptação da estrutura física a necessidade de todos; modificações na estrutura pedagógica no que diz respeito a currículo, séries, conteúdos e disciplinas; acolhimento de todos no que diz respeito à compreensão de suas potencialidades e possibilidades; a existência de Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de uma parceria entre educação e as demais instâncias sociais; a formação contínua dos professores; e a provisão de recursos governamentais para realizar esta reestruturação escolar. Acreditamos que essas, somadas a diversas outras mudanças, poderiam gerar não só instituições inclusivas, mas instituições de qualidade que atendessem a todos.

Cabe aqui ressaltar que a instituição inclusiva não deve atender apenas as urgências da criança com deficiência, mas de todos que fazem parte desse ambiente, tendo em vista o direito de todos à educação de qualidade. Para Drago (2011, p.78) o conceito de uma escola para todos é aquela que “seja capaz de dar conta de todas as especificidades e peculiaridades de todas as crianças”.

Portanto, é possível dizer que a escola deve estar aberta as especificidades formadoras de todas as crianças e desenvolver práticas pedagógicas para educar, sensibilizar e formar a todos.

2.4 O professor de Educação Infantil frente à inclusão de pessoas com deficiência

Assim como as instituições de Educação Infantil devem passar por amplas modificações para atender a diversidade e possibilitar a inclusão, o professor também enfrenta diversos desafios diante dessa perspectiva que pressupõem mudanças. E se as instituições enfrentam dificuldades para realizar essas modificações, o professor enfrenta verdadeiras jornadas tendo em vista que aceitar essas inovações requer transformações não só em sua prática pedagógica, mas possivelmente também em suas concepções a respeito de criança com e sem deficiência, educação infantil e inclusão. Pretendemos aqui tratar dos desafios enfrentados pelo professor de educação infantil diante da criança com deficiência, bem como sobre qual a visão do mesmo a respeito da inclusão da criança com deficiência na sala na qual atua.

A atuação junto a crianças com deficiência é uma novidade para muitos professores e exige reflexões e modificações na prática pedagógica desenvolvida, portanto, acabam por desorganizar os professores gerando sentimentos conflitantes como é possível observar nesta e em diversas pesquisas sobre a temática como: Mantoan (2003), Mondaini (2011), Arantes (2013), Santos (2011), Albuquerque; Machado (2011), entre outros.

Acreditamos baseados nas ideias de Santos (2011), que esses sentimentos e a presença de crianças com deficiência nas turmas e escolas regulares podem originar no professor uma postura de alheamento frente à inclusão.

Assumindo esta postura o professor mantém certa distância, que considera segura, das discussões sobre a inclusão de crianças com deficiência nas instituições regulares de ensino, ou seja, possui alguns conhecimentos a respeito da inclusão, afinal tem sido assunto amplamente divulgado, e recebe crianças com deficiência em sua turma, porém, não realiza ações no sentido de atuar para atender as especificidades dessas crianças com relação ao cuidado e a educação. Santos (2011, p.111) apresenta dois motivos para a adoção dessa postura pelo professor: a

discordância e resistência com este processo de mudança e o “comodismo que imobiliza o sujeito frente às suas tarefas individuais e coletivas”.

Como já citamos anteriormente, embasados nas reflexões de Drago (2011), as mudanças educacionais no Brasil referentes à educação de pessoas com deficiência aconteceram inicialmente no campo das leis para posteriormente passarem a fazer parte das práticas cotidianas. A vivência dessas modificações por imposição e não por compreensão podem ter ocasionado em alguns professores um sentimento de não pertencimento com relação ao conceito de inclusão.

Além disso, o despreparo para a realização dessas mudanças constitui também importante fator para o distanciamento do professor. Fatores como a ausência de apoio, a falta de formação e o número excessivo de alunos por turma são explicitados nesta e nas pesquisas já citadas acima, como itens “dificultantes” da atuação frente à presença de crianças com deficiência nas salas regulares de ensino.

Nesse contexto, é possível entender que a legislação atende aos anseios dos grupos defensores da inclusão de forma parcial, tendo em vista que a torna obrigatória sem que as instituições educativas tenham “condições físicas, organizacionais, pedagógicas, profissionais e subjetivas, propícias a uma educação orientada a satisfazer as diferentes necessidades educacionais dos alunos” (SANTOS, 2011, p. 113).

Consideramos que a inclusão deve ser compreendida para além de sua legalidade, deve ser vista como uma forma de respeito às necessidades de todos, passando a fazer parte da subjetividade do professor.

O professor não pode esperar que as dificuldades por ele vivenciadas para incluir a criança com deficiência sejam totalmente superadas para só então passar a agir de forma a considerar as especificidades das crianças com as quais atua. As mudanças acontecem durante a caminhada, no cotidiano das relações e da percepção das necessidades concretas. Segundo Mantoan (2003), a inclusão antecede as mudanças e surge para melhorar a escola.

Diante disso, acreditamos também que a atuação com crianças com deficiência nas instituições de ensino regular podem originar no professor uma nova postura, um comportamento ativo de reconhecimento da diversidade das crianças com as quais atua.

A presença dessas crianças deve ser entendida como um direito, como uma oportunidade de superação das limitações formativas e também como um trunfo tendo em vista que as interações são fundamentais ao desenvolvimento do indivíduo e que ter uma criança com deficiência em sala pode representar a experimentação de novas relações e formas de compreender o mundo tanto para as demais crianças como para o próprio professor. É possível encontrar a valorização das diferenças também na pesquisa de Santos (2011) e Diniz (2012).

Assim, o professor que atua com crianças com e sem deficiência deve refletir sobre sua prática a fim de conferir se tem realizado ações pedagógicas que contemplem a diversidade e as diferenças de desenvolvimento, de tempos de aprendizagem, de concepções, de interesses, e de outra série de singularidades que caracterizam e constituem essas crianças. Segundo Sartoretto (2011, p.79) “[...] são os alunos com deficiência que frequentam as escolas comuns que estão impondo a nós professores uma reflexão mais séria acerca de nossas concepções de escola e de nossas práticas pedagógicas”.

A prática do professor que reconhece a diversidade das crianças com as quais atua deve organizar ações que contemplem a todos, considerando todos como seres em constante processo de aprendizagem (inclusive ele mesmo).

Mantoan (2011) traz como competência do professor diante a inclusão a necessidade de ensinar a turma toda, considerando as particularidades de todos e, agindo como mediador, compartilhando saberes para a superação dos desafios. Segundo a autora é necessário ao professor conceber elevadas expectativas com relação às possibilidades da criança auxiliando-a na superação de obstáculos. Propõe ainda o abandono de práticas tradicionais e a exploração de atividades abertas e diversificadas que contemplem a todas as crianças.

Nessa perspectiva acreditamos ser possível a realização de práticas que incluam todas as crianças e proporcionem as aprendizagens que cada uma delas pode desenvolver por si mesma, sendo o professor um facilitador desse processo.

Com relação à formação de professores, Mantoan (2003, p.60) afirma ser uma das tarefas fundamentais para a transformação da escola em instituição inclusiva. Segundo ela é necessário “Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda sem exclusões e sem exceções”.

O interessante é que a formação inicial contemple a diversidade e que, ao longo de sua ação docente, o professor também seja exposto a momentos contínuos de formação continuada nos quais poderá assimilar e produzir novos saberes, assim como refletir sobre suas ações e compartilhar sentimentos, angústias e dúvidas. O ideal é que essa formação seja possibilitada por instâncias públicas, pois apesar do querer aprender do professor, muitas vezes, ele procura essa formação por iniciativa própria, a oferta da mesma pela iniciativa pública é uma forma de efetivar a função do Estado com a educação. Realizando a formação contínua de professores estará colaborando para a qualidade nas instituições de ensino.

É importante ressaltar que o professor sozinho não é capaz de realizar a mudança necessária para que a inclusão aconteça. Sendo a sala de aula o espaço concreto em que a inclusão é realizada, o professor sente diretamente as mudanças, dificuldades e desafios que a presença de crianças com deficiência ocasiona.

A responsabilidade para com a inclusão e aprendizagem de crianças com deficiência não pode ser colocada inteiramente sobre o professor, porém devemos considerar também que o mesmo é um importante agente para a realização dessa prática inclusiva, sendo necessário o abandono de uma postura de alheamento e a apropriação da postura de familiaridade com a inclusão e de compreensão da diversidade enquanto elemento constituinte da sociedade.

3 METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa pressupõe um interesse do pesquisador sobre a concepção do sujeito a respeito de uma temática, o que exige deste uma aproximação da realidade na qual o tema está inserido e ao mesmo tempo a disponibilidade para a interação. (CHIZZOTI, 2006). Para tanto, é necessário uma postura receptiva para que lhe seja possível conhecer e considerar a visão do sujeito como fonte de conhecimento. Ainda de acordo com o autor (2006, p.28) pode ser definida como:

[...] estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.

Como este estudo trata especificamente da visão do professor sobre a situação em que está imerso, foi utilizada nesta pesquisa a abordagem qualitativa tendo em vista que esse tipo de pesquisa se mostra adequado para o andamento e análise do trabalho por valorizar a subjetividade considerando assim os sentimentos e vivências dos pesquisados frente ao tema proposto e por possibilitar a relação dialogal entre os envolvidos promovendo assim a interação.

Bogdan; Biklen (1994, p.47) expõem cinco características que podem definir a pesquisa qualitativa, dentre elas, ainda para justificar a escolha dessa abordagem, destacamos: o ambiente natural como fonte direta de dados, sendo o investigador o principal instrumento, e a importância dada ao significado.

A inserção no ambiente, de forma qualitativa, possibilitou conhecer o contexto da realidade vivenciada pelas professoras, a valorização da concepção dos envolvidos, do significado que dão à realidade vivida, bem como, apreender as informações que não podem ser expressas em palavras.

Para delineamento da pesquisa, o estudo de caso se mostrou adequado por priorizar o aprofundamento de uma realidade mais específica, permitir a ambientação do investigador e a compreensão da perspectiva do sujeito.

De acordo com Gil (2009), o Estudo de caso é um dos diversos modelos propostos para a produção de conhecimento num campo específico e vem sendo amplamente utilizado em pesquisas sociais por possibilitar a exploração de

situações reais, descrever o contexto e explicar as diversas causas do tema investigado.

Para obtenção de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas úteis para a investigação de concepções sobre determinado assunto. O roteiro foi elaborado a partir das referências bibliográficas sobre o assunto e dos questionamentos surgidos durante conversa com os sujeitos. Triviños (1987) considera a entrevista semiestruturada como um dos meios mais importantes que podem ser utilizados pelo pesquisador para coletar os dados da pesquisa. Esse método, além de possibilitar a ação ativa, facilita a participação do investigado de forma que tenha liberdade para expressar suas ideias sobre a temática em questão. Ainda segundo o autor,

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

A aplicação da entrevista e coleta de dados ocorreu de acordo com a disponibilidade das entrevistadas em horários em que as mesmas não estavam em sala ou planejando e suas identidades foram mantidas em sigilo e se adotou a identificação por letras do alfabeto para preservar seu anonimato.

Foram utilizados os recursos de gravador de áudio e câmera fotográfica para registro das entrevistas. Em seguida, as mesmas foram transcritas e analisadas.

3.1 O lócus da pesquisa

Essa pesquisa foi realizada em uma instituição pública de ensino do Município de Fortaleza/CE, pertencente à Secretária Executiva Regional I (SER I)⁵. A instituição atende a 160 crianças com idade entre 1 e 5 anos e 11 meses, denominada como Centro de Educação Infantil (CEI) e foi escolhida para

⁵ A rede de ensino de Fortaleza foi organizada em 1997 em regiões compostas por bairros vizinhos com o intuito de descentralizar a gestão. A Regional I (SER I) abrange 15 bairros: Vila Velha, Jardim Guanabara, Jardim Iracema, Barra do Ceará, Floresta, Álvaro Weyne, Cristo Redentor, Ellery, São Gerardo, Monte Castelo, Carlito Pamplona, Pirambu, Farias Brito, Jacarecanga e Moura Brasil.

desenvolvimento da pesquisa por se tratar do local de trabalho no qual a pesquisadora atua como docente, o que facilitou o acesso aos sujeitos devido à convivência prévia, além disso, devido à presença de crianças com deficiência matriculadas.

A instituição está situada em uma região que pode ser considerada de classe média, devido à presença de grandes construções, serviços e amplas residências em suas proximidades. O CEI possui grande visibilidade frente à comunidade, já que dispõe de estrutura física ampla e que o trabalho realizado é reconhecido e bem visto entre os pais.

Por ter surgido do Convênio de Cooperação Mútua⁶ (n.66/2010), celebrado entre um determinado Instituto e a Prefeitura Municipal de Fortaleza, se caracteriza e funciona, diferentemente, das demais instituições do Município. O espaço é cedido pelo instituto, enquanto a prefeitura fornece os funcionários e recursos necessários à realização do trabalho.

Este espaço era utilizado, anteriormente, para guarda e permanência de menores em situação de risco familiar⁷ e funcionava em regime de internato o que pressupões a existência de salas e espaços amplos para comportar os internos.

Após o convênio, o instituto realizou uma reforma e a configuração passou a ser esta: ampla área verde externa com escadarias, árvores e um corredor; sala de vídeo com TV e cadeiras; parque de areia com brinquedos e dois chuveiros; brinquedoteca com estantes e brinquedos diversos; amplo banheiro com 06 sanitários, 05 chuveiros, 02 pias pequenas e uma grande com 05 torneiras, chão emborrachado e rampa de madeira; um pátio amplo que também é utilizado como refeitório, sala de coordenação, sala de escritório administrativo do Instituto, sala de professores, 3 salas de Educação Infantil com banheiros internos, 3 salas de educação infantil sem banheiros, dentre elas uma possui rampa de madeira; almoxarifado, dispensa, rouparia, lavanderia e mais dois banheiros de funcionários.

É possível observar a amplitude espacial da instituição, sendo esta sua característica mais positiva, o que a torna diferenciada das demais instituições de Educação Infantil da rede municipal.

⁶ O Convênio de Cooperação Mútua se refere a mútua colaboração entre os partícipes, com o intuito de oferecer serviços de educação e cuidados a crianças da região.

⁷ A situação de risco se faz presente quando uma criança ou adolescente está com seus direitos fundamentais violados ou ameaçados de lesão. Pode ocorrer por ação ou omissão da sociedade ou do Estado, por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável e em razão da própria conduta da criança e do adolescente.

Atualmente, o CEI contém oito turmas de Educação Infantil, são elas: uma turma de Infantil I em período integral, duas turmas de infantil II em período integral, duas turmas de infantil III em período parcial, duas turmas de infantil IV também em período parcial e uma turma de infantil V em período parcial. A instituição conta com seis Professoras regentes A⁸ e duas professoras regentes B⁹, além de três assistentes educacionais¹⁰ para as turmas de infantil I, II e III.

3.2 Os sujeitos da pesquisa

Para cumprir com o objetivo da pesquisa de conhecer o ponto de vista do professor de Educação Infantil sobre a inclusão de crianças com deficiência, foram eleitas como sujeitos da pesquisa as professoras regentes A das turmas de infantil I ao V, que estivessem atuando ou já aturam com crianças com deficiência.

Após sondagem com o corpo docente em relação ao interesse em participar, chegamos ao número de quatro professoras que se disponibilizaram, duas professoras não participaram, a professora do infantil I, por ainda não ter recebido em sua turma crianças com deficiência e a professora da turma de infantil IV, que é a pesquisadora.

A tabela seguinte explicita os codinomes usados para a preservação da identidade das professoras, e as turmas em que os sujeitos atuam, bem como é útil para facilitar o reconhecimento prévio dos sujeitos, seu tempo de atuação na Educação Infantil, a quantidade de crianças que frequentam sua sala, bem como sua formação.

TABELA 1 - Perfil das professoras pesquisadas

CODINOMES	TURMA ATUAL	QUANTIDADE DE CRIANÇAS	TEMPO DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO
-----------	-------------	------------------------	------------------	----------

⁸ Professora regente A é a nomenclatura utilizada pela gestão 2014 da Secretaria Municipal de Educação, para denominar o professor que possui a maior parte de sua carga horária em uma única sala de aula.

⁹ Professora regente B é a nomenclatura utilizada pela gestão 2014 da Secretaria Municipal de Educação, para denominar o professor que possui sua carga horária de trabalho dividida em diversas salas de aula com o intuito de substituir Professor Regente A no dia de seu planejamento.

¹⁰ Assistente educacional é a nomenclatura utilizada pela gestão 2014 da Secretaria Municipal de Educação para denominar o profissional que atua como apoio pedagógico para o professor, visando à garantia do efetivo funcionamento da sala de aula.

Professora A	Infantil II-A	20	7 anos na Educação Infantil e 3 anos na instituição atual.	Pedagogia, Especialização em Gestão Escolar.
Professora B	Infantil II-B	20	5 anos na Educação Infantil e 3 anos na instituição atual.	Pedagogia e Especialização em Gestão Escolar.
Professora C	Infantil III	40 - Divididas entre os turnos manhã e tarde	3 anos e meio na Educação Infantil e na instituição atual.	Pedagogia e Especialização em Gestão Escolar
Professora D	Infantil V	23	13 anos na Educação Infantil e 3 anos na instituição atual.	Pedagogia, Habilitação em Língua Portuguesa e Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional

Essas professoras foram escolhidas devido as suas experiências em sala de Educação Infantil com inclusão de crianças com deficiência, pela disponibilidade, já que trabalham na mesma escola onde a pesquisadora atua e pela familiaridade com a instituição.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos e analisamos os dados coletados por meio das entrevistas realizadas com os sujeitos desta pesquisa. Buscamos relacionar as respostas das professoras para compreender as concepções das mesmas com relação à inclusão de crianças com deficiência nas salas regulares de educação infantil.

A entrevista semiestruturada foi composta de 14 questões (em anexo), que originaram outras a partir do desenrolar das respostas e do surgimento de algumas curiosidades, permitindo contribuições mais ricas à pesquisa. A aplicação da entrevista e coleta de dados ocorreu de acordo com a disponibilidade das entrevistadas. Foram utilizados os recursos de gravador de áudio e câmera fotográfica para se realizar os registros.

Os sujeitos deste estudo são quatro professoras regentes A, das turmas de infantil II-A, II-B, III e V, que foram respectivamente nomeadas como: Professora A, Professora B, Professora C e Professora D, para preservar suas identidades. Todas as professoras já vivenciaram a experiência de terem em sala de aula, na Educação Infantil, um aluno com deficiência. Todas possuem graduação em Pedagogia. As professoras A, B e C são especialistas em Gestão Escolar, a professora D possui habilitação em Língua Portuguesa e Especialização em Psicopedagogia Clínica e institucional.

Os resultados foram categorizados de acordo com os aspectos considerados prioritários, tais como: a formação acadêmica, a visão das entrevistadas sobre a Educação Infantil, os relatos de experiências e sentimentos a respeito da inclusão de crianças com deficiência, a concepção das professoras sobre a inclusão, os aspectos que consideram necessários para a efetivação da inclusão, as dificuldades e possibilidades que vivenciam nesse processo, e por fim sugestões de como um professor pode contribuir para uma inclusão concreta.

Os dados foram analisados com base na fundamentação teórica já disposta no capítulo anterior, com o intuito de verificar a concepção das professoras em relação à inclusão de crianças com deficiência na educação infantil e como estas podem influenciar a prática pedagógica das mesmas.

4.1 Análise dos dados

Compreendemos a interação de crianças entre si e a interação entre crianças e adultos como colaboradora no desenvolvimento dos saberes do indivíduo. A partir dessa premissa, o professor assume uma função primordial no processo de aprendizagem, pois possibilita e incentiva situações de trocas de experiências e conhecimentos, que promovem a passagem da aprendizagem de um nível potencial para um nível real¹¹, em outras palavras, o professor possibilita vivências à criança de forma que passe a realizar as ações que antes só fariam com ajuda, de maneira autônoma, se apropriando assim dos saberes.

Levando em consideração o importante papel do professor como mediador na construção do conhecimento das crianças, torna-se essencial compreender a sua visão a respeito da inclusão de crianças com deficiência em salas regulares de Educação Infantil, afinal essa visão pode refletir no modo como o professor planeja e conduz sua ação frente às crianças com quem atua.

Iniciamos a análise dos dados obtidos nas entrevistas com a temática formação acadêmica inicial e continuada tendo em vista que a mesma, ou melhor, a sua ausência, é citada por professores em diversas pesquisas como Dantas (2012), Fernandes (2013), Mondaini (2011), como um dos principais fatores que dificultam sua atuação junto às crianças com deficiência na Educação Infantil.

Os sujeitos da pesquisa têm sua formação acadêmica inicial em Pedagogia. Analisando a oferta de disciplinas relacionadas à temática, as Professoras A, B e C relataram não terem cursado nenhuma que abordasse a inclusão de alunos com deficiência em sala de aula, enquanto que a professora D informou ter cursado uma disciplina optativa¹² chamada Introdução à Educação Especial.

Ao serem questionadas se consideram essa formação eficiente para capacitá-las a atuar com crianças com deficiência, todas as professoras responderam que não consideram, como se evidencia na fala da professora C.

De jeito nenhum, na disciplina você estuda os casos de uma forma mais geral, você tem acesso a teorias de quem tem mais conhecimento sobre o

¹¹ Vygotsky define o conhecimento real como aquilo que a criança já consolidou, que e é capaz de realizar sozinha, e o nível de conhecimento potencial, ou proximal, ou iminente, que é o que a criança é capaz de realizar com ajuda. (REGO, 1995).

¹² Disciplinas optativas são um conjunto de disciplinas oferecidas pela Universidade, que o graduando pode escolher cursar a fim de se aprofundar ou direcionar seu estudo para uma determinada área do conhecimento.

assunto, de alguns teóricos, mas você sempre fica sentindo falta da vivência. (Professora C).

Conforme o que está previsto na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº1 de 2002, documento que trata da organização curricular voltada à formação de professores nas universidades, estipula-se que essas instituições devem proporcionar a formação para o acolhimento e o trato com a diversidade, bem como conhecimentos sobre as especificidades dos alunos como necessidades educacionais especiais¹³ (Artigos 2º e 6º). (BRASIL, 2002). Ressaltamos aqui o papel das universidades na formação de professores, para que estes possam estar preparados para esta realidade que se apresenta, com mais frequência, nas escolas regulares.

Podemos inferir, a partir dos estudos de Mendes (2009), que a formação representa um importante elemento na organização das práticas de inclusão nas instituições de ensino. É por meio da formação que o indivíduo se apropria de conhecimentos necessários a sua atuação.

Destacamos que as professoras participantes desta pesquisa, assim como professores partícipes de outros estudos, queixam-se da insuficiência e/ou ausência dessa temática em sua formação inicial, mesmo aquelas que cursaram a graduação em Pedagogia após a divulgação da Resolução em 2002. Assim se faz necessário um novo olhar sobre a formação de professores, de modo que as temáticas, respeito as diferenças e inclusão, sejam contempladas em seus currículos, a fim de formar professores capacitados e conscientes de sua ação frente à diversidade que encontrará em sua sala de aula.

Como reflete Sartoretto (2011, p.79) “formar para atuar com o múltiplo, com o heterogêneo, com o inesperado mudando nossa maneira de planejar, de ministrar aulas, de avaliar, de pensar a gestão da escola e das relações dos professores com seus alunos”.

Ressaltamos ainda o necessário interesse do professor em se posicionar como um ser em construção, ao adotar uma postura de reflexão sobre sua capacitação e sua prática pedagógica frente à experiência inclusiva. Levantamos o questionamento junto aos sujeitos desta pesquisa a respeito da sua formação

¹³Ressaltamos o uso dessa nomenclatura como a que consta no referido documento.

continuada¹⁴ com o interesse em saber se sentiram a necessidade de formação na área da educação inclusiva.

Apenas a Professora A informou ter participado de um curso de 60 horas/aula oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. As demais professoras informaram não terem formação nessa área nem propostas pela instituição pública, nem financiadas por conta própria.

De acordo com a fala das professoras, a formação inicial ainda é insuficiente para atender as diversas especificidades na constituição do profissional de educação, assim, a formação continuada ganha importância tendo em vista que pode proporcionar ao ser em formação o desenvolvimento de saberes ainda não conhecidos, o aprimoramento do que já é sabido.

Ao refletirem sobre a formação para atuar com crianças com deficiência, as professoras A, B e C informaram sentir necessidade de receber formação nessa área devido à presença de crianças com deficiência nas turmas regulares ser realidade na instituição na qual atuam, como podemos verificar na fala da professora B:

A formação é muito importante porque sempre a gente encontra alunos em sala de aula com algum tipo de deficiência que na maioria das vezes a gente não tem o conhecimento específico para atuar. (Professora B).

A professora D amplia essa reflexão para além da formação acadêmica, ao considerar a variedade de especificidades que podemos acolher em sala de aula, como relata:

Não considero a formação eficiente para me capacitar a atender as crianças, por que as especificidades das crianças, das deficiências, são várias, não tem nenhuma formação em Pedagogia, não cabe dentro da grade, no currículo de Pedagogia, não tem uma disciplina que vá abarcar todas essas especificidades profundamente, o que agente vai ter é uma breve ideia de como é cada caso. (Professora D)

Tendo em vista as diversas especificidades e necessidades das crianças com deficiência, é possível considerar que a formação, por si só, não torna o professor capaz de atuar de forma a realmente incluir essas crianças, como podemos ver em Albuquerque e Machado (2011, p.72):

[...] no cotidiano da sala de aula, estamos sempre a nos defrontar com situações nas quais, muitas vezes provamos do sentimento do que o que

¹⁴Cursos de especialização ou extensão que devem ampliar os conhecimentos dos educadores a respeito de determinado assunto.

conhecemos e sabemos é defasado aos saberes que aquelas situações práticas implicam. Tudo nos leva a crer que nem a formação inicial, tampouco a continuada, dará conta de todas as demandas que chegam a nossas mãos como professores.

Ainda assim, a formação se faz necessária para propiciar ao professor um embasamento teórico para que além de saber lidar com as especificidades das crianças com quem atuam, possa proporcionar-lhes experiências significativas de aprendizagem.

Como a pesquisa está direcionada para a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil foi necessário conhecer a compreensão das entrevistadas sobre essa etapa, bem como seu entendimento sobre a importância desta para a criança. Todas as professoras afirmaram que esta modalidade é importante para as crianças e trazem as ideias de interação e de brincadeira como promotoras do seu desenvolvimento, o que podemos constatar nas falas abaixo:

A Educação Infantil é o momento em que a criança tem pra desenvolver as suas diversas potencialidades. A Educação Infantil tem o papel de promover o desenvolvimento da criança nos mais diversos aspectos: social, cognitivo, afetivo, então pra mim a Educação Infantil é fundamental. (Professora C).

A Educação Infantil é fundamental na formação da criança, na descoberta, porque é a partir do brincar que a criança interage com todos os alunos, que a criança vai descobrindo, que a criança tem todo um aprendizado. Para a criança com deficiência a Educação Infantil também é muito importante. (Professora B).

Foi possível perceber a abertura das professoras para com a inclusão por meio dos relatos obtidos durante a entrevista. No entanto, observamos também a existência de sentimentos conflitantes em suas falas, apresentando-se ora angustiadas, ora motivadas.

Atualmente, apenas as professoras C e D atuam com crianças com deficiência em suas salas e fazem os seguintes relatos sobre elas:

É uma criança que a princípio chamou atenção pela dificuldade de socialização. Ele sempre preferia brincar sozinho e outra característica muito forte é a ausência da fala. Ele não fala, tem alguns balbucios, agora já pro meio do ano que ele vem com esse esforço, mas inicialmente não tinha nenhum tipo de manifestação oral. (Professora C)

Ele tem um potencial enorme, agente vê que o vocabulário dele já está bem rico, ele senta na rodinha, ele diz a história que ele que ouvir [...]. (Professora D)

Podemos observar que ambas demonstram um conhecimento sobre as crianças, algo que vem sendo construído na convivência diária e na observação atenta e sensível das mesmas.

Com relação aos seus sentimentos, diante da inclusão de crianças com deficiência em sua sala, todas as professoras relataram vivenciar sentimentos de angústia, medo, de impotência, de não se sentirem capazes de atuar com essas crianças, como podemos comprovar nas falas das professoras B e C:

Tive um aluno que tinha deficiência que dependia de mim para tudo em sala de aula e foi muito difícil porque ou eu ficava com ele ou ficava com os outros até mesmo pelo fato de que eu não tinha auxiliar, aí foi muito difícil. Eu me senti com medo, pois era uma criança que não andava, que não falava, que não tinha nenhum tipo de comunicação com ela, então eu me sentia totalmente impossibilitada de cuidar daquela criança naquele momento. (Professora B).

O primeiro sentimento foi de impotência e despreparo, a primeira coisa que vem a cabeça é: e agora, o que eu vou fazer? O que eu vou poder fazer por ele? Você fica pensando a princípio isso, que eu acho que é um pouco de você rotular, você fica pensando que ele é menos capaz do que os outros porque ele traz aquela deficiência e você fica se cobrando muito por isso. (Professora C).

Esses sentimentos são comuns aos professores, conforme diversas pesquisas como: Mondaini (2011), Arantes (2013), Santos (2012), Albuquerque; Machado (2011). Acreditamos que podem ser reflexos do despreparo para atuar com crianças diferentes da criança idealizada pelo professor e pela escola, da falta de formação já exposta, anteriormente, e da possível falta de convivência com pessoas com deficiência.

Ao serem questionadas se consideravam os professores preparados para atuar com crianças com deficiência, a resposta unânime das entrevistadas foi não. Nenhuma delas considerou que os professores estivessem aptos a atuarem com essas crianças, as necessidades que essa atuação demanda. E ressaltaram como motivo, além da falta de formação a existência de sentimentos como medo e preconceito:

Eu acho que não, eu acho que há sempre o medo misturado com a falta de preparo, porque você não teve formação específica pra isso, porque você tem medo daquilo que é novo, que é diferente, então dá essa sensação [...] (Professora C).

Não [...] em alguns casos, eu acho que em poucos casos, existe o preconceito de lidar. Muitos pensam que essas crianças devem estar em escolas separadas, não na escola regular, matriculados em escolas regulares, e pela própria estrutura [...] (Professora D). (SIC)

A presença de crianças com deficiência em sala de aula gera diversos questionamentos sobre como realizar uma prática pedagógica adequada para atender aos diferentes ritmos de aprendizagem, principalmente deste público. No entanto, acreditamos que seja necessário que o professor esteja atento para a nova realidade que se apresenta em sua sala de aula.

Se por lei é garantido que todas as pessoas tenham condições de acesso e permanência na escola, o professor deve considerar a diversidade que sempre existiu entre as crianças com as quais atua e que agora vem à tona, como fonte de relações e aprendizagens. Como afirma Mantoan (2011, p. 67),

Precisamos nos conscientizar de que as turmas escolares, queiramos ou não, são e serão sempre desiguais. Talvez este seja o nosso maior mote: fazer entender a todos que a escola é um lugar privilegiado de encontro com o outro. Este outro que é, sempre e necessariamente, diferente.

Esses sentimentos diante do que é inovador e diferente podem também gerar nas professoras o impulso de buscar conhecimento e informação, a fim de que passem a atuar de maneira qualitativa junto a todas as crianças, considerando suas singularidades e capacidades.

Acreditamos ser necessária a oferta de formação por parte dos órgãos públicos com o intuito de facilitar a inclusão e o processo de transição que diversos professores estão vivenciando, considerando ainda a importância destes profissionais buscarem qualificação e não se colocarem apenas na posição de espera do que os setores governamentais possam oferecer. Acreditamos que, assim, como defende Diniz (2012, p. 36),

A inclusão implica que todos os (as) professores (as) têm o direito de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e no desenvolvimento profissional contínuo durante a vida profissional [...] constituindo-se também como um espaço em que possa expressar seus medos, angústias, receios.

A professora C, apesar dos sentimentos já relatados, traz uma perspectiva mais otimista frente à inclusão da criança com quem atua. Revela que após o momento inicial de desconforto, percebeu o desenvolvimento daquela criança como um processo contínuo e aos poucos foi compreendendo como poderia auxiliar o mesmo:

Mas eu acho que foi uma vivência de calma [...] eu fui me acalmando mais com a convivência com este aluno, porque eu fui também descobrindo

dele [...] eu acho que claro, teve um pouco da minha intervenção porque tive a preocupação de ir estudando, de ir pesquisando sobre o assunto e de olhar pra ele com mais calma [...] (Professora C).

A busca pela formação profissional se mostrou essencial na transformação da perspectiva dessa professora frente aos desafios que enfrentou na atuação com essa criança. Podemos acrescentar que a formação de professores se faz urgente frente à progressiva presença de crianças com deficiência nas instituições de ensino. Segundo Sartoretto (20011, p. 79):

O argumento do despreparo dos professores não pode continuar sendo *álibi* para impedir a inclusão escolar de pessoas com deficiências. Se não estamos preparados, precisamos urgentemente nos preparar. E uma verdadeira preparação começa com a possibilidade e pelo desafio de acolher as diferenças na sala de aula e pela busca de novas respostas educacionais.

Ao considerar a inclusão escolar como a garantia do direito de todos à educação na rede regular de ensino e levar em conta a importância da atuação pedagógica como facilitadora do desenvolvimento da criança com deficiência, demos ênfase ao objeto deste estudo, questionando às professoras sobre sua concepção a respeito da inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil.

Todas as entrevistadas ressaltaram a importância da inclusão nessa modalidade de ensino, considerando-a como benéfica não só para a criança incluída, mas para todas as crianças que convivem com ela. Aqui as professoras demonstraram a valorização da criança enquanto indivíduo, enquanto ser comum que enfrenta possibilidades e dificuldades, como todas as outras crianças, sem deixar de considerar suas especificidades.

A Professora A defende que o ingresso deve acontecer desde cedo e ressalta o aprendizado como finalidade da inclusão, demonstrando compreender a inclusão como facilitadora do desenvolvimento da criança:

A inclusão na Educação Infantil é muito importante tanto para o aluno com e sem deficiência. É necessário desde cedo eles participarem da rotina de uma sala de aula. O aprendizado é importante para a vida da criança como um todo. (Professora A).

A professora C relata sua compreensão sobre inclusão, definindo-a como a disponibilização de ações pedagógicas que atendam as especificidades das crianças, a mesma revela seu entendimento com relação à atuação do professor como facilitador frente à presença de uma criança com deficiência na sala:

A inclusão pra mim assim, é poder oportunizar situações de aprendizagem, de brincadeira, acho que não semelhantes, mas que atendam as necessidades daquela criança que está ali [...] Eu penso que a inclusão é você ir tendo esse olhar diferenciado daquilo que você pode propor sem obviamente negar o direito dos outros também, mas você ir por esse caminho de ir podendo proporcionar as mais diversas vivências de aprendizagem pra ele considerando a necessidade dele. (Professora C).(SIC).

A professora D traz as interações como elementos fundamentais a formação da criança, assim como a necessidade da existência de uma estrutura que venha a possibilitar essas relações:

A inclusão na educação infantil é extremamente importante, nós nos formamos nas interações e nas relações que estabelecemos e a criança com necessidade especial ela também precisa disso ela precisa estar nesse espaço de interação e troca com as demais crianças, num ambiente rico em estímulo, no entanto ela precisa estar em uma estrutura que possibilita isso. (Professora D)

Consideramos que essa ideia de formação por meio das interações está baseada na perspectiva de Vygotsky que, segundo Drago (2011, p.31), via no contexto social as bases para o desenvolvimento, ou seja, enxergava as interações e relações sociais como meio de aprendizagem e construção da criança. Ainda nessa perspectiva a criança é considerada como ser social em constante desenvolvimento, tendo em vista que está imerso em um ambiente de trocas que lhe possibilita o contato com o novo, com o diferente e a aprendizagem.

Ainda expondo o que pensam sobre a inclusão de crianças com deficiência nas instituições regulares de ensino, as entrevistadas ressaltam várias necessidades essenciais para a efetivação da inclusão na Educação Infantil. Como podemos ver a seguir:

*Acho que é um direito da criança com deficiência frequentar a escola regular, no entanto ela tem que ter suporte, tem que ter uma estrutura que a aceite. O que é a estrutura, um **ambiente com estímulo**, um profissional que vá acompanhá-la, ou [...] um **número bem reduzido de alunos em sala de aula** para que ela possa dar apoio e respaldo a essa criança. (Professora D) (Grifos nossos).*

*A inclusão na educação infantil tem que existir, mas para que exista é preciso que se dê também todo um suporte, porque jogam as crianças dentro de sala de aula, **o professor não tem formação específica nessa área**, na maioria das vezes **não tem um auxiliar**, não tem ninguém para poder ajudá-lo a incluir essa criança dentro de sala de aula. [...] É preciso que a instituição e a secretaria de educação ofereçam todo um suporte para o professor. (Professora B) (Grifos nossos).*

Eu concordo, agora penso que o professor sozinho com a formação em pedagogia, uma formação generalista, vamos dizer assim, ele não dá conta

*de atender [...]. Eu concordo que a criança seja inserida na sala de aula regular, mas que você tenha o **suporte de outros profissionais que possam fazer o acompanhamento** [...] Eu penso que precisaria talvez de um sistema integrado aí. Como é que a Secretaria de educação pode dialogar com a secretaria de saúde pra ter profissionais mais perto, mais a mão ali. (Professora C) (Grifos nossos).*

É possível conceber que as professoras acreditam que a efetivação da inclusão não depende apenas delas, mas se faz necessária a existência de toda uma estrutura que possibilite essa realização.

Ainda sobre a inclusão de crianças com deficiência, verificamos que a professora A expõe um pensamento mais negativo com relação ao tema, revelando sua concepção a respeito da realidade da inclusão em nossas instituições de ensino:

A inclusão na Educação Infantil, por experiência, acho que não acontece, até porque não temos ajuda e apoio para isso. Na realidade, na escola em que eu estou e nas em que eu já trabalhei não acontece a inclusão verdadeira. Porque não se vê aprendizado ou melhora nas crianças, se ouve muita reclamação, pois não tem condições para receber essas crianças. Eu sou a favor da inclusão, mas para ela acontecer precisa muita mudança na educação. (Professora A).

Podemos constatar que todas as professoras consideram que a inclusão deve existir e convergem sobre as ideias de aprendizagem, atendimento das individualidades, meio de interação, reconhecem-na enquanto direito da criança e concordam com sua efetivação, para tanto, elencam uma série modificações, tais como: a estrutura física da instituição, a presença de outro professor, a formação que contemple a diversidade e a existência de um sistema integrado entre educação e saúde. Essas colocações estão também presentes em pesquisas como em Mantoan (2003, p.43),

[...] para os defensores da inclusão escolar é indispensável que os estabelecimento de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem à diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos com ou sem deficiência, mas sem discriminações.

Essas indicações de mudança para a efetivação da inclusão são reflexos das dificuldades enfrentadas pelas professoras para a efetivação de sua prática diante da criança com deficiência. Assim, continuamos a pesquisa com interesse em conhecer as principais dificuldades e possibilidades neste novo contexto escolar.

As dificuldades citadas pelas mesmas revelam as dificuldades também citadas nos trabalhos de Mondaini (2011), Santos (2012), Albuquerque; Machado

(2011), Rodrigues (2013), Batista (2012) são: ausência de formação, estrutura, apoio e ajuda; inexistência de uma equipe multidisciplinar e o número excessivo de crianças na turma, entre outras. Como é possível comprovar nas falas a seguir:

Primeiro de tudo, o professor tem que ter formação sobre educação inclusiva e conhecer o tipo de deficiência dos alunos que ele vai receber. A escola tem que ter estrutura física para receber essas crianças. Nem todas as crianças que as professoras acham que tem deficiência tem diagnóstico. (Professora A).

As dificuldades que agente encontra no dia a dia é exatamente a falta de suporte, a falta de ajuda, na maioria das vezes a falta de formação dos professores que não são capacitados, que não tem cursos, não tem uma formação para atuar com essas crianças. (Professora B).

Pontos negativos que eu percebo é essa falta de estrutura, de você ter um equipe multidisciplinar pra poder atender as diversas especificidades das deficiências que alguma outra criança tenha e com relação a material, eu acho que as vezes a gente fica um pouco sozinho, [...] penso que a gente poderia ter uma estrutura melhor nesse sentido material e humano. (Professora C).

As dificuldades foram: uma turma numerosa e mais a criança especial. Dar conta de trabalhar com a turma, de mediar situações de aprendizagem e as interações e dar conta dessa criança especial que foge o tempo todo que precisa de um acompanhante a toda hora. (Professora D).

Acreditamos que esses fatores citados pelas mesmas, a formação insuficiente, a estrutura física inadequada, a dificuldade de diagnosticar as crianças, a inexistência de suporte ou ajuda, ausência de atendimento especializado, dificultam sim a atuação do professor, porém, não podem ser utilizados como justificativa para a não atuação junto à criança com deficiência de forma a não promover o seu desenvolvimento e aprendizagem. Como afirma Sartoretto (2011, p.82),

Todos esses fatores e mais alguns, dificultam e por vezes frustram a implantação de práticas inclusivas nas escolas, mas em nenhum momento deve servir de pretexto ou desculpa para impedir a consolidação de escolas verdadeiramente inclusivas.

Outro fator citado na fala de Professora A como empecilho da ação do professor junto às crianças com deficiência é a ausência de laudo médico¹⁵. Sendo o diagnóstico pressuposto essencial em nossa rede de ensino para o reconhecimento dessa criança com suas especificidades, bem como para a redução da quantidade de crianças em sala, para lhe conferir atendimento específico e garantir a presença de uma pessoa dedicada ao seu cuidado, quando necessário. As entrevistadas

¹⁵O diagnóstico ou laudo médico identifica o tipo de deficiência.

foram questionadas se as crianças que atendem ou atenderam possuíam essa comprovação.

Segundo as professoras A e B, que atuam em turmas de infantil II, essas crianças chegam à instituição e permanecem sem esse diagnóstico durante o ano inteiro. Possível aqui considerar que a pouca idade das crianças reflete na impossibilidade médica de se diagnosticar determinadas deficiências. A professora C informou que a princípio essas crianças não possuem diagnósticos e que a escola acaba por assumir a função de articular a providência dos laudos médicos:

No caso do meu aluno sim, possui laudo. Não possui laudo desde o início porque a gente aguardou um pouquinho, a princípio a gente ficava levantando a hipótese dele não ouvir, inclusive no ano anterior já tinha essa suspeita. Quando ele iniciou o ano, acho que ele passou uns três meses sem o laudo, isso estava sendo providenciado, até que por conta da intervenção da professora do AEE¹⁶, que veio, fez um acompanhamento, eles conseguiram um laudo via SME¹⁷ com o médico. Não entendi muito bem como é que foi o processo, mas eu sei que teve uma intervenção da Secretaria nesse caso. (Professora C).

Já a professora D atuou com uma criança com deficiência que possuía o diagnóstico desde o início do ano letivo.

É possível observar com o relato das professoras que as crianças com deficiência ao ingressarem nas turmas de infantil II nessa instituição não possuem laudo médico. Sendo necessário por parte da professora um olhar atento para com as crianças com as quais atua, a fim de perceber características ou comportamentos que indicam alguma deficiência e a necessidade de atendimento diferenciado e/ou especializado, bem como o esforço da mesma junto à equipe gestora da instituição e a família da criança na busca por esse laudo a fim de, a partir do reconhecimento das necessidades específicas dessa criança, proporcionar-lhe melhores condições de aprendizagem.

Nas turmas de infantil III e V o laudo é mais presente, tendo em vista a maior idade das crianças e a possível passagem por outras turmas de Educação Infantil que podem ter possibilitado essa busca.

De acordo com as falas das professoras, a exigência dessa documentação, em muitos casos, dificulta sua atuação uma vez que sua ausência impossibilita modificações com relação à quantidade de crianças e a presença de apoio para o cuidado dessa criança.

¹⁶ AEE (Atendimento Educacional Especializado)

¹⁷ SME (Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza)

Acreditamos na importância de uma integração entre Educação e Saúde, para que esses procedimentos documentais e burocráticos sejam realizados mais rapidamente para facilitar a atuação das professoras e a aprendizagem das crianças. Diniz (2012, p.103) coloca o atendimento em rede como um avanço importante que deverá acontecer para facilitar a prática pedagógica e considera que ainda há dificuldades no estabelecimento de uma parceria eficaz entre a saúde e a educação. Ainda segundo a autora (2012, p.37):

Torna-se imperativo o desenvolvimento de atividades interdisciplinares, que envolvam os (as) profissionais da escola, da saúde, os membros da família e os (as) alunos (as). Assim, todos (as) os (as) profissionais da área social e da saúde com suas ferramentas, instrumentos e técnicas de trabalho poderão ser de grande valia na colaboração do trabalho da escola.

Com relação ao laudo médico, consideramos importante ressaltar que o mesmo não pode ser utilizado como instrumento classificador do indivíduo. Com relação a essa visão Sant'Anna (1988, p.75) traz uma crítica a sua emissão, "Toda uma equipe técnica, com seus instrumentos de validade duvidosa, emite laudos cuja função é configurar o rótulo de deficiente, responder e justificar a lógica cultural de classificação e segregar os 'desviados'".

Nessa visão os laudos existem para ressaltar uma característica como representadora do indivíduo, desconsiderando suas possibilidades e potencialidades, o rótulo nesse caso é usado para segregar, para negar a aprendizagem dessa criança. Acreditamos assim que o professor não pode se utilizar do laudo para justificar a não aprendizagem da criança com deficiência ou a não atuação de forma qualitativa junto à criança com deficiência. Como afirma Machado (2011, p.72):

[...] os professores não podem duvidar das possibilidades de aprendizagem de seus alunos, nem prever quando os seus alunos irão aprender. A deficiência de um aluno também não é motivo para que o professor deixe de proporcionar-lhe o melhor das práticas de ensino.

É importante aqui considerar a função do professor como incentivador do desenvolvimento das capacidades das crianças com as quais atua, objetivando contribuir para seu processo de aprendizagem. Essa prática mediadora e facilitadora da aprendizagem reflete o pensamento do professora sobre a inclusão e sobre sua função junto a todas as crianças. Assim o laudo deve e pode ser utilizado como instrumento para efetivar e garantir direitos da criança com deficiência.

Ainda tratando da concepção de inclusão de crianças com deficiência, as professoras relataram aspectos positivos e as possibilidades referentes à inclusão, tais como a compreensão de que todos podem aprender, a percepção da diversidade pelas crianças e pela professora e o interesse pela formação. Como é possível conferir abaixo:

Pra mim, como profissional, trouxe o sentido de perceber outras formas de aprender, como outras pessoas aprendem, [...] Constatar que a criança com deficiência também pode aprender, isso é uma coisa positiva pra mim como profissional. As crianças têm muito carinho por ele e elas começam a perceber a diversidade e as diferenças existentes no grupo. Isso é importante para o amadurecimento delas e elas também aprendem a conviver com essas diferenças. (Professora D).

A inclusão é um desafio pra nós professores. Tem-se que sempre procurar aprender coisas novas, para que quando se depare com uma criança incluída na sala de aula, você não esteja totalmente sem saber o que fazer. (Professora B).

[...] eu acho que é o fato de você poder entender como pessoa e como profissional que é, que você nem sempre vai ter aquela sala dita normal, e que você precisa aprender a conviver com quem é diferente e não fazer disso um tabu. (Professora A).

É possível perceber que as professoras trazem à tona suas aprendizagens durante o processo de inclusão nas turmas em que atuam e que cada uma conseguiu, apesar das dificuldades destacadas e enfrentadas pelas mesmas, perceber significados positivos com relação à inclusão, demonstrando-a como experiência enriquecedora não só para as crianças, mas como fonte de crescimento e desenvolvimento para elas próprias enquanto professoras.

Por fim, tornou-se interessante saber como o professor pode contribuir para o processo de inclusão de crianças com deficiências. As professoras A e B responderam que uma forma de contribuir é a busca por capacitação, a ampliação de conhecimentos para ser possível atuar qualitativamente junto a essas crianças. As professoras C e D acrescentam:

Eu acho que ele precisa ter um estado de escuta, de observação muito sensível. [...] Então acho que uma pré-disposição para, uma abertura, acho que é um bom passo, um bom primeiro passo. (Professora C).

É uma questão subjetiva. Primeiro ele precisa acreditar que essa criança tem possibilidade aprender, ele não deve ter preconceito, acreditar que essa criança é capaz, aceitar essa criança e trabalhar de acordo com o ritmo dela, propor uma atividade diferente, ter consciência de que ele não pode lidar com ela da mesma forma [...] (Professora D).

As professoras aqui colocam novamente a formação como importante elemento facilitador de sua ação junto a crianças com deficiência e trazem a importância de serem receptivas à inclusão e de acreditar na capacidade da criança enquanto ser que aprende.

Podemos assim considerar que o caminho percorrido pelos sujeitos da pesquisa indica a ausência ou a pouca formação que é um fator que influencia na realização, ou não, de práticas que favoreçam o desenvolvimento das crianças com deficiência. Acreditamos ser necessária a existência de interesse por parte do professor com relação à formação afim de que esta lhe possibilite fundamentar sua atuação. No entanto, cremos também que o empenho para que a inclusão aconteça deve existir não só por parte do professor, mas de toda a comunidade educacional, bem como das instituições governamentais e sociais, proporcionando os instrumentos e recursos necessários a essa efetivação.

Na visão das entrevistadas, a inclusão deve ocorrer desde a Educação Infantil, já que esse nível de ensino presa pelas interações e que é por meio delas que nos formamos, enquanto indivíduos e como partícipes da sociedade. Não só a nossa opinião, mas a legislação vigente no país vem confirmar a importância da inclusão como direito do indivíduo desde a Educação Infantil, confirmando também a visão das professoras.

No entanto, apesar de demonstrarem uma visão positiva diante da inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, seus relatos de angústia e medo, também apresentados em outros estudos, que abordam a mesma temática, revelam um sentimento de despreparo frente a esta recente experiência. Compreendem a importância e legalidade da inclusão, mas ao mesmo ainda encontram dificuldade para agir de forma a possibilitar sua efetivação, visto que foram formadas para atuar com crianças idealizadas, ou seja, sem deficiências, sem peculiaridades.

Mesmo a educação inclusiva sendo uma imposta por leis e decretos, apesar do conhecimento sobre as já relatadas lutas para a inclusão, o professor ainda apresenta dificuldade em conceber a inclusão como uma necessidade social e porque não dizer também necessidade pessoal. Há ainda a dificuldade de se inserir nessa concepção inclusiva tendo em vista que esta representa mudança para o professor e como essa mudança veio do meio externo para sua vivência, surgem

sentimentos conflitantes. Sobre essa postura do professor frente às mudanças Santos (2011. p.111) coloca:

Por vivenciar repetidas vezes processos de mudança baseadas em decisões impostas, condições desfavoráveis, propósitos duvidosos e resultados quase sempre indesejáveis, fragiliza a motivação e a vontade de lutar por algo diferente e melhor no campo educacional.

Acreditamos necessário que a inclusão seja vista para além das imposições legais pelos professores, que passe a ser encarada como uma realidade social e uma necessidade das pessoas, de todas as pessoas, para que assim possa assumir um papel positivo. Consideramos também importante o empenho das diversas instâncias sociais para a modificação estrutural do contexto pedagógico, a fim de oferecer meios para que a inclusão aconteça com qualidade e o professor possa se sentir mais seguro em sua atuação.

Dessa forma, a inclusão poderá ser significativa também para o professor que partirá na busca por conhecimentos e saberes que fundamentem sua prática, tendo em vista que nessa realidade, ele passará a compreender a inclusão e a diferença como importantes instrumentos de trocas que por meio delas possibilitará uma aprendizagem de qualidade para todas as crianças, independente de suas diferenças ou limitações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversas lutas e debates se fizeram necessários ao longo dos anos para o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência. O longo caminho percorrido resultou no seu reconhecimento enquanto integrantes da sociedade. No entanto, ainda há lutas a serem travadas para a construção de uma sociedade efetivamente inclusiva, de uma sociedade que se aproprie das diferenças e passe a considerar as necessidades de todos e ao mesmo tempo suas singularidades.

Ratificamos a inclusão como fundamental, uma vez que o contato com o outro é o que nos faz humanos, é por meio da interação que vivenciamos significativas experiências que nos constroem. O contato com a diversidade e a inclusão, proporciona a nós a sensibilização para o diferente, bem como a vivência da real cidadania e suas particularidades.

Assim, consideramos importante ressaltar o espaço da Educação Infantil como espaço próprio da interação com a diversidade. Aspectos como a integração entre o educar e o cuidar, a valorização das brincadeiras e das interações, a adoção de experiências importantes em detrimento de disciplinas, são fundamentais para considerarmos esse nível de ensino como um ambiente inclusivo.

As creches e as pré-escolas têm a função de proporcionar o desenvolvimento integral das crianças em todos os seus aspectos, o que afirma a relevância de possibilitar o contato com a diversidade desde cedo. Se a Educação Infantil, assim como os demais níveis de ensino tem como interesse educar para a cidadania, é preciso que nesse espaço, a criança possa conviver com a diversidade.

Essas instituições devem, portanto se adequar diante da inserção de crianças com deficiência. Torna-se função da equipe gestora buscar subsídios e recursos, com a intenção de proporcionar educação para todos com qualidade. Diversos são os fatores que necessitam ser observados para que seja possível falar em inclusão como, por exemplo: a eliminação de barreiras estruturais e arquitetônicas, modificações pedagógicas e curriculares, o oferecimento do atendimento educacional especializado, a sensibilização de todos os partícipes do ambiente educativo, a formação dos professores para atuar com a diversidade, entre outros.

Acreditamos que o ideal seria se estas instituições, desde o momento de sua idealização e construção tivessem sido preparadas para atender a todas as crianças, que houvesse uma preparação para a inclusão, de forma que a transição fosse realizada de forma processual.

Como isso não foi realizado com antecedência e enquanto não alcançamos nossa aspiração de rompimento com todas as barreiras que dificultam a inclusão, é necessário prosseguir caminhando em busca de melhorias.

O professor, enquanto partícipe significativo do ambiente educativo, enfrenta verdadeiros desafios diante da perspectiva inclusiva, já que existem inúmeros fatores que concorrem para dificultar sua atuação.

A imposição da inclusão sem nenhuma preparação ou modificação pra sua realização a transforma apenas em inserção de crianças com deficiência na escola regular. Diante dessa inclusão, as professoras se veem desamparadas, e demonstram não se sentirem capazes de atuar com as crianças com deficiência. Por não encontrarem auxílio para exercer sua prática e por não possuírem formação adequada, surgem nas professoras diversos sentimentos como: angústia, medo, pensamento de incapacidade, resistência, preconceito entre outros, assim, é compreensível que a inclusão ainda seja vista como vilã entre muitos professores.

Salientamos o importante papel que o professor tem no processo inclusivo: o de propiciar condições de desenvolvimento das crianças com as quais atua considerando suas individualidades, além de, contribuir para facilitar a compreensão da escola regular como a escola de todos.

Ao se compreender que o pensar do professor é refletido em sua ação pedagógica, conhecer a visão das professoras de Educação Infantil sobre a inclusão de crianças com deficiência nas instituições de ensino regular, faz-se relevante, à medida que, a partir da escuta das falas das professoras foi possível conhecer as dificuldades enfrentadas por elas nesse processo, compreender o que entendem por inclusão e retirar dessa investigação indicadores para possibilitar a efetivação da inclusão em todos os seus aspectos.

Dessa forma, foi possível observar que as professoras compreendem a inclusão como necessidade de todos e reconhecem sua legalidade, não se distanciam da criança com deficiência e assumem a responsabilidade de educá-la, mesmo com as dificuldades que enfrentam, com a ausência de formação ou conhecimentos específicos sobre as diversas deficiências que existem, tentam

realizar o seu trabalho da melhor maneira possível, e ao final do ano letivo são capazes de constatar diversos avanços nas crianças com as quais atuam.

As professoras assumem uma postura ativa diante da inclusão, buscam complementar seus conhecimentos e saberes com o interesse de incentivar o desenvolvimento de suas crianças. Acreditamos que, a exemplo da postura dessas professoras, o professor não pode esperar para fazer agir apenas quando tudo estiver adaptado, mas que deve aos poucos buscar mudanças graduais, lentas, mas necessárias à inclusão.

Ao tratar da visão do professor a pesquisa resulta em informações e dados que podem contribuir para facilitar o processo inclusivo tanto para crianças como para professores, e para a modificação da visão negativa que ainda paira sobre a inclusão e a presença de crianças com deficiência em salas regulares de ensino.

Consideramos necessária a escuta dos apelos dos professores com relação à formação. Apesar de sabermos que esta não é a única dificuldade que enfrentam, sua constante solicitação indica que a partir da formação para a diversidade, as professoras passarão a se sentir melhor preparadas para a atuação junto a crianças com deficiência. Assim sugere-se uma formação continuada oferecida pelas instituições públicas que capacite o professor na medida em que atua com todas as crianças.

A pesquisa encaminha nosso interesse a novas curiosidades como ampliar o olhar sobre as crianças com deficiência que estão inseridas na educação pré-escolar, com o propósito de compreender como vivenciam esse processo, inspirando a conhecer as práticas realizadas por professores que possibilitam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças incluídas.

Consideramos aqui o dever de continuar destacando a importância da inclusão desde a Educação Infantil, de se compreender o papel inegável do professor diante do processo de inclusão, de possibilitar a formação contínua, a discussão sobre suas angústias, a escuta de suas falas, o reconhecimento e a valorização desse profissional, com o intuito de que a partir dessas novas posturas, seja crescente no professor a busca pelo conhecimento e pelo desenvolvimento de todas as suas crianças independentes de suas diferenças ou limitações.

REFERÊNCIAS

ABET. Associação Brasileira de Esclerose Tuberosa. **A Esclerose Tuberosa**. Disponível em <<http://abet.org.br/index.php?ui=MQ=>>>. Acesso em: 19 out. 2014.

ALBUQUERQUE, Ednéa Rodrigues de; MACHADO, Laêda Bezerra. Representações sociais de inclusão entre professoras de escolas públicas. p.57 – 75. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011, 182p.

ARANTES, Fernanda Ferrari. **Indicadores de sucesso na inclusão escolar**: um estudo exploratório. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2013, 157p. Disponível em: <<http://bdtdj.ibict.br/executarAcao.jsp?codAcao=3&codTd=322929&url=http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-05072013-102522/>>. Acesso em: 19 out. 2014.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BARRETO, Selva Maria Guimarães. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente no processo de inclusão de crianças na Educação Infantil**: Uma análise sob a perspectiva da defectologia de Vygotsky. Tese (Doutorado em educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2009, 137p. Disponível em: <http://bdtdj.ibict.br/executarAcao.jsp?codAcao=3&codTd=171024&url=http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2403>. Acesso em: 19 out. 2014.

BATISTA, Roseliny de Moraes Martins. **O atendimento de crianças com Necessidades Educacionais Especiais em creches e pré-escolas da rede Municipal na Cidade de São Luís – MA**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2012, 177p. Disponível em: <http://bdtdj.ibict.br/executarAcao.jsp?codAcao=3&codTd=292446&url=http://www.tedebc.ufma.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=716>. Acesso em: 19 out. 2014.

BLANCO, Rosa. Texto: “**Aprendendo na diversidade**: Implicações educativas” – Adaptação realizada a partir da transcrição da Conferência "Aprendiendo em La Diversidad: Implicaciones Educativas", apresentada no III Congresso Iberoamericano de Educação Especial (Foz do Iguaçu, PR, 4 a 7.11.98).

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. 333p.

BRANDÃO, Maria Teresa e Ferreira, Marco. **Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil**. Revista brasileira de educação especial, Dez 2013, vol.19, nº4, p.487-502. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65383013000400002&script=sciarttext>>

Acesso em: 20 out. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, **1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 out. 2014.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9.394/96. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L9394.htm>>. Acesso em 09 Nov. 2014.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. **Decreto nº. 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

_____. **Plano Nacional de Educação**. 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> >. Acesso em: 12 dez. 2014.

_____. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1999.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena**. Brasília, DF, 2002.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**: documento de revisão da política nacional de educação especial. Brasília, 2008.

_____. **Resolução da Câmara de educação Básica do Conselho Nacional de Educação nº 4, 2009**. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 20/2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2097&Itemid>. Acesso em: 12 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

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

Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, nov., 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 15 Nov. 2014.

_____. **Lei n. 12.796**, de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Planalto Central, 2013.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução**. Secretaria de Educação Especial. 4. ed. Brasília, DF: MEC/SEE, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 5ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. 152p.

CEARÁ, Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Fortaleza: SEDUC, 2011. 144p.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 144 p.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gladis E. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2013.

DINIZ, Margareth. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p.110

DRAGO, Rogério. **Inclusão na educação Infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. 176p.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma Educação Especial? p. 17-27. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 152p.

FERNANDES, Anna Costa. **A Inclusão Escolar na educação Infantil: um olhar sobre a prática docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013, 198p. Disponível em: <http://bdtdj.ibict.br/executarAcao.jsp?codAcao=3&codTd=353512&url=http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=12070>. Acesso em: 19 out. 2014.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. p. 142-145. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 152p.

FRAGOSO, Francisca M. Rocha; CASAL, João. **Representações Sociais dos Educadores de Infância e a Inclusão de Alunos Com Necessidades Educativas Especiais**. 2 Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 18, n. 3, p. 527-546, Jul.-Set., 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000300011>. Acesso em: 20 out. 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175p.

_____. **Métodos e Técnicas de pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 196p.

_____. **Estudo de Caso**. São Paulo: Atlas, 2009. 148p.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga. Formação de profissionais da educação e inclusão escolar: conexões possíveis.p. 135-155. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011, 182p.

KAUSS, Clarissa Teixeira e REIS, Haydêa Maria Marino de Sant'Anna. **O Profissional Professor e a Educação Inclusiva: representações sociais em construção**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 36, 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/166-trabalhos-gt08-formacao-de-professores>. Acesso em: 20 out. 2014. 17p.

LIMA, Maria Betânia Barbosa de Silva; DORZIAT, Ana. **Cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 36, 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/173-trabalhos-gt15-educacao-especial>. Acesso em 19 de Outubro de 2014. 16p

LIMEIRA, Juliana de Matos Quadros. **(Re)Conhecer-se: um percurso pelas experiências da trajetória de vida e nela a formação profissional do professor que exerce a sua docência junto a alunos com deficiência visual**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009, 122p. Disponível em: <http://bdtdj.ibict.br/executarAcao.jsp?codAcao=3&codTd=193032&url=http://tede.pu.crs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2440>. Acesso em: 19 out. 2014.

MACHADO, Rosângela. Educação Inclusiva: Revisar e refazer a cultura escolar. p.60-75. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 152p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? porquê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. 95p.

_____. (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 152p.

_____. Inclusão Escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. p.29-41. In MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 152p.

MARQUES, Carlos Alberto. Indivíduo e massa: uma cilada no discurso da identidade. p.51-55. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 152p.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2008.101p.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; FERREIRA, Caline Cristine de Araújo. **O CUIDAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A ÓTICA DAS PROFESSORAS**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.15, n.1, p.121-140, jan.-abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382009000100009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 out. 2014.

MENDES, Gilmara Beatriz Conrado Nogueira. **Inclusão e Docência na Educação Infantil**: um estudo de caso na perspectiva walloniana. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação . Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009, 155p. Disponível em: <http://bdtj.ibict.br/executarAcao.jsp?codAcao=3&codTd=283337&url=http://www.uece.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=994>. Acesso em 19 out. 2014.

MONDAINI, Rosimeiry Leão. Visão das Professoras de Educação Infantil a respeito da inclusão Escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011, 160p. Disponível em: <http://bdtj.ibict.br/executarAcao.jsp?codAcao=3&codTd=290639&url=http://www.tedebc.ufma.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=706>. Acesso em: 20 out. 2014.

MOURA, Margarida Seabra de. Revisando conceitos: O necessário exercício da construção da identidade a partir das diferenças. p.46-49. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 152p.

PELLANDA, Carmen Lúcia Garbado. Possibilidades de Inclusão no sistema Público de ensino. In: PAROLIN, Isabel (org.). In: **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campos: Pulso, 2006. p. 165-182.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico-cultural de educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RODRIGUES, Gilvana Nascimento. **Formação e Autonomia Docente**: desafios à Inclusão na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013,

139p. Disponível em: http://bdt dj. ibict. br/ executarAcao. jsp? codAcao= 3& codTd= 336 230& url= http:// www. tede bc. ufma. br// tde_ busca/ arquivo. php? codArquivo= 865>. Acesso em: 20 out. 2014.

SANT'ANNA, Gilson Carlos. **O excepcional e a excepcionalidade**. Rio de Janeiro, 1988. Disponível em: <<http:// bibliotecadigital. fgv. br/ dspace/ bitstream/ handle/ 10438/ 8937/ 000051537. pdf? sequence= 1>>. Acesso em: 26 dez. 2014.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva. O Professor e a educação de alunos com desenvolvimento atípico: reflexões e pistas de ações. p.107-133. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011, 182p.

SANTOS, Márcia Cabral dos. **Configuração de sentido subjetivo de Inclusão Escolar construído por professores de uma Escola Pública do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia. Universidade Católica de Brasília, Brasília – DF, 2012, 164p. Disponível em: <http:// bdt dj. ibict. br/ executarAcao. jsp? codAcao= 3& codTd= 298648& url= http:// www. btd. ucb. br/ tede/ tde_ busca/ arquivo. php? codArquivo= 1692>. Acesso em: 20 out. 2014.

SARTORETTO, Maria Lúcia. Inclusão: da concepção à ação. p.77-82. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 152p.

SOARES, Cristina Façanha. **As diferenças no contexto da Educação Infantil: ESTUDO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011, 248p. Disponível em: <<http:// www. reposito rio. ufc. br/ handle/ riufc/ 300 2>>. Acesso em: 20 out. 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução á pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987, 174p.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http:// unesdoc. unesco. org/ images/ 0008/ 00086291. pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2014.

VERSOZA, Cassiana Stersa. **Inclusão: do conteúdo do relato verbal de professores às práticas culturais**. Dissertação (Mestrado em Análise do comportamento). Programa de Pós-Graduação em Análise do Comportamento. Universidade Federal de Londrina, Londrina, 2013, 103p. Disponível em: <<http:// bdt dj. ibict. br/ executarAcao. jsp? codAcao= 3& codTd= 344399& url= http:// www. bibliotecadigital. uel. br/ docume nt/? code= vtls000187220>>. Acesso em: 20 out. 2014.

VITAL, Márcia Regina. **Inclusão na Educação Infantil: do viver o preconceito da diferença ao (con) viver com a diferença**. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012, 107p. Disponível em: <<http:// bdt dj. ibict. br/ executar>

Acao.jsp?codAcao=3&codTd=289673&url=http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22082012-105035/ >. Acesso em:20 out. 2014.

VITTA, Fabiana Cristina Friqieri de, VITTA, Alberto de; MONTEIRO, Alexandra S.R **Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência**. *Rev. bras. educ. espec.*, Dez 2010, vol.16, no.3, p.415-428. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382010000300007&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 out. 2014.

WINKELER, M.S.B.; OLIVEIRA, M.A.C. Educação inclusiva:Desafios para o cotidiano escolar . In: PAROLIN, Isabel (org.). In: **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campos: Pulso, 2006. p. 105-115.

ANEXOS

ANEXO A- Modelo das Questões para a Entrevista Semiestruturada

A presente entrevista tem como objetivo fundamentar meu trabalho para conclusão do curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará (UFC), cujo tema é: A inclusão sob a ótica do professor de educação infantil. Será aplicado junto um grupo de professoras que atuam com as turmas de Infantil II, III, IV e V de um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede pública do município de Fortaleza. As professoras participantes da entrevista deverão ter experiência de atuação com crianças com deficiência.

A aplicação da entrevista terá duração de 30 a 45 minutos com a utilização do recurso de gravador. As participantes não serão identificadas.

É possível que sejam acrescentados outros questionamentos resultantes das curiosidades a partir dos relatos das entrevistadas.

As informações obtidas serão analisadas em conjunto com a professora orientadora da pesquisa. Os resultados da pesquisa estarão à disposição após a conclusão do trabalho.

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Nome: _____

Idade: _____

Formação Acadêmica: _____

Pós-graduação? Em quê? _____

Situação Funcional: (efetivo ou substituto) _____

Tempo de atuação no magistério: _____

Tempo de atuação na educação infantil: _____

Tempo de atuação na escola atual: _____

Turma em que leciona atualmente: _____

Número de alunos: _____

1) Há alunos com deficiência em sua sala? em caso afirmativo, comente um pouco sobre a criança.

- 2) As crianças com deficiência que você atendeu ou atende na educação infantil possuíam ou possuem diagnóstico?
- 3) Tem formação em educação inclusiva? Ao longo dos anos de atuação sentiu necessidade de formação nesta área? Comente.
- 4) Durante sua formação acadêmica você cursou alguma disciplina relacionada à educação inclusiva?
- 5) Considera sua formação acadêmica foi eficiente para capacitá-la a atender essas crianças?
- 6) Faça um breve relato sobre suas experiências com a inclusão enquanto professora da educação infantil. Como se sentiu com essas vivências?
- 7) O que você compreende por educação infantil? Qual a importância da educação infantil para a criança?
- 8) Qual sua concepção sobre inclusão na educação infantil?
- 9) O que você pensa sobre a inclusão de alunos com deficiências nas classes regulares da educação infantil?
- 10) Quais as possibilidades e dificuldades enfrentadas por você na inclusão?
- 11) Quais estratégias você utiliza em sala de aula para atender às necessidades individuais de seus alunos?
- 12) Comente sua opinião sobre quais aspectos que interferem na inclusão e quais os recursos necessários a sua efetivação?
- 13) Em sua opinião, os educadores estão preparados para receber alunos com deficiências? Comente.
- 14) Como o educador pode contribuir para o processo inclusivo dos alunos com deficiências?