

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

GABRIELA SILVA FERREIRA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO EM CRECHES DO MUNICÍPIO DE FRANCA**

FRANCA

2016

GABRIELA SILVA FERREIRA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO EM CRECHES DO MUNICÍPIO DE FRANCA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Área de Concentração: Planejamento e Análise de Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade.

FRANCA

2016

Ferreira, Gabriela Silva.

Políticas públicas de inclusão na educação infantil : um estudo em creches do Município de Franca / Gabriela Silva Ferreira. –Franca : [s.n.], 2016.

141 f.

Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas).
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas
e Sociais

Orientadora: Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade

1. Educação de crianças. 2. Crianças deficientes. 3. Políticas
públicas. I. Título.

CDD – 371.9

GABRIELA SILVA FERREIRA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO EM CRECHES DO MUNICÍPIO DE FRANCA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Área de Concentração: Planejamento e Análise de Políticas Educacionais.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____

Dra. Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade

1º Examinador: _____

Dr. (a.) Maria Madalena Gracioli

2º Examinador: _____

Dr. (a.) Rutinéia Cristina Martins

Franca, 04 de março de 2016.

Dedico à minha família, meus pais, José e Elisabete, irmãos, Fabiana, Talita e José Aurélio, meus sobrinhos, Henrique, Melissa e Vitor, a compreensão pelas horas dispensadas a elaboração da dissertação, sempre sob a luz e as bênçãos de Deus.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pelo constante amparo e compreensão.

À minha amada avó Dona Sebastiana, que por infinitas vezes com sua sabedoria me dedica palavras carinhosas de apoio.

À Prof^a Dra. Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade, pela dedicação, paciência, compreensão nos momentos de dificuldades e por todo o conhecimento transmitido.

Aos professores amigos

André Luís Centofante Alves e Thalisa Gilberto Jati pelas orientações e suporte para o ingresso no programa de pós-graduação;

Aos meus amigos alunos da Pós-Graduação da UNESP/Franca, Ana Marcelina, Andrea, Carol, Cibele, Diego, Erivelto, Felipe, Francine, Helton, Marley, Milady, Pedro, Raquel, Tassiana e Silvia, pelos bons momentos de alegria e troca de informações.

Da Secretaria de Educação de Franca, Andrea, Carmem, Fabiana, coordenadoras e professoras das creches, pelo espaço para realização deste trabalho;

À UNESP/Franca, especialmente aos funcionários da Seção Pós-Graduação, pelo auxílio em todos os momentos.

“A menos que modifiquemos à nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo”.

(ALBERT EINSTEIN)

FERREIRA, Gabriela Silva. POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo em creches do Município de Franca. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2016.

RESUMO

As políticas públicas de inclusão são um avanço para as pessoas com deficiência, visto que aquelas têm garantido seus direitos, seja na educação, na saúde ou em qualquer outro serviço público. Ao abordar a legislação educacional, além da legalidade conquistada e amparada por um quadro normativo e legal, devemos considerar que o direito à educação implica acesso, permanência e qualidade do ensino. Envolve também a conquista de um espaço educacional que, ao promover igualdade de oportunidades de desenvolvimento pleno das pessoas, faz da escola, além de ambiente para transmissão da cultura e socialização, um espaço para construção da identidade pessoal. Todavia, para que a Educação Inclusiva atinja seus objetivos, além da necessidade de contínua formação e especialização de todos os profissionais envolvidos no processo educativo, torna-se indispensável a efetivação de políticas públicas que proporcione uma educação de qualidade aos alunos com deficiência em todas as etapas da educação básica. Desta forma, a presente pesquisa teve como objetivo conhecer o processo de implementação de políticas públicas de inclusão na Educação Infantil, pois este conhecimento é fundamental para a proposição de ações futuras com vistas à qualidade da Educação Inclusiva. A pesquisa foi realizada por meio de estudo exploratório e descritivo, tendo como foco o atendimento em creches no município de Franca (no Estado de São Paulo), visando compreender se tais políticas estão sendo efetivamente executadas. A pesquisa empírica referenciada decorreu de uma abordagem quanti-qualitativa realizada em 25 creches inscritas na Secretaria de Educação da Prefeitura da cidade de Franca no início do ano de 2015. Todas possuíam em seu quadro crianças com algum tipo de deficiência. Os instrumentos metodológicos utilizados foram questionários, aplicados junto às coordenadoras das creches e entrevistas realizadas com professores das instituições em estudo e com a diretora da Divisão de Creches de Franca. Os dados da pesquisa consideraram que a chegada das crianças com deficiência à Educação Infantil é realidade e que a inclusão destas precisa ser assegurada com qualidade, o que implica em ambientes físicos adaptados, recursos pedagógicos adequados, proposta pedagógica com atendimento especializado complementar, capacitação dos profissionais e a necessidade de ser afirmada a implementação de uma política de Educação Inclusiva na Educação Infantil do município.

Palavras-chave: educação infantil. educação inclusiva. políticas públicas de inclusão. creches. Franca/SP.

FERREIRA, Gabriela Silva. INCLUSION PUBLIC POLICIES IN CHILD EDUCATION: a study in day care centres from Franca. 2016. 141 f. Thesis (Master of Planning and Public Policies Analysis) –Faculty of Humanities and Social Sciences, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2016.

ABSTRACT

Inclusion public policies are a step forward for disabled people, since their rights — whether in education, health or any other public service — have been secured. When addressing the educational legislation, aside from the legality achieved and supported by a regulatory and legal framework, it must be considered that the right to education implies access, permanence, and quality of education. It also involves the achievement of an educational space that, by promoting equal opportunities for the full development of individuals, apart from being an environment for culture transmission and socialisation, turns the school into a space for personal identity formation. However, in order to inclusive education having its goals achieved, and in addition to the need for continuing education and training of all professionals involved in the educational process, it is essential that public policies providing quality education to disabled students in all stages of basic education are implemented. For that reason, the present paper aimed at assessing the process of implementing inclusion public policies in day care centres, for such knowledge is essential to propose future actions with a view to the quality of Inclusive Education. The survey was conducted through exploratory and descriptive study, focusing on the nursing in child care centres from Franca (in Sao Paulo state, Southeastern Brazil), and aiming at understanding whether such policies are being effectively implemented. The referenced empirical research arose from a quali-quantitative approach carried out in 25 child care centres registered at the Department of Education of Franca's City Hall at the beginning of 2015. All of them have some children with a disability in their care. The methodological instruments used were questionnaires applied to the day care centres coordinators, interviews with the institutions' teachers and the director of the Franca Child Care Centres Division. The research finds out that the access of disabled children to early child education is real, and that their inclusion needs to be ensured with quality, which implies adapted physical environments, appropriate teaching resources, pedagogic proposition with complementary specialized care, training of professionals, and the need to affirm the implementation of an Inclusive Education policy in Franca's child education.

Keywords: child education. inclusion. inclusion public policies. daycare centres. Franca/SP.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	14
2.1 Peculiaridades da educação infantil no Brasil	17
2.2 Aparato legal: Constituição Federal de 1988 – ECA – LDB	25
2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as propostas do Plano Nacional de Educação	33
3 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	40
3.1 Políticas públicas de Inclusão Escolar no cenário nacional a partir da Constituição Federal de 1988	44
3.2 Perspectivas da inclusão escolar: o discurso teórico nos debates acadêmicos	58
3.3 A Educação Inclusiva no contexto da Educação Infantil.....	64
4 POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS PARA INFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE FRANCA	72
4.1 Percurso Metodológico.....	72
4.2 Caracterização da educação infantil no município de Franca	78
4.3 A realidade da inclusão de crianças com deficiência nas creches do município de Franca	82
4.3.1 <i>Acessibilidade</i>	87
4.3.2 <i>Mobiliários e Equipamentos</i>	90
4.3.3 <i>Aspectos Pedagógicos</i>	92
4.3.4 <i>Formação Continuada dos Recursos Humanos</i>	94
4.3.5 <i>Conhecimento sobre as Políticas Públicas de Inclusão do Município de Franca</i>	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS	114

APÊNDICES.....	123
APÊNDICE A: INDICADORES DE INTERVENÇÃO PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FRANCA	124
APÊNDICE B: ENTREVISTAS	131
APÊNDICE C: QUESTIONÁRIOS	134
APÊNDICE D: LISTA CRECHES MUNICÍPIO DE FRANCA – 2014	140

1 INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva é realidade e o seu crescimento na rede regular de ensino pode ser observado no cenário nacional. As políticas públicas de inclusão são um avanço para as pessoas com deficiência, visto que elas têm garantido os direitos destas, seja na educação, na saúde ou em qualquer outro serviço público. Ao abordar a legislação educacional, além da legalidade conquistada e amparada por um quadro normativo e legal, devemos considerar que o direito à educação implica acesso, permanência e qualidade do ensino. Envolve também a conquista de um espaço educacional que, ao promover igualdade de oportunidades de desenvolvimento pleno das pessoas, faz da escola, além de ambiente para transmissão da cultura e socialização, um espaço para construção da identidade pessoal.

O último censo demográfico realizado no Brasil (em 2010) indicou uma população aproximada de 190.755.799 brasileiros, sendo que as pessoas com deficiências correspondem à parcela de 45.606.048 (23,9%), de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Dentre eles, 3.459.401 (7,53%) representam a faixa etária entre 0 e 14 anos, alunos da educação infantil ao ensino fundamental, pessoas com as mais diversas deficiências: motora, mental ou intelectual, múltiplas, auditivas, visuais e ainda com altas habilidades ou superdotação.

De acordo com o último censo escolar realizado em 2013 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), as matrículas na educação infantil (creches) registraram um aumento da ordem de 7,5% entre 2012 e 2013. Isso se deve ao reconhecimento das creches como primeira etapa da educação básica, sendo que a maior parte das matrículas está sob responsabilidade das redes municipais de ensino, que abrangem 63,2% do total, e 36,6% estão sob a administração da rede privada, atendendo 2.730.119 alunos. As matrículas na pré-escola também cresceram passando de 4.754.721 para 4.860.481 (2,2%). Na somatória, 42.982 corresponde ao número de alunos incluídos na educação infantil, retratando um aumento de 6,2% em 2013 com relação a 2012.

Os números acima demonstram a importância da Educação Inclusiva na Educação Infantil no país, sendo evidenciado pelo crescente aumento de matrículas nesta etapa da educação básica. Também se torna indiscutível a busca das famílias brasileiras que possuem pessoas com deficiência pelo acesso à educação, sendo este destacado pelo avanço das matrículas na rede regular de ensino.

Por todo o exposto, uma questão a ser verificada pelo Poder Público, pelas instituições privadas, organizações não-governamentais e profissionais da área da educação,

assim como todas as pessoas envolvidas neste processo de inclusão, é como estão as políticas públicas de inclusão em todos os níveis da educação, sendo a efetivação na educação infantil o foco do presente estudo.

A presente pesquisa apresenta o percurso traçado pela educação infantil ao longo da história frente à perspectiva de um ensino inclusivo. E buscou identificar como a gestão pública, coordenadores das instituições de educação infantil e educadoras analisam a implementação das políticas públicas de inclusão adotadas pelo município de Franca, se tais políticas asseguram o acesso, a permanência e o conhecimento da criança com deficiência.

Este trabalho tem como embasamento teórico o estudo de vários autores que traçaram a percurso histórico da educação infantil no Brasil, tais como: Oliveira (2011), Kuhlmann Jr. (2001, 2010), Andrade (2009), Paschoal e Machado (2003), dentre outros.

Para entender o que hoje a educação infantil representa, é necessária a compreensão do cuidar e educar da criança que sofreu rigorosas reinterpretações até alcançar o que hoje é previsto e garantido pelas políticas públicas para a educação infantil, visando atender aos anseios da coletividade desassistida, na tentativa de garantir os direitos previstos pela Carta Magna. As políticas públicas viabilizam as ações e direcionam os recursos que possam atestar o direito da criança e, conseqüentemente, seu desenvolvimento. A história da educação infantil assumiu diversas funções, sendo que o estigma assistencialista primou durante séculos com foco no zelo pela criança, até que o caráter pedagógico revelasse sua importância para a formação dos futuros cidadãos.

Ainda para dar andamento ao corpo teórico, na segunda parte do estudo, utilizaremos os autores que buscam o entendimento desta nova realidade educacional das pessoas com deficiência, que cada vez mais vêm ganhando seu espaço entre as classes considerada típicas. Dentre os autores, é válido destacar: Mendes (2010a, 2010b), Bianchetti (1995, 1998), Aranha (1995), Amaral (1994), Mantoan (2006a, 2006b), Almeida (2007) e Pessoti (1984).

As discussões sobre a Educação Inclusiva partem das lutas que as pessoas com deficiência vêm assumindo para terem seus direitos reconhecidos. A proposta da educação inclusiva foi fundamentada a partir de eventos que marcaram as discussões a respeito da necessidade de melhorar a educação das pessoas com deficiência. O Brasil participou da “Conferência Mundial de Educação para Todos”, em 1990, e da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”, em 1994 — encontros que consolidaram e deram mais visibilidade aos direitos das pessoas com deficiência.

O reconhecimento das pessoas com deficiência e a afirmação de que elas possuem capacidade de aprendizagem como as pessoas que não possuem deficiência salientou a

necessidade da promoção da autonomia e de serviços mais direcionados para esse público. Com isso, pais, profissionais e governo passaram a dar mais atenção a esta questão, a fim de oferecer uma educação com maior qualidade as pessoas com deficiência, na tentativa de sanar a discriminação sofrida pelas mesmas, dando-lhes dignidade e possibilidades de inserção social.

Com a promulgação da Constituição de 1988, os direitos das pessoas com deficiência ficaram fortalecidos, e muitas ações foram iniciadas para implementação de políticas públicas inclusivas. Leis, políticas públicas, decretos e muitos documentos legais passaram a dar diretrizes para o atendimento das necessidades básicas das pessoas com deficiência, com o propósito de garantir a igualdade de oportunidades em todos os níveis de ensino.

Na terceira e última parte, serão demonstrados aspectos referentes às políticas públicas de inclusão no município de Franca, como estas têm sido efetivadas, e serão também apresentados os resultados da pesquisa de campo. Esta foi realizada por meio de estudo exploratório e descritivo, tendo como foco o atendimento em creches no município de Franca (no estado de São Paulo), visando compreender se tais políticas estão sendo efetivamente executadas. A pesquisa empírica referenciada decorreu de uma abordagem quanti-qualitativa realizada em 25 creches inscritas na Secretaria de Educação da Prefeitura da cidade de Franca no início do ano de 2015. Todas possuíam em seu quadro crianças com algum tipo de deficiência. Em tal pesquisa, foi realizada entrevista com a diretora da Divisão de Creches do município, com o objetivo de compreender como se dá a elaboração das políticas públicas de inclusão adotadas pelo município e como tais políticas são encaminhadas para conhecimento das coordenadoras das creches. Foram também aplicados questionários para as coordenadoras das instituições que possuem em seu quadro crianças com algum tipo de deficiência, com o propósito de identificar questões relacionadas aos aspectos arquitetônicos, acessibilidade, materiais e equipamentos, recursos humanos e conhecimento das políticas públicas de inclusão do município de Franca. Realizamos ainda entrevistas com quatro educadoras das crianças com deficiência, a fim de identificar como são suas práticas, formações acerca do tema e seus anseios frente à inclusão de crianças com deficiência na educação infantil.

Assim, a conclusão do estudo apresentará análises e reflexões sobre as políticas públicas de inclusão no município de Franca na educação infantil e indicará a importância de estabelecer ações efetivas para atender às necessidades das crianças com deficiência.

2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil, ao longo da história, trilhou um longo percurso até consolidar-se como parte da educação básica no Brasil recebendo o devido destaque que esta etapa requer. Por muitos anos, seu real valor foi subestimado no âmbito do desenvolvimento integral da criança como sujeito de direitos. O entendimento das transformações da educação infantil no país implica em conhecer o surgimento desta em outros países, como nos Estados Unidos e países europeus. Assim, poderemos perceber que o nascimento das creches e escolas maternas ao redor do mundo já consideravam aspectos pedagógicos, e não somente o zelo pelas crianças.

Do ponto de vista histórico, a educação infantil esteve sob o cuidado familiar durante muitos séculos visto que esta entidade era o ambiente responsável pela difusão cultural e educacional da sociedade. A compreensão do cuidar e educar a criança sofreu rigorosas interpretações até alcançar o que hoje se prevê e garante as políticas públicas para educação infantil, estas ações legais que visam atender aos anseios da sociedade, na tentativa de garantir os direitos previstos pela Carta Magna. As políticas públicas viabilizam as ações e direcionam os recursos que possam atestar o direito da criança e conseqüentemente seu desenvolvimento. A história da educação infantil assumiu diversas funções, sendo que o estigma assistencialista primou durante séculos com foco no zelo pela criança, até que o caráter pedagógico revelasse sua importância para a formação dos futuros cidadãos.

É interessante considerar alguns momentos que marcaram a educação infantil na Europa e Estados Unidos que, de alguma forma, fomentaram a educação infantil no Brasil. Nos países europeus, por exemplo, a revolução industrial e a entrada das máquinas substituindo a força humana pela motriz permitiram que as mulheres passassem a integrar o quadro de operários dentro das indústrias, o que a toda evidência operou-se como um marco na transformação daquela sociedade.

O enorme impacto causado pela revolução industrial fez com que toda a classe operária se submetesse ao regime da fábrica e das máquinas. Desse modo, essa revolução possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma da família cuidar e educar seus filhos (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 79).

Marx (1986 apud PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80) realiza uma discussão interessante em relação à apropriação pelo capital das forças de trabalho suplementares. Ele enfatiza que a maquinaria permitiu o emprego de trabalhadores sem força muscular e com

membros mais flexíveis, o que possibilitou ao capital absorver as mulheres e as crianças nas fábricas.

Com a mudança dos hábitos familiares e a ausência das mulheres em seus lares para cuidar de seus filhos, a oferta por serviços regulares de atendimento às crianças foram ampliadas, entretanto trouxeram alguns aspectos negativos relativos à forma como se dava o acolhimento dessas crianças. A esse respeito, a pedagoga Rizzo (2003) nos relata:

criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muito pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas (RIZZO, 2003, p. 31).

Marcado pela transição do século XIX para o século XX, o surgimento das primeiras instituições na Europa e nos Estados Unidos acolheu as crianças enquanto suas mães trabalhavam. Tais instituições tinham como foco principal cuidar e proteger as crianças, desta forma, “sua origem e expansão como instituição de cuidados à criança estão associados à transformação da família, de extensa para nuclear”, (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80). As primeiras instituições de atendimento às crianças, como as creches, escolas, maternais e jardins de infância carregaram, prioritariamente, o caráter assistencial e custodial, voltadas às famílias de baixa renda, sendo potencializados os cuidados com a alimentação, higiene e proteção das crianças.

O assistencialismo presente nas instituições, embora fosse evidente e prioritário, não era a única preocupação das mesmas, elas também apresentavam alguma contribuição para o desenvolvimento pedagógico da criança. Por exemplo, na Europa, existiu a escola de principiantes, também nomeada escola de tricotar, que foi criada na França pelo pastor Oberlin em meados de 1769. Seu objetivo era cuidar das crianças, ensinando-lhes a ler a bíblia e a tricotar, contribuindo para a formação de hábitos morais e religiosos, bem como conhecimentos das letras do alfabeto. Kuhlmann Jr.(2001) destaca que as instituições já se preocupavam com as questões pedagógicas, uma vez que o caráter educacional da instituição que, com objetivos próximos da escola maternal, deveria promover o desenvolvimento das crianças e, sobretudo, torná-las dóceis e adaptadas à sociedade.

A dimensão pedagógica, neste período, era pautada por uma educação moralizadora e conservadora. Essas instituições estabeleciam uma rotina guiada pela autodisciplina, atividade de conto, memorização de rezas ou trechos bíblicos e atividades referentes à pré-

escrita ou pré-leitura. O caráter moral e afirmação de bons hábitos eram enfatizados, pois, nesta época, concebia-se que tanto a família quanto as instituições destinadas às crianças tinham como função corrigir as crianças nascidas do pecado (ANDRADE, 2009).

Na França, em 1826, também foram criadas as salas de asilo, que foram idealizadas sob o prisma de exercer cuidados, educação moral e intelectual às crianças dos 3 aos 6 anos de idade. Ainda de acordo com Kuhlmann Jr. (2001 apud PASCHOAL; MACHADO, 2009), a intenção dessas instituições era, primeiramente, retirar das ruas e dos perigos a que estavam expostas as crianças em situação de risco; em seguida, proporcionar-lhes o desenvolvimento da inteligência e dos bons costumes.

O primeiro jardim de infância, criado na Alemanha por Froebel, em 1840, apresenta um movimento contrário ao das demais instituições de atendimento à criança. Este modelo, desde o seu surgimento, apresentava em sua essência aspectos pedagógicos e não assistenciais e visava à educação integral da criança.

Os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a que a assistência é que passou, no século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternas (KUHLMANN JR., 2001, p. 26).

Creches, escolas maternas e jardins de infância fizeram parte do conjunto de instituições modelares de uma sociedade civilizada, propagadas a partir dos países europeus centrais, durante a *Era dos Impérios*, na passagem do século XIX ao XX (HOBSBAWN, 1988 apud KUHLMANN JR., 2000.). No Brasil, o surgimento das primeiras instituições voltadas ao atendimento de crianças pequenas ocorreu em meados do século XIX. Os primeiros jardins de infância foram criados nos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, em 1875 e 1877, respectivamente. E deram início às atividades do jardim de infância da Escola Americana, sendo que estas iniciativas foram do setor privado para o atendimento de crianças da elite (KUHLMANN JR., 2001). No ano de 1896, foi criado pelo setor público o jardim de infância Caetano Campos, para o atendimento das crianças da burguesia paulistana.

A criação dos jardins de infância era um grande avanço, pois este modelo de instituição tinha a preocupação não apenas de cuidar, mas também de educar a criança pequena. Porém, Oliveira (2011) lembra-nos que esse tipo de instituição foi ora confundido com as salas de asilo francesas, ora entendido como um início (perigoso) de escolaridade

precoce. Eram considerados prejudiciais à unidade familiar, por tirarem desde cedo a criança de seu ambiente doméstico, e admitidos apenas no caso de proteção aos filhos de mães trabalhadoras, pois se acreditava que a família era a principal responsável pela educação inicial da criança, e este deslocamento precoce não seria saudável para seu desenvolvimento.

Neste momento, torna-se indispensável compreender a trajetória percorrida pelas instituições de atendimento à criança no Brasil, considerando suas especificidades. Em sentido oposto às instituições europeias e norte-americanas, que se originaram com olhares pedagógicos, as instituições nacionais consolidaram-se prioritariamente com caráter assistencial.

2.1 Peculiaridades da educação infantil no Brasil

Diferentemente das propostas apontadas pelas escolas europeias e norte-americanas, as primeiras instituições denominadas creches, asilos e orfanatos no Brasil apoiaram-se no molde assistencialista, com o intuito de acolher as crianças abandonadas, ajudar as mulheres que precisavam trabalhar e as viúvas desamparadas. Mas o olhar para a criança dava-se mediante a situação vulnerável em que vivia a população menos favorecida no país, diante da pobreza e das más condições de vida que lhes eram oferecidas.

Paschoal e Machado (2009) ressaltam que o surgimento dessas instituições teve como motivação o acolhimento aos órfãos abandonados e, apesar do apoio da alta sociedade, tinham como finalidade esconder as mulheres solteiras com filhos e criar uma solução para os problemas dos homens, tirando-lhes a responsabilidade de assumir a paternidade dos filhos gerados por relações consideradas inaceitáveis pela sociedade. A esse respeito, Oliveira (2011, p. 91) destaca que:

no meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente fruto da exploração da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas “rodas de expostos” existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII.

Paschoal e Machado (2009) ainda lembram que, devido ao alto índice de mortalidade infantil, à desnutrição generalizada e ao número significativo de acidentes domésticos, alguns

setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores, começaram a pensar num espaço de cuidados da criança fora do ambiente familiar.

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar seus filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (DIDONET, 2001, p. 13).

O atendimento à infância foi feito durante décadas pela “Casa dos Expostos” ou “Roda”, instituição que prestava assistência às crianças e bebês abandonados. Constata-se que as primeiras iniciativas foram resultantes de ações higienistas, centradas no combate à mortalidade infantil, cujas causas eram atribuídas aos nascimentos ilegítimos (consequentes da união entre escravos ou destes com seus senhores) e também à falta de conhecimentos intelectuais das famílias para o cuidado com as crianças (ANDRADE, 2009). Embora tenha sido uma instituição que sofreu muita pressão por parte da sociedade para ser extinta, o sistema da “Casa dos Expostos” prevaleceu por muitos anos e foi abolido apenas no século XX, por volta dos anos 1950.

A criação de creches no Brasil para o atendimento da coletividade desassistida deu-se, em sua maioria, por instituições filantrópicas e não pela esfera pública. As creches tinham a finalidade de atender às mães trabalhadoras que não tinham com quem deixar seus filhos enquanto permaneciam fora do lar. Já os jardins de infância atraíram os olhares da alta sociedade, pois se acreditava que as crianças que frequentassem esse tipo de instituição teriam benefícios em seu desenvolvimento.

A implantação das creches e jardins de infância foi marcada por algumas concepções nas últimas décadas do século XIX e no início das décadas do século XX no Brasil, que surgiram de articulações de interesses jurídicos, políticos, médicos, empresariais, pedagógicos e religiosos, que não eram exclusivamente de cunho educacional, mas voltadas a higiene e a assistência social.

As tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, foram: a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento a infância (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 83).

Ante a expansão das creches e jardins de infância, a atenção à infância passou a ser mais evidente e a atrair mais os olhares do Estado, que revelou uma atuação mais direta como órgão regulador dos serviços prestados pelas entidades filantrópicas de atendimento à criança. Em 1899, foi criado no Rio de Janeiro o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil que, de acordo com Kramer (2003 p. 52), tinha como objetivos:

atender os menores de oito anos, elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos, regulamentar o serviço das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres e doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins-de-infância.

A partir daí, o Instituto destacou-se por ser o proclamador da assistência científica no Brasil, que aliava a ciência ao capitalismo. O seu surgimento também pode ser compreendido como a ausência do Estado perante os programas de assistência e elaboração de políticas sociais que subsidiassem e justificassem tal ausência nessas instituições. Kuhlmann Jr. (2000, p. 8), esclarece que

a concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades.

No Brasil, as creches foram se fortalecendo à medida em que o movimento da industrialização consolidava-se. A mão de obra feminina passou a integrar de maneira abundante o mercado de trabalho e, concomitante a isso, os movimentos operários também passaram a ganhar mais visibilidade. A origem dessas instituições está diretamente atrelada ao desenvolvimento do capitalismo, da industrialização e à inserção da mulher no mercado de trabalho (ANDRADE, 2009).

Didonet (2001 p. 12) esclarece que:

as referências históricas da creche são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho. Está, portanto, historicamente vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher. Sua origem, na sociedade ocidental, está no trinômio mulher-

trabalho-criança. Até hoje a conexão desses três elementos determina grande parte da demanda.

Além da questão do trabalho extradomiciliar, como foi exposto pela autora, as creches no Brasil vieram também como uma tentativa de reparação ao desamparo das mulheres e às crianças abandonadas no país, a fim de resolver problemas sociais decorrentes da pobreza. Contudo, em sentido contrário aos países da Europa, que tiveram a expansão dessas instituições devido ao movimento da industrialização que se alastrou no continente, favorecendo a empregabilidade da mão de obra feminina nas indústrias e acolhendo os filhos das mesmas em sua ausência domiciliar.

Neste período de grande atividade industrial no Brasil, iniciaram-se as manifestações dos operários que reivindicavam melhores condições de trabalho, dentre as quais, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos.

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

A abertura da primeira creche no país ocorre em 1889, no Rio de Janeiro, junto à fábrica de Fiação e Tecidos Corcovado. Em 1918, foi criada a primeira creche no Estado de São Paulo, resultante das pressões dos movimentos operários, em uma vila operária da Companhia Nacional de Tecidos e Jutas (ANDRADE, 2009). Em meados da década de 1920, explica Andrade (2009), alguns indicadores contribuintes para que as creches tornassem-se pauta de reivindicações na sociedade, como o crescimento da industrialização no país; a formação de uma nova elite burguesa (em substituição à elite cafeeira); o agravamento do estado de miséria de um grande número de pessoas; a inserção das mulheres nas fábricas; o operariado migrante europeu; e o início das tensões nas relações patrões-operariado.

Oliveira (2011) ainda observa que, neste período, devido à entrada dos imigrantes europeus no país e à oferta de mão de obra masculina jovem e produtiva, houve um decréscimo na contratação das mães trabalhadores, porém as reivindicações por atendimento dos filhos das mesmas permaneceram.

A participação da mulher no setor operário decresceu no início daquele século com a absorção, pelas fábricas, da mão de obra de imigrantes europeus que chegavam em nosso país, geralmente jovens do sexo masculino e, portanto, imediatamente produtivos. Apesar disso, o problema da mulher operária com seus filhos pequenos teve algum tipo de resposta. Esta surgiu em meio a embates entre trabalhadores e patrões [...]. Entretanto, embora a necessidade de ajuda ao cuidado dos filhos pequenos estivesse ligada a uma situação produzida pelo próprio sistema econômico, tal ajuda não foi reconhecida como um dever social, mas continuou a ser apresentada como um favor prestado, um ato de caridade de certas pessoas ou grupos (OLIVEIRA, 2011, p. 95).

Observa-se que as creches brasileiras nasceram a partir de manifestações da classe operária, porém a concordância patronal relativa ao consentimento das reivindicações referentes à criação de entidades de atendimento à criança teve interesse em benefícios próprios, visando obter maior credibilidade com as mães operárias e conseqüentemente melhor produtividade, e não olhando para os anseios sociais da classe trabalhadora.

De acordo com Oliveira (1988) a criação de creches para o atendimento à classe operária visava atenuar os conflitos eminentes das relações de capital, em que a prática patronal oscilava entre o exercício da repressão e a concessão de benefícios sociais. As reivindicações operárias, dirigidas inicialmente aos donos de indústrias, foram sendo, com o tempo, canalizadas para o Estado e atuaram como força de pressão pela criação de creches, escolas maternais e parques infantis por parte dos órgãos governamentais (OLIVEIRA, 2011).

Segundo Oliveira (2005) em 1923 houve a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher, prevendo a instalação de creches e salas de amamentação próximas aos locais de trabalho. As creches, então, assumiram a função de guardar as crianças, sob os cuidados de profissionais da saúde. O aumento do atendimento em creches respondeu, de certa forma, ao reconhecimento das autoridades governamentais sobre a presença feminina no trabalho industrial. Isto obrigou os proprietários das indústrias a reconhecerem o direito de suas funcionárias de amamentarem (ANDRADE, 2009).

O atendimento nas creches, segundo Andrade (2009) vinculado à esfera médica e sanitária, objetivava nutrir as crianças, promover a saúde e difundir normas rígidas de higiene, associando a pobreza à incompetência de conhecimentos de puericultura e abafando qualquer relação com as questões econômicas e políticas do país. Nota-se que, até então, questões vinculadas às contribuições pedagógicas para o desenvolvimento intelectual das crianças eram completamente ignoradas, destacando apenas aspectos relativos à higiene na infância.

No estado de São Paulo, em 1925, foi publicado um decreto que regulamentava as escolas maternas e, em 1935, foram criados parques infantis nos bairros operários, sob o comando do secretário de Cultura Mário de Andrade. Tais parques ofereciam atividades recreativas às crianças de todas as idades, em contra-turno às atividades escolares. Embora singelas fossem as manifestações de apoio ao desenvolvimento da criança, um novo olhar para a infância brasileira começava a ser instituído.

Em 1930, a burguesia, os trabalhadores e o Estado, mesmo com interesses distintos, começaram a movimentar-se no sentido de estabelecer maior regulamentação para as políticas públicas para a infância. Com a criação dos Ministérios da Educação e Saúde, ambas as pastas oficialmente responsabilizaram-se pelo atendimento à infância, embora não excluíssem a participação de instituições privadas na prestação do serviço. Andrade (2009) recorda que, em São Paulo, até 1930, mantiveram-se instituições com objetivos diferenciados das crianças de 0 a 6 anos, de cunho assistencial ou educativo e pedagógico.

As décadas de 1940 e 1950, foram marcadas pela assistência à criança no que tange à boa alimentação e aos cuidados com a higiene pessoal das mães e filho. Os programas oferecidos para prestar assistência a essas famílias contavam com o envolvimento de empresários, que consideravam importante esses cuidados com seus futuros trabalhadores.

Oliveira (2011) recorda que foi na década de 1940 que prosperaram iniciativas governamentais na área da saúde, previdência e assistência, que respondiam ao chamado de proteção à criança.

O higienismo, a filantropia e a puericultura dominaram, na época, a perspectiva de educação para das crianças pequenas. O atendimento fora da família aos filhos que ainda não frequentassem o ensino primário era vinculado a questões de saúde.

Entendidas como um “mal necessário”, as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico. Por trás disso, buscava-se regular todos os atos da vida, particularmente dos membros das camadas populares. Para tanto, multiplicaram-se os convênios com instituições filantrópicas a fim promover o aleitamento materno e combater a mortalidade infantil (OLIVEIRA, 2011, p. 100).

Esta fase ficou conhecida como “fase da assistência social”, como bem explica Geis (1994, p. 86):

A fase da assistência social marcou o paternalismo do Estado, preocupado com a sobrevivência das crianças da classe trabalhadora, enquanto mão-de-obra futura, para o que convocou a participação financeira do empresariado nas obras de atendimento infantil.

O governo Vargas (1930-1945), procurou conservar os interesses patrimoniais, ao mesmo tempo que harmonizava com os interesses dos trabalhadores, reconhecendo seus direitos políticos por meio da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1943, que contava com algumas regulamentações sobre o atendimento aos filhos das trabalhadoras. A referida lei considerava apenas o período de amamentação, que deveria ser resguardado às mães e aos seus filhos em algum local da indústria: “cabe às empresas oferecer local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período de amamentação” (BRASIL, 2001, s/p).

Andrade (2009) ainda nos lembra que a obrigatoriedade da empresa em manter creches poderia ser substituída por estabelecimento de convênios com creches distritais, segundo a mesma lei, porém a falta de fiscalização pelos órgãos competentes permite, até os dias atuais, o não cumprimento da lei.

O higienismo que foi propagado em meados de 1940 era formado por profissionais na área da saúde. Este movimento teve início no século XIX, na Europa, dado aos altos índices de mortalidade infantil. Segundo Merisse (1997) na família, o higienismo alterou tanto o perfil sanitário como sua feição social, influenciando decisivamente no exercício da maternidade, que envolvia a amamentação, o cuidado e a educação das crianças pequenas.

Em 1941, foi criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA)¹, com o objetivo de coordenar os serviços sociais do governo, sendo formuladora e executora da política governamental de assistência destinada à família e ao atendimento da maternidade e da infância (ANDRADE, 2009). As políticas públicas destinadas à infância estabelecidas no Estado Novo tinham como foco a proteção e tutela da criança. Neste período, a criança é apresentada como cidadã do futuro, devendo receber cuidados especiais do Estado com o objetivo implícito de fortalecimento do Estado ditatorial de Vargas (ANDRADE, 2009).

Segundo Rosemberg (2002, p. 36) os programas de assistência, dentre eles, os programas de educação infantil propagados no período da ditadura militar, sob orientação da Doutrina de Segurança Nacional, buscavam responder aos ideários da Guerra Fria, visando o combate à pobreza enquanto estratégia de enfrentamento dos ideários comunistas.

Com o fim do Estado Novo, o paternalismo ainda se manteve como caráter eminente nas ações voltadas à infância, porém, “fortalecido pela ideologia do desenvolvimento de

¹ A LBA, em seu início de atendimento, tem uma atuação mais focada nas famílias dos convocados da guerra e, com o fim desta, passa a exercer a função de formuladora e executora da política de assistência destinada à família e ao atendimento da maternidade e da infância.

comunidades e da assistência social difundidos na década de 50” (KRAMER, 1988, apud ANDRADE, 2009, p. 121).

Durante a segunda metade do século XX no Brasil, o sistema econômico concentrador de riqueza que prevalecia no país, desfavorecia o desenvolvimento da sociedade, ampliando a desigualdade e ordenando por classes a população, que se via diante de precárias condições de vida. Oliveira (2011, p. 102), porém traça um paralelo com a evolução dos direitos da criança e das mães trabalhadores conquistados com a industrialização:

o incremento da industrialização e da urbanização no país propiciou um novo aumento da participação da mulher no mercado de trabalho. Creches e parques infantis que atendiam crianças em período integral passaram a ser cada vez mais procurados não só por operárias e empregadas domésticas, mas também por trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas [...] no início desse período: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1961 (Lei 4024/61) aprofundou a perspectiva apontada desde a criação dos jardins de infância: sua inclusão no sistema de ensino.

Ante esta mudança de cenário que estava ocorrendo no país, os governos militares que dominaram o Brasil pós-1964 viram-se obrigados a promover mudanças na forma do regimento da nação. Após o golpe militar daquele ano, e diante das más condições de vida da população, ações paliativas e reguladoras da exploração social foram levadas a cabo, acarretando profundas mudanças na ação governamental destinada à infância e adolescência no país (ANDRADE, 2009).

Nesta época, permaneciam as políticas de ajuda às entidades filantrópicas e assistenciais ou de incentivo a iniciativas comunitárias, por meio de programas emergenciais de massa, de baixo custo, desenvolvidos por pessoal leigo, voluntário, com envolvimento de mães que cuidavam de turmas de mais de cem crianças pré-escolares (OLIVEIRA, 2011). Alguns programas de assistência à criança marcaram o período, como o Plano de Assistência Pré-Escolar, proposto em 1967 pelo Departamento Nacional da Criança, sob influência do Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência (Unicef)². O governo também apresentou a Política Nacional de Bem Estar do Menor (Funabem) e as Fundações Estaduais de Bem Estar do Menor (Febem), visando atender os menores “abandonados”, “infratores”, de “conduta antissocial” e em “situação de risco”(ANDRADE, 2009).

Na década de 1970, algumas teorias que estavam sendo discutidas nos Estados Unidos e Europa destacavam que as crianças consideradas desfavorecidas sofriam de

² Organismo internacional de assistência no campo da saúde e nutrição, que passava a atuar também na área de educação infantil.

“privação cultural”. Conceitos como “carência”, “marginalização cultural” e “educação compensatória” foram, então, adotados sem que houvesse uma reflexão mais crítica, mais aprofundada sobre as raízes estruturais dos problemas sociais (OLIVEIRA, 2011).

Iniciam-se, neste período, importantes discussões sobre o atendimento oferecido às crianças, em maior escala para as classes mais desfavorecidas, evidenciando a necessidade de regulamentar o atendimento nas creches e na pré-escola, com o intuito de favorecer e possibilitar o desenvolvimento integral da criança na tentativa de superar as condições sociais a que estavam destinadas.

As últimas décadas do século XX tiveram marcos importantes para a educação. Com promulgação da Constituição Federal de 1988, em que foram estabelecidos os direitos humanos, dentre eles, o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como direito da criança, a preocupação com o atendimento à criança tornou-se mais evidente, dando início a um processo de regulamentação da primeira etapa da educação básica.

2.2 Aparato legal: Constituição Federal de 1988 – ECA – LDB

Com a redemocratização do país, que ocorreu após a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, houve um reordenamento institucional e legal que contribuiu para reformas políticas importantes no Brasil, estabelecendo leis que garantissem os direitos sociais a toda pessoa humana, dentre eles, a educação.

O Capítulo III, Seção I – “Da Educação”, da Constituição Federal de 1988, artigo 205, estabelece que a educação, “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, s/p). O artigo 6º da Constituição volta a confirmar o direito à educação: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988, s/p.). A garantia à educação a toda a população sem quaisquer tipos de discriminação promoveu mudanças significativas inerentes à educação infantil. Campos, Rosemberg e Ferreira (1995, p. 17) destacam que:

pela primeira vez na história, uma Constituição do Brasil faz referências a direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do Direito da Família. Também pela primeira vez, um texto constitucional define claramente como direito da criança de 0 a 6 anos de

idade³ e dever do Estado, “o atendimento em creche e pré-escola” (Art. 208, inciso IV).

O reconhecimento de toda criança pequena como sujeito de direitos afirmado pela Carta Magna marca uma nova etapa para educação infantil e para a construção de políticas públicas para infância que conduziram o rumo dessa importante fase educacional da criança. De acordo com Angotti (2006, p.18),

com a promulgação da Carta Magna em 1988, emerge e se reconhece o estado de direito do cidadão criança, um novo estatuto social deve e terá que ser desenhado para o cotidiano, exigindo investimentos distintos e integrados na consolidação de uma nova ordem social.

Estabelecida a garantia do direito à educação pelo documento constitucional que impera no país, a educação infantil oferecida pelas creches e pré-escolas passou a ser de responsabilidade da educação, e não mais vinculada à área assistencial. Desta forma, os cuidados com as crianças tornaram-se aspectos secundários nas instituições, que passaram a dar mais ênfase ao desenvolvimento pedagógico destas.

O texto constitucional, ao declarar que é de responsabilidade do Estado a oferta de educação infantil em creches e pré-escolas art. - 208, inciso IV- , e incumbência dos municípios atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, - art. 211, § 2º- , revela o princípio da descentralização da educação por meio de uma política de desarticulação entre as esferas do governo e a indefinição de papéis no atendimento aos diferentes níveis de ensino (ANDRADE, 2009). Ainda no Capítulo IV, “Dos Municípios”, a Constituição define que compete a esta esfera “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental” (BRASIL, 1988, s/p).

Fullgraf (2001, p. 40 apud ANDRADE, 2009) faz uma observação interessante sobre o princípio da descentralização. Aponta que o mesmo está atrelado a uma visão reducionista do papel do Estado em relação às políticas públicas “comprometendo a consolidação do atendimento educacional de qualidade às crianças pequenas, como também a todos os outros níveis de ensino” (FULLGRAF, 2001, p. 40 apud ANDRADE, 2009, p. 80).

Com a Constituição de 1988 estabelecida, o sistema educacional no Brasil pautou-se em novas atribuições, desde a coleta de dados estatísticos à criação de políticas públicas para educação, passando pela supervisão e fiscalização pelo Poder Público, a fim de proporcionar

³ A Lei nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006, regulamentou o Ensino Fundamental de nove anos, iniciando-se aos 6 anos de idade, passando a etapa da educação infantil à faixa etária de 0 a 5 anos de idade.

maior qualidade no ensino. A educação infantil, sendo parte do sistema educacional nacional, não foi excluída de tal mister.

A Constituição atuou de forma singular no desenvolvimento da educação infantil para todos no Brasil. Conforme ressalta Craidy (2002, p. 58), ela contribuiu para a afirmação de uma nova doutrina em relação à criança e às instituições de educação infantil:

impunha-se, assim, a partir da Carta Constitucional, a superação da tradição clientelista e paternalista que marca a história do Estado e da sociedade no Brasil. Foi também a Constituição que, pela primeira vez na nossa história afirmou a cidadania da criança ao estabelecer que ela é sujeito de direitos. Definiu, ainda, que a creche e a pré-escola são direitos não só da criança como de seus pais trabalhadores, homens e mulheres, e afirmou a natureza educativa da creche e pré-escola.

A passos discretos, a educação infantil ganhou destaque em outros documentos que foram emergindo a partir da Carta Magna. Por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069/90, cuja aprovação marca o início da década de 1990.

Este ordenamento legal substituiu o caráter assistencialista corretivo e repressivo das ações socioeducativas introduzindo uma concepção de proteção integral direcionada às crianças e adolescentes. Reconhece e reitera os dispositivos constitucionais em relação a condição de sujeitos de direitos das crianças e adolescentes, sua condição peculiar de desenvolvimento e a necessidade de serem considerados prioridade absoluta na agenda das políticas públicas (ANDRADE, 2009, p. 82).

O documento afirma que toda criança e todos os adolescentes são pessoas que gozam de todos os direitos inerentes à pessoa humana. Em seus artigos 3º e 4º, salienta-se a responsabilidade da família e do Poder Público em garantir os direitos da criança e do adolescente.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, s/p).

O Estatuto da Criança e do Adolescente contribuiu muito para a regulamentação e acompanhamento da formulação e implementação das políticas públicas para infância. Segundo Ferreira (2000, p. 184), o ECA:

inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento.

O documento, em seus artigos 53º e 54º, ainda estabelece no âmbito da educação que:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - direito de ser respeitado por seus educadores;
 - III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
 - IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
 - V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
- Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, em como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1990, s/p).

O ECA, contribuiu para regulamentação dos direitos da criança e do adolescente. Também merece destaque a menção feita no documento no que tange aos olhares para a inclusão de todas as crianças no ensino, independentemente de qualquer limitação, seja física, intelectual ou algum outro tipo de deficiência, garantindo atendimento especial a este público.

Em 1994, o Ministério da Educação e do Desporto, orientado pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, criou a Política Nacional de Educação Infantil, um documento que continha propostas de diretrizes gerais para política de educação infantil. Com essa iniciativa, o Ministério da Educação (MEC) reafirmou o

reconhecimento da Educação Infantil destinada às crianças de zero a seis anos como sendo a primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1994).

As diretrizes para as políticas de educação infantil pautavam-se nos seguintes princípios:

1. A educação é a primeira etapa da educação básica e destina-se à criança de zero a seis anos de idade, não sendo obrigatória, mas um direito que o Estado tem obrigação de atender;
2. As instituições que oferecem educação infantil, integrantes dos sistemas de ensino, são as creches e pré-escolas, dividindo-se a clientela entre elas pelo critério exclusivo da faixa etária (zero a três anos na creche e quatro a seis anos na pré-escola);
3. A educação infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade;
4. As ações de educação, na creche e na pré-escola, devem ser complementadas pelas de saúde e assistência, realizadas de forma articulada com os setores competentes;
5. O currículo de educação infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar;
6. Os profissionais de educação infantil devem ser formados em curso de nível médio ou superior, que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação;
7. As crianças com necessidades especiais devem sempre que possível, ser atendidas na rede regular de creches e pré-escolas (BRASIL, 1994, p. 16).

O documento estabelecia diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de expandir a oferta de vagas em instituições de educação infantil e também de melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas. Tais diretrizes reforçaram a importância da organização na educação infantil e nortearam o trabalho dos professores atuantes nestas instituições.

Em 1994, o caminho apontado pela equipe técnica responsável pela educação infantil no MEC era o de buscar a superação da dicotomia da educação/assistência incentivando estratégias de articulação de diversos setores e/ou instituições comprometidas com a educação infantil (FARIA; PALHARES, 2000).

Além da Carta Magna, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da proposta de Política Nacional de Educação Infantil, outra importante legislação brasileira neste sentido é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996. Ao estabelecer os níveis e modalidades de ensino, a LDB insere a

educação infantil como parte da educação básica, devendo ser oferecida gratuitamente em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.

O artigo 2º da LDB prevê que a educação é dever da família e do Estado, sendo esta regida por princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, buscando oferecer o pleno desenvolvimento do educando, desde a primeira infância até a vida adulta, concedendo-lhe qualificação para o mercado de trabalho. A referida Lei, reafirma que é competência dos Municípios oferecer a educação infantil:

Art. 11 - V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996, s/p).

O art. 13, inciso III, por sua vez, define que cabe aos docentes “zelar pela aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 1996, s/p.). Esse compromisso com a educação das crianças deu-se devido ao reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica no Brasil. Desta forma, crianças passaram a receber um olhar mais pedagógico ante ao assistencialismo que prevaleceu por muitos anos neste nível de ensino.

Em complemento à proposta de desenvolvimento integral da criança, a LDB afirma que:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, s/p).

Para Angotti (2006, p.18-19 apud ANDRADE, 2009, p. 87), o artigo 29 revela as prerrogativas de uma educação infantil que anuncia o direito da criança ao seu desenvolvimento, “porém não se poderá prescindir de uma ação integrada entre diferentes perspectivas advindas de políticas outras, tais como de ação social, de saúde, de cultura”.

Como avaliação para este nível de ensino, o artigo 31 estabelece que, na educação infantil, “a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996, s/p).

A LDB contemplou novas perspectivas para educação infantil, embora esta etapa da educação não fosse obrigatória, consolidou-se como direito de todas as crianças, tendo em seus objetivos favorecer o desenvolvimento pleno da criança pequena. A este respeito,

Didonet (2001, p. 15) afirma que tanto a creche quanto a pré-escola possuem três importantes objetivos:

- a) Social: associado à questão da mulher enquanto participante da vida social, econômica, cultural e política. Inserir-se nela e atender às exigências do trabalho requer tempo que, para muitas mulheres, também está sendo posto na atenção a seus filhos pequenos.
- b) Educacional: centrada na criança como sujeito de educação, e tendo como referência o potencial dos primeiros anos de vida, a creche organiza-se para apoiar o desenvolvimento, promover a aprendizagem, mediar o processo de construção de conhecimentos e habilidades por parte da criança, procurando ajudá-la a ir o mais longe possível nesse processo.
- c) Político: a educação infantil inicia a formação cidadã. A criança é um cidadão desde que nasce e, formalmente, desde que tem o registro de nascimento [...] a criança tem o direito de falar e de ouvir, de esperar sua vez e de colaborar, de encontrar satisfação no que se faz, o princípio da responsabilidade e da solidariedade...

Dois anos após o decreto da LDB, em 1998, o MEC edita o documento *Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil*, que orientaria a elaboração das diretrizes e normas da educação. No mesmo ano, o Ministério da Educação, publica, em três volumes, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)* que, em consonância com a LDB, busca apresentar o direcionamento para o trabalho educativo junto às crianças pequenas nas creches e entidades pré-escolares. O RCNEI foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998).

O primeiro volume é um documento introdutório, apresenta conceitos relativos à educação infantil e tem o intuito de definir os objetivos gerais da educação infantil. O segundo volume traz questões relacionadas ao processo de construção da identidade e autonomia da criança pequena. Já o terceiro e último volume contém documentos referentes aos diferentes tipos de construção da linguagem das crianças, estes foram apresentados em seis eixos: movimento; música; artes visuais; linguagem oral e escrita; natureza e sociedade; e matemática.

Sobre os objetivos gerais da educação infantil, o documento apresenta-nos aspectos que devem ser desenvolvidos para alcançar as capacidades esperadas nesta etapa da educação:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998, v.1, p. 63).

O RCNEI suscitou muitas críticas por apresentar um modelo homogêneo, como nos explica Fullgraf (2001, p.71 apud ANDRADE, 2009, p. 88):

a publicação e distribuição do documento “Referencial Nacional para Educação Infantil” vol. 1, 2, 3/RCNEI, que para muitos pesquisadores da área é um retrocesso, traz de forma implícita uma concepção de educação compensatória e escolarizante, além de considerar a criança numa perspectiva de sujeito universal. Importa observar que a descontinuidade das políticas para educação infantil vem marcada pela inserção da influência neoliberal subjacente aos documentos internacionais. Destaca-se que esses referenciais ao invés de transformar um novo paradigma curricular em realidade, impõe este paradigma.

Em continuação ao fortalecimento da educação infantil no ambiente legal, em 1999, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as propostas do Plano Nacional de Educação

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil instituíram-se sobre os fundamentos e direcionamentos para a educação básica no Brasil, estabelecendo em sua

proposta as diretrizes, princípios, fundamentos e procedimentos que deverão orientar as instituições de educação infantil quanto à organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Tais diretrizes são descritas no Art. 3º da lei:

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores;

a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;

b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;

c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

II – As Instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem.

III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas propostas pedagógicas práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos e cognitivos/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

IV – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecerem as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim para o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

V – As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

VI – As propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores.

VII – O ambiente de gestão democrática por parte dos educadores, a partir de liderança responsável e de qualidade, deve garantir direitos básicos de crianças e suas famílias à educação e cuidados, num contexto de atenção multidisciplinar com profissionais necessários para o atendimento.

VIII – As Propostas Pedagógicas e os regimentos das Instituições de Educação Infantil devem, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do uso do espaço físico, do horário e do calendário escolar, que possibilitem a adoção, execução, avaliação e o aperfeiçoamento das diretrizes (BRASIL, 1999, s/p).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram apresentadas como um documento pedagógico de ordem obrigatória aos municípios e estados. As creches e pré-escolas tornam-se reconhecidas como espaços de construção da cidadania infantil, onde ações cotidianas junto às crianças devem, sobretudo, assegurar seus direitos fundamentais (ANDRADE, 2009).

Vale ressaltar que, não obstante os avanços legais obtidos nesta etapa da educação básica, a partir da década de 1980, aspectos relacionados à qualidade educacional oferecida pelas instituições de educação infantil não alcançam seus objetivos, pois há fragilidade no trabalho dos recursos humanos envolvidos no fomento educativo das crianças. Contudo, para que se obtenham resultados positivos quanto às ações pedagógicas nas creches e pré-escolas, faz-se necessário envolver profissionais que estejam devidamente qualificados para atuar pelo desenvolvimento integral da criança pequena.

Acerca da qualidade, Andrade (2009, p. 90) destaca que,

ao reconhecer a importância da qualidade do atendimento das instituições de educação infantil, as diretrizes curriculares reafirmam a necessidade de qualificação dos profissionais envolvidos no trabalho educativo com as crianças, pois, pensar em espaços institucionais como espaços de exercício da cidadania das crianças é necessário que os profissionais estejam qualificados para a defesa e promoção dos direitos da infância.

O conceito qualidade engloba diversos itens como: a qualificação e valorização dos professores, propostas pedagógicas coerentes ao nível de ensino infantil, recursos financeiros sólidos para instituições desta faixa etária, entre outras ações necessárias para o alcance de resultados positivos na educação infantil.

No final do século XX, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara da Educação Básica aprovaram o Parecer nº 04/2000, o qual preconiza as Diretrizes Operacionais para Educação Infantil que trata de aspectos normativos para a educação infantil.

Tais aspectos são relevantes em virtude da Educação Infantil, reconhecida como etapa inicial da Educação Básica, guardar especificidades em relação aos demais níveis de ensino, que se traduz na indissociabilidade das ações de educar e cuidar em todos os âmbitos de atuação, o que inclui desde uma

concepção de responsabilidade compartilhada entre família e poder público, definição de tipos de instituições, volume de serviços oferecidos, horários de funcionamento, até as ações que se desenvolvem diretamente com as crianças. Essa especificidade implica na construção de uma identidade própria à educação infantil que reconhece, conjuntamente, as necessidades e interesses das crianças e suas famílias no contexto da modernidade (BRASIL, 2000, p. 2).

Em 9 de janeiro de 2001, foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação, disposto pela Lei 10.172/2001. A LDB e a Constituição Federal de 1988 já traziam a obrigatoriedade da construção do plano nacional de educação.

Em seu art. 214º, a Constituição afirma que “a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando a articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do poder Público” (BRASIL, 1988, s/p). Já a LDB, em seu art. 9º, apresenta como responsabilidade da União elaborar o Plano Nacional de Educação em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios.

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas, diretrizes e objetivos para cada nível de ensino do sistema brasileiro de educação, que deveriam ser contemplados no prazo máximo de dez anos, ou seja, até 2010. No que tange à educação infantil, tem como objetivos prioritários ampliar a oferta de vagas neste nível de ensino, atendendo, no prazo de cinco anos, 60% das crianças de 4 a 6 anos e 30% das crianças de 0 a 3 anos de idade. Em 2011, pretendia-se chegar ao índice de 80% e 50%, respectivamente.

Ainda como uma das metas previstas pelo PNE, está a elaboração de padrões mínimos de qualidade e de infraestrutura para funcionamento adequado das instituições de educação infantil e da autorização de funcionamento regular dessas instituições. Prevê, além disso, a implantação de um programa nacional de formação dos profissionais da educação infantil, estabelecendo que, em dez anos, 70% dos professores envolvidos na educação infantil tenham formação específica em nível superior, e ainda busca oferecer materiais pedagógicos necessários ao trabalho educativo com as crianças. O PNE também reconhece a importância da educação infantil para a formação da personalidade e desenvolvimento da criança (ANDRADE, 2009).

Um dos objetivos de ordem geral explicitado no PNE, segundo Barreto (2003, p. 60), é o da “redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e permanência, com sucesso, da criança e do adolescente na educação pública [...] e esse princípio também deve ser aplicado à educação infantil”.

Em relação à frequência deste grupo na escola, os dados do último censo demográfico realizado no Brasil (IBGE, 2010) indicaram uma população aproximada de 190.755.799 de brasileiros, sendo que 16.740.497 são crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade. Destas, 7.222.965 frequentam a escola, o que corresponde a 43,15% do total. Dentre eles, 10.938.914 representam a faixa etária entre 0 e 3 anos, alunos da educação infantil. Deste total, 23,55% frequentam a creche. E estão devidamente matriculados no ensino fundamental regular 80,10% destes.

De acordo como o último Censo Escolar da Educação Básica de 2013, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as matrículas na educação infantil, creche e pré-escola registraram um aumento da ordem de 16,6%, entre 2007 e 2013. Embora os números apresentem evoluções positivas em relação ao aumento de matrículas nesta etapa da educação básica, ainda há que se dedicar esforços para o cumprimento das metas previstas pelo novo Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, que estabelece novas metas para o decênio 2014 – 2024.

As diretrizes do novo PNE permanecem dando continuidade ao que era anunciado para o primeiro decênio do PNE (2001 – 2011), previstas da seguinte forma:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, s/p).

O PNE estabeleceu vinte metas para serem alcançadas no decorrer de seus dez anos de vigência, sendo que destas, dez metas interferem diretamente na construção de uma educação infantil de qualidade. O objetivo do presente capítulo não é analisar detalhadamente cada uma das metas. Desta forma, serão expostas apenas algumas das metas e suas estratégias adotadas para este nível de ensino.

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Estratégias:

1) definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;

2) garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo; [...]

5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;

6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;

7) articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública;

8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior; [...]

11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;

13) preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno (a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental; [...]

17) estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do [art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014, s/p).

Como é possível observar, não se medem esforços pela busca da qualidade do sistema de educação brasileiro em todos os níveis do ensino. Da educação infantil ao ensino superior, muito se tem feito para alcançar os índices educacionais que garantam a oferta da educação para todos, para que desta forma seja efetivado o princípio maior entre eles, traduzido pela nossa Constituição Federal como a dignidade da pessoa humana.

O enriquecimento das leis e documentos oficiais que regem a educação infantil no Brasil apresenta-se como um grande avanço, servindo de apoio sem o qual não atingiríamos um nível de ensino devidamente reconhecido como primeira etapa da educação básica. Porém, muitas são as ações necessárias que devem ser realizadas para o alcance da qualidade educacional oferecida às crianças no país.

O PNE apresenta como meta o alcance da universalização da educação infantil até 2016, tendo como estratégia para este feito a promoção à acessibilidade, reestruturação e

adequação da rede física de escolas públicas de educação infantil e também o fomento ao atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência. Paralelamente, na meta de número 4, observamos a universalização do acesso à educação básica para a população de 4 a 17 anos de idade de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Neste ponto, merece destaque as metas citadas anteriormente, dada a garantia universal ao acesso indiscriminado à educação, conferida tanto pela PNE como pela Carta Magna.

Em vista disso, passemos agora à análise mais aprofundada dessa temática, qual seja a trajetória histórica e a construção das políticas públicas de inclusão para educação infantil, com olhos fitos em se auferir a atual conjuntura da inclusão de crianças com deficiências na rede pública de ensino neste nível de educação.

3 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Para a discussão dos marcos legais que regem a educação inclusiva no país, utilizaremos alguns autores como: Mendes (2010, 2010a), Aranha (2000), Amaral (1994), Mantoan (2006a, 2006b, 1997), Cury (2002), Drago (2014), entre outros, buscando compreender a trajetória histórica no âmbito das legislações e políticas públicas do atendimento às pessoas com deficiência no Brasil. Para tanto, foi realizado um resgate histórico da educação inclusiva no país, com o intuito de traçar os marcos legais conquistados pelos movimentos sociais para garantir os direitos fundamentais dessa população, dando destaque para as políticas públicas de inclusão no âmbito educacional.

A Educação Especial começou a ser traçada no século XVI, com médicos que também desempenhavam a função de pedagogos. Estes, desafiando os conceitos vigentes até então, passaram a acreditar nas possibilidades educacionais de indivíduos que eram considerados ineducáveis. A Educação Especial nasceu, portanto, com ênfase no ensino especial, ou em seu aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era ainda direito de poucos (MENDES, 2010a).

Nos séculos XVII e XVIII, as pessoas com deficiência ganharam tímida notoriedade, visto que o período foi marcado pela associação das áreas médicas e educacionais, alavancando o número de instituições de ensino, asilos e hospícios. Embora já se tinham vestígios de tratamento educacional especial às pessoas com deficiência nos séculos passados, a ideia de educação inclusiva foi ganhando visibilidade muito lentamente, passando por muitas transformações e adequações em seu conceito até posicionar-se de forma mais sólida, como uma educação de direito de todos, independentemente de suas limitações.

As classes e escolas especiais consolidaram-se como alternativas educacionais à demanda de pessoas com deficiência. Após as duas guerras mundiais, ficou evidenciado um aumento exponencial da procura por tais ambientes, visto que esta população passou a ser reconhecida como pessoas com direitos, cidadãos capazes de produzir conhecimento. Ainda de acordo com Mendes (2010a, p. 12),

só na metade do Século XX que surgiu uma resposta mais ampla da sociedade para os problemas da educação das crianças e jovens com deficiências, com a consolidação dos principais componentes da Educação Especial, que seriam um corpo teórico-conceitual de conhecimento científico, um conjunto de propostas pedagógicas e políticas para a organização de serviços educacionais.

Aranha (2000) caracteriza essa fase como da Institucionalização, que se fundamentava na crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se fosse confinada em ambiente segregado e construído à parte da sociedade. Esta ideia permaneceu sob o argumento que as pessoas com deficiência seriam melhor atendidas se fossem escolarizadas separadamente das demais crianças e jovens. Sob este prisma, que se constituiu e permaneceu durante alguns anos, os serviços de Educação Especial eram oferecidos paralelamente aos da rede regular de ensino.

Com o passar dos anos, movimentos sociais realizados por pessoas que defendiam os direitos humanos reconheceram o direito das pessoas com deficiência de conviver e participar ativamente dos ambientes comuns a todos. Passaram, então, a apontar uma maneira de integrá-los à sociedade, marcando um novo momento para educação inclusiva.

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, um reflexo da democratização crescente das sociedades e que se intensificou basicamente na década de 60, conscientizou e sensibilizou a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos pertinentes a grupos com status minoritários. Tal movimento de certa forma alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração, a partir do argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas acessíveis para as demais crianças. Nesse sentido, a segregação escolar sistemática de qualquer grupo passou a ser uma prática intolerável, e o pressuposto de que a integração era a coisa certa a ser feita passou a imperar (MENDES, 2010a, p. 13).

A ideia de integração das pessoas com deficiência parte do pressuposto de que o convívio com as demais crianças e jovens traria benefícios para o desenvolvimento integral das mesmas. Bricker (1978 apud MENDES, 2010a) aponta como benefícios para os alunos com deficiências: a possibilidade de experimentar ambientes de aprendizagens mais desafiadores; a oportunidade de observar e aprender com alunos mais competentes; de participar de contextos mais naturais e realistas para promover aprendizagens significativas e ambientes que são mais facilitadores e responsivos.

As décadas de 1970, 1980 e 1990 foram marcadas por mudanças na forma como passaram a ser compreendidas as pessoas com deficiência. O princípio de normalização⁴, difundido primeiramente na Europa e América do Norte, apontava uma mudança filosófica em direção à ideia de educação integrada, ou seja, escolas comuns passaram a aceitar crianças

⁴ O princípio da normalização parte do pressuposto de que ambientes adequados para se prestar serviços seriam aqueles que se aproximassem mais dos ambientes vivenciados pelos indivíduos coetâneos sem deficiências (MENDES, 2010a, p. 15).

ou adolescentes com deficiências em classes comuns ou, pelo menos, em classes especiais ou de recursos, em ambientes com o mínimo possível de restrição (MENDES, 2010a)

Já no Brasil, as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas principalmente pelos princípios de normalização e integração, ideias estas que estavam sendo amplamente difundidas no mundo. No Brasil, segundo Mendes (2010a, p. 30),

a “integração escolar”, que pretendia ampliar o acesso à escola pública ao portador de deficiência e propiciar a diversificação dos serviços anteriormente restritos às escolas especiais, resultou na proliferação das classes especiais. Tal fato não coincidiu por acaso com explosão do crescimento das matrículas nas escolas públicas, e vários estudos passaram a evidenciar que além de não servir para ampliar as oportunidades educacionais, porque elas jamais incluíram aqueles alunos que nunca tiveram acesso à escola, serviram para excluir os alunos indesejados da escola regular.

Contudo, o conceito de integração passou a ser questionado e reavaliado, posto que o mesmo caracterizava a ideia de que a criança ou jovem com deficiência apenas compunha o mesmo espaço que as demais crianças, deixando de favorecer e promover seu desenvolvimento intelectual, social e cultural. Mendes (2010a, p.30) ainda destaca que:

embora a Educação Especial brasileira tenha assumido o discurso predominante da época, marcado pela filosofia da normalização, em nosso país, não houve uma fase precedente de institucionalização intensiva dos portadores de deficiência, como nos países da Europa e América do Norte. A despeito da institucionalização, havia nos países desenvolvidos, ao contrário do que se observa no Brasil, um razoável acesso a serviços, mesmo que segregados.

Em sentido contrário ao proposto pela integração do aluno com deficiência, a integração na escola pública potencializou a exclusão dos mesmos e ainda justificou a segregação dos alunos que não se adequavam ao modelo do ambiente educacional. No que diz respeito a aspectos como regras, metodologias de ensino, acompanhamento do conteúdo que era previsto para o nível de ensino o qual o aluno estava inserido, ou seja, os alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem, independentemente da deficiência, passaram também a compor o quadro de alunos que necessitavam de atendimento especial nas salas de educação especial. Ainda para análise do movimento de integração dos deficientes à escola, Mendes (2010b, p. 97) aponta as ideias do movimento escolanovista na educação especial brasileira:

o movimento ao enfatizar o estudo das características individuais, a proposição de ensino adequado e especializado, a adaptação de técnicas de diagnósticos e especificamente do nível intelectual, muito contribuiu para a exclusão dos diferentes das escolas regulares naquela época. A igualdade de oportunidades tão pregada passou a significar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, ao mesmo tempo em que a segregação das pessoas com deficiência, ou daqueles que não atendiam as exigências escolares, passou a ser justificada pela adequação da educação que lhes seria oferecida.

Embora a educação no país caminhasse para um olhar positivo para os alunos com deficiência, as ações estavam sempre voltadas para atender aquele indivíduo tipicamente normal, ou seja, aquele aluno que não apresentava dificuldade de aprendizagem ou necessitava de atendimento especial para executar suas atividades. Assim, a Educação Especial vivencia novamente uma trajetória de reformulação dentro do contexto dos serviços educacionais oferecidos às pessoas com deficiência. A sociedade passou então a questionar uma maneira de posicionar esse público de forma que realmente fizesse parte do todo, sem segregação e com as mesmas oportunidades ofertadas aos outros. Dessa forma, então, surge a proposta de uma educação inclusiva.

O termo “educação inclusiva” foi uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial denominado “Inclusão Social”, que é proposto como um novo paradigma, que implicaria na construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos (MENDES, 2010a, p.22).

A proposta da educação inclusiva foi fundamentada a partir de eventos que marcaram as discussões a despeito da necessidade de melhorar a educação das pessoas com deficiência. O Brasil participou da “Conferência Mundial de Educação para Todos”, em 1990, e da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”, em 1994, encontros que consolidaram e deram mais visibilidade aos direitos das pessoas com deficiência. Porém, é válido destacar que não somente a participação política far-se-á suficiente para a adequação do que foi acordado, é necessário, de fato, ações que garantam estes direitos proporcionando educação de qualidade às pessoas com deficiência.

É fato que pensar em um projeto de Educação Inclusiva com todos os recursos necessários, para todos que delas necessitarem, em curto prazo, na realidade do nosso sistema educacional, parece extremamente utópico. Mas é possível pensar em um projeto de inclusão escolar consciente, a ser construído dentro das possibilidades e das estruturas educacionais atualmente disponíveis (MENDES, 2010a, p. 33).

O reconhecimento das pessoas com deficiência e a afirmação de que os mesmos possuem capacidade de aprendizagens como as pessoas que não possuem deficiência salientaram a necessidade da promoção da autonomia e de serviços mais direcionados para esse público. Desta forma, pais, profissionais e governo passaram a dar mais atenção a esta questão a fim de favorecer uma educação com maior qualidade aos mesmos e na tentativa de sanar a discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência, dando-lhes dignidade e possibilidades de inserção social.

Assim, a implantação de políticas públicas de inclusão deve ser estabelecida em todos os níveis das instituições de ensino, buscando sempre estabelecer uma relação de respeito com as pessoas que serão atendidas, neste caso, em creches e na pré-escola que promovem uma educação infantil inclusiva.

3.1 Políticas públicas de Inclusão Escolar no cenário nacional a partir da Constituição Federal de 1988

A educação é um direito constitucional de todos os brasileiros e um dever do Estado e da família. Ela deve ser promovida e incentivada pelo Estado com a colaboração da sociedade, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da pessoa. Pautado por esse discurso que garante a educação para todos, a Carta Magna de 1988 expressa claramente a obrigatoriedade da oferta de serviço especializado aos educandos com deficiência: “Art. 208 – O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”(BRASIL, 1988, s/p).

De acordo com Mendes (2010b, p. 105),

Na política educacional brasileira do início da década de 90 foi marcada pelo discurso esperançoso decorrente dos direitos sociais conquistados na Constituição Federal de 1988, da ênfase na universalização do acesso, mas ao mesmo tempo vai dar espaço ao projeto neoliberal que prometia o ingresso do país na modernidade através da reforma do Estado (MESQUITA, 2004). A partir da promulgação desta constituição, iniciou-se uma onda de reformas no sistema educacional, que trouxe uma série de ações oficiais empreendidas sob a justificativa da necessidade de alcançar a "equidade" traduzida pela universalização do acesso a todos à escola e à "qualidade do ensino".

Com a promulgação da Constituição de 1988, os direitos das pessoas com deficiência ficaram fortalecidos, e muitas ações foram iniciadas em favor desse público. Leis, políticas públicas, decretos e muitos documentos legais passaram a dar diretrizes para o atendimento às necessidades básicas das pessoas com deficiência, com o propósito de garantir a igualdade de oportunidades em todos os níveis de ensino.

Documentos como as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (2001), *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), *Plano de Desenvolvimento da Educação* (2014) caminharam na tentativa de garantir principalmente a igualdade de oportunidades e a qualidade dos serviços, permitindo que as pessoas com deficiência tenham as mesmas chances que os outros, garantindo e favorecendo novas perspectivas de vida.

Em 1989, foi criada a Lei 7.853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social e sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Tal documento legal instituiu normas gerais que assegurassem o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiências⁵. Na referida Lei, em seu Artigo 2º, fica estabelecido que:

Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

[...]

I - na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º grau, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; [...]
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino; [...]
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989, s/p).

De acordo com Gimenes (2012, p. 61),

a intenção dos governantes em garantir que o país conquistasse boa visibilidade internacional para angariar empréstimos junto a órgãos

⁵ Termo utilizado pela Lei em 1989.

internacionais ou outros países, motivou ações que visavam a adoção de políticas direcionadas a assegurar a educação para todos e a educação inclusiva visto que neste contexto, os princípios da sociedade inclusiva passam a ser preponderantes para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático. Esta perspectiva motivou outras ações do governo brasileiro.

No ano de 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), mais um importante documento elaborado visando a garantia dos direitos das crianças e adolescentes. É válido destacar que, a respeito do ensino à pessoa com deficiência, o Artigo 54º reforça a necessidade de atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Além do ECA, em 1990, em Jomtien, na Tailândia, ocorreu a “Conferência Mundial de Educação para Todos” (UNESCO, 1990, s/p), com o propósito de estabelecer um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas para aprendizagem. A partir desse evento, o Brasil estabeleceu metas para melhorar a qualidade do sistema educacional brasileiro, incluindo a melhoria na educação ofertada às crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais.

Ainda em âmbito internacional, a Educação Especial afirma-se na Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada no ano de 1994, na Espanha. O documento aborda de forma ampla as questões relativas aos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais, comprovando a necessidade de práticas inclusivas em todos os níveis da educação:

2. Acreditamos e proclamamos que:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
- os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
- as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994, s/p).

A *Declaração de Salamanca* (1994) foi considerada um grande marco para a educação inclusiva de pessoas com deficiência. Tal documento traz um discurso favorável à inclusão, uma vez que aponta direcionamentos para que o aluno com deficiência tenha condições de acompanhar o ensino regular.

Em 1994, também foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que buscou orientar o processo de “integração instrucional” que condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuíssem condições de acompanhar as atividades curriculares programadas para o ensino comum, ou seja, no mesmo ritmo que os alunos típicos. Tal colocação ignorava as condições particulares de aprendizagem de cada aluno, colocando-os em situação de homogeneidade perante suas condições intelectuais. Segundo o documento *Marcos Políticos Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, publicado pelo MEC em 2010:

a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial (BRASIL, 2010, p. 12).

A Lei de Diretrizes e Bases para Educação (LDB), legislada em 1996, que vigora até os dias atuais, em seu Capítulo V, demarca os caminhos da Educação Especial, indica o percurso para a educação inclusiva no sistema educacional básico, os métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Todavia, a LDB corrobora com o discurso trazido pela Constituição Federal de 1988 de que os alunos com deficiência terão acesso “preferencialmente na rede regular de ensino”:

Da Educação Especial

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

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

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

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

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996, s/p).

Na visão de Meletti e Bueno (2013, p. 29), a LDB abre espaço para classes e salas e serviços especializados, maximizando as chances de exclusão dos alunos com deficiência, “[...] por ter que se subordinar a preceito constitucional, oferece possibilidades para a criação de sistemas segregados de ensino.” É válido destacar que a referida Lei foi um marco para o direcionamento da Educação Especial no âmbito da educação básica no Brasil, porém, o alcance das ações derivadas do decreto da mesma foi muito discreto.

O Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e caracteriza a Educação Especial como sendo uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino:

Art. 24. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;

II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;

III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;

IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino;

V - o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano; e

VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo.

§ 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência.

§ 2º A educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios.

§ 3º A educação do aluno com deficiência deverá iniciar-se na educação infantil, a partir de zero ano.

§ 4º A educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas.

§ 5º Quando da construção e reforma de estabelecimentos de ensino deverá ser observado o atendimento as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT relativas à acessibilidade.

Art. 25. Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está

integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando (BRASIL, 1989, s/p).

O conteúdo das leis e a movimentação no cerne na Educação Especial dão origem, em 2001, ao documento que estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Esta foi determinante para o acesso de alunos com deficiência a salas comuns do sistema de educação básica nacional:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Art 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001, s/p).

Diante do exposto pelo documento das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, a educação inclusiva ganhou um novo destaque, tendo em vista que expressa em seu discurso que as instituições deveriam se organizar para garantir o acesso e o desenvolvimento do educando com deficiência. Porém, como bem analisado no documento que traz os Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, “ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a

adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º (BRASIL, 2010, p. 14). Mais uma vez, a garantia do ensino regular do aluno com deficiência fica fragilizada, pois, em âmbito legal, existe a garantia do acesso, entretanto, ainda estão distantes de ser alcançadas a permanência e a continuidade desses alunos em todos os níveis de ensino.

Também em 2001, foi estabelecido o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, que no escopo de suas metas defende que a inclusão de pessoas com necessidade educacionais especiais deve ser oferecida no sistema regular de ensino, enfatizando que:

a educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante (BRASIL, 2001, s/p).

Com o Plano Nacional de Educação deliberado, um leque de ações dera início ao cumprimento dos seus objetivos propostos. Ainda entre o período de 2001 e 2002, diversas leis e decretos foram publicados a fim de garantir o direito de todos à educação. Entre elas, a Convenção da Guatemala em 1999, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, considera que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, fixando ainda como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos. Com relação à educação, exige uma reinterpretação da educação especial, destacando a eliminação das barreiras que impedem a escolarização desse público.

Em 2002, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 aborda aspectos importantes com relação à formação de professores através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Tal resolução preconiza também que os cursos de ensino superior devem prever, em sua matriz curricular, formação docente direcionada à diversidade e contemplação dos conhecimentos sobre as diversidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. No mesmo ano, foi publicada a Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, devendo esta ser parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Ainda em 2002, a Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso e o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino em todo o território nacional.

Já em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva que prevê direito à diversidade, com o propósito de conduzir o processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros e, assim, garantir a construção de um sistema de educação inclusivo.

No ano seguinte, em 2004, o Ministério Público Federal torna público o documento *O Acesso de Alunos com Deficiências às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, reafirmando o acesso de alunos com e sem deficiência ao sistema de ensino regular. Ainda no mesmo ano, o Decreto nº 5.296/04 regulamenta as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00 que estabelecem normas para a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Em 2005, o Decreto nº 5.626/05 regulamenta a Lei nº 10.436/02, estabelecendo ensino bilíngue aos alunos diagnosticados como surdos, sendo Libras disciplina curricular, e seu ensino deveria ser garantido aos alunos que dela carecerem.

Dando continuidade aos avanços legais face à inclusão de pessoas com deficiência no sistema escolar regular brasileiro, em 2006, a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-Partes⁶ devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, visando maximizar o desenvolvimento acadêmico e social do alunado com deficiência, conforme explanado no Artigo 24º:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;

⁶ Estados que aderiram a esta Convenção.

- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2009, s/p).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado em 2007, tendo como eixos assegurar atendimento de qualidade aos alunos com deficiência na rede regular, a formação de professores para educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC). Reafirmando o PDE, é publicado o Decreto nº 6.094/07, que estabelece, nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

Em 2008, foi homologado o Decreto nº 6.571 que trazia na sua redação aspectos relacionados ao atendimento educacional especializado. Tal texto foi revogado em 2011 pelo Decreto nº 7.611 que dispõe sobre a educação especial o atendimento educacional especializado e dá providências.

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o

conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2011, s/p).

O Decreto acima mencionado reforça o que foi estabelecido na Constituição Federal de 1988 referente ao atendimento educacional especializado e à garantia do acesso do aluno com deficiência ao sistema de ensino regular.

Em 2008, também foi publicado o texto sobre a Política Nacional da Educação Inclusiva na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, s/p), que tinha como objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. O documento orienta os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais e garante:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, s/p).

E esclarece o público-alvo da Educação Especial:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringido sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, s/p).

De acordo com Gimenes (2012, p. 69), este documento

reafirma que a educação especial deve ser compreendida como modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e se responsabiliza pela realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) destinado aos alunos com deficiência, à orientação à escola/professores e disponibilização de recursos e serviços, bem como sua utilização no processo de ensino aprendizagem nas turmas comuns. Neste sentido, as escolas especiais deixam de oferecer atendimento educacional de caráter substitutivo ao ensino regular a todos os seus alunos, para oferecer o atendimento educacional especializado no contraturno.

Desta forma, a *Política Nacional de Educação Inclusiva na Perspectiva da Educação Inclusiva* evidenciou as obrigações das instituições de ensino no que tange à inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, destacando a necessidade que este público tem em ser atendido de forma plena e de obter, durante seu percurso da vida acadêmica, aprendizagens que irão, de fato, proporcionar-lhes condições a uma vida digna.

Ainda sobre o atendimento educacional especializado, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. O documento prevê que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência nas classes comuns. E deixa claro que a Educação Especial tem função complementar ou suplementar à formação do aluno, sendo esta oferecida no turno inverso da escolarização do aluno:

devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional (BRASIL, 2009, s/p).

Em 2010, foi apresentado o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE). Tal projeto foi enviado ao Congresso Nacional em dezembro daquele ano com o

intuito de obter a aprovação para o decênio 2011-2020, porém a aprovação do mesmo ocorreu apenas em 2014, estabelecendo metas para 2014-2024. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) – merece destaque por viabilizar as ações conjuntas em regime de colaboração e o monitoramento contínuo do seu processo de execução.

Destacamos, neste momento, a meta 4, que retrata o interesse em garantir a oferta de vagas na rede regular de ensino para as pessoas com deficiência:

Meta 4: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, s/p).

Recentemente foi promulgada a Lei de nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania. Esta Lei entra em vigor em janeiro de 2016 e reforça em seu texto o direito da pessoa com deficiência ao exercício pleno da cidadania, podendo usufruir com igualdade de todos os serviços oferecidos sem sofrer nenhum tipo de discriminação. No âmbito do direito à educação, a referida Lei, no Capítulo IV, garante que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

- IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;
- V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;
- VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;
- VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;
- VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;
- IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;
- X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
- XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
- XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;
- XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;
- XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;
- XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;
- XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;
- XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;
- XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (BRASIL, 2015, s/p).

Esta Lei institui também que todas as instituições privadas devem obrigatoriamente oferecer vagas a pessoas com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino sem cobrança de valores adicionais.

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do **caput** deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas

mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações (BRASIL, 2015, s/p).

Ao abordar a legislação educacional, além da legalidade conquistada e amparada por um quadro normativo e legal, devemos considerar que o direito à educação implica no acesso, permanência e na qualidade do ensino. Envolve também a conquista de um espaço educacional que, ao promover igualdade de oportunidades de desenvolvimento pleno das pessoas, além de ambiente para transmissão da cultura e socialização, faz da escola um espaço para construção da identidade pessoal.

Cury (2002, p. 255) faz observações importantes no cerne do direito à igualdade e do direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e ainda destaca que esta relação com o direito do cidadão não é tão simples:

De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade. Logo, a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença.

O autor ainda reforça que o acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de reconhecer-se como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão (CURY, 2002). Sob este prisma, tem-se que as políticas públicas de inclusão conduzem novas perspectivas para o movimento inclusivo de pessoas com deficiência na educação regular, na medida em que estão cada vez mais fortalecidas pela vasta legislação existente.

Vale destacar que a teoria somente alcança a efetividade⁷ se associada a uma prática efetiva. Neste momento, é importante fazer valer as discussões dos discursos teóricos nos debates acadêmicos a respeito da inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino.

⁷ Entende-se por efetividade a capacidade de alcançar os resultados pretendidos. No caso da educação especial, buscam-se as condições reais de promoção da aprendizagem do aluno com deficiência que está matriculado na rede regular de ensino.

3.2 Perspectivas da inclusão escolar: o discurso teórico nos debates acadêmicos

Falar da proposta de educação inclusiva no momento atual é apontar os avanços que as políticas públicas de inclusão conquistaram e, ao mesmo tempo, destacar as fragilidades enfrentadas por esse discurso teórico quando colocado em prática. São muitos os estudos na busca intempestiva para alcançar a efetividade de ações que proverão, de fato, a inclusão das pessoas com deficiência no ambiente escolar a fim de proporcionar-lhes ganhos factuais no seu desenvolvimento.

Para que o discurso alinhe-se à prática favorecendo o desenvolvimento da pessoa com deficiência, é importante considerar a necessidade de um elo entre as partes envolvidas – pais, professores, escola, comunidade e governo –, em um trabalho colaborativo em favor da educação dessa população. Do conjunto de ações, Mantoan (1997, p. 94) destaca a importância da diferenciação do trabalho pedagógico oferecido pelas instituições:

Ao incluir o aluno com deficiência [...] na escola, estamos exigindo da instituição novos posicionamentos diante dos processos de ensino e de aprendizagem à luz de concepções e práticas educativas mais evoluídas e uma mudança de atitude face à avaliação dos alunos, à promoção para iniciais e níveis de ensino mais avançados.

Ainda sobre o trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelas instituições,

há de se destacar que o trabalho pedagógico, não só com alunos com deficiência, mas também com todos os sujeitos no/do sistema comum de ensino, é aquele que tem como ponto de partida e de chegada a inovação e o empenho na mudança de posturas, na criação e na transformação cultural e social. Essa inovação e empenho passam consequentemente pelo viés da formação do professor, seja ela inicial, seja continuada, pelo fato de que a inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos, provoca e exige da escola novos posicionamentos. Além disso, é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas [...] afinal, estudos têm revelado que grande parte do sucesso da inclusão depende do trabalho adequado às diversidades dos discentes no cotidiano escolar (DRAGO, 2014, p.88).

Pensar inclusão é lutar pela igualdade de direitos, pela qualidade do serviço oferecido em todas as etapas da educação e, mais ainda, garantir que o aluno com deficiência tenha condições de permanecer no sistema de ensino. Em relação à igualdade, Mantoan (2010, p. 20-22) defende a ideia de que:

a igualdade de oportunidades é perversa, quando garante o acesso, por exemplo, à escola comum de pessoas com alguma deficiência de nascimento ou de pessoas que não têm a mesma possibilidade das demais, por problemas alheios aos seus esforços, de passar pelo processo educacional em toda a sua extensão. Mas não lhes assegura a permanência e o prosseguimento da escolaridade em todos os níveis de ensino. Mais um motivo para se firmar na necessidade de repensar e romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas e de reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada [...] Combinar igualdade e diferenças no processo escolar é andar no fio da navalha. O certo, porém, é que os alunos jamais deverão ser desvalorizados e inferiorizados pelas suas diferenças, seja nas escolas comuns, seja nas especiais.

Esses espaços educacionais não podem continuar sendo lugares da discriminação, do esquecimento, que é o ponto final dos que seguem a rota da proposta de eliminação das ambivalências com que as diferenças afrontam a Modernidade.

O fato é que a inclusão do aluno com deficiência nas salas de aula do ensino regular tem sido muito discutida e pouco compreendida. A vasta teoria que envolve a ideia de inclusão traz certa dificuldade de um entendimento comum acerca de seu conceito, quais atitudes e estratégias adotar para a promoção plena da inclusão da pessoa com deficiência. Ferguson e Ferguson (apud MENDES, 2010a, p. 25) apontam alguns dos conflitos existentes acerca da educação inclusiva:

- a) A inclusão é para todos ou só para alguns?
- b) A inclusão significa colocação integral na classe comum ou pode-se combinar a colocação na classe comum com algumas situações especializadas de aprendizagem?
- c) A inclusão prioriza a aprendizagem social e amizade ou o desenvolvimento acadêmico?
- d) A inclusão será prejudicial ou positiva para os alunos sem limitações?
- e) Quem verdadeiramente se opõe à inclusão: os professores especializados ou os professores do ensino regular?
- f) As evidências empíricas sustentam ou não práticas inclusivas?

São questionamentos que avançam a respeito do tema inclusão de alunos com deficiência no sistema de ensino regular, justamente pela falta de compreensão do termo inclusão. Neste momento, cabe, então, uma discussão para esclarecimentos e diferenciações entre integração e inclusão.

Mendes (2002, p. 64) pontua que integração baseia-se no princípio de que quem deve mudar é o aluno para se adequar à escola, do modo como esteja instaurada, independentemente de suas capacidades físicas, mentais, sensoriais e intelectuais. Mantoan (2003, p. 23) entende integração como uma concepção de inserção parcial, porque o sistema

prevê serviços educacionais segregados. Tais ambientes segregados foram criados no intuito de oferecer serviços que aproximassem as pessoas com deficiência das condições de aprendizagem das pessoas que não possuíam nenhum tipo de deficiência, proliferando a criação de ambientes paralelos à educação regular.

Aranha (2001, p. 175) define integração como:

o conceito da **integração**, fundamentado na ideologia da normalização, a qual advogava o “direito” e a necessidade das pessoas com deficiência serem “trabalhadas” para se encaminhar o mais proximamente possível para os níveis da normalidade, representada pela normalidade estatística e funcional. Assim, **integrar**, significava, sim, localizar no **sujeito** o alvo da mudança, embora para tanto se tomasse como necessário mudanças na comunidade. Estas, na realidade, não tinham o sentido de se reorganizar para favorecer e garantir o acesso do diferente a tudo o que se encontra disponível na comunidade para os diferentes cidadãos, mas sim o de lhes garantir serviços e recursos que pudessem “modificá-los” para que estes pudessem se aproximar do “normal” o mais possível. [grifos do autor]

Tem-se, então, que integração é algo muito superficial, o alunado com deficiência está apenas inserido no meio, e as instituições não se movimentam no sentido de oferecer necessariamente condições de permanência do mesmo no ambiente escolar. Segundo Mantoan (2006a, p. 195),

nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas do ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em uma palavra, a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências. A integração escolar pode ser entendida como o *especial na educação*, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço dessa modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos, técnicas da educação especial às escolas regulares. [grifos do autor]

Por outro lado, o conceito de inclusão traduz o reconhecimento das diferenças e traz um olhar para possibilidades de aprendizagens significativas para o aluno com deficiência no período escolar regular. Segundo Prietro (2006, p. 80),

as propostas educacionais inclusivas exigem uma atenção constante dos professores para que não seja ferido o direito humano e indisponível de todos os alunos ao ensino escolar comum. Esse direito envolve necessariamente uma organização pedagógica nas escolas.

Para Mittler (2003, p. 236) a inclusão envolve todos os alunos, e não somente alguns:

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

A inclusão escolar, no auge dos discursos legais, garante ao aluno com deficiência a matrícula preferencialmente na rede regular de ensino. Ainda que a passos discretos a inclusão comece a ganhar um pouco mais de compreensão, as instituições estão se movimentando no sentido de tentar prover as mudanças necessárias para esse público, na tentativa de dar-lhes condições de ingresso e permanência no sistema educacional brasileiro. De acordo com Mantoan (2006b, p. 40),

o objetivo da inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem. Nesse caso, as limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como informação sobre eles que, assim, não pode ser desprezada na elaboração dos planejamentos de ensino. A ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos de iguais direitos.

Destarte, compreende que o modelo de inclusão escolar precisa tornar a sociedade consciente a fim de que todos possam ser acolhidos sem discriminação. Para Sasaki (2009 p. 41), inclusão é “um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”.

Glat e Nogueira (2002, p. 26) também contribuem para esclarecimentos sobre inclusão:

Vale enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitam. Ao contrário, implica uma reorganização no sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades.

Diante do exposto até o momento, considera-se que a ideia de inclusão está pautada sob o argumento que todos somos pessoas de direitos iguais, porém com diferentes necessidades, e estas devem ser consideradas. A ideia de inclusão engloba aspectos de mudanças de atitudes perante o outro, de renovação na maneira de pensar frente à diversidade, livre de estereótipos. A educação inclusiva deve garantir a plenitude do direito a educação, excluindo toda forma de discriminação, respeitando a necessidade individual do outro para sua convivência no meio.

Para superar os desafios da inclusão, Stainback e Stainback (1999, p. 21-22) sugerem três componentes práticos para o sistema de ensino inclusivo:

O primeiro deles é a rede de apoio, o componente organizacional, que envolve a coordenação de equipes e de indivíduos que apoiam uns aos outros através de conexões formais e informais [...]: grupos de serviço baseados na escola, grupos de serviço baseados no distrito e parcerias com as agências comunitárias. O segundo componente é a consulta cooperativa e o trabalho em equipe, o componente de procedimento, que envolve indivíduos de várias especialidades trabalhando juntos para planejar e implementar programas para diferentes alunos em ambientes integrados. O terceiro é a aprendizagem cooperativa, o componente do ensino, que está relacionado à criação de uma atmosfera de aprendizagem em sala de aula em que alunos com vários interesses e habilidades podem atingir seu potencial.

Embora não haja uma receita pronta para a construção de uma educação inclusiva, muitos teóricos apontam ações que podem favorecer esse processo, algumas considerando apenas a inclusão na sua forma simples, ou seja, aquele aluno presente na sala de aula. Mendes (2002, p. 70) pondera que,

no contexto da educação, o termo inclusão admite, atualmente, significados diversos. Para quem não deseja mudança, ele equivale ao que já existe. Para aqueles que desejam mais, ele significa uma reorganização fundamental do sistema educacional. Enfim, sob a bandeira da inclusão estão práticas e pressupostos bastante distintos, o que garante um consenso apenas aparente e acomoda diferentes posições que, na prática, são extremamente divergentes.

Com relação ao atendimento educacional especializado, a educação inclusiva considera a educação especial como auxiliar na educação do ensino regular, mas que aquela não substitui a experiências vivenciadas na sala comum. Mantoan (2006b, p. 68) traz alguns

esclarecimentos sobre os fins da educação especial e considera imprescindível a formação dos professores das salas comuns como parte do processo da educação inclusiva:

Um enfrentamento é na redefinição dos fins da educação especial, cujo perfil dos atendimentos deve assegurar, principalmente, que a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais seja como a dos demais alunos. Assim, é preciso atentar para que seus profissionais sejam capacitados para atuar no sistema regular de ensino junto as escolas, uma prática que eles não carregam como herança e, portanto, tem de ser objeto de formação continuada, prevendo que sua intervenção, no âmbito das escolas, esteja assentada em práticas de ensino a serem desenvolvidas com esses alunos em turmas do ensino regular.

A questão do ensino especializado exige compreensão de todos para que este não seja visto como uma educação paralela que cumpre a função do ensino regular. A educação especial é um complemento, que deve ser oferecida no contra-turno ao ensino regular, com o propósito de auxiliar o aluno com deficiência a ampliar suas possibilidades de aprendizagens. Assim, a formação dos professores de sala de aula é essencial nesse processo, visto que estes têm a função de assessorar o aluno na construção do conhecimento curricular das turmas comuns.

Mantoan (2006a, p. 205) reforça o entendimento sobre educação especial:

Eles devem, obrigatoriamente, estar matriculados e frequentando regularmente as turmas de sua faixa etária nas escolas comuns. Trata-se de cumprir uma prerrogativa legal, que diz respeito ao direito indispensável de todo e qualquer aluno à educação, e, não sendo acatada, pode acarretar aos pais e responsáveis por esses alunos penalidades decorrentes do crime de abandono intelectual de seus filhos. Embora haja pessoas com deficiências bastante significativas, não podemos esquecer que, como alunos, elas têm o mesmo direito de acesso à educação, em ambiente escolar não segregado, que os seus pares com deficiências menos severas e os alunos sem deficiência da mesma faixa de idade. A participação de alunos severamente prejudicados nas salas de aula de escolas comuns deve ser, portanto, garantida para que eles possam se beneficiar do ambiente regular de ensino e aprender conforme suas possibilidades.

Para Glat e Nogueira (2002, p. 27),

as políticas públicas para inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que visa a beneficiar não apenas os alunos com necessidades especiais, mas, de uma forma geral, a educação escolar como um todo.

São muitas as ações que englobam a inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Embora pareça distante o alcance dessa educação para todos, com o amparo legal aliado a práticas não engessadas que valorizem as relações, a escola conseguirá prover o seu objetivo maior: auxiliar na construção do conhecimento para todas as pessoas indistintamente, respeitando e considerando suas diferenças.

3.3 A Educação Inclusiva no contexto da Educação Infantil

Como vimos anteriormente, a Educação Infantil é reconhecida legalmente como direito da criança assegurada pela Carta Constitucional de 1988, a qual estabelece que esta etapa da educação deve ser promovida pelos municípios, está amparada pela LDB (1996) que também traz em seu texto a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento integral da criança e temos ainda o Plano Nacional de Educação (2014), que reforça a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da educação básica, entre outros documentos que reconhecem a criança e garantem o direito à educação para mesma.

Andrade (2009) reconhece que a criança legitimada como sujeito de direitos rompeu com o paradigma de criança frágil, inocente, dependente e incapaz e deu lugar à concepção da criança rica, forte, poderosa e competente, co-estruturadora de conhecimento e de identidade e cultura.

A criança passa a ser um indivíduo atuante no meio que está inserida e não mais passivo, sendo a escola um ambiente propício para conduzi-la a ampliar suas possibilidades de desenvolvimento. Moss (2002 p. 242) auxilia nesta compreensão da criança pequena como sujeito de direitos:

desse entendimento de criança como co-estruturadora, cidadã, agente, membro de um grupo, advém uma outra série de imagens. A criança como forte, competente, inteligente, um pedagogo poderoso, capaz de produzir teorias interessantes e desafiadoras, compreensões, perguntas e desde o nascimento, não em uma idade avançada quando já ficaram prontos. Uma criança com uma voz para ser ouvida, mas compreendendo que ouvir é um processo interpretativo e que as crianças podem se fazer ouvir de muitas formas (conhecimentos expressos em *As cem linguagens da infância*, de Magaluzzi). Em resumo, essa construção da criança produz uma criança “rica”.

O Referencial Curricular para Educação infantil (BRASIL, 1998, p. 17) também destaca que “a educação para as crianças pequenas deva promover a integração entre

os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível”.

O documento *Crerios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianas* (2009) destaca a importncia da educao infantil na defesa dos direitos das crianas.

- Nossas crianas tm direito a brincadeira
- Nossas crianas tm direito a ateno individual
- Nossas crianas tm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante
- Nossas crianas tm direito ao contato com a natureza
- Nossas crianas tm direito a higiene e a sade
- Nossas crianas tm direito a uma alimentao sadia
- Nossas crianas tm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginao e capacidade de expresso
- Nossas crianas tm direito ao movimento em espaos amplos
- Nossas crianas tm direito a proteo, ao afeto e a amizade
- Nossas crianas tm direito a expressar seus sentimentos
- Nossas crianas tm direito a uma especial ateno durante seu perodo de adaptao a creche
- Nossas crianas tm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (BRASIL, 2009, p.13).

Mantoan (2006a) acentua a importncia das instituies de ensino para o desenvolvimento da criana pequena e ainda refora que Estado e famlia tm o dever de proporcionar esse elo entre o ambiente familiar e as experincias com o mundo pblico. A incluso de crianas com deficincia na Educao Infantil remete s conquistas pelos direitos fundamentais da criana pequena, com ou sem deficincia, sem discriminao. E pensar a criana como sujeito de direito, com capacidade de aprendizagem, capaz de produzir conhecimento e externar o mesmo. Segundo Drago (2014, p. 96),

pensar a incluso na educao infantil e lutar duas vezes: uma pelo direito da criana pequena a educao de qualidade que a veja como sujeito produtor de histria, cultura e conhecimento e outro por acreditar que a criana pequena com algum tipo de comprometimento fsico, mental ou sensorial tem capacidade de aprendizagem e tambm e sujeito social que possui, produz e reproduz cultura, conhecimento e histria.

A Educao Infantil e uma importante fase para criana, visto que nesta etapa ela passa por significativas transformaes, no que tange ao seu desenvolvimento intelectual, fsico, nas interaes sociais, etc.

O *Referencial Curricular Nacional para Educao Infantil* (1998) atribui as experincias vividas na educao infantil como sendo importantes para o processo de construo de identidade, autonomia, ampliao de seu conhecimento de mundo, dentre

outras, experiências estas que provêm desse primeiro contato da criança — com e sem deficiência — que frequenta a fase da educação infantil.

Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (BRASIL, 1998, p. 21).

Muitos teóricos têm discutido a importância de a criança ser estimulada a novas aprendizagens neste período escolar, ressaltando a importância da vivência da criança em ambientes que proporcionarão relações interpessoais e favorecerão sua conexão com o mundo. Para Stainback e Stainback (1999, p. 23),

as crianças aprendem muitas habilidades acadêmicas e também habilidades da vida diária, e comunicação e sociais através de interações com seus pares. Todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, precisam de interações professor-aluno, aluno-aluno que moldem habilidades acadêmicas e sociais.

Mendes (2010a, p. 48) contribui sobre o assunto ao falar da necessidade de estimular a criança nos primeiros anos de vida:

Nos primeiros anos de vida, devem ser abertas janelas de oportunidades para que a criança aprenda determinados tipos de aprendizagem, que se não forem adquiridas neste período crítico se tornam difíceis, quando não impossíveis, de serem adquiridas mais tarde. Assim, as novas descobertas científicas têm colocado cada vez mais em evidência a importância dos primeiros anos de vida e papel que o ambiente tem nesse processo, e esse avanço tem implicado uma crescente preocupação social como cuidado e a Educação Infantil.

Um estudo realizado em escolas de educação infantil em um município italiano traz alguns aspectos relevantes que devem ser levados em consideração nesta etapa da educação, com o propósito principal de promover o desenvolvimento da criança. O estudo considera três vertentes fortemente ligadas entre si que fazem parte de um único processo integrado de desenvolvimento da criança:

- A autonomia, considerada como a construção da capacidade de agir e de estar bem sozinho e de viver relações solidárias com os outros.
- A identidade, considerada como o amadurecimento de uma auto-imagem positiva e um sentimento de confiança em si mesmo e nas próprias capacidades.
- As competências, consideradas a construção da capacidade de interiorizar e utilizar adequadamente os sistemas simbólico-culturais (ZABALZA, 1998, p. 99).

As três vertentes apresentadas nesse estudo são importantes para o desenvolvimento de todas as crianças independente de suas características e limitações, é permitir a criança de ter acesso às experiências que o ambiente pode lhe proporcionar, é pensar na criança com deficiência e refletir que são diferentes entre si, mas considerar que são todos sujeitos com capacidades.

Considerar que as crianças são diferentes entre si, implica propiciar uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem suas necessidades e ritmos individuais, visando a ampliar e a enriquecer as capacidades de cada criança, considerando-as como pessoas singulares e com características próprias. Individualizar a educação infantil, ao contrário do que se poderia supor, não é marcar e estigmatizar as crianças pelo que diferem, mas levar em conta suas singularidades, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural (BRASIL, 1998, p. 33).

Sobre a importância da inclusão da criança pequena com deficiência, Ferreira e Guimarães (2003, p. 117) afirmam que

o contato das crianças entre si reforça atitudes positivas, ajudando-as a aprender a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer, convivendo com as diferenças e semelhanças individuais entre seus pares. TODAS as crianças, sem distinção, podem beneficiar-se das experiências obtidas no ambiente educacional. Os alunos com deficiência, em especial, quando em ambiente inclusivos, podem apresentar melhor desempenho no âmbito educacional, social e ocupacional. Eles aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo “real”.

Assim sendo, a Educação Infantil é um ambiente que cultiva um papel marcante no desenvolvimento da criança. Sendo que, para a criança que possui algum tipo de deficiência, a participação precoce nas atividades proporcionadas pelas instituições de ensino infantil podem contribuir de maneira positiva no seu processo de desenvolvimento.

Vygotsky (1997, p. 17) destaca a importância da inclusão com deficiência em salas comuns e enfatiza que:

a criança cega ou surda pode obter o mesmo desenvolvimento que o normal, porém as crianças especiais alcançam de modo distinto, por um caminho distinto, com outros meios, e para o pedagogo é importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deve conduzir a criança.

Kolucki (apud MENDES, 2010a, p. 249-250) expõe os principais impactos causados pela intervenção precoce no desenvolvimento de crianças com deficiência:

- Quanto maior o grau e a duração da privação (visual, auditiva e do movimento) mais permanente se torna a deficiência.
- A limitação não se restringe ao sentido privado, mas se estende também para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.
- Para a grande maioria das condições limitantes, o momento para iniciar a intervenção é crítico, sendo que em geral a intervenção (tratamentos clínicos, cirurgias ou exercícios) é mais bem-sucedida quando feita nos primeiros anos de vida.
- A experiência afeta o desenvolvimento e inclusive o tamanho e a estrutura do cérebro, e é imperativo que as crianças sejam diagnosticadas o mais precocemente possível para que possam receber atendimento que potencialize ao máximo seu desenvolvimento.

A inclusão de crianças com deficiência, de acordo com Bailey et al (1998 apud MENDES, 2010a, p. 50),

é definida como a participação plena da criança com necessidades educacionais especiais em programas e atividades para crianças com desenvolvimento típico. Embora não esteja necessariamente limitada a participação em salas de aulas e centros infantis a princípio, as turmas e salas comuns se constituem no lugar onde o construto da Inclusão é normalmente operacionalizado.

Mendes (2010a), lembra-nos que a inclusão de crianças com deficiência traz benefícios para a mesma desde que a família veja-se envolvida e acredite no sistema de educação inclusiva, pois o envolvimento da família é crucial para o desenvolvimento da criança. Acompanhando o raciocínio desta autora, Ervin e Schreiber (1999) destacam como são importantes as relações nesse processo inclusivo, em relação aos apoios que devem ser considerados para crianças com necessidades educacionais especiais em programas inclusivos na Educação Infantil. E propõem as seguintes questões: quais são as expectativas atuais para o grupo das outras crianças? O que a criança com necessidades especiais está precisando no momento para ter experiências positivas e similares? Os autores sugerem, então, que sejam seguidos os seguintes princípios na definição dos apoios, mas alertam que tais apoios não podem interferir na autonomia das crianças:

- Apoio deve ser mais comum, não-estigmatizante, e cuidadoso possível;
- Deve-se sempre considerar a possibilidade do apoio ser fornecido pelos colegas;
- As famílias devem estar envolvidas na identificação dos apoios;
- Deve existir um clima que promova a pertinência e o espírito de comunidade, e não deixar nenhuma criança isolada ou estigmatizada. Todos os membros do grupo são considerados valiosos e iguais dentro grupo, mas, ao mesmo tempo, com necessidades, desafios, talentos e interesses únicos;
- Todos os apoios devem ser monitorados e avaliados, sendo que a fonte mais importante de informação, identificação e monitoração das estratégias de apoio é a criança com necessidades educacionais especiais, que deverá manifestar suas prioridades, preferências, aversões e interesses;
- Os apoios devem refletir o direito das crianças em exercer controle além do ambiente e de suas próprias vidas (ERVIN; SCHREIBER apud MENDES, 2010a, p. 178).

O ensino inclusivo envolve estabelecer relações entre as famílias, colaboradores e comunidade que se movimentam em conjunto para promover a inclusão. Em especial, a relação com a família da criança com deficiência precisa ser mais próxima, pois estas são as pessoas com quem a criança tem mais intimidade e são as que mais conhecem sobre a criança.

Reconhecer que os pais são as pessoas que mais conhecem as crianças e que entendem muito sobre como cuidá-las pode facilitar o relacionamento. Antes de tudo, é preciso estabelecer uma relação de confiança com as famílias, deixando claro que o objetivo é a parceria de cuidados e educação visando ao bem-estar da criança (BRASIL, 1998, p. 80).

Salior (2002 apud MENDES, 2010a, p. 57) descreve experiências de um estudo, uma revisão abrangente das pesquisas sobre inclusão nos EUA:

Concluiu que a inclusão na Educação Infantil traz benefícios nos relacionamentos sociais; podendo ser viabilizada por meio de adequações curriculares, ensino colaborativo, envolvimento da família, participação da comunidade, e que, além disso, é menos custosa do que programas segregados. Quanto aos benefícios na socialização, as evidências apontam que o engajamento social é maior em ambientes inclusivos; e, se não for, é possível melhorar as habilidades sociais de crianças com deficiências e minimizar casos de isolamento social por meio de intervenções específicas ou de práticas que preveem a construção de interações sociais como parte de currículo. As adaptações necessárias neste nível educacional consistem em adequações de materiais e atividades como o intuito de favorecer a participação de crianças com necessidades educacionais especiais podem ser facilmente adotadas.

A educação inclusiva na educação infantil carece de estudos que relatem os benefícios da inclusão da criança pequena com deficiência na creche no Brasil. Mendes

(2010a) traz considerações de estudos realizados por alguns autores de diferentes nacionalidades que relatam sobre o impacto da estimulação precoce da criança deficiente e alerta que, no Brasil, “a ideia de uma proposta de inclusão escolar fazerem parte do sistema educacional das creches, ainda não permite que seja produzido o conhecimento necessário para se saber como deve ser a formação dos educadores dessas instituições”.

Sobre estes estudos, é válido mencionar algumas revisões sobre a inclusão na educação infantil que comprovam:

- a) ambientes inclusivos podem favorecer o desenvolvimento das crianças por oferecer um meio mais estimulador (cognitiva, social e linguisticamente) do que ambientes segregados;
- b) com suporte necessário e apropriado, as crianças pequenas com necessidades educacionais especiais podem tanto adquirir habilidades complexas quanto participar com sucesso de ambientes inclusivos;
- c) a participação e pertinência são as variáveis chaves que dependem de atividades específicas que são dirigidas ou medidas pelo professor ou educador;
- d) o engajamento social é maior em ambientes inclusivos;
- e) é possível minimizar casos de isolamento social por meio de intervenções específicas ou de práticas que preveem a construção de interações sociais como parte do currículo (NISBET, 1994; ODOM, 1998, 2000, 2002; SAILOR, 2002 apud MENDES 2010a, p. 252).

A perspectiva de educação inclusiva na fase da educação infantil tem como missão gerar uma educação que ultrapasse o mero cumprimento da lei, buscando profissionais especializados em todas as áreas que envolvem a Educação Especial, tanto quanto investimentos substanciais na qualidade de sua formação profissional, visando promover uma educação de qualidade para as crianças com deficiência.

Na atualidade, a argumentação em favor da alta qualidade e programas de Educação Infantil é muito forte porque existem evidências claras e consistentes demonstrando que programas de alta de qualidade resultam em melhor desenvolvimento cognitivo, social e da linguagem para as crianças. Entretanto, os programas de Educação Infantil podem não atender padrões de alta qualidade e a consequência disso seria a colocação de crianças com dificuldades em programas de qualidade abaixo da adequada até mesmo para as crianças com desenvolvimento típico. Os demais valores, que têm pesado nas decisões dos pais, seriam a existência de serviços especializados que atendam às necessidades únicas de suas crianças e a oferta de suporte familiar, que raramente são encontrados nos programas regulares de Educação Infantil (MENDES, 2010a, p. 51).

Por todo o exposto até o momento, conseguimos perceber pontos cruciais quanto à necessidade da formação dos profissionais:

As crianças deficientes ou com necessidades especiais que frequentam a Educação Infantil precisam de profissionais capacitados, atentos para seus aspectos peculiares, capazes de promover a integração social e a aprendizagem delas. O provimento desse tipo de formação está garantido em várias legislações que tratam da educação especial, e em geral se voltam para os professores, aos quais se credita a maior responsabilidade pelo processo de inclusão na escola (VEIGA, 2008, p. 169).

Outro ponto é a acessibilidade promovida dentro das instituições de ensino que ultrapassem apenas as questões estruturais e rompam com as barreiras atitudinais e comunicacionais que minimizam o processo inclusivo. Estas são questões que, se não enfrentadas de forma direta, atravancam o processo de construção de uma educação inclusiva na educação infantil. Temos como exemplo também as práticas mantidas pelo sistema educacional que, a toda evidência, atuam de forma padronizada: professores, gestão e todos envolvidos na educação acabam por ficarem restritos aos limites legais.

Percebemos que outros pontos, como as políticas públicas, servem à alavancagem da disseminação da ideia de inclusão na primeira etapa da educação. Por meio de leis mais coordenadas e afinadas num mesmo compasso, passaríamos a ter uma maior efetividade e eficiência para a conscientização dos benefícios que as ações inclusivas oferecem para a criança pequena durante a fase da educação infantil.

Neste sentido, e visando ao aprimoramento da atuação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, faz-se evidente a necessidade de uma rede de apoio de pessoas capacitadas que favoreça o desenvolvimento das crianças com deficiência que buscam na Educação Infantil uma fonte variada de estímulos.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS PARA INFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE FRANCA

4.1 Percurso Metodológico

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a questão da implantação das Políticas Públicas de Inclusão na Educação Infantil no Município de Franca, especificamente nas creches. Para tanto, foi necessário buscar conhecimento para compreensão dos recursos humanos e questões relacionadas aos aspectos pedagógicos destas instituições frente ao que é proposto pelas Políticas Nacionais de Educação Inclusiva no Brasil. Para o devido desenvolvimento da pesquisa, foi utilizado um conjunto metodológico em cumprimento aos objetivos propostos.

A pesquisa pode ser compreendida como algo que incita a busca por conhecimentos e esclarecimentos sobre determinado assunto, conforme pode ser comprovado com Demo (2009, p. 23),

a pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade. Partimos do pressuposto de que a realidade não desvenda na superfície. Não é o que aparenta à primeira vista. Ademais, nossos esquemas explicativos nunca esgotam a realidade, porque esta é mais exuberante que aqueles.

O método de pesquisa adotado foi o indutivo, que possibilitou prever e analisar fatos particulares com vistas a alcançar conclusões genéricas sobre o objeto de estudo. Segundo Lima (2007, p. 135), “o objetivo do método indutivo é a generalização probabilística de um caso particular. [...] Partindo de dados ou observações particulares constatadas, podemos chegar a proposições gerais”.

A abordagem realizada foi a quantiqualitativa.

A diferença entre qualitativo-quantitativo é a natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região visível, ecológica, morfológica e concreta, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia (MINAYO, 2001b, p. 22).

A abordagem quantitativa permitiu mapear e identificar as creches que atendem crianças com deficiência no município de Franca, bem como conhecer o perfil destas organizações e as demandas que se integram a elas. Segundo Minayo (2001b, p. 22),

os fundamentos da pesquisa quantitativa nas ciências sociais são os próprios princípios clássicos utilizados nas ciências da natureza:

- a) O mundo social opera de acordo com leis causais;
- b) O alicerce da ciência é a observação sensorial;
- c) A realidade consiste em estruturas e instituições identificáveis enquanto dados brutos por um lado e crenças e valores por outro. Estas duas ordens se correlacionam para fornecer generalizações e regularidades;
- d) O que é real são os dados brutos; valores e crenças são os dados subjetivos que só podem ser compreendidos através dos primeiros.

A autora reflete também sobre a questão da objetividade na abordagem quantitativa: “No cerne da defesa do método quantitativo, enquanto suficiente para explicar a realidade social, está a questão da objetividade” (MINAYO, 2001b, p. 23).

Ainda para enriquecimento da pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa, que decorreu da análise do conteúdo das entrevistas com os sujeitos da pesquisa, possibilitando a compreensão dos mesmos sobre o objeto de estudo desta.

É em direção a essa experiência social que as pesquisas qualitativas, que se valem da fonte oral, se encaminham, é na busca dos significados de vivências para os sujeitos que se concentram os esforços do pesquisador. Procuramos não operar com pressuposições em relação aos significados, tratando de desvendá-los na relação com o sujeito. Assim, podemos afirmar que, nessa metodologia de pesquisa, a realidade do sujeito é conhecida a partir dos significados que por ele são atribuídos (MARTINELLI, 1999, p. 23).

Minayo (2001b, p. 21) também nos explica que a pesquisa qualitativa:

responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Os níveis de pesquisa aplicados dispõem dos estudos exploratório e descritivo. De acordo com Gil (1999, p. 43),

as pesquisas exploratórias têm como finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de casos.

Para o levantamento quantitativo de dados, buscou-se, em lista⁸ concedida pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Franca no ano de 2015, o número de creches existentes em funcionamento na cidade. Tal relação permitiu identificar a natureza das instituições: a razão social, o número de crianças atendidas e o número de crianças com deficiência que são atendidas. Assim, constatou-se que, na época, havia 49 creches no município e destas 25 apresentavam em seu quadro de atendimento crianças com algum tipo de deficiência, caracterizando assim o universo da presente pesquisa.

A partir do universo da pesquisa, foi estabelecida, por amostra intencional para realização das entrevistas, 16% das instituições, o que corresponde a 04 (quatro) creches selecionadas de acordo com os seguintes critérios:

- Creches que atendem crianças com algum tipo de deficiência;
- Creches que possuem um número maior que 5 (cinco) crianças com deficiência.

Segundo Rudio (1986, p. 62):

A amostra é [...] selecionada de acordo com uma regra ou plano. O mais importante, ao selecioná-la, é seguir determinados procedimentos que nos garantam ser ela representação adequada da população, donde foi retirada, dando-nos assim confiança de generalizar para o universo o que nela for observado.

O estudo foi iniciado por meio de pesquisa bibliográfica, que gerou suporte ao estudo referente à temática da educação infantil no Brasil e ao processo de inclusão de crianças com deficiência na creche. Esta etapa ocorreu mediante leituras e análise de referências bibliográficas, textos na íntegra, livros, artigos, periódicos, teses, dissertações, entre outros, a fim de garantir o embasamento teórico para compreensão da inclusão de crianças com deficiência no âmbito educacional.

Para Cervo, Bervian e Silva (2002, p. 61), a pesquisa bibliográfica é o procedimento pelo qual “se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema”. A pesquisa bibliográfica conduziu, por meio de análise dos trabalhos de diversos autores, o contato com os conhecimentos construídos ao longo do tempo sobre o tema em questão, o que permite

⁸ Lista em apêndice. A mesma foi elaborada a partir dos dados fornecidos pela Secretaria de Educação de Franca. Os dados são baseados nas matrículas efetuadas em novembro de 2014, para o ano letivo de 2015.

maior compreensão dos fatos a serem analisados. Para a pesquisa, os referenciais teóricos utilizados foram: Oliveira (2011), Kuhlmann Jr. (2000, 2001), Andrade (2009), Mendes (2010a, 2010b), Mantoan (2006a, 2006b).

Tendo como propósito destacar o histórico das propostas legais, no que diz respeito à questão da inclusão de pessoas com deficiência na educação infantil, realizou-se a pesquisa documental por meio da apreciação de leis e documentos elaborados pelo Ministério da Educação acerca da Política Nacional de Educação Inclusiva. Também foram analisadas as propostas elaboradas para educação inclusiva na educação infantil do município de Franca. De acordo com Garcia (2009, p. 124), “a análise documental tem sido uma forma facilitadora do acesso aos discursos políticos, os quais são veículos de sentidos e significados que contribuem na formação de concepções e na disseminação e incorporação de prática”.

Já a pesquisa de campo considerou como universo as creches do município de Franca conveniadas com o poder público que atendem crianças e possuem em seu quadro criança com deficiência. Como instrumentos da pesquisa de campo, foram utilizados o questionário e a entrevista semiestruturada.

Como critério de seleção dos sujeitos para esta pesquisa, foram entregues questionários para as 25 coordenadoras das creches que possuem em seu quadro alguma criança com algum tipo de deficiência, com o propósito de identificar questões relacionadas aos aspectos arquitetônicos, acessibilidade, materiais e equipamentos, recursos humanos e conhecimento das políticas públicas de inclusão do município de Franca.

As entrevistas, por sua vez, foram realizadas com os professores das creches selecionadas como amostras da pesquisa, sendo um professor de cada instituição que trabalhasse com crianças que apresentavam alguma deficiência, o que totalizou quatro professores. Também intencionávamos ter como sujeitos da pesquisa as famílias destas crianças, sendo selecionado um dos responsáveis por cada criança, com o intuito de identificar sua visão sobre a educação inclusiva que está sendo oferecida pela creche e se a mesma tem contribuído para o desenvolvimento da criança. Porém, devido ao acesso restrito imposto pelas instituições de ensino, não foi possível realizar as entrevistas com as famílias dessas crianças.

Ainda para desenvolvimento da pesquisa, foi entrevistada a diretora da Divisão de Creches de Franca, com o objetivo de compreender como se dá a elaboração das políticas públicas de inclusão adotadas pelo município e como tais políticas são encaminhadas para conhecimento dos profissionais que atuam nas creches. O questionário contou com perguntas

de múltipla escolha e questões abertas, com o interesse de coletar o maior número de informações sobre como estão as políticas públicas de inclusão no ambiente das creches.

Para Parasuraman (1991 apud CHAGAS, 2000), um questionário é tão somente um conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do projeto. Segundo Mattar (1994 apud CHAGAS, 2000, p. 8), as principais vantagens das questões de múltipla escolha são:

- Facilidade de aplicação, processo e análise;
- Facilidade e rapidez no ato de responder;
- Apresentam pouca possibilidade de erros;
- Diferentemente das dicotômicas, trabalham com diversas alternativas.

Sobre as questões abertas, Mattar (1994 apud CHAGAS, 2000, p. 6) destaca que as principais vantagens das perguntas abertas são:

- Estimulam a cooperação;
- Permitem avaliar melhor as atitudes para análise das questões estruturadas;
- São muito úteis como primeira questão de um determinado tema porque deixam o respondente mais à vontade para a entrevista ser feita;
- Cobrem pontos além das questões fechadas;
- Têm menor poder de influência nos respondentes do que as perguntas com alternativas previamente estabelecidas;
- Exigem menor tempo de elaboração;
- Proporcionam comentários, explicações e esclarecimentos significativos para se interpretar e analisar as perguntas com respostas fechadas;
- Evita-se o perigo existente no caso das questões fechadas, do pesquisador deixar de relacionar alguma alternativa significativa no rol de opções.

A entrevista semiestruturada permite ao pesquisador elaborar as questões para o entrevistado de acordo com o levantamento teórico realizado e, ao mesmo tempo, cria possibilidades para que o entrevistado aborde livremente a temática proposta. De acordo com Trivinõs (1987), as questões elaboradas para a entrevista levam em conta o embasamento teórico da investigação e as informações que o pesquisador recolheu sobre o fenômeno social. Esse instrumento foi utilizado com o fim de compreender o processo de implantação de políticas públicas de inclusão na educação infantil, visando apurar se tais políticas estão sendo efetivamente executadas. Ludke e André (1986, p. 33) explicam sobre as entrevistas que:

mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de um questionário ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de

influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

As entrevistas foram previamente agendadas com os sujeitos indicados e aconteceram em espaço cedido pelas instituições selecionadas, de modo que não compromettesse o andamento das atividades regulares das creches. As entrevistas semiestruturadas continham perguntas abertas com a finalidade de revelar o processo de implantação das políticas públicas de inclusão. Estas foram formuladas de acordo com o levantamento bibliográfico utilizado principalmente nas pesquisas realizadas por Mendes (2010a) e em documentos que amparam a legalidade da inclusão escolar.

De acordo com Cervo (2002, p. 46),

a entrevista tornou-se, nos últimos anos, um instrumento do qual se servem constantemente os pesquisadores em ciências sociais e psicológicas. Recorrem esses à entrevista sempre que têm necessidade de obter dados que não podem ser encontrados em registros e fontes documentais e que podem ser fornecidos por certas pessoas. Esses dados serão utilizados tanto para o estudo de fatos como de casos ou de opiniões.

Posteriormente ao levantamento empírico, foi realizada a Análise do Conteúdo. Trivínos (1987, p. 159-160) reforça que:

podemos dizer, também de forma geral, que recomendamos o emprego deste método porque, como diz Bardin (1977, p. 17), ele se presta para o estudo “das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências” e, acrescentamos nós, para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes, etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza. Por outro lado, o método de análise de conteúdo, em alguns casos, pode servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade, como o é, por exemplo, o método dialético. Neste caso, a análise de conteúdo forma parte de uma visão mais ampla e funde-se nas características do enfoque dialético.

Setúbal (1999, p. 73), ao refletir sobre a análise de conteúdo, afirma que ela se utiliza de qualquer mensagem ou forma de expressão dos sujeitos e aponta que:

A análise de conteúdo entendida como técnica de compreensão, interpretação e explicação das formas de comunicação (escrita, oral ou icônica) tem como objetivos:

Ultrapassar as evidências imediatas, à medida que busca a certeza da fidedignidade das mensagens socializadas e a validade de sua generalidade;

Aprofundar, por meio de leituras sistemáticas e sistematizadas, a percepção, a pertinência e a estrutura das mensagens.

4.2 Caracterização da educação infantil no município de Franca

Franca é um município que está localizado no interior de São Paulo e possui uma população estimada em trezentos e quarenta e dois mil, cento e doze (342.112) habitantes (IBGE, 2015, s/p). Segundo dados do último censo, realizado em 2010, vinte e dois mil, quinhentos e oito (22.508) disseram possuir algum tipo de deficiência.

A rede educacional de Franca é composta por instituições de ensino da rede pública municipal e instituições conveniadas e particulares, que atendem alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental (ciclo I) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além da rede municipal, a cidade possui também as escolas da rede estadual que oferecem Ensino Fundamental (ciclos I e II) e Ensino Médio e conta ainda com várias escolas particulares que atendem todos os níveis e etapas do ensino. A cidade possui cursos profissionalizantes e diversas instituições e polos de Ensino Superior. Com relação à oferta de Educação Especial, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) oferece atendimento especializado às pessoas com deficiência. Existem ainda outras instituições particulares e filantrópicas que disponibilizam atendimento especializado, como a escola Descobrimdo o Mundo, que atende crianças e adultos com deficiência intelectual por meio do projeto Empoderar para Educar, tal instituição é mantida pela Universidade de Franca.

Com relação à educação infantil, especificamente o atendimento em creche, o município apresentou em 2015 os seguintes dados:

Dados quantitativos da Rede Conveniada de Atendimento – Creches

→ Instituições privadas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público – 50 unidades.

Número de crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses em atendimento = 5.233

→ Escolas particulares de Educação Infantil conveniadas com o poder público no Programa Mais

Creche – 29 unidades.

Número de crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses atendidas = 1.209

→ Total de crianças atendidas = 6.442

Fonte: Secretaria da Educação – Divisão de Creches.

Segundo a diretora da Divisão de Creches do Município, em entrevista realizada no mês de abril de 2015, o número de creches conveniadas com o poder público — ou seja, instituições privadas, filantrópicas, sem fins lucrativos — era de quarenta e nove (49). Com relação às parcerias com instituições privadas, trata-se de um programa criado pela Secretaria de Educação, denominado “Programa Mais Creche”, a fim de atender à demanda desse serviço. O programa tem como objetivo:

minimizar a falta de vagas em creches no município de Franca, atendendo, através de convênio com escolas particulares de educação infantil, crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses, que não obtiveram vagas nas instituições filantrópicas conveniadas. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE FRANCA, 2015, s/p)

De acordo com a diretora da Divisão de Creches do Município de Franca, são compradas vagas para atender aos processos judiciais encaminhados pelo juiz da infância, com isso a prefeitura possui vinte e nove (29) escolas particulares conveniadas.

Apesar de a LDB responsabilizar os municípios pelo oferecimento da educação infantil, os convênios com o poder público são permitidos. Embora não seja o foco da presente pesquisa, cabem alguns esclarecimentos acerca do assunto. Segundo Di Pietro (2000, p. 284), o convênio é definido como “forma de ajuste entre o Poder Público e entidades públicas ou privadas para a realização de objetivos de interesse comum, mediante mútua colaboração”.

De acordo com a Carta Magna, em seu Art. 205, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, em todos os níveis e etapas da educação. O Art. 211 do mesmo documento especifica que é competência dos municípios oferecer a educação nos níveis de ensino fundamental e educação infantil. A LDB, em seu Art. 11, Inciso V, reitera o texto Constitucional ao afirmar que os municípios incumbir-se-ão de:

oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996, s/p).

Segundo o documento *Orientações sobre convênios entre Secretarias Municipais de Educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para*

a oferta de educação infantil elaborado pelo MEC que traz orientações sobre convênios entre Secretarias Municipais de Educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação,

a competência municipal deve ser concretizada com o apoio da União, dos Estados e do Distrito Federal, por meio da formulação de políticas, implementação de ações e garantia de recursos financeiros e humanos. Vale ressaltar que a função prioritária do município com a educação infantil não é sinônimo de função exclusiva. O regime de colaboração atribui competências compartilhadas e supletivas à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios (BRASIL, 2008, s/p).

Tal medida justifica-se pela incapacidade do município em atender a todos que necessitam da educação infantil. O documento ainda esclarece que:

as instituições de educação infantil podem ser públicas ou privadas. As públicas são criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público federal, estadual, distrital ou municipal (LDB, art. 19, inciso I). As instituições privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (LDB, art. 19, inciso II) e se organizam em dois grupos: os particulares com fins lucrativos e as comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos definidas da seguinte forma:

- instituições comunitárias: são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade (LDB, art. 20, inciso II);
- instituições confessionais: são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior (LDB, art. 20, inciso III);
- instituições filantrópicas: são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, de direito privado, possuem o Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social - Cebas.

Todas as instituições de educação infantil localizadas em um município, tanto as públicas quanto as privadas, integram o respectivo sistema de ensino federal, distrital, estadual ou municipal (LDB, art. 18, incisos I e II).

As instituições privadas sem fins lucrativos devem ter capacidade de autofinanciamento (Constituição Federal, art. 209; LDB, art. 7). Podem contar, por meio de convênios e parcerias, com o apoio financeiro e técnico do Poder Público, de entidades privadas e de organizações não-governamentais (BRASIL, 2008, s/p).

Assim, a busca pela ampliação na oferta de vagas para educação infantil conduziu o município de Franca a adotar na totalidade das creches tais convênios e parcerias com as instituições privadas com e sem fins lucrativos. Embora seja uma medida em prol de atender aos interesses da comunidade que almeja a oferta de vagas na educação infantil, modalidade creche, tais arranjos podem comprometer o serviço prestado, pois muitas vezes o valor

repassado para as instituições conveniadas é inferior à necessidade da mesma para garantir a qualidade dos serviços prestados. Alguns autores atrelam essa medida à redução de custos e isenção da esfera pública em assumir sua responsabilidade na garantia do direito à educação.

Oliveira e Borghi (2013, p. 13) apontam, em um estudo realizado nos municípios do Estado de São Paulo (Franca faz parte da amostra do estudo), que uma das justificativas para esses arranjos é “que os municípios sem recursos suficientes e tendo que dar conta de atender a educação infantil, que é de sua responsabilidade, podem optar em construir uma política de conveniamento em oposição à expansão da rede direta”. Arelaro (2008 apud COSTA; BORGHI, 2013, p. 1026) também considera

que os gastos com as creches públicas são mais altos que os gastos com as creches privadas conveniadas, e o índice do coeficiente do Fundeb para a Educação Infantil é menor que os destinados ao Ensino Fundamental. Assim, o município com poucos recursos para prover a Educação Infantil tende a realizar o convênio como uma opção mais barata, o que pode estar nas entrelinhas da justificativa “Atendimento fácil”.

Em 2014, foi publicada uma reportagem sobre uma ação judicial na qual a Procuradoria do município pedia o fim dos convênios, alegando que as parcerias eram ilegais. Um dos principais argumentos era que esses convênios isentam o município de sua responsabilidade. E ainda os salários pagos aos educadores eram muito inferiores ao piso estabelecido em lei. Para a Procuradoria, ao assinar os convênios e transferir para creches privadas a obrigação de atender as crianças menores de 5 anos, o município teria feito uma terceirização ilícita. “Ele privatiza um serviço essencial e público, o que é proibido por lei” (COMÉRCIO DA FRANCA, 2014,online). A prefeitura na época justificou que as parcerias eram a única forma de garantir a oferta de vagas nas creches.

Em setembro de 2015, foi divulgado pela Prefeitura Municipal de Franca que a Justiça do Trabalho garantiu à prefeitura a manutenção das parcerias com as creches conveniadas. A Procuradoria do Município explicou que as parcerias deveriam passar por alguns ajustes e demonstrou que, com a decisão judicial, a administração pública tem condições de “melhor planejar a prestação de serviços nessa área que é de extrema importância para a sociedade”. Observou ainda que as administrações, de um modo geral, “não têm condições de gerirem sozinhas as necessidades relativas à prestação desses serviços à comunidade” (FRANCA, 2015a, s/p).

A literatura revela que tais parcerias são firmadas como uma maneira de o poder público garantir a oferta dos serviços que são de direito da sociedade. Embora não seja

questionada a qualidade dos serviços prestados por essas parcerias, deve-se prestar atenção à forma como são implantadas as políticas para a prestação desses serviços. Pois, a ausência de um conceito de qualidade para tais instituições conveniadas pode trazer diferenciações nos serviços ofertados.

O documento *Orientações sobre convênios entre Secretarias Municipais de Educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil* esclarece que as instituições conveniadas com o Poder Público devem estar atentas aos serviços prestados para que não haja distinção no atendimento oferecido pela rede pública.

Cabe ao Poder Público municipal acompanhar, assessorar e supervisionar as ações pedagógicas, assim como incluir as instituições conveniadas nos programas e projetos da Prefeitura (alimentação, saúde, material pedagógico, formação continuada dos professores), visando garantir às crianças o mesmo padrão de atendimento existente na rede pública (BRASIL, 2008, s/p).

Apesar da discussão dos convênios não ser o foco deste estudo, é importante estar atento à qualidade dos serviços prestados e também como são realizadas as formas de conveniamento entre as instituições, tendo em vista que a educação infantil é tão importante quanto as outras etapas da educação básica.

4.3 A realidade da inclusão de crianças com deficiência nas creches do município de Franca

A educação inclusiva é realidade, e o seu crescimento na rede regular de ensino é observado no cenário nacional. As políticas públicas de inclusão são um avanço para as pessoas com deficiência, visto que aquelas têm garantidos direitos destas, seja na educação, na saúde ou em qualquer outro serviço público. As instituições de ensino que oferecem Educação Infantil estão em construção frente à perspectiva da educação inclusiva e traçam um percurso difícil para assegurar o acesso e a permanência da criança com deficiência nesta etapa da educação, posto que a própria obrigatoriedade legal da Educação Infantil é incipiente na atual conjuntura da educação básica.

Após a aplicação dos questionários para as 25 coordenadoras que possuíam em seu quadro alguma criança com algum tipo de deficiência, os números de crianças com deficiência foram alterados. Muitas creches alegavam possuir em seu quadro crianças com deficiência ou consideradas público alvo da educação especial, embora em alguns casos não

houvesse laudos que comprovassem a deficiência nas crianças. A tabela a seguir conta com os novos números de crianças com deficiência informados pelas coordenadoras, em comparação com a lista anteriormente fornecida pela Secretaria de Educação.

Tabela 1 - Creches do Município de Franca

Nº	Razão social	Crianças atendidas	Crianças com deficiência	Crianças com deficiência após aplicação dos questionários
5	Centro Adventista de Desenvolvimento da Infância (CADI)	100	4	5
6	Centro Espírita Esperança e Fé – Creche Maria da Cruz	194	3	5
1	Associação Assistencial Presbiteriana Bom Samaritano	132	11	3
20	Creche Frei José Luiz Egea Sainz – Jd. Rivieira	66	1	2 - SL
18	Instituição Família Cavaleiro Caetano Petrágli (INFACAPE)	84	1	2
25	Creche Vera Cruz – Vida Ágape	144	1	2
10	CCI Fonte de Paz	116	2	1
11	Centro Educ. Infantil Sta. Clara Joaquim Franco da Rocha	134	2	1
14	Creche Ângelo Verzola	110	1	1
16	Creche Eurípedes Barsanulfo	126	1	1
17	Creche Nossa Senhora das Graças	160	1	1
19	Creche São José	88	1	1
2	Creche da Vila Isabel Breno Marson Basto	180	9	0
3	Instituição Espírita Joana de Ângelis – ÁGAPE I	128	7	0
7	CCI Vinde a mim os pequeninos.	90	2	0
8	N.V. Sociedade Solidária - CCI Nossa Senhora Conceição	118	2	0

9	Acalanto CCI Profª Maria Luiza Ribeiro Vieira – Aeroporto II	70	2	0
12	Bom Samaritano – Unidade II	130	2	0
13	Creche da Vila Isabel Breno Marson Bastos ÁGAPE II	180	2	0
15	Centro de Convivência Infantil Sagrada Família	72	1	0
21	Associação “FIDES ET CARITAS” – Santa Rita	106	1	0
22	CCI Santa Gianna Beretta Molla	82	1	0
23	CCI dos Servidores Públicos Municipais	140	1	0
24	Associação Educ. Espírita Amélia Rodrigues – Unidade II	148	1	0
26	Casa Maternal de Miramontes	70	0	0
27	Casa Maternal São Francisco de Assis	92	0	0
28	Creche Bom Pastor	170	0	0
29	Creche Jardim da Acácias	71	0	0
30	Centro de Convivência Infantil Fonte de Luz	67	0	0
31	Instituição Espírita Estrada de Damasco	57	0	0
32	Fundação Educandário Pestalozzi	82	0	0
33	Sociedade Espírita Veneranda – CCI Espírita Veneranda	65	0	0
34	Pastoral do Menor e Família	50	0	0
35	Instituição Espírita Joanna de Ângelis	96	0	0
36	Ação Social Caminho da Luz – Creche Caminho da Luz	55	0	0
37	Associação Solidária Futuro Feliz	80	0	0
38	CCI Jardim Panorama	86	0	0
39	Instituto Democrata - NEI Casal Tomás e Aparecida Novelino	186	0	0

40	CCI Benedicto do Amaral	122	0	0
41	Creche Jesus Maria José	70	0	0
42	Centro de Convivência Infantil LASEP – Unidade I	118	0	0
43	Centro de Convivência Infantil LASEP – Unidade II	118	0	0
44	Associação Educacional Espírita Amélia Rodrigues	126	0	0
45	CCI Tia Glicéria	116	0	0
46	CCI Joana Angélica de Jesus	128	0	0
47	Centro Espírita Lar de Ismália	80	0	0
48	Associação Educ. Amigos Solidários	75	0	0
49	Jesus Maria José – Unidade II	70	0	0
4	Creche Nossa Senhora Aparecida	150	6	0

Fonte: tabela elaborada pela autora com base nos dados fornecidos pela Secretaria da Educação do Município de Franca e com as informações das coordenadoras após a aplicação dos questionários.

A partir dessa nova tabela, foi estabelecida uma nova amostra intencional para realização das entrevistas com as educadoras: 24% das instituições, o que corresponde a 06 (seis) instituições selecionadas de acordo com os seguintes critérios:

- Creches que atendem crianças com algum tipo de deficiência, com ou sem laudo;
- Creches que possuem um número maior que 2 (duas) crianças com deficiência.

Nota-se que o número apresentado pelas coordenadoras foi muito inferior ao que anteriormente havia sido informado pela Secretaria de Educação do Município. De acordo com a diretoria da Divisão de Creches, o número de crianças poderia sofrer alterações, devido às informações que foram passadas pelas coordenadoras das creches de maneira errônea quando do levantamento de dados feito pela coordenação pedagógica da Divisão de Creches. Ou seja, muitas designavam as crianças como sendo público alvo da educação especial, ou uma criança com deficiência, baseando-se apenas no comportamento apresentado pela criança durante a permanência da mesma na instituição, mas sem comprovação clínica, apenas por suposição:

nós estamos atualizando um levantamento, porque o ano passado a gente tinha 64 crianças. Mas, a gente tem muito problema, assim. Por exemplo, esse último levantamento está sendo realizado, então a creche informou “criança com deficiência”. Mas, que tipo de deficiência? Geralmente às vezes tem casos, é a “teoria do achismo” sem laudo [...] a gente realmente tem que falar que a criança é deficiente quando, depois de um laudo realizado (DIRETORA DA DIVISÃO DE CRECHES).

A intenção da pesquisa aqui apresentada não era identificar os tipos de deficiência, ou mesmo comprovar se de fato as crianças são público alvo da educação especial e apresentam alguma deficiência atestada em laudo. Porém, a partir do que foi verificado com a aplicação dos questionários, é possível constatar a ausência de informações das coordenadoras que, em um primeiro momento, rotularam a criança como sendo público alvo da educação especial com base apenas no convívio diário com a criança que apresentava um comportamento diferenciado em relação às outras. Isto, conseqüentemente, levaria a criança a carregar essas diferenças nos níveis subseqüentes da educação. Também fica evidente a ausência de serviços especializados para diagnosticar com agilidade as crianças com necessidades educacionais especiais logo na primeira infância.

Foram aplicados, então, para a pesquisa de campo, questionários para 25 coordenadoras das creches que – de acordo com lista concedida pela prefeitura no mês de fevereiro de 2015 – possuíam em seu contexto alguma criança com algum tipo de deficiência. Também foram realizadas entrevistas com a diretora da Divisão de Creches do Município de Franca/SP, e ainda estavam previstas entrevistas com seis educadores responsáveis pelas crianças com algum tipo de deficiência.

Os questionários foram distribuídos para as coordenadoras das referidas creches com o propósito de analisar aspectos que permeiam uma proposta de educação inclusiva: acessibilidade, formação dos profissionais, equipamentos e materiais pedagógicos, dentre outros. Os questionários, com instruções sobre como respondê-los, foram entregues nas instituições e recolhidos após 10 dias.

Dos 25 questionários distribuídos, dois não foram respondidos. Uma das coordenadoras alegou estar muito atarefada para respondê-lo. A outra justificou-se com a recusa de sua diretoria, sob argumento de não querer receber cobranças para adequações no espaço físico da instituição, que não atende aos requisitos mínimos de acessibilidade e também por não ter condições de adequar o ambiente devido à falta de recursos repassados pela prefeitura do município. Portanto, dos 25 questionários repassados às creches, 23 foram devolvidos respondidos.

Já as entrevistas foram previamente agendadas com a diretora da Divisão de Creches do Município de Franca/SP e com as educadoras das creches selecionadas. Estas foram realizadas no próprio ambiente de trabalho dos sujeitos entrevistados. Das seis entrevistas agendadas com as educadoras, apenas quatro foram realizadas. Em uma das instituições, a entrevista não foi realizada pois as crianças que constavam no questionário respondido pela coordenadora não estavam mais na educação infantil modalidade creche e, portanto, esta não mais se enquadraria nas especificações da pesquisa. Outra instituição mostrou resistência em receber a pesquisadora, não manifestou qualquer interesse em colaborar com a pesquisa e ainda alegou estar muito atarefada para permitir a realização da entrevista.

As cinco entrevistas realizadas tiveram duração aproximada de vinte e quatro minutos cada, as mesmas foram gravadas com consentimento dos entrevistados e posteriormente transcritas. Todos os entrevistados foram corretamente informados sobre os objetivos da pesquisa.

Assim, os sujeitos da pesquisa foram: as 25 coordenadoras aqui identificadas com as letras do alfabeto de A a Y; a diretora da Divisão de Creches do Município de Franca; e 4 educadoras das creches, nomeadas como Cora, Bina, Liz e Ana.

A partir dos dados coletados, foi possível estabelecer as categorias de análises frente ao objeto de pesquisa, dentre elas: acessibilidade, planejamento pedagógico, recursos e materiais e formação dos profissionais.

4.3.1 Acessibilidade

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006) reveem a acessibilidade universal. Sua premissa é a garantia de que o ambiente construído seja o menos restritivo possível, incluindo espaços dimensionados de acordo com os preceitos de acessibilidade universal, considerando acesso a salas, área de serviço, cozinha, banheiros, áreas de brincar interna e externa, dentre outros espaços, de acordo com as normas brasileiras e os decretos em vigor.⁹ Desta forma, estes parâmetros estão pautados na seguinte perspectiva:

Reconhece-se a criança como sujeito do processo educacional e como principal usuário do ambiente educacional. Por isso, é necessário identificar parâmetros essenciais de ambientes físicos que oferecem condições compatíveis com os requisitos definidos pelo PNE, bem como com os

⁹ ABNT; Decreto Federal nº 5.296; resolução nº 8, de 20 de junho de 2001, entre outros.

conceitos de sustentabilidade, acessibilidade universal e com a proposta pedagógica. Assim, a reflexão sobre as necessidades de desenvolvimento da criança (físico, psicológico, intelectual e social) constitui-se essencial para a formulação dos espaços/lugares destinados à Educação Infantil.

Assim, o projeto, a edificação e as reformas das unidades de Educação Infantil devem buscar:

- a) A relação harmoniosa com o entorno, garantindo conforto ambiental dos seus usuários (conforto térmico, visual, acústico, olfativo/qualidade do ar) e qualidade sanitária dos ambientes; [...]
- d) A adequação dos ambientes internos e externos (arranjo espacial, volumetria, materiais, cores e textura) com as práticas pedagógicas, a cultura, o desenvolvimento infantil e a acessibilidade universal, envolvendo o conceito de ambientes inclusivos (BRASIL, 2006, p. 21).

A norma estabelecida pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), mais especificamente a NBR 9050:2004, torna público as diretrizes de acessibilidade e estabelece critérios e parâmetros técnicos a serem observados quanto às condições de acessibilidade do projeto, construção, instalação e adaptação de edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.

As questões referentes às condições de acessibilidade nos ambientes físicos das creches pesquisadas mostraram que têm sido realizadas adaptações unicamente na infraestrutura. Porém, a promoção da acessibilidade universal encontra-se muito aquém do previsto pelas normatizações vigentes. Em relação às creches analisadas no município de Franca, das 23, 18 possuem banheiros adaptados, sendo que algumas alegaram que as adaptações realizadas no ambiente foram improvisadas e não estão em conformidade com o que preveem as leis. Em relação às adaptações que uma das instituições sofreram para a promoção da acessibilidade, a Coordenadora A, explica como ocorreu:

Há adaptação de sanitários ainda que não esteja dentro dos padrões. Na ocasião “adequamos” um sanitário nas medidas de uma cadeira de rodas de uma criança que a instituição atendia, o espaço permitiu apenas uma “adaptação provisória”. Também foram feitas 3 rampas de acesso, mas são insuficientes, pois estas não dão acesso a todos os ambientes.

De acordo com a NBR 9050:2004(ABNT, 2004, p. 87), que trata da acessibilidade em ambientes educacionais:

8.6.4 Pelo menos 5% dos sanitários, com no mínimo um sanitário para cada sexo, de uso dos alunos, deve ser acessível [...]. Recomenda-se, além disso, que pelo menos outros 10% sejam adaptáveis para acessibilidade.

Quanto aos bebedouros adaptados, o número é bem inferior: apenas 10 creches os possuem. Assim, fica evidenciado que as creches minimizam a autonomia da criança com deficiência, dificultando a realização de atividades que atendam a suas necessidades básicas.

Das 23 coordenadoras de creches, 12 admitiram restrições para o livre acesso da criança com deficiência em suas estruturas, sendo os aspectos mais destacados: degraus, portas com largura inadequada para um cadeirante, banheiros e até mesmo a inacessibilidade a parques, teatro de arena, pátios, entre outros, o que priva a criança com deficiência de participar ativamente das atividades com as outras crianças. As *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* fixam que, para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para organização de materiais, espaços e tempo que assegurem “a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2010, s/p).

As coordenadoras também ressaltaram a necessidade de ampliação no número de rampas de acesso, destacando que faltam rampas para garantir o acesso de pessoas com deficiência nos diferentes ambientes da instituição. Quanto à sinalização, ou seja, pisos em relevo, sinalização visual com caracteres, figuras em relevo, que auxiliam o deficiente no ambiente físico a localizar-se e a ter mais autonomia, apenas cinco creches as possuem de forma adequada. Também com relação aos pisos antiderrapantes, o número é baixo: somente seis coordenadoras afirmaram possuir tais pisos sob quaisquer condições em suas instituições. A falta destes atesta que a segurança das crianças que usufruem do ambiente fica prejudicada.

O Plano Municipal de Educação (PME) elaborado pela Secretaria de Educação de Franca, que estabelece metas para o decênio 2015-2025, traz em sua proposta de programas projetos e ações voltadas ao atendimento socioeducativo, um programa destinado à padronização da implantação de creches, que tem como propósito

orientar, assessorar tecnicamente e acompanhar todas as etapas necessárias na implantação de uma creche escola, visando assegurar a construção de espaços físicos adequados ao atendimento de crianças pequenas, cumprimento dos parâmetros básicos de qualidade e de infraestrutura MEC/Educação Infantil e às atividades a serem desenvolvidas (FRANCA, 2015b, s/p).

A Meta 1 do PME tem como objetivo

universalizar, até 2016, a Educação Infantil na Pré-Escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME (FRANCA, 2015b, s/p).

E para atingir essa meta, como estratégia, busca estabelecer parcerias para:

1.4 Manter e ampliar, em regime de colaboração com Estado e a União, ações previstas pelo PPA, LDO e PAR¹⁰, destinados à construção, reestruturação de escolas e aquisição de equipamentos, respeitadas as normas de acessibilidade, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de Educação Infantil (FRANCA, 2015b, s/p).

Não há informações ou previsões se as creches já existentes e que necessitam de adequações passarão por reformas para atender aos padrões mínimos de infraestrutura estabelecidos pelo MEC, a partir das respostas apresentadas pelas coordenadoras, depreende-se que as instituições necessitam de muitos ajustes para promover e superar as barreiras existentes para as pessoas com deficiência no que tange ao ambiente educacional. A Coordenadora P lembrou que o prédio é cedido pela prefeitura e encontra-se “em processo” para adaptações e promoção da acessibilidade. Já a fala da Coordenadora V ressalta que “em todo o prédio público Municipal, não há nenhuma alteração ou adaptação à acessibilidade universal”. A coordenadora ainda destaca que estão “há mais de quatro anos tentando a reforma e a adaptação, mas a prefeitura não aprova”.

4.3.2 Mobiliários e Equipamentos

Apenas três instituições afirmaram possuir mobiliários e equipamentos para facilitar a movimentação, o posicionamento e o desenvolvimento das crianças com deficiência nas atividades diárias. As demais instituições não os possuem ou assinalaram possuir os itens acima mencionados como sendo de uso comum a todas as crianças, sem inclusão de materiais específicos ao deficiente.

Temos, então, que grande parte das instituições voltadas ao atendimento de crianças e que possuem em seu quadro alguma criança com deficiência não está devidamente equipada para favorecer o desenvolvimento infantil, uma vez que não possui equipamentos e mobiliários que de fato irão proporcionar e incentivar a estimulação da criança com

¹⁰ PPA corresponde ao Plano Plurianual; LDO a Lei de Diretrizes Orçamentárias; PAR diz respeito ao Programa de Ações Articuladas.

deficiência. A NBR 9050:2004 determina, na seção 8, que todos os elementos do mobiliário interno devem ser acessíveis, garantindo-se as áreas de aproximação e manobra e as faixas de alcance manual, visual e auditivo.

Cabe, neste momento, destacar que a acessibilidade aborda dimensões muito além de questões arquitetônicas:

As seis dimensões são: **arquitetônica** (sem barreiras físicas), **comunicacional** (sem barreiras na comunicação entre pessoas), **metodológica** (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), **instrumental** (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), **programática** (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e **atitudinal** (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência). Portanto, a acessibilidade é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana. Se a acessibilidade for (ou tiver sido) projetada sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência (SASSAKI, 2009, p. 1)[grifos nossos].

É importante evidenciar essas dimensões, pois foi possível constatar o desconhecimento de algumas coordenadoras que responderam ao questionário acerca da amplitude, da importância e do conceito de acessibilidade. Algumas afirmaram possuir um ambiente plenamente acessível, de acordo com o Decreto Lei 5.296/2004, que estabelece as diretrizes para a acessibilidade universal. Porém, atentaram-se singularmente às questões estruturais. Das 23 respostas das coordenadoras, nenhuma mencionou, por exemplo, a contratação dos profissionais especializados a fim de minimizar as barreiras comunicacionais.

O prédio é novo [...], portanto as adequações que possui são do período de construção. A instituição que administra enfrenta sérias dificuldades pois não possui CEBAS¹¹ e com isso a verba fica bem limitada, não tendo como custear as adequações que faltam (COORDENADORA B).

Houve construção de rampa que vai para o refeitório e pátio (COORDENADORA S).

Temos rampas e banheiros de acessibilidade (COORDENADORA D).

Sobre as adaptações para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência, muitas creches limitaram-se, então, a reformas nos sanitários e construções de rampas e retirada de degraus. É importante frisar que algumas creches estão aguardando as adequações serem providenciadas pela prefeitura do município. Algumas creches analisadas são prédios

¹¹ Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social.

novos, porém, ainda requerem reformas para promoção da acessibilidade. Uma das creches chama atenção por possuir um elevador para cadeirante e uma estrutura com acesso irrestrito, apontando que há um pequeno avanço na conscientização sobre a inclusão no ambiente educacional e permitindo o livre acesso da criança pela creche.

4.3.3 Aspectos Pedagógicos

Os recursos pedagógicos disponíveis para fins de promoção do desenvolvimento da criança com e sem deficiência são fundamentais para ampliar as oportunidades de aprendizagem e tornar o ambiente educacional inclusivo. De acordo com Mazzota (1996, p. 81), o ensino inclusivo caracteriza-se por

um conjunto de recursos e serviços educacionais especialmente organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes da maioria das crianças e jovens.

Destacamos que apenas uma creche possui ambiente adequado para promoção da educação especial, indicando possuir jogos multissensoriais, salas de informática, artes, música, brinquedoteca. Uma outra instituição afirmou que, “quando é necessário, a criança é encaminhada para a sala de recursos na região mantida pelo município”. Segundo o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, da Presidência da República, sobre a educação especial:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2011, s/p).

Ainda sobre a importância das salas de recursos, o documento *Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* – elaborado pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e Diretoria de Políticas de Educação Especial, em 2012 – destaca a importância de as pessoas com deficiência frequentarem as salas de recursos para superação das barreiras existentes:

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende a necessidade histórica da educação brasileira de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar à escolarização.

A formulação e implementação de políticas públicas inclusivas, de acesso aos serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade nas escolas comuns de ensino regular, concorre para a eliminação das barreiras existentes, promovem o desenvolvimento inclusivo da escola, superando o modelo de escolas e classes especiais (MEC, 2012, s/p).

Destacamos que a disponibilização de salas de recursos multifuncionais ainda é uma realidade distante na educação infantil no município de Franca. Nenhuma das creches possui um ambiente de estimulação que funcione no contraturno, ou mesmo nos casos em que a criança permanece o período integral na creche, não há um momento para o desenvolvimento da criança com deficiência em ambientes que apoiem as necessidades individuais desta. Ações nesse sentido são voltadas apenas ao atendimento de crianças que já se encontram no ensino fundamental. Cabe aqui o questionamento: porque não preparar e estimular desde a primeira infância a criança com deficiência, conduzindo-a, assim, para posteriores vivências no sistema de ensino regular?

Os materiais pedagógicos para a promoção do desenvolvimento da criança com deficiência disponíveis nas instituições também apresentam limitações. Apenas três das 23 coordenadoras responderam que possuem materiais pedagógicos diferenciados para estimulação da criança com deficiência. Contudo, tais materiais concentraram-se em jogos, e não há informações sobre quais seriam estes jogos. Em uma das instituições, a coordenadora mencionou que possui materiais específicos para promoção do desenvolvimento da criança com deficiência auditiva, porém o material disponível na creche não foi especificado.

Mantoan (2007, p. 49) destaca que a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para determinada deficiência:

mas sim recursos, ferramentas, linguagens, tecnologias que concorram para diminuir/eliminar as barreiras que se interpõem aos processos de ensino e de aprendizagem.

As 23 creches responderam não possuir projetos e/ou planejamento pedagógico específico para as crianças com deficiência. Uma das coordenadoras justificou que, “apesar de não haver um planejamento específico para educação inclusiva, as limitações e desempenho de cada criança, é respeitado e avaliado (sic) dentro do quadro” (COORDENADORA F).

Sobre o planejamento específico, Mantoan(2006b, p. 40) considera que o objetivo da inclusão escolar é

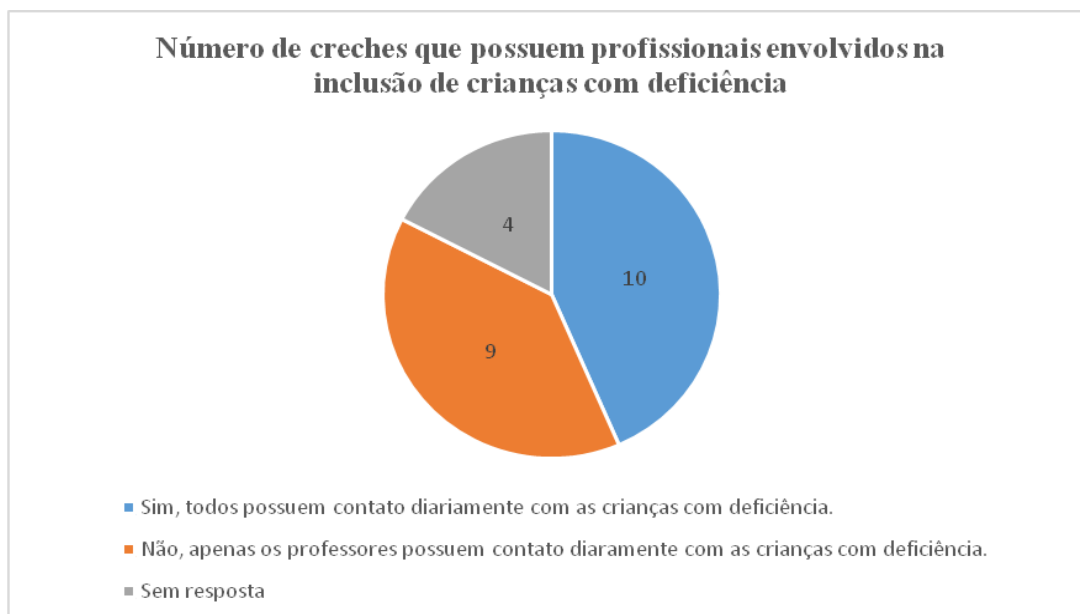
tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem. Nesse caso, **as limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como uma informação sobre eles que, assim, não pode ser desprezada na elaboração dos planejamentos de ensino.** A ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos iguais de direitos. [grifos nossos]

Vale destacar que a ideia de planejamento específico é considerar a necessidade da construção e preparação da equipe educacional no momento da elaboração do planejamento, atentar-se para a existência de uma criança com deficiência no grupo, a fim de que o planejamento promova possibilidades ampliadas às crianças com deficiência.

4.3.4 Formação Continuada dos Recursos Humanos

No que tange aos recursos humanos, foi realizado um questionamento com referência ao envolvimento dos profissionais no processo inclusivo das crianças com deficiência. Neste momento remetemo-nos a todos os profissionais e não apenas à figura do professor, pois um sistema inclusivo é construído em regime de colaboração de todos da instituição, e a função de incluir não pode recair apenas sobre os educadores.

Gráfico 2 - Profissionais envolvidos na educação inclusiva



Fonte: gráfico construído pela autora com base nas respostas obtidas nos questionários aplicados.

O gráfico acima demonstra que, das 23 creches pesquisadas, 10 coordenadoras responderam que todos os profissionais possuem contato diariamente com as crianças com deficiência, o que mostra a necessidade de a capacitação dos profissionais das instituições de ensino estender-se aos demais recursos humanos. As interações sociais das pessoas com deficiência são essenciais para o seu desenvolvimento:

a deficiência é uma categoria socialmente construída, que se torna incapacitante e restritiva não apenas pelas inerentes limitações orgânicas, mas, sobretudo, pelas consequências psicossociais, especialmente o tipo de interação ou relacionamento que se estabelece entre os deficientes e os demais (GLAT, 1995, p. 56)[grifo da autora].

Os profissionais desta área da educação precisam envolver-se com a instituição e colaborar para a construção de um sistema de educação inclusivo.

O PME possui um programa de capacitação e formação na educação infantil abrangente a todos os profissionais, com o propósito de prover mudanças factuais na qualidade dos serviços prestados. Porém pelas respostas obtidas, constata-se que as formações não ocorrem para todos.

Programa de Implantação do Centro de Capacitação e Formação na Educação Infantil, segmento creche e Creche Escola
Oferecer condições de aperfeiçoamento profissional e pessoal aos dirigentes, coordenadores, educadores infantis, técnicos, cozinheiras e auxiliares de limpeza das instituições privadas filantrópicas conveniadas e a conveniar

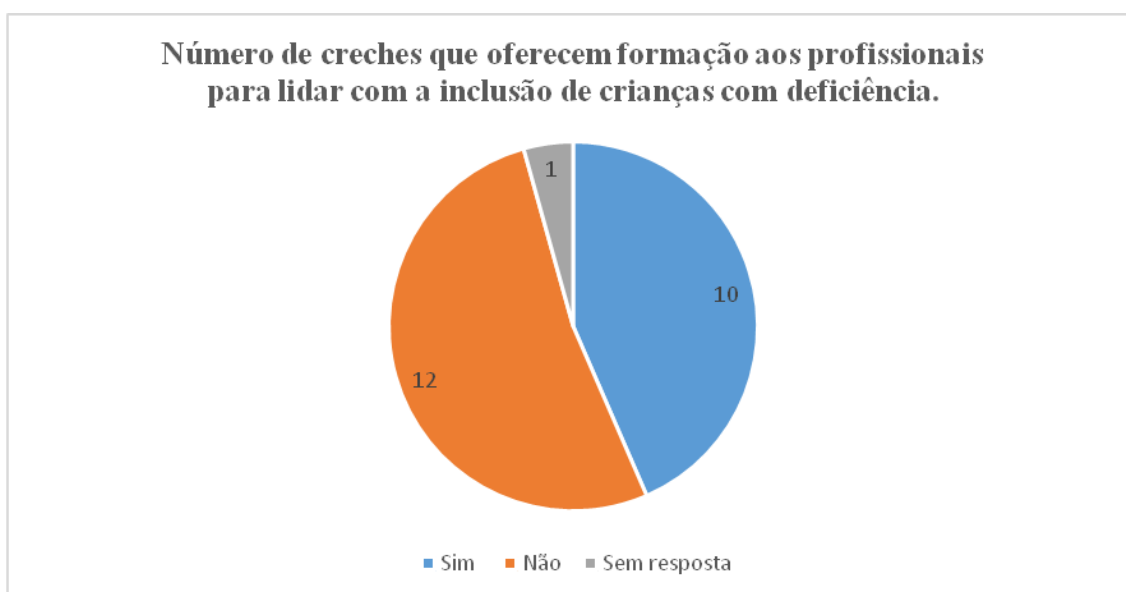
com o poder público municipal, visando mudanças efetivas na qualidade de atendimento às crianças e famílias usuárias (FRANCA, 2015b, s/p).

Mendes (2006) reforça que a formação continuada permanente e a oferta de suporte para o pessoal envolvido nunca devem ser menosprezadas, porque irão determinar o sucesso ou fracasso dos programas inclusivos.

Nas escolas que incluem e apoiam todos os alunos, os professores, os pais, os alunos, o pessoal de apoio, os administradores, os membros da comunidade e outros estão envolvidos nas equipes de tomada de decisão ou forças-tarefas que determinam grande parte dos procedimentos e das práticas da escola (STAINBACK et al., 1992 apud STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 71).

Quanto à pergunta se há oferta de formação para esses profissionais saberem lidar com a inclusão de crianças com deficiência, temos o seguinte quadro:

Gráfico 3 – Profissionais que recebem formação para lidar com a inclusão de crianças com deficiência em creches.



Fonte: gráfico construído pela autora com base nas respostas obtidas nos questionários aplicados.

Nota-se que o número de instituições que responderam não realizar nenhuma formação com os profissionais para que os mesmos saibam lidar com a inclusão de crianças com deficiência é superior aos que afirmaram receber formações. Dentre as que afirmaram receber formação, uma coordenadora afirmou que as formações ocorrem muito superficialmente.

Através de textos e artigos. Esta é uma preocupação da creche, porém, sabemos que ainda é muito pouco. Sentimos falta de um suporte maior da Secretaria Municipal de Educação que contribua em nossa prática pedagógica (COORDENADORA A).

Algumas informaram que esta formação ocorre bimestralmente, outras disseram que a mesma ocorre de quatro em quatro meses. Apesar da divergência nas respostas, fica evidenciada a necessidade de formação continuada sobre o tema, e que esta seja estendida a todos os profissionais, não somente aos professores. Vale salientar que algumas coordenadoras alegaram não terem tempo de passar tais informações para os respectivos profissionais. Pois, as formações são oferecidas para as coordenadoras pela Secretaria de Educação do Município e são elas que transmitem ou deveriam transmitir os conhecimentos e práticas adquiridos aos seus colaboradores.

Na educação infantil, a formação continuada direcionada aos professores é um dos aspectos mais importantes da implementação de ações que favoreçam a inclusão de crianças com deficiência, devido ao impacto que estes exercem no desenvolvimento da criança.

Ao definir as incumbências dos professores, a LDB traça o perfil profissional que independe do tipo de docência: multidisciplinar ou especializada, por área de conhecimento ou disciplina, para crianças, jovens ou adultos, com ou sem necessidades educacionais especiais. [...] Entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação, é destacado o preparo inadequado dos professores, sendo um dos fatores críticos as competências para orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; utilizar novas metodologias; estratégias e materiais de apoio e desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe, etc. (MENDES, 2010a, p. 40).

O PME define os objetivos da formação continuada:

5.7. Formação Continuada

O Setor de Formação Continuada tem como objetivo principal subsidiar o trabalho pedagógico das escolas em seus aspectos teóricos e práticos, por meio de reuniões de formações continuadas e assessorias aos profissionais da educação atuantes em cada unidade escolar. Percebe-se a necessidade de estudos constantes para o aprimoramento pessoal e profissional no que diz respeito à educação de qualidade e de orientações por meio de assessorias, sempre garantindo a continuidade da compreensão da proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Franca com formações e informações atualizadas (FRANCA, 2015b, s/p).

O primeiro questionamento referente à formação dos professores respondido pelas coordenadoras foi se há um programa de formação continuada para eles que contribuam para

práticas pedagógicas junto às crianças com deficiência. Seis coordenadoras responderam não receberem formação relativa ao tema inclusão, porém a maioria das coordenadoras respondeu que ocorre uma formação bimestralmente, oferecida pela Secretaria da Educação, mas que estas formações abordam temas diversos, e não apenas inclusão.

Possui formações continuadas sim. Porém, são pouquíssimas vezes no ano. Os temas são diversos e raramente incluem temas para crianças com deficiência (COORDENADORA V).

Mensal e semanal [as formações]. As formações são realizadas pela pedagoga e coordenadora de ensino (COORDENADORA P).

As formações ocorrem bimestralmente e trata do assunto superficialmente (COORDENADORA N).

É promovido várias formações, mas nenhuma ligada a este tema (sic) (COORDENADORA D).

Através da equipe multidisciplinar da secretaria da educação [ocorrem as formações continuadas] (COORDENADORA S).

Sim [ocorrem formações continuadas], através de reuniões e capacitações mensais com coordenação pedagógica e profissionais afins (COORDENADORA Q).

Não [ocorrem formações continuadas]. A instituição valoriza a formação, só que não dispõe de recursos financeiros para realizá-la e todas as tentativas de conseguir por meio da Secretaria de Educação foram negadas, alegando falta de recursos. O calendário é bem inflexível, não prima por formação, mal temos tempo para reuniões administrativas e as reuniões de pais eram feitas fora do horário de atendimento. A partir deste ano estamos tentando fazer estas reuniões dentro da jornada de trabalho das educadoras. De modo geral a formação para as creches não é bem recebida pelos pais e não é incentivada pela Secretaria de Educação (COORDENADORA B).

Não possui nenhum programa de formação, mas pelo menos uma vez no ano nas formações continuadas introduzimos um tema desse assunto (COORDENADORA F).

A Secretaria de Educação proporciona algumas formações para as educadoras, mas é algo bem simples, sem aprofundamento (COORDENADORA G).

Ainda com relação à formação continuada, as educadoras fizeram alguns relatos importantes que evidenciam que existe interesse em ajudar a fomentar o desenvolvimento das crianças com deficiência, contudo, muitas vezes as ações ficam engessadas devido à falta de conhecimento.

Na verdade, a gente tem algumas formações, só que na verdade as pessoas que dão... as pessoas que dão essas formações para a gente também nem sabem lidar com esse tipo de situação (sic)(BINA).

Elas vêm [as pedagogas que dão a formação continuada] até esse menino que possui deficiência¹² esse ano vieram uma equipe para analisar ele, porque assim, a gente está sempre passando para nossa coordenadora quando nós percebemos que alguma criança tem alguma deficiência [...] esse ano a nossa pedagoga também falou, “olha, Liz, acho que infelizmente ele...” [...] Aí, veio uma equipe da Secretaria da Educação, veio fono, veio psicopedagogo (LIZ).

Sim. Oferece. Antigamente era uma vez por mês, eu acho [...] agora, é uma vez por mês, mas a pedagoga sempre traz coisas (ANA).

A formação continuada, ela é feita, ela tem um calendário anual. E aí, a gente tem uma pedagoga da prefeitura, e a gente faz em várias instituições. Cada formação em uma instituição. E a gente leva temas para elas. E quando o Dom¹³ chegou aqui, a gente começou a trabalhar na formação continuada, como trabalhar com ele. A instituição também trouxe uma fono para estar ajudando, trouxe outros profissionais para estar falando comigo a respeito (sic) (CORA).

Cora afirmou ainda que a Secretaria de educação oferece bastante ajuda, mas, “poderia ter mais cursos específicos, para estar nos ajudando melhor, até mesmo, porque a gente hoje tem duas crianças esse ano, então, ano que vem, pode ser uma coisa maior”.

Pela fala das educadoras observamos que há uma movimentação para que haja formações que contemplem o tema inclusão na pauta, no entanto, existe uma confusão de informações, aparentemente as instituições não recebem o mesmo suporte. De acordo com a diretora da Divisão de Creches, as formações ocorrem da seguinte forma:

Nós temos aqui um setor de educação inclusiva. E esse setor, ele atua desde as creches, né?! E o fato das creches serem conveniadas, isso não quer dizer que a política de atendimento, a política com relação à educação inclusiva, deixa de atender. Ela está presente [a política de educação inclusiva na educação infantil]. [...] A gente tem desenvolvido várias formações a respeito da educação inclusiva. Agora esse ano [2015], especificamente esse ano, a nossa formação acontece numa periodicidade bimestral. Então, esse ano a gente iniciou a primeira formação com educação inclusiva [...]. Ela ocorre aqui [na Secretaria de Educação]. Nós temos, na verdade, diferentes grupos na formação. O grupo de pedagogos pertencente à divisão dentro da coordenação pedagógica, ele desenvolve com os educadores. Cada pedagogo responde a 2, 3 ou 4 creches. Então, no dia da formação que acontece bimestralmente, ela junta todos os educadores dessas 4 creches que ela acompanha, orienta e monitora, numa das creches e faz a formação. E aqui nós fazemos com os dirigentes, com as coordenadoras e com os técnicos.

¹² Deficiência ocultada para não comprometer a identidade da educadora.

¹³ Nome fictício dado ao aluno.

Em uma das creches, a coordenadora mencionou que para a formação sobre inclusão, a instituição busca profissionais de outras instituições como APAE para que orientem-as com suas experiências (COORDENADORA A).

Fontes (2009), em um estudo realizado na Rede Municipal de Ensino de Niterói, que analisou o processo de inclusão em duas escolas do mesmo município, considera que muitos fatores contribuem para o fracasso da inclusão escolar. Ainda de acordo com esse estudo, a autoestima dos professores é abalada, principalmente, pelo fato de sentirem-se sozinhos no processo de inclusão. E atribuir o fracasso escolar destes alunos incluídos tão somente à prática dos professores é um equívoco. A autora ainda ressalta que:

ouvir o que os professores têm a dizer pode ser uma estratégia fundamental para conhecer suas condições de trabalho, suas propostas de ensino e avaliar a melhor forma de viabilizar o projeto de inclusão em cada escola (FONTES, 2009, p. 257).

Em suas narrativas, tanto coordenadoras quanto educadoras demonstram desconhecimento em relação ao tema. E, a partir do relato da diretora, é possível constatar o desencontro de informações de como são e qual a frequência com que são realizadas as formações. De acordo com a diretora, são até quatro creches sob a orientação de apenas uma pedagoga. Não cabe à pesquisa questionar a frequência com que as pedagogas comparecem e monitoram as creches. Entretanto, vale destacar que um acompanhamento mais presente traria benefícios e daria um amparo maior às educadoras.

O PME prevê formações para todos os professores da educação básica, ciclo I (PEB I) da rede municipal de educação do município. Embora a diretora da Divisão de Creches tenha salientado que não há diferenciação no tratamento das creches que são conveniadas, em nenhum momento as coordenadoras destas mencionaram acesso à plataforma Moodle¹⁴, que oferece formações direcionadas à Educação Inclusiva, como consta no PME que ocorrem formações para os professores PEB I, mas não aos educadores das creches:

Curso de Formação de PEB I e Professores de Educação Física por meio da Plataforma Moodle
O Município de Franca/SP aderiu, em 2005, ao Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, uma política governamental que tem como objetivo apoiar os sistemas de ensino na implementação da Política de

¹⁴ Ambiente virtual de aprendizagem a distância.

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Com esse propósito passou a desenvolver ações de formação e implementação de práticas educacionais inclusivas em sua rede de ensino. Em consequência, por meio da Plataforma Moodle, foi ofertado aos professores PEB I e de Educação Física, um curso que tem como objetivos: compreender o movimento da educação inclusiva (historicidade e legislação); conceituar deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação; como atender o aluno da educação especial e a construção de atividades e preparo de aulas inclusivas (FRANCA, 2015b, s/p).

O cenário que podemos observar em relação à formação continuada dos professores é a baixa relevância com que o tema é tratado na educação infantil. A Secretaria de Educação tem mostrado mecanismos para tentar fazer chegar informações acerca do tema, mas estas muitas vezes parecem ser direcionadas às crianças de maior idade, ou seja, já no ensino fundamental.

A consciência de que o tema precisa ser aprofundado é muito bem assinalada pelas coordenadoras e educadoras, mas suas ações ficam limitadas às formações oferecidas pela Secretaria da Educação, dada a falta de recursos para a promoção de formações continuadas. Ao que percebemos, até o momento, estas não estão sendo suficientes para dar o suporte necessário à prática pedagógica das educadoras.

Com relação a contratação de profissionais especializados, a diretora da Divisão de Creches salienta que

as próprias conveniadas contratam. Dependendo do tipo de deficiência, às vezes exige um cuidador específico com a criança. Então, dependendo muito do tipo de deficiência. Mas, a própria creche organiza e contrata esse cuidador através do repasse de recursos financeiros que repassamos. Não existe um repasse específico para essa situação. Existe um repasse geral, e desse repasse geral a creche se organiza. E, se é o caso de ter um cuidador, então ele mesmo contrata.

Das 23 instituições, 22 nunca realizaram ou não precisaram realizar a contratação de recursos humanos especializados. Uma das instituições já tentou contratar um psicólogo para auxiliar na creche, mas não foi possível pela falta de recursos financeiros.

A educadora Ana acredita que deveria ter uma pessoa especializada para acompanhá-la no dia-a-dia:

se a instituição está recebendo essas crianças com deficiência no caso teria que ter uma pessoa especializada, já que eu não sou, para conversar com ele (a criança tem deficiência auditiva). Que é igual a minha coordenadora falou para mim “ah conversa com ele em libras, ele tem que aprender”. Só que ele não sabe, a mãe tipo assim mostrou interesse que vai colocar ele. Então, eu falei para ela (coordenadora), “não adianta eu pegar o uso de libras e

aprender a libras, sendo que ele não sabe. E eu não vou conseguir cuidar da sala e ensinar libras para ele, porque o tempo é corrido [...] eu não tenho esse tempo de cuidar de 17 crianças e ensinar a ele libras, eu acho que teria que ter uma pessoa que saiba conversar com ele.

A educadora, embora não possua conhecimento a respeito da deficiência e demonstre dificuldade em saber como se comunicar com a criança, reconhece que, com um profissional especializado para auxiliá-la, conseguir-se-ia minimizar as barreiras de comunicação com a criança, o que facilitaria no seu posterior ingresso no ensino fundamental. A professora Maria Cristina da Cunha Pereira, da PUC de São Paulo, destaca a importância do ensino da língua de sinais aos alunos não-ouvintes:

Acredito que as famílias devem deixar seus filhos surdos terem contato com a língua de sinais. É por meio dessa língua que eles terão acesso ao conhecimento. Há um mito de que as crianças surdas que aprendem Libras ficam preguiçosas e não se esforçam para falar. Ter preguiça é uma prerrogativa de quem pode escolher. Não é por preguiça que os surdos não falam, mas sim porque têm dificuldade [...] O ideal seria que, assim que a criança nascesse e fosse constatada que ela é surda, iniciasse a aquisição da língua de sinais. E, assim como acontece com a Língua Portuguesa em relação aos ouvintes, a língua de sinais deve ser ensinada como disciplina ao longo de toda a Educação Básica (PEREIRA, 2015, s/p).

Um das coordenadoras fez a seguinte observação:

A faixa etária atendida na creche requer cuidados a todas crianças em todos os momentos. As educadoras fazem trocas, dão banho, comida na boca, etc. para todos que precisam, não necessitamos de espaços, equipamentos e monitores específicos. Elas conseguem exercer essas funções (COORDENADORA N).

Essa fala reflete a falta de conhecimento da coordenadora a respeito do tema. Neste caso, não cabe julgamentos, pois devemos considerar que o entendimento sobre o tema inclusão na educação infantil é incipiente e necessita ser explorado e estudado com mais dedicação. Trata-se de um tema muito complexo, ainda em fase de adequações dentro do sistema de ensino nacional.

Outro questionamento realizado foi se as educadoras sentem-se preparadas e quais as dificuldades que encontram para lidar com a inclusão das crianças com deficiência:

Não muito [...] até porque os pais, às vezes, eles também não têm esse conhecimento [para lidar com a deficiência] e eu acho que eles deveriam ter [...] às vezes, você dá mais importância para os dezesseis que não têm deficiência, porque tipo assim, não é fácil lidar com dezessete crianças, às vezes, não tem aquele tempo que você queria ter para dedicar mais a ele, que

então eu acho que às vezes, fica um pouquinho de lado sim. É bom, a gente consegue dar uma atenção, mas eu acho que poderia ser melhor – deveria ser melhor (ANA).

Às vezes, sim, às vezes, não. E, eu estou buscando conhecimento. Sinto um pouco de dificuldade só na comunicação(CORA).

De verdade, não. Não porque eu acho que... eu vou te falar, assim, um pouco do que acontece na sala, na verdade, por isso que eu acho que eu não me sinto preparada. Para isso eu acho que eu teria que ter, pelo menos, um pouco mais de conhecimento em relação a essa [deficiência]... assim, não sei a lidar com essas situações, uma pessoa estar acompanhando, porque na verdade eu não consigo fazer atividade nenhuma com ele na sala, eu não consigo fazer nada, e isso prejudica, assim, o andamento da sala, eu faço muita roda de conversa com os meninos e eles reclamam muito, eu tenho uma criança que não quer mais vir na creche devido a essa criança, entendeu? Então fica meio complicado(BINA).

Não, nem sempre. A gente busca, pesquisa, mas assim, ainda, não [...]. As dificuldades que, às vezes, a gente encontra, que eu no meu caso encontro, porque assim, ele precisa de um cuidado melhor, cuidado maior. E devido à quantidade de criança que tem na turma, nem sempre eu consigo dar atenção específica somente pra ele naquela ocasião. Então, acho que o número de crianças na turma é o maior prejudicial (LIZ).

As falas das educadoras demonstram reações comuns em relação à realidade da inclusão de crianças com deficiência na educação infantil: sentimento de insegurança, despreparo, medo de não saber como lidar com as diversas situações que surgem no dia-a-dia. A falta de apoio também reforça a preocupação com o trabalho que está sendo realizado.

Quando perguntada como deveria ser a preparação dos educadores para lidar com a inclusão de crianças com deficiência, Ana disse achar necessário uma pessoa para acompanhá-la durante as atividades. Para as demais educadoras:

Eu acho que falta mais capacitação [...]. Cursos, acompanhamento, porque quando a fono veio, ela me instruiu, mas ela não voltou mais para saber como que anda, se eu fiz as atividades que ela passou ou não, para ela também acompanhar a mesma evolução, o progresso dele junto comigo. Para ela também estar me orientando. A gente fica meio insegura. Será que eu estou fazendo certo? Será que é assim mesmo? Porque o melhor a gente quer dar, a gente quer fazer. Mas será que essa é a maneira correta? [...] Então eu acho que esse acompanhamento do profissional junto com o educador da sala, acho que seria fundamental (CORA).

Ó, eu enquanto profissional, eu já estou até vendo para fazer uma pós-graduação, alguma coisa relacionada a essa área no ano que vem. Por quê? Porque hoje eu vejo que a necessidade é grande e tem poucos profissionais.[...]. Eu acho que muita gente, não é uma coisa que muita gente gosta [...], mas só que nós estamos sujeitas, dentro de sala de aula, [a] receber a criança com inclusão a qualquer momento, então acho que cabe ao

profissional mesmo se capacitar, ir atrás, estudar, se aperfeiçoar um pouco (LIZ).

Eu acredito que nem seria, assim, uma pessoa para ficar comigo dentro da sala [...], porém uma formação, não sei, de conhecimento, como lidar, algumas pessoas, assim, não sei, um médico para dar um diagnóstico, para tratar essas crianças, sabe? E uma pessoa para dar um suporte para a gente, uma psicóloga, sabe, para...não sei. Porque assim, de verdade, ele é uma criança que eu não sei nem como te falar o que que a gente precisaria (BINA).

As educadoras acentuam a necessidade de pessoas com capacitação para dar-lhes um apoio maior no processo de implantação de educação inclusiva e para ajudar a esclarecer seus anseios sobre a inclusão.

Questionadas se os professores são orientados e apoiados na inclusão de crianças com deficiência, apenas três coordenadoras disseram que não – um número pequeno, mas relevante. Pois, embora as orientações sejam escassas, o apoio deveria ser dado em qualquer situação.

Em um dos relatos que chama a atenção, a coordenadora afirma que a creche deve “estar mais voltada a atender as necessidades dos pais [em virtude da jornada de trabalho] do que das crianças” (COORDENADORA G). Tal manifesto ocorreu porque a mesma alegou que o “calendário feito pela Secretaria da Educação não oferece espaço para esta busca de capacitação” e que não há um “espaço para a troca de experiência” (COORDENADORA G). Ou seja, as creches não possuem tempo hábil para desenvolver orientações e promover o conhecimento das professoras acerca do tema e, quando há orientações, estas não são promovidas por uma pessoa especializada.

Quando ocorrem fatos positivos, ou seja, ações pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento da criança com deficiência, a instituição procura semear o conhecimento sobre inclusão. Nestes casos, a iniciativa parte da própria coordenação, que busca conhecimentos e procura esclarecer e dar direcionamento à prática das professoras. As falas das coordenadoras e educadoras apontam a urgência de estabelecer uma rede de apoio aos profissionais da educação, com o intuito de prover mais informações sobre a inclusão de crianças com deficiência, tornando-os mais capacitados para o desempenho de tal mister.

Com relação ao envolvimento das famílias, duas educadoras alegaram que nunca tiveram contato com a família, ou que o mesmo é feito apenas através da coordenação. Porém, outras duas mencionaram que os responsáveis são bem presentes e essa troca de informações ajuda na forma de lidar com a criança, considerando que a família são as pessoas mais próximas desta.

Então, aqui, como é corrido, então a gente só vê os pais pela manhã quando chega, e à tarde quando a criança vai embora. E na maioria das vezes, o pai não dá (sic) tempo de buscar. Então, manda uma tia, manda uma avó, então assim, o tempo que a gente [tem] para conversar com a mãe, principalmente, ou com o pai é muito pouco (ANA).

Na verdade, eu nunca tive contato, então é mais pela coordenação que passa para a gente. Como assim, eu falei para você, é uma avó que cuida dele. Eu nunca tive contato com a avó [...], na verdade, eu nem sei se é a creche, assim, que autoriza [...]. Eu até tenho vontade, mas eu... ainda falta perguntar [para a coordenadora] se tem essa possibilidade (BINA).

Minha relação com a família é tranquila, a gente troca muita experiência, o que aconteceu aqui que eu alcancei eu comunico com ela [mãe]. Até inclusive ele está de férias, mas ela conversou comigo, ela me chamou para falar que ele conseguiu falar mamãe. Então fiquei muito emocionada [...]. Nós somos parceiras mesmo no trabalho com ele [...], ela se preocupa muito, é participativa na vida dele [...]. Você sente assim que ele é amparado e a escola também, quando precisa dela [mãe], também é amparado por eles (LIZ).

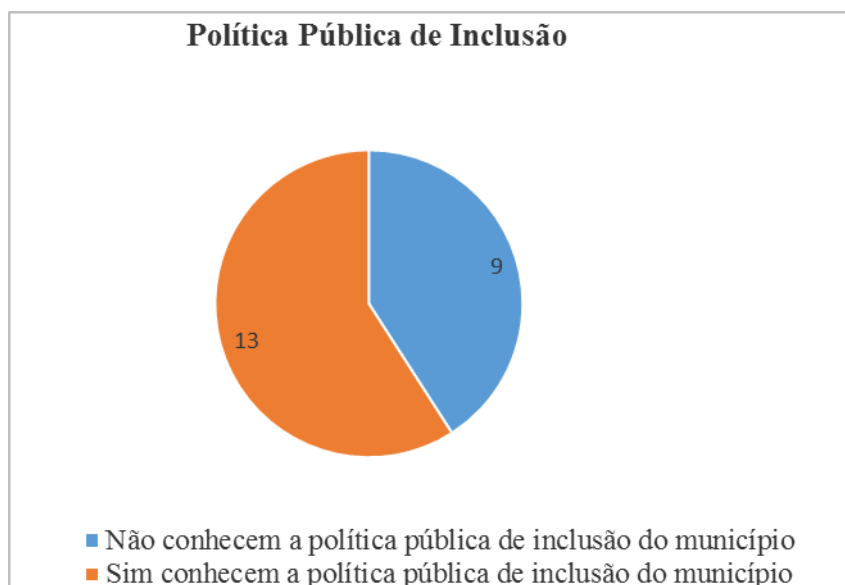
Todos os dias, na saída, quando eu vou entregar eles para as famílias, sempre dou os progressos [...], eu chamo a mãe em particular, a gente senta e conversa. A minha coordenadora chama, a gente fala, quando a gente estava com dificuldade com alguma coisa [...] nós comunicamos a família (CORA).

Mendes (2010, p. 257) ressalta que, “naturalmente, as famílias são importantes em todos os estágios do desenvolvimento, e particularmente quando as crianças são bebês e até a idade pré-escolar, porque elas são fontes primárias de cuidados e carinho”.

4.3.5 Conhecimento sobre as Políticas Públicas de Inclusão do Município de Franca

Quanto às políticas públicas de inclusão adotadas pela Secretaria Municipal de Educação, temos o seguinte gráfico:

Gráfico 4 – Identificação do conhecimento das políticas públicas de inclusão do município de Franca.



Fonte: gráfico construído pela autora com base nas respostas obtidas nos questionários aplicados.

O desconhecimento das Políticas Públicas de Inclusão do Município de Franca é relevante. Algumas coordenadoras justificaram que não há divulgação e/ou que já houve interesse em saber sobre as políticas adotadas, porém não obtiveram a informação. Nota-se que há um descompasso nas informações, levando em consideração que 59% das instituições assinalaram que possuem conhecimento a respeito das políticas públicas de inclusão do município. A diretora da Divisão de Creches esclarece que o município considera a política pública de inclusão adotada pelo MEC e que as “normas” – políticas públicas de inclusão – são repassadas nas formações que ocorrem para as coordenadoras.

nós lidamos com dificuldades com a creche em aceitar a criança com deficiência. Mas, como é norma, é direito. Mas, as normas dão um pouco de trabalho. Mas, com o tempo, há muito tempo a gente fala de educação inclusiva. E a gente tem que reforçar todos os anos (DIRETORA DA DIVISÃO DE CRECHES).

Compreender a proposta do município frente à realidade da inclusão de crianças com deficiência na educação infantil é fundamental para que as informações cheguem igualmente para todos e, desta forma, estabelecer as ações que serão realizadas para a garantia do direito à educação de qualidade a esse público na educação infantil.

Quando questionadas sobre se a instituição estaria preparada para inclusão de crianças com deficiência, apenas cinco coordenadoras responderam que sim. Em contrapartida, algumas das coordenadoras disseram que:

Está se organizando(COORDENADORA E; F).

[Falta] Formação nos recursos humanos(COORDENADORA N).

Penso que se tratando de estrutura física, sim, mas em relação aos profissionais ainda não estão totalmente preparados, no sentido de formação e conhecimentos voltados para a inclusão(COORDENADORA U).

A estrutura física, sim, porém os profissionais necessitam de apoio e orientação técnica (COORDENADORA M).

A instituição tem a preocupação em preparar seu quadro de educadoras para a inclusão oferecendo materiais e informações através de suas formações continuadas.Porém, sabemos que ainda é muito pouco. Em relação ao prédio, pouco se pode fazer devido ao espaço físico da creche(COORDENADORA A).

Não, porque falta rampas (sic) (COORDENADORA K).

Preparada ainda não, mas estamos em constante aprendizado(COORDENADORA J).

Não, de forma alguma. Nem estrutura física, e nem pessoal. (COORDENADORA V).

Não, de acordo com o espaço físico para cadeirantes, porém as educadoras recebem formação adequada e são formadas(COORDENADORA P).

Depende do tipo de deficiência(COORDENADORA D).

Não, precisa de adequações no espaço físico e capacitação profissional. Aquisição de material específico para cada deficiência(COORDENADORA Q).

Considero que não, por diversos fatores. Dentre eles, destaco a formação para os profissionais. Tivemos só uma formação destinada à educação inclusiva apenas para a coordenação. No ano de 2014, tivemos ao todo, no ano, 4 formações; para este ano, estão programadas 6, ou seja, está longe de conseguir abordar este tema em tão poucos encontros. A qualidade do ensino que as crianças têm se deve ao esforço individual de cada educadora que busca formação por conta própria, uma vez que nosso calendário não contempla estes espaços(COORDENADORA B).

Sobre esse último questionamento, as coordenadoras reconhecem a falta de instrução, conhecimento e infraestrutura para a promoção de um sistema inclusivo. A fala da coordenadora D reflete mais uma vez o desconhecimento do conceito de inclusão, ao indicar

que depende da deficiência para se sentir preparada para incluir. Entretanto, não é a deficiência que determina o quão inclusivo é o ambiente, mas as práticas e atitudes dos envolvidos no processo de educação inclusiva.

Nas entrevistas, ao abordar qual a opinião das educadoras sobre a inclusão da criança com deficiência desde a educação infantil, constata-se que todas reconhecem a importância. Porém, muitas são inseguras em relação às suas práticas, justamente por não possuírem conhecimento e sentirem-se sozinhas nesse processo de inclusão:

Eu acredito que sim [que é importante a inclusão na educação infantil], mas é como eu te falei, tem que ter um profissional capacitado, profissional mesmo da área. Por quê? A gente quer dar o melhor. Quando eu acho que essa criança vai ser inserida na sala de aula, que eu também já trabalhei em escola particular e eu já vi criança de inclusão ser colocada na sala de aula somente ali. Ela senta na última carteira [...] porque eu era auxiliar, mas aí tipo, assim “ah, eu vou preparar a atividade dele”, mas por que é que ele tem atividade totalmente diferenciada? [...]. Então, colocar somente na sala de aula para falar que ela está incluída?(CORA).

Olha, até então eu não acreditava tanto [que a inclusão na educação infantil favorece o desenvolvimento da criança]. Só que conversando com a mãe dele [da criança com deficiência], ela veio lá de Jandira¹⁵, encantada com as coisas que as psicólogas falaram para ela, elas ficaram bobas de ver a independência dele [da criança com deficiência] em segurar, a autonomia que ele tem de segurar lápis, de pegar o giz e riscar. [...]. Então assim, ele desenvolveu muita coisa que a gente, às vezes, eu pensava assim: nossa, mas eu acho que ele tinha que estar em outro lugar, específico para esse problema. E eu acho que a convivência com as outras crianças o fez despertar algumas coisas que talvez ele não teria alcançado já. Hoje eu consigo ver muitas coisas que ele alcançou devido à inclusão (LIZ).

De verdade, eu acho que as crianças que têm deficiência... elas deveriam ter um tratamento diferenciado. Então, eu acho que a inclusão não funciona. Eu, na prática, eu vejo que a inclusão não funciona(BINA).

Eu acredito, porque a família dele falou que ele mudou bastante [...], já deu para perceber que ele [se] enturma, a mãe dele falou que ele era, às vezes, muito agressivo em casa, muito manhoso. A mãe, tipo, dificultou. A mãe fica com dó e: “ai, o meu filho tem deficiência”. Então esses dias eu falei: “não é porque ele é deficiente que a gente tem que fazer tudo o que ele quer”. Porque, às vezes, a gente percebe que é assim que ele se sente [...]. Então, eu acho que tem uma questão para falar, para mostrar para ele: “não, você tem essa deficiência, mas você tem que acompanhar a rotina dos seus amigos” (ANA).

As respostas para a indagação sobre a inclusão na educação infantil trazem relatos positivos das educadoras: das quatro, três relataram experiências reais da evolução da criança

¹⁵ Nome fictício da cidade citada.

inserida nas atividades regulares da creche, ressaltando a percepção que a família teve do desenvolvimento da criança e como o convívio com as demais crianças é de extrema relevância para o seu desenvolvimento integral. Como já abordado anteriormente pela teoria, na fase da educação infantil, a criança tem facilidade de assimilação de conhecimentos.

Bina diz não acreditar na inclusão e acredita que o tratamento deveria ser diferenciado para as crianças com deficiência. A educadora certamente encontra dificuldades em lidar com esse conceito devido à falta de informações mencionada anteriormente e também pela ausência de apoio para o desenvolvimento de seu trabalho e esclarecimentos acerca do tema.

Ainda é importante observar que, em um dos relatos de uma educadora, existe a insegurança da família em colocar a criança pequena com deficiência nas creches, pois ainda se carrega muito a ideia da família ser a responsável pelos cuidados e educação da criança.

Mendes (2010, p. 261) lembra-nos mais uma vez do potencial da educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência desde as creches:

O contexto da Educação Infantil, especializado ou inclusivo, afeta diferencialmente a oportunidade de inserção social com os colegas. As evidências sugerem que os ambientes inclusivos são contextos mais produtivos para promover habilidade de interação social com pares, em comparação com ambientes educacionais segregados.

Os resultados da pesquisa consideraram que a chegada da criança com deficiência na educação infantil é realidade e que a inclusão destas crianças precisa ser assegurada com qualidade, o que implica em ambientes físicos adaptados, recursos pedagógicos adequados, proposta pedagógica com atendimento especializado complementar, capacitação dos profissionais e a necessidade de ser afirmada a implementação de uma política de educação inclusiva na educação infantil do município. Falta um entendimento comum sobre o tema tanto por parte da gestão pública como das educadoras. Há ausência de acompanhamento das políticas públicas de inclusão e de direcionamento para elaboração de um planejamento pedagógico que contemple todas as crianças em ações conjuntas para adoção de medidas que superem as barreiras existentes e conduza a práticas que reconheçam que todas as crianças têm direito de acesso e permanência na educação, independentemente de sua deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar sobre o tema inclusão é ver-se diante de questionamentos, de conceitos com amplas interpretações, é traduzir a luta de pessoas que, por muito tempo, foram rotuladas e excluídas de muitos ambientes por sua condição orgânica, vista como mais importante que suas necessidades intelectuais, sociais e emocionais.

A inclusão na Educação Infantil acompanha as lutas históricas desta etapa educacional para a garantia de qualidade de serviços a todas as crianças como sujeitos sociais de direitos iguais. A Educação Inclusiva segue um modelo educacional referenciado por políticas públicas, porém estas são muito distantes da realidade escolar.

É preciso ressaltar, entretanto, que a edição de vários textos legais provocou mudanças nos sistemas educacionais brasileiros e ampliou o acesso desse público aos ambientes de educação formal nas últimas décadas. Dentre estes textos, a Constituição Federal de 1988, que assegurou o direito à educação para todos indistintamente; a LDB, de 1996, amparou a educação infantil e legalmente reconheceu-a como primeira etapa da educação básica; e ainda a elaboração de vários documentos com a percepção mais nítida do direito à inclusão de deficientes na educação, sobretudo o documento elaborado pelo MEC, Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

No que diz respeito à Educação, sob a perspectiva da proposta de Educação Inclusiva, tem-se que as instituições, educadoras e esfera pública organizam-se de forma teórica para tentar atender ao que é legalmente assegurado, porém a teoria somente alcançará resultados se colocada em prática.

Este estudo permitiu concluir que as instituições que oferecem a Educação Infantil no município de Franca encontram-se desprovidas de informações sobre como realizar a inclusão de crianças com deficiência ainda na primeira infância; que a estrutura organizacional, no que tange aos aspectos arquitetônicos são escassos e limitam o desenvolvimento da criança; os recursos humanos são, na maioria das vezes, surpreendidos pela situação da inclusão dessas crianças; são limitados de conhecimentos, inseguros e requerem apoio para um trabalho efetivo frente à realidade inclusiva no ambiente educacional; e, também, foi possível constatar que há divergências nas informações entre os níveis hierárquicos aqui representados.

Com relação às condições de acessibilidade, as instituições de ensino necessitam de investimentos substanciais para adequação dos prédios, tendo em vista a necessidade de garantir a participação da criança com deficiência em todas as atividades promovidas nos

espaços do ambiente escolar. Adequações unicamente em sanitários e colocação de rampas não são suficientes para assegurar a plena participação das crianças.

As creches também necessitam prover recursos materiais que não impeçam a criança de participar ativamente do planejamento pedagógico da instituição. Além do mais, é válido mencionar que se faz necessária a disponibilização do uso de salas de recursos multifuncionais ainda na creche, pois estas têm a função de complementar o processo de aprendizagem da criança com deficiência. Este recurso encontra-se disponível apenas para as turmas do ensino fundamental. Porém, como bem tratado anteriormente, a criança quando estimulada precocemente terá ganhos factuais nos níveis subsequentes da educação.

Tem sido observado um aumento na quantidade de creches construídas no município de Franca. É pertinente que haja um acompanhamento, controle e manutenção dessas instituições, para que os novos prédios sejam construídos de maneira que contemplem a acessibilidade das crianças com deficiências. Quanto aos prédios antigos, que a esfera pública reserve atenção financeira para as adequações e manutenções necessárias dos mesmos, considerando que estas instituições são igualmente importantes para o desenvolvimento da educação no município.

Quanto à formação continuada, entende-se que esta é imprescindível à capacitação de todos os profissionais envolvidos na educação, incluindo gestão, cozinheiros, profissionais da limpeza, estagiários, educadoras e todos os outros que estão diariamente em contato com as crianças. É evidente que as educadoras possuem contato direto e diário com as crianças, mas a inclusão ocorre em regime de colaboração de todos, sendo necessário o grupo todo estar unido para o princípio da Educação Inclusiva.

Atualmente, existem as formações continuadas oferecidas pela Secretaria da Educação, porém estas não são muito frequentes e, em alguns casos, são ministradas por profissionais que não são especializados no tema. É necessária uma compreensão maior sobre inclusão, pois os profissionais envolvidos mostraram interesse em preparem-se mais adequadamente para exercerem suas funções, mas ficam engessados sem recursos e sem apoio para tal mister. O poder público, ou seja, a Secretaria de Educação deveria prover maiores investimentos para formações mais frequentes aos profissionais das creches conveniadas, que a todo momento evidenciaram a falta de formações continuadas sobre a inclusão de deficientes na Educação Infantil.

Com relação à formação continuada, seria interessante estabelecer parcerias entre as Secretarias Municipais, como a de Saúde, afim de auxiliar no diagnóstico precoce, prover formações que agreguem informações sobre as diversas deficiências e também para o caso de

oferta de atendimento especializado. Igualmente importante seriam as parcerias entre as instituições de ensino superior do município de Franca, que poderiam ofertar cursos de extensão e especializações, contribuindo, desta forma, para o conhecimento acerca do tema inclusão na Educação Infantil. Os educadores precisam de conhecimentos de práticas inclusivas.

É importante dar atenção às Políticas Públicas de Inclusão no âmbito municipal, com o propósito de estabelecer uma política única e de ciência de todos. Pois, ao que vimos nas respostas apresentadas aos questionários e entrevistas aplicados, existe uma falha sobre o conhecimento de qual a proposta de inclusão é adotada pelo município.

O processo de implementação de um ambiente inclusivo é criar relações de colaboração dentro do espaço escolar, incluindo educadores, famílias, gestão, especialistas e poder público. É necessário planejar, implementar e considerar um planejamento pedagógico que vise melhorar a aprendizagem de crianças com deficiência através das vivências de experiências significativas no período da educação infantil. O princípio da educação inclusiva é acreditar que as crianças são muito além de suas deficiências, são sujeitos capazes e aprendizes.

A inclusão requer apoio de todos da educação para que, de fato, seja promovida, assegurada, incentivada e, principalmente, que garanta a permanência da criança com deficiência no sistema regular de ensino. Demanda elaborar em conjunto ações apropriadas para inclusão e necessita realizar periodicamente avaliações sobre como estão estas políticas de inclusão e se estas, de fato, atendem à necessidade e aos interesses desse público.

Construir uma instituição inclusiva é reconhecer que todas as crianças têm direito à educação, e esse direito não é prejudicado por sua deficiência. Os desafios para a promoção de um ambiente inclusivo são muitos, mas quando práticas inclusivas são incorporadas e plenamente compreendidas, estas superam os obstáculos e dão espaço à plena aceitação, participação e aprendizagem para todas as crianças. Incluir é também reconhecer e responder à diversidade sem isolar a criança com deficiência das atividades promovidas.

A partir do que foi levantado, cabe ao município estabelecer uma mudança de comportamento frente à inclusão, primordialmente de atitudes, e a compreensão do conceito inclusão, este que independe dos recursos financeiros e está integralmente ligado a valores socioculturais de uma sociedade que enxerga o deficiente como incapaz.

Enquanto cidadãos, não podemos depender do amparo legal para lembrarmos que as pessoas com deficiência são sujeitos de direitos. Os princípios da inclusão necessitam de uma

releitura das atuais atitudes frente à inclusão, considerando que ambientes inclusivos devem ser livres de preconceitos e de práticas negativas ligadas à deficiência da pessoa.

Neste sentido, um estudo para compreender o processo de implementação de Políticas Públicas de Inclusão no Município de Franca foi desafiador, diante das informações produzidas, anseios gerados, dos questionamentos e todos os conhecimentos possíveis e condizentes para contribuir com práticas inclusivas, fornecer dados para mudanças, alterações e mesmo agregar valor às políticas públicas de inclusão, conforme apêndice A.

Contudo, não podemos, sobremaneira, deixar de lado que estamos diante de um tema amplo, que urge por mais discussões, sempre com o foco na ampliação das possibilidades acerca da Educação Inclusiva superando as barreiras existentes, para que os princípios inclusivos possam ser garantidos com qualidade nos espaços educacionais, desde a educação infantil.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR 16001**: Responsabilidade social – sistema de gestão – requisitos. Rio de Janeiro, 2004.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade. **Educação Infantil, discurso, legislação e práticas institucionais**. 2008. 172f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Franca, 2008.
- ANGOTTI, Maristela. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. In: _____. (Org). **Educação Infantil: para que, para quem, e por quê?** Campinas: Alínea, 2006.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001.
- _____. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. **Educação especial: temas atuais**. Unesp: Marília – Publicações, 2000. p. 1-10.
- ARELARO, Lisete. A não-transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V (Org.). **Público e Privado na Educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 51-66
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Lei n. 7853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm>. Acesso em: 24 out. 2015.
- _____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. p. 13563. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccvil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2015.
- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 05 jan. 2015.
- _____. Lei. n.10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano nacional de educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. p. 1. Disponível em: <http://www.diariooficial.hpg.com.br/plano_nac_educacao.htm>. Acesso em: 15 jan.

2015.

_____. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1999. p. 10. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 03 out. 2015.

_____. Decreto-lei n. 5452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 set. 2001. p. 11937. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Decreto-Lei/Del5452.htm>>. Acesso em: 4 fev. 2015.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 jan. 2001. p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> . Acesso em: 28 set. 2015.

_____. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília: MEC, 2002.

_____. **Portaria nº.2678/02**. Aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em as modalidades de ensino. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>. Acesso em: 15 out. 2015.

_____. **Decreto 6094**, de 24 de abril de 2007. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> . Acesso em: 20 out. 2015.

_____. **Decreto 6571**, de 17 de setembro de 2008. Decreto 6571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm> . Acesso em: 20 de out.2015.

_____. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 ago. 2009. p. 3. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 28 set. 2015.

_____. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2011. p. 12. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 03 out. 2015.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: República Federativa do Brasil. 2014. p. 2-7. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> . Acesso em: 02 ago. 2014.

_____. Lei 13.146, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 06 jul. 2015. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 30 nov. 2015.

_____. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. CEB 022/98**, de 17 de dezembro de 1998. Aprova as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0481-0500_c.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. CNE 04/2000**, de 16 de fevereiro de 2000. Aprova as diretrizes operacionais para a educação infantil. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0619-0628_c.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 13 jul.2015.

_____. Ministério da Educação. **Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva / Secretaria de Educação Especial**. - Brasília : Secretaria de Educação Especial, - 2010. 73 p.

_____. Ministério da Educação. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/orientacoes_convenios.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. _____. **Plano de Desenvolvimento da Educação– PDE**. Brasília, 2007. (Caderno de divulgação das Ações do PDE.)

_____. _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

_____. _____. **Educação inclusiva: direito à diversidade**. Documento orientador. Brasília,2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. MEC; SEB, DPE. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994.

_____. _____. Secretaria da Educação Fundamental. **Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1997.

_____. _____. Secretaria da Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e o funcionamento das de instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998. v. 2.

_____. _____. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998.

_____. _____. Secretaria da Educação Fundamental. **Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 2009.

_____. Ministério da Saúde. **Decreto 5626/05** que regulamenta a Lei nº 10436 de 24 de abril de 2002. Brasília: Ministério da Saúde, 2005. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 14 jul. 2015.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. Creches e pré-escolas no Brasil. In: **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2ª ed. Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1995.

Cartilha do Censo (2010). **Pessoas com Deficiência**. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/cartilha-do-censo-2010-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 20 out. 2014

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHAGAS, Anivaldo Tadeu Roston. O questionário na pesquisa científica. **Administração on line**, v. 1, n. 1, 2000.

COMÉRCIO DA FRANCA (Franca) (Ed.). **Ação judicial ameaça pôr fim às creches municipais**. 2014. Disponível em: <<http://www.gcn.net.br/noticia/258618/franca/2014/07/acao-judicial-ameaca-por-fim-as-creches-municipais>>. Acesso em: 15 nov. 2015

COSTA, Beatriz Aparecida; BORGHI, Raquel Fontes. O atendimento da Educação Infantil via conveniamento: Um estudo das justificativas municipais.. **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME**, ISSN 1809-0354 v. 8, n. 3, p. 1019-1032, 2013.

CRAIDY, Carme Maria. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, Maria Lúcia A. de (Org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 2009.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. 12ª ed. São Paulo: Atlas, 2000.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n.73. Brasília, 2001. p.11-28.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na educação infantil**. 2 ed. Rio de Janeiro: WAK, 2014.

ERWIN, E. J.; SCHREIBER, R. Creating Supports for Young Children with Disabilities in Natural Environments. **Early Childhood Education Journal**, v. 26, n. 3, p. 167-171, 1999.

FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2000. (col. Polêmica do nosso tempo, 62).

FRANCA. Prefeitura de Franca. **A Justiça do Trabalho garantiu a Prefeitura, a manutenção das parcerias com as Creches conveniadas**. 2015a. Disponível em: <<http://www.franca.sp.gov.br/portal/tv-franca/viewvideo/203/tv-franca/>>. Acesso em: 02 nov. 2015

_____. Secretaria de Educação de Franca. **Plano Municipal de Educação Franca 2015-2025**. 2015b. Disponível em: <http://ead.franca.sp.gov.br/educacao/pluginfile.php/4915/mod_resource/content/1/pme_franca.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FONTES, Rejeane de Souza. **Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusive**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2009.

GARCIA, R. M. C. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

GEIS, Rosa Maria. **Criar ou educar crianças?** estudo das representações de mães e de educadoras sobre o papel da creche. 1994. 223 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENES, Priscila Alvarenga Cardoso. **Nas tramas da educação inclusiva: considerações sobre as políticas públicas educacionais para a inclusão**. 2012. 136f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca. 2012.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: **Revista Integração**. vol. 24, ano 14. Brasília: MEC/SEESP, p.22-27.2002.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. V. 1. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: **Cidades**. 2015. Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/233H3>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Censo Escolar da Educação Básica, 2012. **Resumo Técnico**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 20 out. 2014

KRAMER, Sônia. **A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2003.

KUHLMANN JR, Moyses. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai-ago, pp. 5-18. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Brasil, 2000.

_____. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos, (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30 (Coleção Educação contemporânea).

LIMA, Maria José de Oliveira. **As empresas familiares da cidade de Franca: um estudo sob a visão do serviço social**. 2007. 201 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2007.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. Memnon, 1997.

_____. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006a.

_____. Inclusão escolar: caminhos e descaminhos, desafios e perspectivas. In: BRASIL. **Ensaio pedagógico**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006b.

_____. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. **Educação**, v. 29, n. 1, 2006c.

_____. Educação inclusiva: orientações pedagógicas. In: Fávero, Eugênia Augusta Gonzaga; Pantoja, Luísa de Marillac Xavier dos Passos; Mantoan, M. T. E. **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientação pedagógica**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 2 ed. São Paulo: Summus, 2010.

MARTINELLI, M. L. (org). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996, 270 p. 61-85.

MENDES, Enicéia. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010a.

_____. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, p. 93-110, mayo/ago. 2010b.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. **Políticas Públicas, Escolarização de Alunos com Deficiência e a Pesquisa Educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001a.

_____. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001b.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Artmed, 2003.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Jaqueline dos Santos; BORGHI, Raquel Fontes. **Arranjos institucionais entre o poder público municipal e instituições privadas para oferta de vagas na educação infantil**. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/08.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 43-52, jan./jun. 1988.

_____. Creches no sistema de ensino. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Docência em formação).

_____. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos; FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. Propostas para atendimento em creches no município de São Paulo. Histórico de uma realidade. In: ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). **Creche**. São Paulo: Cortez: 1989.

PASCHOAL, Jaqueline D.; MACHADO, Maria Cristina G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Revista Nova Escola (Ed.). **O Ensino da Língua Portuguesa para surdos**. 2015. Disponível em: <www.revistanovaescola.com>. Acesso em: 10 nov. 2015

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil, p. 31-73. In: MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G.; ARANTES, V.A. (org). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

RIZZO, Gilda. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, jan./mar. 2002.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7ª ed Rio de Janeiro: WVA, 2009.

SETUBAL, Aglair Alencar. **Pesquisa em Serviço Social**: utopia e realidade. Cortez, 1999.

_____. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, jun. 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>> Acesso em: 03 out. 2015.

VEIGA, Márcia Moreira. A inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil. **Revista Paidéia**, v. 5, n. 4, 2008.

VIGOTSKY, Liev Semionovich. **Obras escogidas**. Visor, 1997.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A: INDICADORES DE INTERVENÇÃO PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FRANCA

Franca apresenta crescimento significativo no número de creches – atualmente são 50 –, todas conveniadas com o poder público. De acordo com a Secretaria da Educação do município, ainda há previsão de entrega de mais 23 unidades novas até o primeiro semestre de 2016. São 5.322 crianças atendidas nas instituições privadas sem fins lucrativos conveniadas e destas, segundo dados dos estudos realizados, 25 crianças são consideradas com algum tipo de deficiência, ocupando 12 das 50 creches existentes na cidade.

Considerando que 24% das instituições existentes possuem em seu quadro alguma criança atestada com algum tipo de deficiência, a necessidade de sistematização de uma política pública no município que assegure uma diretriz para a inclusão desse público é fundamental para a proposição de ações futuras com vistas à qualidade da Educação Inclusiva na Educação Infantil.

Os resultados da pesquisa revelam que a chegada da criança com deficiência na Educação Infantil é uma realidade e que a inclusão destas crianças precisa ser assegurada com qualidade, o que implica em ambientes físicos adaptados, recursos pedagógicos adequados, proposta pedagógica com atendimento especializado complementar, diagnóstico precoce, capacitação dos profissionais e a necessidade de ser afirmada a implementação de uma política de inclusão única para todos os convênios na Educação Infantil do município.

De acordo com a Política Nacional de Educação Infantil (2007), a inclusão deve ter início na Educação Infantil, sendo que o processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio das experiências nessa etapa e ainda os ambientes devem respeitar padrões mínimos de parâmetros de qualidade.

A Educação Inclusiva é um modelo educacional referenciado por políticas públicas, porém distante da realidade escolar. Garantir o acesso, permanência e o desenvolvimento das crianças com deficiência é o grande desafio. E a Educação Infantil é o primeiro espaço para que as mudanças aconteçam. Os princípios inclusivos desde a primeira etapa da educação básica corroboram com a estruturação de bases necessárias para a construção do conhecimento e o desenvolvimento global das crianças com deficiência.

O estudo realizado permitiu mapear os desafios da Educação Inclusiva na Educação Infantil. Portanto, frente às categorias de análises resultantes da pesquisa serão

apresentados indicadores, a fim de assessorar as futuras ações para a construção de uma educação com princípios inclusivos na Educação Infantil no município de Franca.

Acessibilidade: os ambientes das creches estudadas apresentam restrições na sua estrutura física, considerando que, em sua grande maioria, as adaptações estão atreladas unicamente aos sanitários, bebedouros e às poucas rampas de acesso. Assim, para que o ambiente educacional permita o desenvolvimento das crianças, as instituições de ensino devem adotar padrões de acessibilidade arquitetônica, pois os espaços físicos são colaboradores no processo educativo das crianças com e sem deficiência. Portanto, considera-se necessário:

- Assegurar que as novas unidades de creches no município estarão de acordo com os Parâmetros de Infraestrutura para Educação Infantil, conforme especificações que garantam ambientes seguros e acessíveis a todas as crianças das instituições;
- Criar uma equipe de apoio entre gestores, construtores e outras possíveis parcerias para verificar e acompanhar as adequações necessárias nos prédios novos e antigos das instituições, a fim de estabelecer um padrão de infraestrutura e tornar os ambientes menos restritivos nas unidades que oferecem a educação infantil;
- Elaborar um cronograma de manutenção física das instituições;
- Considerar que elementos como sinalizadores táteis, rampas, piso tátil, barras de proteção, alargamento das portas, entre outros são igualmente importantes para tornar o ambiente seguro e favorável à autonomia e desenvolvimento das crianças com e sem deficiência;
- Encaminhar às autoridades competentes documentos que apresentem as demandas das instituições, no que se refere às questões do ambiente físico, relatando problemas e sugestões de soluções;
- Garantir a segurança do ambiente sob quaisquer condições.

Mobiliários e equipamentos: são instrumentos que proverão a autonomia da criança e a estimulação para o seu desenvolvimento, sendo estes também uma das dimensões para garantir a acessibilidade instrumental à criança com deficiência. Os dados da pesquisa demonstraram que apenas três creches possuem equipamentos para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência. Os equipamentos e mobiliários são de fundamental importância para o processo de aprendizagem da criança, sendo necessária a garantia de:

- Adaptações de equipamentos, tais como mesas, cadeiras e prateleiras, que permitam a interação da criança com o espaço físico;
- Brinquedos, instrumentos sonoros, alfabeto em libras, livros com textos ampliados, bola com guizo, entre outros utensílios auxiliares no progresso da criança com deficiência dentro da instituição de ensino;
- Mobiliários que permitam as ações da criança com autonomia e confiança.

Aspectos pedagógicos: Podemos destacar que apenas uma creche possui ambiente adequado para fins de promoção da educação especial, indicando possuir jogos multissensoriais, salas de informática, artes, música e brinquedoteca. A disponibilização de salas de recursos multifuncionais ainda é uma realidade distante na educação infantil no município de Franca, nenhuma das creches possui um ambiente de estímulo para ser utilizado no contra-turno. Ou mesmo quando a criança permanece no período integral na creche, não há um momento para o desenvolvimento da criança com deficiência em ambientes que apoiem as necessidades individuais desta. Os materiais pedagógicos para a promoção do desenvolvimento da criança com deficiência disponíveis nas instituições também apresentam limitações. Apenas três das 23 coordenadoras responderam que possuem materiais pedagógicos diferenciados para estimulação da criança com deficiência; contudo, tais materiais concentraram-se em jogos e não há informações sobre quais seriam estes jogos. Os recursos pedagógicos disponíveis para fins de promoção do desenvolvimento da criança com e sem deficiência são fundamentais para ampliar as oportunidades de aprendizagem e tornar o ambiente educacional inclusivo, garantindo assim a acessibilidade metodológica da criança. Em relação a esse aspecto, é fundamental:

- Reorganizar as ações pedagógicas, pautada pela perspectiva da Educação Inclusiva;
- Elaborar uma proposta pedagógica que compreenda a diversidade e adote princípios inclusivos;
- Trabalhar em regime de colaboração com as famílias na elaboração do planejamento pedagógico;
- Garantir um espaço para estimulação da criança com deficiência, com recursos materiais e humanos, para favorecer as potencialidades individuais da criança com deficiência desde a educação infantil (modalidade creche);
- Estruturar e implementar um planejamento para melhorar a aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiência através das experiências vividas na creche;
- Identificar as barreiras atitudinais, comunicacionais, metodológicas e instrumentais existentes na aprendizagem da criança com deficiência e elaborar um planejamento que promova a participação da mesma nas atividades.

Formação continuada dos recursos humanos: No que tange aos recursos humanos, foi realizado um questionamento com referência ao envolvimento dos profissionais no processo inclusivo das crianças com deficiência. Neste momento, remetemo-nos a todos os profissionais e não apenas à figura do professor, pois um sistema inclusivo é construído em regime de colaboração de todos da instituição, e a função de incluir não pode recair apenas aos educadores. Das 23 coordenadoras que responderam ao questionário, 12 afirmaram não realizar nenhuma formação em inclusão de crianças com deficiência. Algumas ainda informaram que esta formação ocorre bimestralmente; outras, de quatro em quatro meses. Verifica-se que há uma divergência nas respostas, mas fica evidenciada a necessidade de formação continuada sobre o tema, e que a mesma seja estendida a todos os profissionais, não somente aos professores. A formação continuada dos professores é um dos aspectos mais

importantes da implementação de ações que favoreçam a inclusão de crianças com deficiência, devido ao impacto que os mesmos exercem no desenvolvimento da criança. Seis coordenadoras afirmaram não ter feito a formação sobre inclusão. Porém, a maioria das respondeu que ocorre uma formação bimestralmente, oferecida pela Secretaria da Educação, mas que estas formações abordam temas diversos, e não apenas inclusão, e que muitas vezes, nestas formações, o tema não é abordado por profissionais especializados. Desta forma, considera-se essencial:

- Ampliar a compreensão dos profissionais acerca do tema inclusão;
- Possibilitar subsídios teóricos e práticos para que os profissionais desenvolvam suas ações pedagógicas fundamentadas em princípios de uma educação inclusiva;
- Garantir que os profissionais da creche tenham informações necessárias para o acolhimento da criança com deficiência na instituição;
- Apoio profissional (fisioterapeutas, fonoaudiólogas, psicólogos, assistente sociais, pedagogos e médicos), para auxiliar na identificação das necessidades das crianças com deficiência;
- Assessoria direta de profissionais especializados para os educadores das instituições, a fim de auxiliá-los em suas práticas;
- Ampliar o número de pedagogos, garantindo uma participação mais efetiva dos mesmos no ambiente institucional;
- Estabelecer parcerias com as instituições de ensino superior da cidade de Franca, a fim de oferecer formações com profissionais especialistas;
- Realizar encontros para troca de experiências de práticas inclusivas positivas entre as educadoras;

- Formações continuadas sistematizadas dos profissionais das creches, sendo garantido a eles espaços de formações no espaço de trabalho;
- Comunicação permanente sobre o desenvolvimento da criança com deficiência com profissionais de apoio;
- Reuniões periódicas das educadoras das crianças com deficiência com profissionais de apoio, a fim de esclarecer dúvidas e ajudar nas práticas inclusivas.

Conhecimento sobre as políticas públicas de inclusão do Município de Franca: O desconhecimento das Políticas Públicas de Inclusão do Município de Franca é relevante. Algumas coordenadoras justificaram que não há divulgação e/ou que já houve interesse em saber sobre as políticas adotadas, porém não conseguiram obter informações. Nota-se que há um descompasso nas informações, levando em consideração que 59% das instituições assinalaram possuir conhecimento a respeito das políticas públicas de inclusão do município. Compreender a proposta do município frente à realidade da inclusão de crianças com deficiência na educação infantil é fundamental para que as informações cheguem igualmente para todos e, desta forma, estabelecer as ações que serão realizadas em favor da garantia do direito à educação de qualidade para esse público na Educação Infantil, a saber:

- Divulgar a todos os profissionais a política pública de inclusão adotada pelo município de Franca;
- Estabelecer uma política pública de inclusão que atenda aos interesses e às necessidades da criança com deficiência em sua totalidade;
- Sistematizar uma política pública de inclusão para educação infantil que atenda à realidade das creches no município de Franca;
- Garantir o direito da criança com deficiência na Educação Infantil com qualidade.

A partir do que foi levantado, cabe ao município estabelecer uma mudança de comportamento frente à inclusão, primordialmente de atitudes, e à compreensão do conceito de inclusão. Isto independe dos recursos financeiros e está diretamente ligado a valores socioculturais de uma sociedade que considera o deficiente como incapaz.

Enquanto cidadãos, não podemos depender do amparo legal para lembrarmos que as pessoas com deficiência são sujeitos de direitos. Os princípios da inclusão necessitam de uma releitura das atuais atitudes frente à inclusão, considerando que ambientes inclusivos devem ser livres de preconceitos e promotores de justiça e igualdade social.

APÊNDICE B: ENTREVISTAS

a) **Responsável pela criança com deficiência.**

1. Qual o seu grau de parentesco com a criança?
2. Qual o tipo de deficiência da criança?
3. Com que idade a criança começou a frequentar a creche?
4. Qual o motivo da família em matricular a criança na creche?
5. A família é informada sobre a rotina da criança na instituição? Em caso afirmativo, de que forma?
6. Você se sente acolhida dentro da instituição?
7. Você considera que a creche tem contribuído no desenvolvimento da criança? Em caso afirmativo, de que forma?
8. A instituição, informa sobre os serviços de educação especial existentes?
9. A instituição, oferece algum tipo de atendimento diferenciado à criança com deficiência? Em caso afirmativo, como é realizado este atendimento?
10. Você está satisfeita com o atendimento oferecido pela instituição?
11. Na sua opinião o que precisa ser melhorado no atendimento da instituição?

b) Professores.

1. Qual a sua função?
2. Há quanto tempo está na instituição?
3. Já trabalhou com pessoas com deficiência?
4. Atualmente quantas crianças possui na sua turma? E quantas possuem algum tipo de deficiência?
5. Você se sente preparada para lidar com as crianças com deficiência?
6. Em seu trabalho você encontra dificuldades para lidar com a criança com deficiência?
Em caso afirmativo, quais?
7. A instituição, ou a Secretaria de Educação do Município de Franca, oferece algum tipo de formação continuada? Em caso afirmativo, como ocorre esta formação?
8. A instituição possui material pedagógico adequado que atenda as especificidades das crianças com deficiência?
9. Existe algum planejamento de atividades direcionados à criança com deficiência?
10. Como é o comportamento da criança com deficiência no período escolar?
11. Como se dá sua relação com a família da criança com deficiência?
12. Você acredita que a inclusão favorece no desenvolvimento da criança com deficiência?
13. Na sua opinião, como deveria ser a preparação dos professores para lidar com a inclusão de crianças com deficiência?
14. Qual a contribuição da educação infantil para inclusão da criança com deficiência ao sistema escolar?
15. Você conhece a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva?

c) Responsável pela divisão de creches do Município de Franca.

1. Qual a sua função?
2. Há quanto tempo exerce a função?
3. Qual o número de creches no município? Quantas são conveniadas públicas e particulares?
4. Qual o número de crianças atendidas nas creches em Franca? Do total do número de crianças atendidas, quantas apresentam algum tipo de deficiência?
5. Existe no município uma proposta de política pública de educação inclusiva a partir da educação infantil?
6. Os gestores e profissionais das creches são orientados para a implementação de uma proposta de educação inclusiva na educação infantil? Como isto ocorre?
7. A Secretária Municipal de Educação do município de Franca, oferece serviços diferenciados às crianças com deficiência? Quais os serviços oferecidos?
8. Qual a sua opinião em relação a educação inclusiva na educação infantil?

APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO**a) Perfil da instituição:**

Coordenadora: _____.

Data da fundação: ____/____/____.

Capacidade de atendimento: _____.

Atualmente quantas crianças são atendidas: _____.

Faixa etária: _____.

Possui crianças com deficiência: _____.

Número de crianças com deficiência atendidas: _____.

Quantos funcionários: _____.

b) Condições de acessibilidade da criança com deficiência na instituição:

1. A instituição possui sanitários adaptados?

 Sim. Não.

2. A instituição possui bebedouros adaptados?

 Sim. Não.

3. O ambiente físico da creche oferece restrição para o livre acesso da criança com deficiência nos espaços internos e externos da instituição?

 Sim. Não.

Em caso afirmativo, em quais locais há impossibilidade de acesso da criança com deficiência?

4. A instituição possui rampas de acesso?

Sim.

Não.

5. A instituição possui sinalização adequada dentro da creche? Como relevo no piso para direcionar o deficiente visual?

Sim.

Não.

6. Os pisos da instituição são antiderrapantes sob quaisquer condições?

Sim.

Não.

7. A instituição possui mobiliários e equipamentos adequados à criança com deficiência?

Sim.

Não.

Possui mobiliários e equipamentos comuns a todos. Não há mobiliários e equipamentos diferenciados para as crianças com deficiência.

8. A instituição possui algum ambiente que oferece risco à criança com deficiência?
Exemplos: quinas e cantos de imóveis; escadas; pregos expostos; etc.

Sim.

Não.

Em caso afirmativo, quais os riscos?

9. Os espaços e equipamentos são acessíveis para acolher crianças com deficiência de acordo com o Decreto Lei 5.296/2004, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas? (Disponível no link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm).

Sim.

Não.

10. A instituição passou por adaptações para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência? Quais foram essas adequações?

c) **Quanto aos aspectos pedagógicos:**

11. A instituição possui um ambiente estruturado adequadamente para fins de promoção da educação especial? Salas de recursos multifuncionais, ou algum outro espaço?

Sim.

Não.

Em caso afirmativo, qual o espaço?

12. Há materiais pedagógicos para a promoção do desenvolvimento da criança com deficiência?

Sim.

Não.

Os brinquedos são comuns para todas as crianças.

Em caso afirmativo, que tipos de materiais pedagógicos existe na instituição?

13. A instituição está preparada para inclusão de crianças com deficiência?

d) Profissionais envolvidos na educação inclusiva:

14. Todos os profissionais da instituição estão envolvidos diariamente no processo inclusivo das crianças com deficiência?

- Sim, todos possuem contato diariamente com as crianças público alvo da educação especial.
- Não, apenas os professores possuem contato diariamente com as crianças público alvo da educação especial.

15. Os profissionais da instituição recebem formação para lidar com a inclusão de crianças com deficiência?

- Sim.
- Não.

Em caso afirmativo, como ocorre esta formação?

e) Quanto aos professores:

16. A instituição possui um programa de formação continuada para os professores que contribua nas práticas pedagógicas junto as crianças com deficiência?

Em caso afirmativo, como é realizada esta formação?

17. Há algum planejamento específico para Educação Especial na escola? (Projetos / planejamento acadêmico/pedagógico, estrutural, financeiro)

Sim.

Não.

Em caso afirmativo, quais são esses projetos, planejamento, etc.?

18. Os professores são orientados e apoiados na inclusão de crianças com deficiência?

f) Quanto as políticas públicas de inclusão

19. Você conhece a Política Pública de Inclusão adotada pela Secretária Municipal de Educação de Franca para inclusão de crianças com deficiência na creche?

20. A instituição realiza a contratação de recursos humanos especializados para o auxiliar no desenvolvimento da criança com deficiência? Exemplo, interlocutor de libras.

Sim.

Não.

Em caso afirmativo, como a instituição identifica a necessidade da contratação desse profissional?

APÊNDICE D: Lista de creches do Município de Franca - 2014

Nº	Razão Social	Crianças Atendidas	Crianças com deficiência
1	Associação Assistencial Presbiteriana Bom Samaritano	132	11
2	Creche da Vila Isabel Breno Marson Basto	180	9
3	Instituição Espírita Joana de Ângelis – ÁGAPE I	128	7
4	Creche Nossa Senhora Aparecida	150	6
5	Centro Adventista de Desenvolvimento da Infância – CADI	100	4
6	Centro Espírita Esperança e Fé – Creche Maria da Cruz	194	3
7	CCI Vinde a mim os pequeninos.	90	2
8	N.V. Sociedade Solidária - CCI Nossa Senhora Conceição	118	2
9	Acalanto CCI Profª Maria Luiza Ribeiro Vieira – Aeroporto II	70	2
10	CCI Fonte de Paz	116	2
11	Centro Educ. Infantil Sta. Clara Joaquim Franco da Rocha	134	2
12	Bom Samaritano – Unidade II	130	2
13	Creche da Vila Isabel Breno Marson Bastos ÁGAPE II	180	2
14	Creche Ângelo Verzola	110	1
15	Centro de Convivência Infantil Sagrada Família	72	1
16	Creche Eurípedes Barsanulfo	126	1
17	Creche Nossa Senhora das Graças	160	1
18	Instituição Família Cavalheiro Caetano Petrágliã – INFACAPE	84	1
19	Creche São José	88	1
20	Creche Frei José Luiz Egea Sainz – Jd. Rivieira	66	1
21	Associação “FIDES ET CARITAS” – Santa Rita	106	1
22	CCI Santa Gianna Beretta Molla	82	1
23	CCI dos Servidores Públicos Municipais	140	1
24	Associação Educ. Espírita Amélia Rodrigues – Unidade II	148	1
25	Creche Vera Cruz – Vida Ágape	144	1
26	Casa Maternal de Miramontes	70	0
27	Casa Maternal São Francisco de Assis	92	0
28	Creche Bom Pastor	170	0
29	Creche Jardim da Acácias	71	0
30	Centro de Convivência Infantil Fonte de Luz	67	0
31	Instituição Espírita Estrada de Damasco	57	0
32	Fundação Educandário Pestalozzi	82	0
33	Sociedade Espírita Veneranda – CCI Espírita Veneranda	65	0
34	Pastoral do Menor e Família	50	0
35	Instituição Espírita “ Joanna de Ângelis”	96	0
36	Ação Social Caminho da Luz – Creche Caminho da Luz	55	0
37	Associação Solidária “Futuro Feliz”	80	0
38	CCI Jardim Panorama	86	0
39	Instituto Democrata - NEI Casal Tomás e Aparecida Novelino	186	0
40	CCI Benedicto do Amaral	122	0
41	Creche Jesus Maria José	70	0
42	Centro de Conveniência Infantil LASEP – Unidade I	118	0
43	Centro de Conveniência Infantil LASEP – Unidade II	118	0
44	Associação Educacional Espírita Amélia Rodrigues	126	0

45	CCI Tia Glicéria	116	0
46	CCI Joana Angêlica de Jesus	128	0
47	Centro Espírita “Lar de Ismália”	80	0
48	Associação Educ. Amigos Solidários	75	0
49	Jesus Maria José – Unidade II	70	0

Fonte: tabela elaborada pela autora com base nos dados fornecidos pela Secretaria da Educação do Município de Franca.