

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

CLARISSA DE ANDRADE FERNANDES MARTINS

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
políticas públicas na visão dos professores**

**FRANCA
2018**

CLARISSA DE ANDRADE FERNANDES MARTINS

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
políticas públicas na visão dos professores**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Área de concentração: Desenvolvimento Social.

Orientadora: Dra. Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade

Co-orientadora: Dra. Priscila Alvarenga Cardoso Gimenes

**FRANCA
2018**

Martins, Clarissa de Andrade Fernandes.

A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil :
políticas públicas na visão dos professores / Clarissa de Andrade
Fernandes Martins. –Franca : [s.n.], 2018.

151 f.

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

Orientadora: Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade

Coorientadora: Priscila Alvarenga Cardoso Gimenes

1. Políticas públicas. 2. Educação de crianças. 3. Professores de
ensino primário. 4. Educação inclusiva. I. Título.

CDD – 372

CLARISSA DE ANDRADE FERNANDES MARTINS

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
políticas públicas na visão dos professores**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Área de Concentração: Desenvolvimento Social.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____

Profa. Dra. Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade (Unesp/Franca)

1º Examinador: _____

Profa. Dra. Hilda Maria Gonçalves da Silva (Unesp/Franca)

2º Examinador: _____

Profa. Dra. Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-Facef).

Franca, ____ de _____ de 2018

Dedico este estudo à perseverante luta histórica pela valorização da educação infantil e da inclusão.

À todas as crianças com deficiência, especialmente aos meus alunos, a quem ensinei e com quem aprendi, no intercâmbio transformador de perspectivas e realidades sociais que a educação proporciona.

AGRADECIMENTOS

Seria impossível expressar em palavras toda minha gratidão àqueles que, além de incentivo, dedicaram seu tempo e seu carinho em prol da construção desta pesquisa. Porém, ainda assim o faço, a fim de tentar demonstrar, de forma singela, o quanto me ensinaram e contribuíram para a efetivação desse sonho. Assim agradeço:

à Deus, pela vida e pela condução do meu caminho, com tamanha luz e amor;

aos meus pais, exemplo de vida, trabalho, dedicação, amor e perseverança;

à minha mãe, Dagma, meu irmão e amigo Clayton, meu esposo e companheiro Éder, a dedicação a mim dispensada, pelas incansáveis leituras e contribuições para o aperfeiçoamento deste trabalho e por toda compreensão pela minha ausência. Esse apoio tornou-se essencial ao me trazer tranquilidade e, conseqüentemente, permitir a conclusão desta pesquisa;

à minha orientadora Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade, todo o conhecimento compartilhado e por ter acreditado em mim e me conduzido nos caminhos da pesquisa, com dedicação, paciência e, principalmente, compreensão nos momentos de dificuldade;

à minha co-orientadora, Priscila Gimenes, as orientações e as contribuições para o desenvolvimento da pesquisa;

às professoras Vânia Martino, Hilda Maria Gonçalves da Silva, Tatiane Noronha de Souza e Maria Madalena Gracioli, as orientações e suporte para o ingresso no programa de pós-graduação e sugestões e apontamentos realizados na qualificação;

à Secretaria Municipal de Educação de Franca o espaço para a realização deste trabalho;

aos sujeitos da pesquisa, que contribuíram para que essa etapa pudesse ser concretizada;

à UNESP/Franca, especialmente aos funcionários da seção de Pós-Graduação, o auxílio em todos os momentos.

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação. [...] Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Paulo Freire

MARTINS, Clarissa de Andrade Fernandes. **A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil**: políticas públicas na visão dos professores. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2018.

RESUMO

Como primeira etapa da educação básica, e porta de acesso à inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, garantida por lei, a educação infantil deve oportunizar uma educação que assegure o direito de todas as crianças ao desenvolvimento integral, nas esferas socioafetivas, físicas e intelectuais, independentemente de suas diferenças. Esta pesquisa tem como objetivo compreender a política de educação inclusiva implementada na educação infantil no município de Franca/SP, a partir da visão dos professores da pré-escola. Estrutura-se em pesquisa bibliográfica e de campo, esta última, desenvolvida com a utilização de entrevistas semiestruturadas envolvendo a Gestora da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação e nove professoras de crianças com deficiência, matriculadas na pré-escola (fase II) do município. As entrevistas foram transcritas e analisadas qualitativamente à luz da discussão realizada na fundamentação teórica e dos objetivos do estudo. Os dados da pesquisa apontaram que a inclusão da criança com deficiência na educação infantil (pré-escola) é fato recente no município de Franca, que ainda não possui uma política de inclusão voltada para sua realidade. Todavia, a inclusão deve ser implementada assegurando-se sua qualidade. Por isso, este estudo traz algumas sugestões e uma proposta de intervenção com o intuito de contribuir para que a inclusão na educação infantil, do município em análise, atenda às necessidades das crianças e corresponda às prescrições teóricas e legais, atingindo a finalidade a que se propõe.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação infantil. Inclusão. Deficiência. Formação de professores.

MARTINS, Clarissa de Andrade Fernandes. **Inclusion of children with disabilities in childhood education: public policies from teachers's view.** 2018. 151 p. Dissertation (Master in Planning and Analysis of Public Policies) - School of Humanities and Social Sciences, São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2018.

ABSTRACT

As a first step in basic education, and as a gateway to the inclusion of students with disabilities in the regular system of education, guaranteed by law, childhood education should assure the right to integral development of children in social, physical and intellectual aspects, regardless of their differences. This research aims to understand the policy of inclusive education implemented in childhood education in Franca city, São Paulo State, from pre-school teachers's view. It is based on bibliographical and field research, the latter developed through semi-structured interviews with Coordinator of Special Education of the Municipal Education Department and nine teachers of children with disabilities attended in pre-school (phase II) of municipality. The interviews were transcribed and analyzed by a qualitative way from the discussion presented on theoretical basis and objectives of this study. The research data pointed out that the inclusion of children with disabilities in pre-school education is a recent fact in Franca, which does not have an inclusion policy focused on its reality. However, inclusion must be implemented by ensuring its quality. Therefore, this study offers some suggestions and a proposal of intervention trying to contribute to the inclusion in childhood education in Franca city in a way that theoretical and legal requirements be carried out effectively always meeting the children needs.

Keywords: public policies. childhood education. inclusion. disabilities. teacher training.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NO MUNICÍPIO DE FRANCA	104
GRÁFICO 2 - FORMAÇÃO PARA TRABALHAR COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA	111
GRÁFICO 3 - CONHECIMENTO A RESPEITO DA DEFICIÊNCIA DO ALUNO....	123

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CER	Centro Especializado de Reabilitação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEB's	Escolas Municipais de Educação Básica
EMEI's	Escolas Municipais de Educação Infantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto brasileiro de Geografia e Estatística
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização não Governamental
ONU	Organização da Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PRODESP	Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
REP's	Reuniões de Estudo Pedagógico
SESPP	Secretaria de Educação Especial
SEESP	Secretaria Nacional de Educação Especial
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: os marcos legais e as propostas educativas	15
2.1	Criança e Infância	16
2.2	Educação Infantil	21
2.3	Educação Inclusiva.....	30
2.3.1	Educação Especial no Brasil	36
3	INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	56
3.1	Infância, Desenvolvimento e Aprendizagem	59
3.2	Educação Infantil e Práticas Inclusivas	63
3.3	A Educação Inclusiva e a Formação Inicial e Continuada de Professores	81
3.3.1	Formação de professores da educação infantil.....	85
3.3.2	Formação de professores para uma educação infantil inclusiva.....	92
4	POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL : A VISÃO DOS PROFESSORES.....	100
4.1	Percurso Metodológico	100
4.2	O universo da pesquisa	101
4.3	Os sujeitos.....	102
4.4	Análise e discussão dos dados.....	104
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	131
	REFERÊNCIAS.....	135
	APÊNDICES	146
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	147
	APÊNDICE B - ROTEIRO E PERGUNTAS GUIAS DA ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO).....	149
	APÊNDICE C - ROTEIRO E PERGUNTAS GUIAS DA ENTREVISTA COM PROFESSORES.....	151

1 INTRODUÇÃO

Com a valorização histórica do conceito de infância, a criança veio aos poucos ganhando espaço na sociedade e, atualmente, os debates a respeito das questões que envolvem a criança e a infância tem crescido substancialmente. Do mesmo modo, a educação infantil com o tempo, trilhou um caminho que culminou em sua valorização, sendo reconhecida, atualmente, pela Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional (LDB), como a primeira etapa da educação básica, ganhando obrigatoriedade na pré-escola a partir dos 4 anos de idade.

A educação inclusiva também percorreu um longo caminho histórico até se tornar a realidade hoje observada em cenário mundial e, conseqüentemente, nacional. Os progressos normativos e legais conquistados pelas pessoas com deficiência nas últimas décadas, através da incessante luta por seus direitos, tornaram-nas oficialmente usufruidoras desses direitos, até então negados historicamente. As políticas públicas elaboradas, em favor das pessoas com deficiência, apesar de apresentarem brechas que possibilitam a dupla interpretação e, muitas vezes, dificultam seu entendimento, têm garantido legalmente muitos direitos dessa população no que se refere à saúde, à educação e a demais instâncias públicas.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a política de educação inclusiva implementada na educação infantil no município de Franca/SP, a partir da visão dos professores da pré-escola.

Estrutura-se em pesquisa bibliográfica e de campo, esta última desenvolvida com a utilização de entrevistas semiestruturadas envolvendo a Gestora da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação e nove professoras de crianças com deficiência, matriculadas na pré-escola (fase II) do município. As entrevistas foram transcritas e analisadas qualitativamente à luz da discussão realizada na fundamentação teórica e dos objetivos do estudo.

Diante de uma história marcada pelo preconceito e pela desvalorização, a segunda seção deste trabalho visa apresentar um breve percurso histórico traçado pela educação infantil e pela educação especial no Brasil até chegar no que atualmente conhecemos como inclusão, tendo como foco a inclusão da criança com deficiência na educação infantil (pré-escola). A segunda seção teve embasamento teórico em leis, políticas e em autores que resgatam a história da educação infantil e da educação especial no Brasil e no mundo, como: Ariès (1981), Kuhlmann Júnior

(2015), Kohan (2003), Sarmiento (2007), Stearns (2006), Paschoal e Machado (2009), Kramer (2011a, 2011b), Oliveira (1988), Dolabela (2015), Pessotti (1984), Mendes (2010), Mazzotta (2011), Jannuzzi (2012), Prieto (2006), Mantoan (2015), Sasaki (1997), Drago (2014), entre outros.

O conceito de inclusão veio se modificando historicamente até chegar na definição atual dada ao termo (SASSAKI, 1997). Atualmente, prevista em leis que garantem os direitos das pessoas com deficiência, a inclusão deve garantir às crianças, desde a educação infantil, atendimento de qualidade, independentemente de suas necessidades, possibilitando-lhes que se desenvolvam integralmente.

Tendo em vista que toda e qualquer criança inicia seu processo de aprendizagem desde os primeiros dias de vida e que a primeira infância é o período em que o cérebro se desenvolve de forma mais rápida, estando totalmente favorável à construção de novos conhecimentos (MENDES, 2010), é essencial que se dê à criança o estímulo adequado para que avance no processo de ensino e aprendizagem.

Atualmente, sabe-se que, na educação infantil, o cuidar, o educar e o brincar devem caminhar juntos, pois essas atividades se inter-relacionam e se complementam, promovendo a aprendizagem. Todavia, por muito tempo, a educação infantil teve como foco apenas a assistência e o cuidado com a criança até que o caráter pedagógico tivesse sua importância revelada.

Para Zabalza (1998), a qualidade na educação infantil está também relacionada a diversos outros aspectos, como: organização dos espaços; equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades; atenção privilegiada aos aspectos emocionais; utilização de uma linguagem enriquecida; diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades; rotinas estáveis; materiais diversificados e polivalentes; atenção individualizada a cada criança; sistemas de avaliação, anotação etc.; trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta).

Vigotski (2014) refere-se à criança com deficiência como aquela que tem um desenvolvimento diferente, e não menor, do que a criança sem deficiência, devendo receber importantes estímulos para que supere os limites dados a elas.

Tendo em vista a importância do desenvolvimento da criança e das práticas pedagógicas na educação infantil, a terceira seção desta pesquisa enfatiza como deve ser realizado o trabalho com as crianças nessa etapa do ensino, além de mostrar a

necessidade da capacitação profissional nesse processo, com embasamento teórico em leis, políticas e em autores como: Mendes (2010), Leontiev (2014), Luria (2014), Vigotski (2003, 2014), Drago (2014), Ujiie, Blaszkó e Pinheiro (2015), Angotti (2014), Kramer (2011a, 2011b), Mantoan (2013), Aranha (2003), De Vitta, De Vitta e Monteiro (2010), Zabalza (1998), Budel e Meier (2012) e outros.

Na quarta e última seção, são realizados apontamentos a respeito de como a gestão pública municipal da cidade de Franca/SP beneficia as crianças da educação infantil, pré-escolas, ao garantir os direitos previstos nas leis federais e nacionais. A pesquisa de campo, é de abordagem qualitativa e considera o caráter subjetivo, capaz de identificar e analisar dados que não podem ser mensurados numericamente, ao lidar com a diversidade de sujeitos e momentos. A pesquisa foi realizada através de entrevistas semiestruturadas com a Coordenadora da Educação Especial da Secretaria de Educação e nove professoras da pré-escola, fase II, no início do ano de 2017, que tiveram a inclusão de crianças com deficiência em suas salas de aula no ano de 2016, buscando-se compreender a política de educação inclusiva na educação infantil no município de Franca/SP.

Nesse contexto, a conclusão do estudo apresenta análises e reflexões a respeito de como o Município de Franca elabora e aplica as políticas de inclusão na educação infantil e fomenta a formação da força de trabalho na área da Educação Inclusiva, em prol do avanço educacional, visto que a linha de pesquisa “política e gestão Educacional” se inter-relaciona diretamente com a área de concentração “Desenvolvimento social”. Esta reflexão possibilitará a indicação de possíveis intervenções a fim de se estabelecerem ações efetivas em benefício das crianças com deficiência matriculadas na rede municipal de ensino.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: os marcos legais e as propostas educativas

A forma como a sociedade se relaciona com a criança, na atualidade, e o reconhecimento da importância da educação destinada a ela podem ser compreendidos historicamente como resultantes de mudanças sociais, culturais, políticas e tecnológicas.

Concomitantemente ao reconhecimento da infância como etapa da vida, ocorreram mudanças na organização familiar, com a Revolução Industrial, iniciada no século XVIII, e a sociedade começou a se preocupar com a educação das crianças. Inicialmente de cunho assistencialista e/ou moralista, a educação das crianças percorreu uma longa trajetória histórica, até se constituir como direito e ser reconhecida em sua dimensão educativa.

No Brasil, a trajetória da educação infantil é iniciada no século XIX, pelo viés da assistência e, somente a partir da década de 80 do século XX, em decorrência da expansão dos movimentos sociais e das reivindicações das mulheres trabalhadoras por instituições de cuidados e educação das crianças, é que se inicia o reconhecimento da importância educativa desta etapa do processo educacional das crianças de 0 a 5 anos de idade.

As propostas de atendimento educacional das crianças com deficiência também são frutos dos movimentos sociais, que tiveram início em alguns países da Europa na década de 1970 e, aos poucos, foram se disseminando em outros países que passaram a se movimentar em prol do mesmo objetivo. Porém, é importante lembrar que, até antes da ascensão do cristianismo - século III a V, a exterminação das crianças com deficiência, por exemplo, estava incorporada em diversas culturas como um procedimento socialmente aceito. A sociedade se movimentou de diferentes formas com relação à pessoa com deficiência, de acordo com os costumes culturais e as modificações sofridas historicamente, propondo diferentes paradigmas de atendimento às crianças com deficiência ora focados na eliminação, segregação, integração, até chegar ao atual paradigma da inclusão.

Assim como a educação Infantil, a educação especial, no Brasil, também só passou a ser um direito da criança a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegura à criança o atendimento preferencial, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Como primeira etapa da educação básica, e porta de acesso à inclusão de alunos com deficiência no sistema/classe regular de ensino, garantida por lei, a educação infantil deve oportunizar uma educação que assegure o direito de todas as crianças ao desenvolvimento integral, nas esferas socioafetivas, físicas e intelectuais, independentemente de suas diferenças (BRASIL, 2010).

Com o intuito de compreender os avanços históricos, assim como as contribuições das políticas públicas brasileiras, para a inclusão da criança com deficiência na educação infantil, inicialmente são apresentadas e discutidas as seguintes trajetórias históricas: da criança, na sociedade; da educação infantil; e das propostas da educação inclusiva no país.

2.1 Criança e Infância

O atual conceito de *criança* reconhecida como ser social, sujeito de sua história e capaz de produzir cultura, é relativamente novo. Para Muniz (2012), a valorização da criança na sociedade modificou-se historicamente, de forma que o atual conceito carrega marcas dos séculos XII/ XIII, período em que a infância era vista como um tempo à parte na vida do homem e a criança meramente considerada como um adulto em miniatura.

Embora a criança esteja presente em toda a história da humanidade, a infância se constitui uma categoria da modernidade, sendo importante a discussão semântica dos termos “infância” e “criança” (ANDRADE, L. B. D., 2010).

De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Crianças (Parte I - Artigo 1 - Decreto n. 99.710/1990) (BRASIL, 1990a), “[...] considera-se como criança todo ser humano com menos de dezoito anos de idade, a não ser que, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes.” Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990b), considera a criança como toda pessoa até 12 anos de idade incompletos.

Etimologicamente, a palavra “infância” se originou do Latim “infantia”, formado por “in-”, negativo, mais “fari”, “falar”, ou seja, aquele que não fala, que não é capaz de falar. Esse significado exprime a ausência do discurso no qual se dá o período da infância e a sua insignificância se comparado ao adulto.

Na visão de Kuhlmann Júnior (2015), o conjunto das experiências vividas em diferentes contextos e momentos históricos, pelas crianças, fez delas muito mais que

uma representação dos adultos. A infância deve ser considerada uma condição da criança, que é concreta em sua materialidade e uma produtora de histórias, à medida que se socializa e interage com o mundo externo em seu nascer, viver ou morrer.

Outro aspecto relevante, em relação à atual compreensão da infância, é a heterogeneidade da população infantil, discutida por Kramer (2011b). Segundo a autora, as crianças se diferem, de acordo com as classes sociais, as relações estabelecidas entre os integrantes da família, as relações com a comunidade, a posição socioeconômica, escolarização, entre outros fatores que são singulares, de acordo com o contexto em que a criança vive. Assim, em situações sociais, econômicas e culturais diferentes, a infância não será vivida da mesma forma, por todas as crianças.

Kohan (2003) apresenta a concepção platônica de infância, na Antiguidade Clássica, como a primeira etapa da vida humana, dividida por quatro marcas que se entrecruzaram. Para o referido autor, a primeira marca referia-se à ausência de uma definição específica, em que a infância era vista como uma base, um investimento futurista, um vir a ser, uma possibilidade. De acordo com Kohan (2003, p. 18), tendo por base os registros de Platão, “[...] a infância é um degrau fundador na vida humana, a base sobre a qual se constituirá o resto.”

Para Kohan (2003, p. 21), apesar de a primeira marca da infância platônica ter sido vista como possibilidade, a segunda marca apresentada referia-se à inferioridade da infância e da criança com relação ao homem adulto, enquanto ser racional e repleto de qualidades que a criança ainda não possuía, mas ainda precisava construir:

[...] nos diferentes sentidos que constituem uma pessoa, em suas diversas capacidades físicas e intelectuais, Platão considera a criança inferior ao homem adulto, cidadão de Atenas. Não se trata de acusar Platão de insensível, adultocêntrico ou de violentar os direitos das crianças. [...] Esse modo tem como parâmetro de medida um modelo antropológico de homem adulto, racional, forte, destemido, equilibrado, justo, belo, prudente, qualidades cuja ausência e estado embrionário, incipiente, torna as crianças e outros grupos sociais que compartilham dessa ausência, inferiores, na perspectiva de Platão.

A terceira marca da infância platônica, conceituada como o outro desprezado, trouxe consigo a ideia de que a infância era uma etapa da vida que necessitava ser vencida para que o indivíduo passasse a compartilhar formas de compreender a filosofia, a educação e a política. Kohan (2003, p. 24) afirma que Platão concebia as

crianças como “[...] a figura do não desejado, de quem não aceita a própria verdade, da desqualificação do rival [...].”

Na última marca platônica da infância, esta foi concebida como material da política, passível de ser transformada pela educação, visto que a educação atribuída às crianças seria responsável por formá-las enquanto adultos e futuros guardiões da pólis. Conforme afirma Kohan (2003, p. 26):

Educa-se para politizar os novos, para fazê-los participantes de uma pólis que se define previamente para eles. As relações entre política e educação são carnis: educa-se a serviço de uma política a um só tempo em que a ação política persegue, ela mesma, fins educativos. Por isso a educação é tão decisiva para Platão, porque é sua melhor ferramenta para alcançar a pólis sonhada.

Ariès (1981), historiador francês, estudou com profundidade a infância e, mesmo diante das críticas e contraposições de outros pesquisadores, sua obra é uma referência para os estudos da história da criança e da família na sociedade. O referido autor defende que, por ser uma categoria construída na modernidade, a infância, precisa ser compreendida atrelada à construção histórica do conceito de família.

Ariès (1981) e Postman (2011) destacam em seus estudos que a arte medieval ilustra o caminho histórico percorrido até o surgimento do sentimento de família e reconhecimento da infância como importante fase de desenvolvimento, trazendo-nos a ideia de como ocorreram as transformações da infância na Idade Média. Para Ariès (1981), por volta dos séculos XII e XIII as crianças já eram representadas em pinturas, porém com a imagem semelhante à de um adulto em miniatura, inclusive com a musculatura já desenvolvida, mostrando o quanto a vida da criança se misturava com a do adulto nas atividades sociais, como trabalho, passeios, jogos e outros. Para o autor, nessa época, uma das poucas representações sentimentais da infância, com uma real imagem de criança, era o menino Jesus. Posteriormente, a princípio, foram pintados pequenos príncipes e filhos de burgueses ricos, até que cada família quisesse possuir o retrato de seus filhos.

De acordo com Postman (2011, p. 32): “E por isso as pinturas coerentemente retratavam as crianças como adultos em miniatura, pois logo que as crianças deixavam de usar cueiros, vestiam-se exatamente como outros homens e mulheres de sua classe social”.

No século XVI, as crianças pequenas começaram a ganhar trajes especiais que as distinguiam dos adultos. Surgiram os primeiros cuidados e um novo sentimento em

relação à criança, a princípio, pertencente às mulheres que cuidavam delas, como amas e mães, e a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça tornou-se uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto. De acordo com Ariès (1981), esse sentimento era chamado de “paparicação”.

Seguido da “paparicação”, no século XVII, surgiu o sentimento de “exasperação”, por parte daqueles que não suportavam a ideia de as crianças serem “paparicadas” e defendiam a sua separação da vida social dos adultos, visando à disciplina e moralização.

Para Ariès (1981, p. 104):

O primeiro sentimento da infância – caracterizado pela “paparicação” – surgiu no meio familiar, na companhia das crianças pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar. No século XVIII, encontramos na família esses dois elementos antigos associados a um elemento novo: a preocupação com a higiene e a saúde física. [...]. Tudo que se referia à criança e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família.

Os sentimentos de “família” e “infância” começaram a se tornar mais expressivos no século XVIII, à medida que foram ocorrendo lentas transformações nos seios familiares. Para Moreira e Vasconcellos (2003), o desejo e a necessidade de privacidade que mobilizava a modificação até mesmo dos espaços físicos de convivências familiares reduziram, aos poucos, as vivências de forma comunitária até então estabelecidas.

De acordo com Andrade (2010), neste momento histórico, instituiu-se o modelo de família burguesa com a proposta de novas relações familiares, em que os valores, até então estabelecidos, foram redefinidos.

Lucimary Andrade (2010, p. 50) relata:

O modelo de família burguesa vem instituir modificações no contexto familiar com a divisão e diferenciação de papéis sexuais: o homem passa a ser visto como provedor, devendo, portanto, fazer parte do mundo público, e a mulher responsável pela casa e educação dos filhos, fazendo parte do mundo privado.

Para Sarmiento (2007, p. 28), as transformações ocorridas na sociedade entre os séculos XVII e XVIII contribuíram para uma mudança na visão da infância reverenciada como um grupo humano caracterizado não mais pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas como uma fase própria do desenvolvimento humano.

Em conformidade com o pensamento de Ariès (1981) e Sarmiento (2007), Stearns (2006) mostra, em seus estudos, que a infância moderna envolveu três questões inter-relacionadas: escolaridade, baixa taxa de natalidade e a redução da taxa de mortalidade infantil. O referido autor também aponta que a Revolução Científica e o Iluminismo contribuíram para que se modificasse o pensamento do adulto com relação à infância no século XVIII.

Locke, um dos principais filósofos do período Iluminista, apresentou, nesse período, a teoria de que a criança não é corrompida ao nascer, conforme era pensado na época, mas sim como uma tábula rasa, neutra e aberta ao aprendizado, podendo ser corrompida pelo ambiente externo. Todavia, protestantes não aceitaram a teoria de Locke e, de acordo com Stearns (2006, p. 94):

Discussões acirradas se insurgiram contra essa nova visão, com uma poderosa minoria de protestantes, particularmente nos Estados Unidos, ainda insistindo no pecado do nascimento e a concomitante necessidade de uma severa disciplina punitiva.

Com a nova visão e sentido atribuído à infância, instituições de ensino, antes destinadas a um número reduzido de clérigos, tornaram-se, no tempo moderno, importantes instituições sociais, com o objetivo de separar as crianças dos adultos, exercendo a função de isolamento da criança para sua formação moral e intelectual (MOREIRA; VASCONCELLOS, 2003).

Iniciou-se uma preocupação com relação à educação das massas populares e, aos poucos, o trabalho infantil começou a ceder espaço à educação escolar. Os séculos XIX e XX são, então, marcados por modificações com relação aos direitos das crianças em receber atenção diferenciada da família e da sociedade. A criança teve, também, seus direitos firmados por documentos nacionais e internacionais, como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, no Brasil, e a Convenção sobre os Direitos da Criança, pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1990 (BRASIL, 1990a). Os pais, mesmo os de classe média ou baixa, começaram a se preocupar com a educação e a atenção dada aos

filhos, e as crianças, que antes trabalhavam para ajudar no sustento familiar, começaram a frequentar a escola. Essa mudança levou à diminuição da natalidade, pois, tendo que sustentar a casa sem ajuda dos filhos, as famílias começaram a diminuir e, conseqüentemente, surgiram maiores cuidados relacionados à saúde e higiene das crianças, diminuindo também as taxas de mortalidade infantil (STEARNS, 2006).

Já no século XXI, com a nova compreensão da infância, enquanto etapa importante da vida humana, as instituições de educação infantil, gradativamente, ganharam reconhecimento social como ambientes de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças pequenas.

2.2 Educação Infantil

De acordo com Ariès (1981), no período medieval, por volta do século XIII, a educação se dava principalmente através do trabalho e das relações sociais. As crianças eram conservadas em casa por um período de 7 a 9 anos e, posteriormente, eram enviadas às casas de outras famílias para que aprendessem a servir ou conhecer um ofício. Nessa época, acreditava-se, que na casa de outras famílias, os filhos aprenderiam melhor, e que saber servir a mesa era tão importante quanto saber portar-se nela. A primeira obrigação da criança era aprender a servir bem e devidamente o seu mestre, de modo que o serviço doméstico fosse confundido com educação. Os colégios eram uma exceção, reservados a uma categoria muito particular.

A partir do século XV, as famílias começaram a valorizar a educação escolar e a escola começou a assumir um papel importante, sendo responsável por separar as crianças e jovens do mundo adulto e a preparar futuros cidadãos, embora acreditassem que as práticas disciplinares auxiliariam no desenvolvimento e melhoria da “fraqueza” das crianças, para que se tornassem adultos fortes e capazes.

Entretanto, concomitantemente às disciplinas autoritárias a família ganhou espaço e cumplicidade sentimental, tornando-se seio de afetividade entre cônjuges e entre pais e filhos. Esse sentimento teria se desenvolvido primeiramente nas camadas mais elevadas da sociedade, partindo das mais nobres para as mais populares (ANDRADE, L. B. P., 2010; ARIÉS, 1981; KUHLMANN JÚNIOR, 2015).

De acordo com Ariès (1981, p. 118), os métodos disciplinares autoritários a que as crianças eram sujeitadas revoltaram algumas pessoas, provocando um importante manifesto na França, no século XVIII:

Na França, a opinião pública manifestou uma repugnância pelo regime disciplinar escolástico, que resultou em sua supressão por volta de 1763, quando as autoridades tomaram a condenação dos jesuítas como pretexto para reorganizar o sistema escolar. [...]. O relaxamento da antiga disciplina escolar correspondeu a uma nova orientação do sentimento da infância, que não mais se ligava ao sentimento de sua fraqueza e não mais reconhecia a necessidade de sua humilhação. Tratava-se agora de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade. A criança era menos oposta ao adulto (embora se distinguisse bastante dele na prática) do que preparada para a vida adulta. Essa preparação não se fazia de uma só vez, brutalmente. Exigia cuidados e etapas, uma formação. Esta foi a nova concepção de educação que triunfaria no século XIX.

A partir desses manifestos, a luta pelos direitos das crianças foi se expandindo juntamente com o sentimento de infância e, aos poucos, a sociedade compreendeu que a criança necessitava de maiores cuidados além dos já dispensados a ela. Em contrapartida, na primeira metade do século XIX, com a expansão das indústrias têxteis, ficou evidente que a sociedade ainda conservava características da sociedade medieval, principalmente devido à alta demanda de utilização da mão de obra infantil nas fábricas, o que Ariès (1981) considera uma “regressão”.

As mudanças dos hábitos familiares e a revolução industrial, com a substituição da força humana pela motriz, favoreceu não só a integração das crianças, mas também das mulheres no quadro operário das indústrias, pois, com a utilização das máquinas como recurso de trabalho, não seriam mais necessários apenas operários fortes para que as funções se efetivassem, mão de obra mais barata também poderia conduzir o maquinário, afastando de seus lares principalmente as mulheres das classes populares.

Paschoal e Machado (2009, p. 79) consideram que:

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.

Criadas na França, no século XIX, mais especificamente em 1826, as salas de asilo foram as primeiras instituições de atendimento, com o intuito de abordar a formação moral e intelectual da criança pequena.

De acordo com Kuhlmann Júnior (2015), as creches, antigas salas de asilo, foram criadas por Firmin Marbeau, em 1844, e disseminaram-se, ganhando força no ano de 1889, ano em que se festejava o centenário da Revolução Francesa. Mais tarde, em 1940, na Alemanha, foram criadas, por Froebel, importantes instituições destinadas à educação das crianças de 3 a 7 anos de idade, denominadas “Jardins de Infância”.

Ainda sob a perspectiva de Kuhlmann Júnior (2015, p. 69), as creches e os Jardins de Infância apresentavam propósitos distintos por atender a segmentos sociais diferenciados. O autor afirma:

O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto as creches e escolas maternais – ou qualquer outro nome dado a instituições com características semelhantes às *salles d’asile* francesas – seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam – não para a emancipação, mas para a subordinação. (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 69).

Kuhlmann Júnior (2015, p. 166) relata ainda que:

[...] no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. A Pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma Pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos conceitos de cidadania, de liberdade, de igualdade e fraternidade.

As instituições de educação infantil, criadas na França, e os jardins de infância criados na Alemanha, por Froebel, expandiram-se para outros países através de exposições internacionais, atendendo as demandas do trabalho feminino e dos cuidados e educação das crianças.

Nos séculos XVIII e XIX, enquanto na Europa e nos Estados Unidos as instituições de atendimento às crianças começavam a desenvolver um olhar pedagógico, buscando atender as etapas do desenvolvimento infantil, no Brasil o atendimento à infância foi pautado meramente por projetos assistencialistas. As

instituições de atendimento às crianças no Brasil se originaram no final do século XIX, período histórico em que se desenvolvia a industrialização e a urbanização no país, com caráter assistencialista, priorizando o cuidado com a saúde, alimentação e higiene das crianças empobrecidas.

2.2.1 Educação Infantil no Brasil

A primeira menção de educação das crianças, existente no Brasil, foi trazida com a colonização pelos padres jesuítas, que iniciaram a catequese com as crianças nativas e com as crianças órfãs trazidas de Portugal. Andrade (2010, p. 52, grifo nosso), com base nas ideias de Priori (1998, p.15), destaca a existência de diferentes infâncias e projetos educativos desde então no país:

Desde a presença dos jesuítas no país, temos a configuração de distintas infâncias direcionadas por diferentes projetos educativos. O projeto salvífico da infância é revelado pelos jesuítas ao conceberem a infância como um momento de 'iluminação e revelação'. Para as crianças nativas, esse projeto significou submetê-las ao violento processo de aculturação. Não muito diferente foi a história da criança negra escrava, iniciada no trabalho antes mesmo de completar sete anos de idade, **enquanto a criança branca, da elite, estava destinada aos estudos.**

De 1739 a 1874, ou seja, por mais de um século, o atendimento às crianças órfãs e sem amparo familiar, no país, foi feito através da “casa dos expostos”, também conhecida como “roda”. Essas instituições, geralmente criadas por entidades religiosas eram destinadas às crianças pequenas abandonadas ou desamparadas, muitas vezes provenientes de nascimentos ilegítimos e filhos nascidos da exploração sexual da mulher negra e índia com seus senhores brancos.

De acordo com Kramer (2011b, p. 49): “A ‘Roda’ foi uma instituição criada por Romão Duarte, em 1739, para abrigar ‘almas inocentes’ que tivessem sido abandonadas, enjeitadas ou desamparadas. Também chamada de ‘Casa dos Expostos’ ou ‘Casa dos Enjeitados’.”

Para Oliveira (1988, p. 45), “As ideias de abandono, pobreza, culpa, favor, caridade, acompanham as formas precárias de atendimento a menores neste período [...]” e essas entidades tinham como objetivo garantir um ofício a essas crianças, que futuramente se transformariam em mão de obra barata.

A década de 1870, no Brasil, foi marcada pela influência norte-americana, com a criação de jardins de infância destinados às classes médias e altas, e a influência médico-higienista nas escolas populares. Os avanços nos estudos sobre doenças e micro-organismos fez com que a prevenção de doenças passasse a ser fator prioritário, de modo que a medicina e a higiene fossem dotadas de autoridade incontestável. Nesse período, muitas escolas serviram aos médicos como laboratórios (KUHLMANN JÚNIOR, 2015).

Por volta de 1874, médicos higienistas começaram a atribuir como causa da mortalidade infantil o aleitamento feito por escravas de aluguel. Acreditavam que a origem das doenças vinha dos escravos e atribuíam, aos pais, a negligência por permitir tal ação.

A criação de várias instituições de caridade, públicas e privadas no século XIX, nos grandes centros urbanos, embora insuficientes e pouco expressivas para a época, deram-se pelas mudanças sociais e culturais, e pela inserção da mulher no mercado de trabalho que, muitas vezes, não tinha com quem deixar seus filhos. Homens e mulheres das classes médias e altas defendiam a ideia de que o governo deveria proteger os menores e suas mães, sob o pretexto de assegurar a riqueza e o progresso da nação brasileira. Organizaram-se instituições destinadas a oferecer assistência médica às mulheres e seus filhos, de forma que uma multidão de especialistas em medicina e assistência social se propuseram a instruir as mães nos princípios básicos de saúde e higiene (WADSWORTH, 1999).

As primeiras creches brasileiras surgiram, a partir da influência do contexto europeu e americano, com o objetivo de combater a mortalidade infantil e acolher as crianças abandonadas de mães viúvas, solteiras e desamparadas. Enquanto as creches tinham como público as crianças empobrecidas, instituições como os jardins de infância começaram a aparecer no país para atender as crianças da elite, fazendo com que a educação infantil, desde as suas origens, apresentasse projetos de atendimento diferenciados às distintas classes sociais.

Todavia, por muito tempo, os jardins de infância, no Brasil, foram destinados apenas às crianças maiores, apresentando, também, caráter totalmente elitista quanto ao acesso. As crianças pertencentes às classes dominadas e menos favorecidas não tinham direito à educação e, portanto, não frequentavam essas instituições. Já com as creches, destinadas a crianças menores, o movimento aconteceu de forma contrária, pois os primeiros a terem acesso a essas instituições foram as famílias mais

necessitadas financeiramente e, somente com o tempo, passou também a ser ofertada às classes mais abastadas da sociedade (KRAMER, 2011b).

O atendimento das creches, a partir da segunda metade do século XIX, começou a ter também como público as crianças, filhas das mulheres operárias, devido à inserção da mulher no mercado de trabalho. Como grande parte da mão de obra masculina estava ocupada com a lavoura, as indústrias tiveram que aceitar a mão de obra feminina. Com a modificação da estrutura familiar, muitas vezes, a mulher era responsável pelo sustento da família (OLIVEIRA, 1988).

Embora a inserção da mulher nas indústrias e, conseqüentemente, as mudanças na organização familiar fosse resultado de fatores econômicos, o Estado, assim como os empresários, não se responsabilizaram pelas crianças neste momento, fazendo com que as próprias mães buscassem alternativas para os cuidados e educação de seus filhos.

Os dois primeiros jardins de infância do Brasil foram criados no Rio de Janeiro e em São Paulo, nos anos de 1875 e 1877, respectivamente, inspirados em jardins de infância norte-americanos, fundados pelo pedagogo alemão Froebel. Fechado em seguida por falta de apoio do Poder Público, o Jardim de Infância do Rio de Janeiro somente foi reinaugurado em 1909.

Nos jardins de infância norte-americanos, além do cuidar, havia uma preocupação muito grande com relação ao educar, com a aprendizagem das crianças, com o planejamento das atividades e o tempo de duração das mesmas. Utilizando-se constantemente das metodologias de Froebel, as crianças eram contempladas com cinco modalidades de atividades, sendo estas: cotidianas, linguagem, atividades físicas, os dons e as atividades expressivas, além do constante contato e observação da natureza (KUHLMANN JÚNIOR, 2015).

A manifestação de grupos, com a intenção de diminuir a apatia do governo com relação aos problemas da criança, levou ao surgimento do primeiro Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil, criado em 1899, no Rio de Janeiro, pelo médico Arthur Moncorvo Filho.

De acordo com Kramer (2011b, p. 52), o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil tinha como objetivos:

[...] atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar os serviços das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres,

doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância. A fundação do instituto foi contemporânea a uma certa movimentação em torno da criação de creches, jardins de infância, maternidades e da realização de encontros e publicações.

Como instituição influente, posteriormente, o instituto abriu filiais por todo país. No Rio de Janeiro, foi criada a primeira creche brasileira para filhos de operários, de que se tem registro, pertencente à Companhia de Fiação de Tecidos Corcovado (KUHLMANN JÚNIOR, 2015; KRAMER, 2011b).

Ao mesmo tempo em que havia iniciativas privadas, principalmente voltadas para as questões de saúde e higiene, havia uma carência de políticas públicas e intervenções do Estado em favor das classes menos favorecidas. De acordo com Kramer (2011b, p. 50), “[...] faltava, de maneira geral, interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira, principalmente a pobre.” Havia sido despertada a ideia de proteger a infância, porém “[...] o atendimento se restringia a iniciativas isoladas com caráter localizado”, de forma que mesmo as instituições destinadas às classes menos favorecidas não conseguiam prestar atendimento a toda a população.

O Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância e Terceiro Congresso Americano da Criança aconteceram juntamente, no Rio de Janeiro, em 1922.

De acordo com Kuhlmann Júnior (2015, p. 88):

Os Congressos Americanos da Criança ocorreram a partir de 1916 como parte das comemorações do centenário da independência argentina, em Buenos Aires. O segundo foi em 1919, em Montevideú. O terceiro durante a Exposição de 1922, no Rio de Janeiro, realizado conjuntamente com o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. [...]. O congresso representou, no caso brasileiro, a consagração de propostas que vinham sendo desenvolvidas aqui desde o início do século. Seu objetivo era “tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se referiam à criança tanto no ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a família, a sociedade e o Estado”.

Conforme Kuhlmann Júnior (2015), a educação assistencialista difundida nos atendimentos às crianças empobrecidas, trazia embutida uma proposta pedagógica para moralização e submissão destas crianças à ordem vigente.

Fatores externos, como a quebra da Bolsa de Nova Iorque, em 1929, deram início a uma crise econômica mundial, na qual o Brasil foi afetado devido à exportação de café. Essa crise foi um dos fatores determinantes para que o Brasil revisse sua estrutura de poder, até então baseada no coronelismo e passasse a assumir a política

dos Estados, que trouxe como consequências, entre outras, o crescimento do setor industrial, que culminou na urbanização e crescimento da classe média.

As mudanças ocorridas após a revolução da década de 1930 levou, aos poucos, à valorização e fortalecimento das questões relacionadas à infância no país, que, devido à luta da classe operária, passou a defender as creches e o atendimento público à infância das classes populares.

De acordo com Kuhlmann Júnior (2015, p. 181):

Foi apenas com a expansão da força de trabalho feminina aos setores médios da sociedade, em todo o mundo ocidental, a partir da década de 1960, que se ampliou o reconhecimento das instituições de Educação Infantil como passíveis de fornecer uma boa educação para as crianças que as frequentassem. A demanda desses setores promoveu uma recharacterização das instituições, que passaram a ser vistas como apropriadas a crianças de todas as classes sociais. Mas esse dado real não concentra o âmago dos significados relacionados à expansão da educação infantil. A vontade de propiciar uma boa educação para os seus filhos não é exclusiva das mulheres de classe média ou alta [...] quando, a partir do final da década de 1960, ocorreu a demanda por parte de setores médios da sociedade, esta também se ampliou no interior das classes populares, que buscavam alternativas para a educação dos seus filhos pequenos, compatíveis com as exigências apresentadas pelo mundo do trabalho e pela vida em centros urbanos.

A manifestação da classe operária em busca de direitos levou, no governo de Getúlio Vargas, em 1932, através do Decreto n. 21.175, à conquista da carteira de trabalho por aqueles que desejassem trabalhar na indústria ou no comércio como documento obrigatório a todas as pessoas maiores de 16 anos, sem distinção de sexo. No mesmo ano, Getúlio Vargas assinou o Decreto n. 21.264, que instituiu a jornada de trabalho de oito horas na indústria, entre usineiros e fornecedores de cana (BRASIL, 1932a, 1932b).

Os empresários foram, aos poucos, mudando as políticas de repressão com a intenção de enfraquecer os movimentos operários, oscilando entre a opressão direta e o paternalismo. As indústrias criaram creches, escolas maternas, clubes esportivos e outras instituições para seus funcionários, com o objetivo de atrair a força de trabalho.

Durante o período de 1920 a 1950, as creches eram responsabilidade de entidades filantrópicas, que, com o tempo, passaram a receber auxílios do governo e donativos de famílias ricas. A ideia de creche como instituição de assistência à criança carente permaneceu durante o governo ditatorial, intensificando ainda mais a política

de ajuda do governo a essas entidades. Após o regime militar, instaurado na década de 60, a educação infantil passou por intensas transformações.

Para Kramer (2011b), no período ditatorial (1964-1985), o Estado defendia a democratização do ensino e, importou políticas públicas, fundamentadas em princípios da psicologia do desenvolvimento, que cresciam nos Estados Unidos e na Europa, implementando, no Brasil, a educação de caráter compensatório, fundamentada na teoria da privação cultural. Tal política buscava compensar mazelas sociais através da oferta da educação das crianças de 0 a 6 anos das classes dominadas.

Já na segunda metade do século XX, com o fim da ditadura militar (1985) surgem novas reivindicações por uma ampla parcela da sociedade, em busca de seus direitos e um país mais democrático. A partir da década de 70 do século XX, a creche começou a ser reivindicada como dever do Estado e direito da mulher trabalhadora, resultando em um aumento do número de instituições mantidas pelo Poder Público, pelas empresas e por iniciativas particulares conveniadas com o governo. Algumas empresas concederam ajuda de custo aos seus funcionários para que pagassem creches particulares, de sua escolha, para seus filhos (KUHLMANN JÚNIOR, 2015).

De acordo com Oliveira (1988, p. 50):

Começa a ser aceito que a creche não diz respeito apenas à mulher ou a família, mas também ao Estado e às empresas. A questão da creche é cada vez mais incluída nas camadas eleitorais de candidatos a prefeitos e governadores nos anos de 1985 e 1986, e colocada nos planos de governo de muitos dos eleitos.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a criança foi reconhecida como sujeito de direitos, dentre eles, a educação infantil.

De acordo com Mendes (2010, p. 60): “Foi na Constituição Brasileira de 1988 que apareceu pela primeira vez a função de educação e cuidado com a criança pequena, como direitos específicos da criança e como um dever do Estado.”

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, outras leis surgiram em defesa dos direitos das crianças e do reconhecimento da sua condição como sujeito social. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990) reiterou a condição das crianças pequenas como sujeitos sociais e de direitos, dentre eles a educação infantil, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), estabeleceu o direito das crianças

de 0 a 5 anos à educação infantil, reconhecendo creches e pré-escolas como instituições educativas (BRASIL, 1990b, 1996).

Desta forma, as instituições de educação infantil tornaram-se espaços para garantir a cidadania das crianças, devendo oferecer um atendimento que assegurasse a condição delas como sujeito social e de direitos, que vive em um tempo e um espaço, influenciando o meio e sendo influenciado por ele, que possui deveres e direitos. Nesse sentido, Moss (2002, p. 242) contribui com a compreensão da criança enquanto sujeito de direitos:

A infância está relacionada à fase adulta, mas não hierarquicamente; ao contrário é uma etapa importante da vida em si mesma, que deixa traços nas etapas posteriores. Não estamos preocupados apenas com o adulto que a criança vai se tornar, mas com a infância que a criança está vivendo. Desse entendimento de criança como co-construtora, cidadã, agente, membro do 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 (conhecidamente expresso em *As cem linguagens da infância*, de Malaguzzi). Em resumo, essa construção da criança produz uma criança “rica”.

Assim como a educação infantil, a história da educação das crianças com deficiência também enfrentou dificuldades trazendo, atualmente, marcas deixadas pelo assistencialismo e paternalismo (MANTOAN; SANTOS, 2010). A garantia da inclusão na educação infantil é fator muito recente estabelecido em leis que, ainda hoje, caminham a passos lentos, conforme será discutido a seguir.

2.3 Educação Inclusiva

Para se compreender como a criança com deficiência conquistou o direito à educação no âmbito legal e no campo das políticas públicas, é fundamental que se conheça, primeiramente, a forma como a sociedade, historicamente, tratou a deficiência. Inicialmente, abordar-se-ão os marcos históricos da Educação Especial partindo do contexto mundial até chegarmos no Brasil.

Para Dolabela (2015), durante milênios, a deficiência foi vista como ameaça, castigo das divindades e obra do demônio, afastando as pessoas, desde a infância, do convívio social e dos bancos escolares, condenando-as ao isolamento, quando não à morte.

O tratamento oferecido pela sociedade às pessoas com deficiência trouxe consigo marcas geradas pelo preconceito e pela violência. Até a difusão das ideias cristãs, as pessoas com deficiência eram abandonadas ou condenadas à morte. Pessotti (1984) assevera que, com base em registros, não há muito o que afirmar a respeito da deficiência em épocas anteriores à Idade Média. Todavia, em Esparta, por serem consideradas sub-humanas, as pessoas com deficiência eram eliminadas ou abandonadas. O autor declara ainda que essa prática era coerente com os costumes e crenças da época, sendo admitidas por Aristóteles e Platão, com exceção de alguns povos que protegiam as pessoas com deficiências menos acentuadas, de suas famílias, como aconteceu na Grécia Antiga (PESSOTTI, 1984).

Com a propagação do cristianismo, foram difundidas ideias que levassem as pessoas à reflexão de que todos eram filhos de Deus e de que a deficiência estava relacionada a aspectos religiosos e metafísicos. Bianchetti (1995, p. 9) afirma: “O deficiente deixa de ser morto ao nascer, porém, passa a ser estigmatizado, pois, para o moralismo cristão/católico, deficiência passa a ser sinônimo de pecado.” Podendo ser curado pela fé, a pessoa com deficiência passou a ser vista como eleita de Deus ou uma espécie de expiadora de culpas alheias e, portanto, merecedora da caridade, que agrada a Deus. Estas ideias, embora refutadas posteriormente, continuaram a influenciar a forma como a sociedade tratava as pessoas com deficiência. Ainda com relação a este aspecto, Bianchetti (1995, p. 10) relata que:

A questão de relacionar deficiência com pecado é algo que vai recrudescendo na medida que a idade média avança. No entanto, sua origem remonta há muito tempo antes. Basta ver, por exemplo, que dos 22 milagres com curas e exorcismos feitos por Jesus, oito referem-se à cura de surdos, mudos e gogos. Outros referem-se a paralisias, possessões, etc.

Em contrapartida, muitas pessoas com deficiência, nesse período histórico, foram condenadas pelos tribunais da Santa Inquisição, quando não torturadas por esse movimento religioso, por serem vistas como pessoas com poderes sobrenaturais e muitas vezes confundidas com demônios ou bruxas.

Com a nova visão de que a pessoa com deficiência, assim como as demais pessoas, também tem alma e veio ao mundo para resgatar o pecado da humanidade, a sua eliminação tornou-se inaceitável diante da divindade. Pessotti (1984, p. 4) exemplifica a influência do cristianismo ao declarar que “Com a moral cristã torna-se

inaceitável a prática espartana e clássica da ‘exposição’ dos sub-humanos como forma de eliminação”.

Todavia, as pessoas com deficiência, ao serem acolhidas em conventos ou asilos, passaram a ficar separadas das pessoas sem deficiência, em nome da moral cristã que impôs uma reorganização social. As pessoas com deficiência passam a ter o direito de ser humanos, que possuem alma, porém, como eleitos de Deus, precisam expiar as faltas mundanas através do trabalho e do castigo.

Na Europa, com o cristianismo as pessoas com deficiência seriam reconhecidas, na Idade Média, conforme afirma Pessotti (1984, p. 5) como “*l’enfant du bon Dieu*”, sendo acolhidas em conventos e igrejas em troca de pequenos serviços. Ganham a cristandade, com exigências éticas e religiosas, ficando confinados, como castigo, que era visto como caridade por salvar a alma. Pessotti (1984, p. 6) afirma: “A ambivalência caridade-castigo é marca definitiva da atitude medieval diante da deficiência mental.”

O século XVI foi marcado pela transição do feudalismo para o capitalismo, com a expansão da produção voltada para o mercado, o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e a possibilidade de acumulação de bens. Com a oposição da igreja e da nobreza, o teocentrismo começou a ceder espaço ao antropocentrismo e, como consequência, culminou na Revolução Francesa (BIANCHETTI, 1995).

É também a partir do século XVI que alguns médicos começaram a entender a deficiência não mais como problema teológico ou moral, mas como problema médico, trazendo grandes contribuições para a ciência. Dentre estes médicos, destacam-se: Paracelso, Cardano, Willis, Torti, John Locke, Codillac, Péreire, Itard, Seguin e Montessori, dentre os quais alguns também fizeram importantes descobertas a respeito da educação das pessoas com deficiência.

Juntamente às instituições médicas, manifestaram-se, timidamente, as primeiras iniciativas privadas e isoladas, com caráter educacional, destinadas às pessoas com deficiência. De acordo com Mendes (2010, p. 11):

A história da Educação Especial começou a ser traçada no Século XVI, com médicos e pedagogos, que desafiando os conceitos vigentes até então, passaram a acreditar nas possibilidades educacionais de indivíduos que eram considerados ineducáveis. A Educação Especial nasceu, portanto, com uma ênfase no ensino especial, ou em seu aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era ainda direito de poucos.

Para Pessotti (1984), Paracelso (1493-1541), médico e alquimista, acusado injustamente por praticar atos de bruxaria, autor da obra “Sobre as doenças que privam os homens da razão”, escrita em 1526 e postumamente publicada em 1567, teve seu trabalho reconhecido por diversas universidades. Paracelso apresentou o deficiente como ser humano digno de tratamento e complacência, ao contrário de como era visto durante a inquisição, como criaturas tomadas pelo diabo e dignas de tortura e fogueira.

Outros médicos também se destacaram por trazerem novas ideias e descobertas científicas a respeito da deficiência, como Cardano (1501-1576), que defendeu a pessoa com deficiência como merecedora de atenção médica; Willis (1621- 1675), que apresentou o cérebro como sede da enfermidade e a deficiência como produto de eventos neurais; e Francisco Torti (1658-1741), que trouxe a admissão de fatores ambientais como determinantes da deficiência, como a seqüela de doenças infantis (PESSOTTI, 1984).

Conforme Mazzotta (2011), até o século XVIII, as ideias propagadas sobre a deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ao ocultismo e, posteriormente, seriam difundidas as explicações científicas sobre o assunto. Com as referidas contribuições da medicina e da ciência, começaram a haver algumas alterações com relação ao conceito de deficiência, todavia, essas alterações, de acordo com Pessotti (1984, p. 20), “[...] não atinge[m] as grandes massas fanatizadas pelas hierarquias religiosas e muito menos os donos do poder político-econômico, nutrido por tal fanatismo.”

John Locke (1632-1704) produziu obras revolucionárias que abalaram o dogmatismo ético cristão. Não admitia que a deficiência fosse uma lesão irreversível, mas sim que a mente da pessoa com deficiência fosse como uma página em branco, uma tábula rasa, que precisava ser preenchida através do ensino.

Codillac (1715-1780) transformou a teoria do conhecimento de Locke em teoria da aprendizagem de evidente significado pedagógico, com uma metodologia de ensino baseada na educação infantil. Para Codillac (1715-1780), se essa metodologia fosse explorada adequadamente tornar-se-ia uma didática para o trabalho com a pessoa com deficiência intelectual (PESSOTTI, 1984).

Com relação a essas descobertas, Pessotti (1984, p. 29) assevera:

Graças à obra doutrinária de Locke e de Condillac a educação especial de deficientes mentais se inaugura com caracteres definitivos: ela é sensualista, admite a gênese de ideias e processos mentais complexos a partir de ideias e processos simples, admite que a percepção se passa a orientações mentais não necessariamente formais; que a formalização é apenas um modo de estender as operações precedentes; que há estádios necessários e gradativos entre a percepção e as operações com signos ou formais; que para efeito do exercício das faculdades mentais não importa quais e quantos órgãos dos sentidos, sejam empregados na origem de conhecimento, ou seja, na percepção sensorial; que o domínio da linguagem não é essencial para o desenvolvimento do entendimento (funcionamento das faculdades mentais); e, acima de tudo, que as capacidades ou incapacidades mentais são produto da experiência e das oportunidades de exercício de funções intelectuais e não necessariamente dotes inatos, de natureza anátomo-fisiológico ou metafísica. Itard é o primeiro a empreender a aplicação prática desses princípios de forma rigorosa e fiel.

Jean Itard (1774-1838), médico-chefe do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, primeiro pedagogo da oligofrenia e teórico da educação especial de deficientes mentais, inspirou-se no estudo e trabalho de Jacob Rodrigues Pêreire (1715-1780), ao receber a tarefa de educar o menino selvagem¹. Fazendo importantes descobertas para a época com seus estudos e práticas, Itard constatou, no início do século XIX, que a avaliação da pessoa com deficiência devia levar em consideração a sua história de desenvolvimento e experiências intelectuais, uma vez que descobriu que a inércia intelectual conduzia à deficiência e que a falta total de exercícios tornava os órgãos incapazes de realizar sua função intelectual (MAZZOTTA, 2011; PESSOTTI, 1984). Os materiais elaborados por Itard, foram posteriormente aproveitados por Seguin (1846) e Maria Montessori (1870-1952).

No século XIX, Eduard Seguin, discípulo de Itard, foi o primeiro especialista em ensino de pessoas com deficiência intelectual e, até então, o único a apresentar sistematizações metodológicas sobre o assunto. Apresentou contribuições pioneiras a respeito da deficiência intelectual em sua obra mestra publicada em 1846: *“Traitement moral, hygiène et éducation des idiots”*.

Maria Montessori (1870-1952), médica e pedagoga italiana, assumiu a parte prática do legado de Seguin. Encantada com sua teoria sobre a sensibilidade sensorial da criança, traduziu seu livro manualmente com o objetivo de absorvê-lo o máximo possível. Montessori elaborou diversos materiais, atendendo as individualidades das crianças com deficiência, contribuindo para aprimorar os processos de Itard e Seguin

¹ Criança de 12 anos de idade que foi capturada na floresta de Aveyron após ter sido abandonada por 7 anos, durante os quais ficou sem contato com pessoas perdendo o pouco aprendizado que já havia adquirido até então, por carência de estímulos (PESSOTTI, 1984).

e possibilitando novas descobertas sobre a aprendizagem. Posteriormente, aplicou seu método também com as crianças sem deficiência e obteve importantes resultados.

A partir de tais descobertas, a educação especial começou a ser conquistada, porém, a passos lentos, e à medida em que se ampliava, de forma geral, a educação popular (MENDES, 2010). A ideia de educação inclusiva evoluiu de maneira morosa até que fosse compreendida como direito de todos, independentemente de suas individualidades físicas e intelectuais. Gimenes (2012, p. 29) afirma:

As novas descobertas científicas e as conquistas sociais das minorias levaram muitos familiares e pessoas solidárias a se mobilizarem em prol do reconhecimento do deficiente enquanto cidadão de direitos e da ampliação da oferta de atendimentos clínicos, terapêuticos e educacionais, via intervenção do Estado. Estas mobilizações assinalam a importante mudança na concepção do deficiente, enquanto sujeito de possibilidades, dando início a um período marcado pela busca da integração social das pessoas com deficiência.

Conforme estabelecido por Gimenes (2012), as novas descobertas científicas modificaram a visão da sociedade com relação às pessoas com deficiência, que passaram a ser vistas como sujeitos de possibilidades. Essa visão abriu espaço a uma nova concepção de educação, que indicava a integração da pessoa com deficiência na sociedade e nas escolas regulares, na segunda metade do século XX.

A integração propunha que todas as crianças, com ou sem deficiência, deveriam participar dos mesmos espaços sociais, inclusive nas escolas, o que traria benefícios para todos e economia para os cofres públicos, uma vez que a despesa com as escolas especiais era demasiadamente superior à manutenção da escola regular. Dessa forma, os movimentos a favor dos direitos humanos foram organizados para que a concepção de integração ganhasse força. De acordo com Mendes (2010, p. 13), a partir desses fatos, a segregação passou a ser vista como uma prática intolerável e aqueles movimentos começaram a reger a ideia de que a integração era a escolha mais acertada:

Além dos argumentos morais existiam ainda bases racionais para a defesa das práticas integradoras. Os argumentos dessa natureza, em geral, envolviam os potenciais benefícios dessas práticas tanto para os portadores de deficiências quanto para os sem deficiências. Bricker (1978), por exemplo, apontava como benefícios para os alunos com deficiências: a possibilidade de experimentar ambientes de aprendizagem mais desafiadores; a oportunidade de observar e aprender com os alunos competentes; de participar de contextos mais naturais e realistas para promover

aprendizagens significativas e ambientes que são mais facilitadores e responsivos. Bailey e Winton (1989), por exemplo, apontavam como benefícios para os alunos sem deficiências: as possibilidades de ensiná-los sobre as diferenças, sobre as diferentes formas como as pessoas crescem e se desenvolvem; a adotar atitudes mais positivas para com as pessoas com deficiências e ao auxiliá-los para aceitar suas próprias dificuldades e limitações.

Ainda havia mais argumentos que fortaleciam o princípio da integração, como evidências científicas que se opunham à segregação. Já não se questionava se a pessoa com deficiência podia ou não aprender, a grande questão nesse momento era, de acordo com Mendes (2010), o quê, para que e onde eles poderiam aprender. A preocupação, então, era com relação à qualidade de vida e à independência dessas pessoas, com o objetivo de aumentar suas potencialidades individuais e inseri-los na sociedade.

Ainda de acordo com Mendes (2010, p. 17):

No “Relatório Warnock”, elaborado por especialistas ingleses da área e publicado em 1979, foram apontadas três formas de integração escolar na prática; a integração física, a social e a funcional. A integração física envolvia a construção de unidades ou classes especiais em escolas comuns, mas como organizações independentes. A integração social propunha a frequência a serviços de Educação Especial, atrelados a participação dos portadores de deficiência em algumas atividades extra-sala de aula, com os demais alunos. A integração funcional, a mais desejável na opinião dos especialistas, pressupunha a participação de alunos com necessidades educacionais especiais, em tempo parcial ou integral, na classe comum.

Diferentemente do que aconteceu no Brasil, os países europeus não se estagnaram na política de integração. Ao aflorar, na década de 1980, uma insatisfação com relação a tal política, foram instauradas iniciativas de reforma que trouxeram o debate a respeito da educação inclusiva proposta atualmente. Apesar de tal ideologia ter surgido com mais foco nos Estados Unidos, a influência desse país facilitou a expansão da ideia pelo mundo, que impactou outros países, como o Brasil, na última década do século XX.

Da mesma forma que a educação infantil, a educação da criança com deficiência, no Brasil, foi inspirada em experiências internacionais, concretizadas na Europa e nos Estados Unidos, oferecendo, inicialmente, o atendimento médico-pedagógico às pessoas com deficiência, como será discutido em seguida.

2.3.1 Educação Especial no Brasil

Há registros de tentativas isoladas e precursoras referentes à Educação Especial no Brasil, desde o início do século XIX. Todavia, somente no século XX, mais especificamente por volta de 1970, tais iniciativas receberam respostas mais amplas e concretas da esfera pública.

Para Jannuzzi (2012, p. 7-8), “Em 1730, em Vila Rica, havia a Irmandade de Santa Ana, que previa no artigo 2º do seu estatuto ‘uma casa de expostos e asilo para desvalidos’ (SOUZA, 1991, p. 29)”, criada com o propósito de acolher órfãos e crianças abandonadas. A referida autora supõe ainda que muitas dessas crianças eram encaminhadas para esse tipo de atendimento já com alguma deficiência física e/ou mental, “[...] porquanto as crônicas da época revelavam que eram abandonados em lugares assediados por bichos que muitas vezes as mutilavam ou matavam”.

A primeira Constituição Política do Império do Brasil (BRASIL, 1824), elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 de março de 1824 já previa em seu Título 8º, “Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros”, Artigo 179, a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, conforme item XXXII:

A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.
XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

De acordo com Jannuzzi (2012, p. 6), apesar de ser discutida na Assembleia Constituinte, a educação primária a todos foi “relegada ao esquecimento”, visto que “[...] o recenseamento de 1870 acusara um índice de 78% de analfabetos no país” e, em 1878, apenas cerca de 2% da população era escolarizada.

Apesar de a Constituição de 1824 prever instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, a primeira providência tomada no sentido de proporcionar educação às pessoas com deficiências, no Brasil, foi concretizada em 1854 por D. Pedro II, através do Decreto Imperial n. 1.428, que fundou, na cidade do Rio de Janeiro o “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant. Mazzotta (2011) afirma que o referido Decreto foi a primeira política pública voltada para as pessoas com deficiência instaurada no Brasil.

De acordo com o Decreto Imperial n. 1.428 (BRASIL, 1854), em seu primeiro capítulo “*Do fim do Instituto, e de sua organização*”, Art. 1º: O Imperial Instituto de meninos cegos tinha por fim ministrar-lhes “A instrucção primaria; A educação moral

e religiosa; O ensino de música, o de alguns ramos de instrução secundária, e o de officios fabris.”

Dom Pedro fundou também, no Rio de Janeiro, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, pela Lei n. 839, de 26 de setembro de 1857, mais tarde conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ainda, no Segundo Império, foram criadas outras ações para o atendimento médico-pedagógico das pessoas com deficiência, como a inauguração do Hospital Estadual de Salvador (1874), que prestava assistência às pessoas com deficiência intelectual. A instalação dos institutos deu abertura à discussão da educação da pessoa com deficiência no primeiro Congresso de Instrução Pública, em 1883, em que entre outros temas, foram discutidos currículo e formação de professores para cegos e surdos (MAZZOTTA, 2011).

A escassez de escolas, e o fato de ser grande a quantidade de analfabetos no país, assim como a falta de preocupação da aristocracia rural em favorecer a educação, dificultava também a identificação de pessoas com deficiência. Até então, consideravam-se poucas as pessoas com deficiência, pois, muitas vezes, as pessoas com deficiência intelectual passavam despercebidas pela sociedade por se misturarem entre as classes trabalhadoras, não sendo reconhecidas, visto que a maioria da população trabalhava no campo e todos tinham alguma função pré-determinada que conseguiam realizar (JANNUZZI, 2012).

Com a Proclamação da República, em 1889, e o federalismo adotado pela Constituição de 1898, os Estados passaram a ter maior independência para organizar suas leis e administração, inclusive sua organização escolar. Todavia, de acordo com Jannuzzi (2012), o Congresso Nacional deixou no artigo 35 possibilidades que descartavam sua responsabilidade com a educação primária.

A ênfase proferida nas questões relacionadas à saúde, nessa época, estava relacionada também ao fato de a medicina ser um dos primeiros cursos implantados no Brasil, o que dava supremacia à área médica. Porém, aos poucos, médicos, como o Doutor Carlos Fernandes Eiras, mostraram estudos apontando a necessidade do trabalho pedagógico com os deficientes. De acordo com Jannuzzi (2012, p. 33), em 1900, o Doutor Eiras apresentou seu trabalho intitulado “Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas” no IV Congresso de Medicina e Cirurgia.

Jannuzzi (2012) assevera que o governo só interferiu na educação primária “[...] por ocasião da primeira Guerra Mundial (1914-1918), fechando escolas de língua

estrangeira e, em 1918, dando ajuda financeira para reorganizar essas escolas.” Estados como Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul, impulsionaram a educação escolar primária com o aumento de verbas destinadas a esse seguimento. A referida autora afirma ainda que:

A organização de escolas para deficiente também vai desenvolver-se nesses estados, ainda que timidamente. Vai aparecer o discurso sobre ele. Profissionais diversos, como médicos, psicólogos, professores, vão atuando na área, estruturando no fim dos anos 1920 a base de associações profissionais que, de maneira ambígua e imprecisa, foram criando um campo de reflexão à procura de um espaço efetivo para a concretização de sua ação pedagógica. Se de um lado, no discurso e na prática, os profissionais vão refletindo as expectativas daquela sociedade de então, patenteando e justificando a separação do deficiente, vão também viabilizando, tornando possível a vida dos mais prejudicados, juntamente com a família e outros setores da sociedade, através de alguns conhecimentos mais sistematizados e procura de efetivação de alguma prática social mais eficiente (JANNUZZI, 2012, p. 21).

Por volta de 1920, a deficiência começou a ser relacionada a problemas básicos de saúde, principalmente a mental, responsabilizada pela propagação de doenças venéreas, pela falta de higiene, levando o governo a tomar medidas disciplinadoras baseadas em preceitos de higiene. Tais medidas foram expandidas também para as escolas, que passaram a ser inspecionadas por órgãos ligados à saúde (JANNUZZI, 2012).

Ainda no século XIX, com a ampliação da educação para população em geral, começaram a aparecer crianças com dificuldades de aprendizagem, que, conseqüentemente, não conseguiam acompanhar o rendimento das turmas em que estavam inseridas. Esse fato deu origem à criação de salas de aula separadas dentro da escola pública, que segregavam as crianças com menor rendimento escolar. As escolas e as classes especiais começaram a ganhar força e se expandir diante da crença de que, separados, esses alunos seriam melhor atendidos em suas necessidades (JANNUZZI, 2012).

Os movimentos segregacionistas tinham por princípio a ideia de que as pessoas com deficiência deveriam ser socialmente separadas daquelas sem deficiência, sendo enclausuradas em ambientes específicos, como instituições destinadas a elas, com o menor contato possível com a sociedade.

Em 16 de julho de 1934, foi sancionada uma nova Constituição no país, denominada Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. A nova Lei, apesar de não favorecer as pessoas com deficiência, determinou que a educação

era um direito de todos, reafirmando o que havia sido previsto no texto Constituinte de 1824. De acordo com seu Capítulo II, da Educação e da Cultura, Art. 149:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

A educação das pessoas com deficiência ainda não era uma preocupação naquele momento, o que foi ocorrer somente a partir da primeira metade do século XX. De acordo com Mendes (2010, p. 12):

[...] foi 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.

Até 1950, primeira metade do século XX, já existiam aproximadamente quarenta estabelecimentos mantidos pelo Poder Público, que prestavam algum tipo de atendimento especial à pessoa com deficiência intelectual e catorze estabelecimentos que atendiam alunos com outras deficiências, porém, todos de cunho assistencialista e segregacionista.

De acordo com Prieto (2006), baseadas em propostas internacionais, teve início, no Brasil, a partir da década de 1960, a estruturação de novas propostas de atendimento educacional às pessoas com deficiência, com o objetivo de aproximá-las o máximo possível dos demais alunos. Tais propostas baseavam-se no princípio de integração, que tinha por objetivo aproximar fisicamente as pessoas com deficiência daquelas sem deficiência, prevendo a permanência de alunos com deficiência nas salas de aula comum.

Teve início a defesa de um novo princípio conhecido como normalização, que seria viabilizado através do processo de integração. Porém, ao contrário do que era esperado, a normalização gerou muitas discussões, trazendo interpretações equivocadas, que nada tinham a ver com seu princípio original. Isso resultou em variadas práticas em que as pessoas com deficiência foram encorajadas a esconder suas limitações, passando-se por pessoas sem deficiência (MENDES, 2010).

O princípio de normalização, entendia que a pessoa com deficiência precisava ser tratada como aquelas sem deficiências, devendo experienciar situações o mais próximo possível da “normalidade”. Este princípio teve como consequências não considerar as necessidades específicas das pessoas com deficiência, negligenciando os atendimentos e os recursos específicos. A Emenda Constitucional nº 1 de 1969 dava, aos alunos com deficiência, o direito à educação especial, não contemplando esses alunos no que se referia à educação em geral. Na década de 1970, escolas comuns passaram a aceitar crianças com deficiências em ambientes com o mínimo de restrição, dentre estes, na sala comum ou nas salas especiais (MENDES, 2010).

Para Mantoan (2015), defensora da ideia de que todos os alunos, independentemente da severidade de sua deficiência, devem ser incluídos na sala de aula regular, no processo de integração, todos os alunos deveriam frequentar as salas de aula do ensino regular, de forma que alunos ou grupos de alunos anteriormente excluídos fossem inseridos de forma radical, completa e sistemática, ou seja, independentemente da gravidade de sua deficiência.

Porém, desde o início da integração escolar, houve a restrição do uso de uma concepção que implicasse na integração de todo e qualquer aluno com deficiência na classe regular. A integração era concebida de diferentes formas, com diferentes interpretações, sendo vista, muitas vezes, como um processo em que o sistema educacional proveria os meios mais adequados para atender os alunos com deficiência, que, de acordo com seu desenvolvimento e mérito próprio, passariam de um ambiente mais segregado para outro mais integracionista, sem que a escola se preparasse para atendê-los.

Mendes (2010)² faz uma crítica com relação à forma com que a integração foi feita no Brasil. A autora alega que, historicamente, esse movimento passou a significar, na prática, a mera inserção da criança com deficiência na mesma escola que outras sem deficiência, principalmente daqueles alunos que não conseguissem, por mérito próprio, evoluir no processo de aprendizagem.

A inclusão surgiu a partir do aprimoramento do princípio de integração, porém, como um novo paradigma, que começou a ser lapidado a partir de 1981, por aqueles que participavam do dia a dia das pessoas com deficiência, em busca de uma sociedade democrática, na qual houvesse a equiparação de oportunidades para

² Defensora da inclusão, porém com algumas exceções.

todos, tornando-se palavra de ordem no final do século XX (SASSAKI, 1997; MENDES, 2010).

O principal objetivo do movimento da inclusão é construir uma sociedade para todos inspirada em novos princípios. Para Sasaki (1997, p. 16), dentre esses princípios se destacam: “[...] celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias e cidadania com qualidade de vida.”

Em 1986, no Brasil, a Educação Especial era entendida como parte integrante da Educação, com a definição de normas pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP/ MEC) para a prestação de apoio à educação especial. Pela primeira vez, apareceu a expressão “educandos com necessidades especiais” substituindo o termo “aluno excepcional”. No mesmo ano, o CENESP se transformou na Secretaria de Educação Especial (SESPE) e somente foi extinta em 1990 quando, finalmente, suas atribuições foram absorvidas pela Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) (MAZZOTTA, 2011).

Com a evolução das Políticas Públicas, a Educação Infantil e a Educação Especial passaram a ser dever do Estado, a partir da elaboração da Constituição Federal. A Constituição de 1988 foi um grande marco na história da Educação de nosso país, estabelecendo algumas garantias às pessoas com deficiência e abrindo portas para a elaboração de novas políticas inclusivas.

O fim do regime militar (1964-1985), favoreceu a inauguração das associações de moradores e outras entidades que criticavam o modelo clássico de intervenção do Estado e promoviam trabalho com menores. Esses fatores imprimiram avanços ao processo Constituinte (1987 e 1988), permitindo definir a criança como prioridade absoluta e detentora de direitos, dentre eles a educação, na Constituição Federal (BAZÍLIO, 2011).

Dever do Estado e da família, a educação é um direito constitucional de toda população brasileira. De acordo com Mendes (2010), foi na Constituição Federal de 1988 que a função de educação e cuidado apareceu pela primeira vez como direito específico da criança, com ou sem deficiência, e dever do Estado. Antes disso, a Emenda Constitucional nº 1 de 1969 dava aos alunos com deficiência o direito à educação especial, não contemplando esses alunos no que se referia à educação em geral.

A Constituição Federal declara em seus artigos 205 e 208, respectivamente:

Art. 205. 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.

.....
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; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1988).

A promulgação da Constituição de 1988 fortaleceu os direitos das pessoas com deficiência, proporcionando a elaboração de novas leis, decretos e políticas públicas com o objetivo de garantir a igualdade de oportunidades para todos.

Em 1989, foi implantada a Lei 7.853/89, criada em favor das pessoas com deficiência, que estabelece normas gerais, a fim de assegurar direitos individuais e sociais da pessoa com deficiência (BRASIL, 1989). Tal lei estabelece em seu artigo 2º os direitos das pessoas com deficiência:

Art. 2º 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 (BRASIL, 1989).

O parágrafo único da referida lei, defende também o tratamento prioritário e adequado aos assuntos a ela dispensados, a fim de viabilizar medidas sem o prejuízo de outras. No que se refere aos assuntos relacionados à educação, a lei prevê:

- 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 graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- 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).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) manifestou-se como um novo paradigma na construção de uma política pública, apontando um novo marco na ação do Estado e da sociedade com a infância.

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, as crianças em idade pré-escolar, com ou sem deficiência, passaram a ter maior garantia de direitos. De acordo com o Artigo 54 do Estatuto:

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 cinco anos de idade (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016)³.

[...]. (BRASIL,1990b).

Em se tratando da criança ou adolescente com deficiência, o ECA trilhou um caminho muito importante para o exercício de direitos, rompendo com a forma tradicional em que se realizava a assistência a eles.

Ao reconhecer as crianças e os adolescentes como pessoas em condições especiais de desenvolvimento, que deveriam ser tratadas de forma distinta e prioritária, o Estatuto passou a assegurar direitos a estes, de acordo com suas necessidades de desenvolvimento, diferentes daquelas asseguradas aos adultos. De acordo com Mazzotta (2011), até então, por falta de mecanismos eficazes, esses direitos se encontravam em declarações muito generalizadas e pouco praticadas.

Mais tarde, no âmbito internacional, outro marco substancial qualitativo, para a educação da pessoa com deficiência e para construção de políticas inclusivas, foi a Declaração de Salamanca, construída em assembleia, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994.

Delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais, reafirmaram o compromisso para com a Educação para Todos, em favor do atendimento das pessoas com deficiência, dentro

³ Com a promulgação da Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, a educação infantil passou a ser oferecida até os 5 anos de idade, o que justifica a alteração nos diversos documentos legais, relacionados a esse segmento, anteriores à proposta do ensino fundamental de 9 anos (BRASIL,2006).

do sistema regular de ensino (DRAGO, 2014; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994).

A Declaração de Salamanca demanda a todos os governos que:

- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.
- estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
- encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
- invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.
- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994, p. 1-2).

Ao abordar as necessidades individuais, a Declaração de Salamanca proclama que toda criança possui necessidades, características, interesses e habilidades individuais. Tais características e a vasta diversidade de deficiências deveriam ser consideradas para a implementação de sistemas e programas educacionais, de forma a garantir, à criança com deficiência, o acesso à escola regular, com um atendimento capaz de satisfazer suas necessidades, em um ambiente acolhedor, inclusivo e eficaz no combate à discriminação.

A Declaração de Salamanca valoriza a formação profissional dos professores e a visão do outro, com suas diferenças, como parte importante da diversidade humana, trazendo um discurso favorável à inclusão, ao comprovar a necessidade de práticas inclusivas na educação.

Também publicada em 1994, a Política Nacional de Educação Especial teve como princípio orientar o processo de “integração instrucional”, porém, ao reafirmar padrões homogêneos da aprendizagem, condicionou o acesso às classes comuns do ensino regular apenas àqueles que possuíam condições de acompanhar e desenvolver atividades do ensino comum, no mesmo ritmo dos demais. Por não

reformular as práticas educacionais de forma a valorizar as potencialidades específicas de aprendizagem de cada aluno, essa política contribuiu para que a responsabilidade da educação dos alunos com deficiência permanecesse aos cuidados da Educação Especial. Todavia, apesar de tais políticas se configurarem como avanços legais importantes, ao que parece, ainda não se tornaram uma realidade.

É relevante destacar, também, que a Constituição Federal de 1988, no capítulo “Da educação, da cultura e do desporto”, ao prescrever em seu artigo 208 a palavra “preferencialmente”, admite que o atendimento educacional especializado pode ser oferecido em qualquer instituição fora da rede regular.

Com relação a esse aspecto, Mantoan (2013, p. 31) afirma:

Temos o dever de oferecer escola comum a todos os alunos, pois a escola especial os inferioriza, discrimina, limita, exclui, mas também de garantir-lhes um atendimento educacional especializado paralelo, complementar, de preferência na escola comum, para que não sejam desconsideradas as especificidades de alguns aprendizes, quando apresentam alguma deficiência. A escola comum não pode ser substituída pelo ensino especial na oferta do ensino acadêmico, pois este é complementar à formação do aluno com deficiência e trata primordialmente das limitações que a deficiência lhes acarreta quando estudam em turmas do ensino regular.

Tendo por base o texto que rege a Constituição Federal de 1988, o acesso ao Atendimento Educacional Especializado poderia ser oferecido em escolas especiais, substituindo totalmente a escola comum, ou como suplemento, que dava ao aluno com deficiência o direito de frequentar a classe comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno escolar.

Para Fávero (2013), a defesa do direito de frequentar a classe comum e o AEE no contraturno escolar foi propagada por movimentos favoráveis à inclusão, visando, ao aluno, a frequência em ambientes comuns de ensino, em estabelecimentos oficiais e em idade cronológica própria, de forma a garantir o cuidado das especificidades de sua deficiência em período contrário ao da sala comum, com professor especializado.

Com relação a esse direito, Fávero (2013, p. 20-21) aponta que:

Quando os serviços de educação especial substituem totalmente os serviços oficiais comuns, fica caracterizada a negação ou restrição de direitos. Isso nada mais é do que discriminação, pois o aluno fica à margem do mesmo direito que todos da sua idade exercem [...]. O Atendimento Educacional Especializado quando ministrado de forma a impedir ou restringir o direito ao ensino comum, fere o princípio da igualdade, redundando em discriminação. No Brasil há até norma criminal, desde 1989 (art. 8º., da Lei 7.853), prevendo

como crime punível com pena de reclusão condutas que frustram o direito da pessoa com deficiência à educação.

Também, com relação a este aspecto, o documento “Saberes e Práticas da Inclusão na Educação Infantil” afirma:

[...] concepções restritas, baseadas na limitação e no déficit, estão profundamente enraizadas no imaginário de algumas escolas que ainda creem que a criança, em virtude de sua deficiência, necessita de um currículo especial, de abordagens pedagógicas diferentes e métodos de ensino especiais. Por isso, a responsabilidade pela educação desses alunos é delegada à educação especial (BRUNO, 2006, p. 27).

Conceitos como estes, de que a criança com deficiência necessita de um currículo especial ou de abordagens pedagógicas diferentes, contribuíram para que escolas não assumissem o compromisso pedagógico das crianças com deficiência e, tampouco, incluíssem as necessidades específicas delas no plano de desenvolvimento educacional da educação infantil.

Outra Lei subsequente e significativa, no que se refere à inclusão, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Mesmo que ainda não defendesse plenamente a inclusão, a Educação Especial, considerada uma modalidade de educação e, não um serviço da Educação Básica, ganhou destaque no Capítulo V da LDB, que determina:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 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 (BRASIL, 1996).

É importante lembrar que a educação é um direito humano, fundamental a todas as crianças, independentemente de suas condições de desenvolvimento ou deficiências. Por esse motivo, a proposta de inclusão, conforme prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (LDB), garante, às crianças com deficiência, o direito ao contato com a diversidade e trocas de experiências diversas ao dar preferência à educação oferecida na rede regular de ensino. Porém, assim

como na Constituição de 1988, na LDB e na meta 4 do Plano Nacional de Educação não há garantia de que a educação especial seja oferecida na rede regular, e sim *preferencialmente* na rede regular de ensino.

De acordo com Mantoan (2015), os artigos 58 e seguintes da LDB mostram que é possível que o ensino regular seja substituído pelo ensino especial, porém, para a autora, a manutenção de um ensino especial apartado não se justifica, uma vez que a criança com deficiência possui o direito de frequentar a escola regular e que, portanto, tal instituição deve estar preparada para que suas práticas contemplem as mais diversas dificuldades, necessidades e habilidades de seus alunos.

No contexto atual, é indispensável que escolas e professores estejam em constante processo de formação, preparados para trabalhar com a diversidade e a heterogeneidade, com crianças com ou sem deficiência, considerando-se que as diferenças e características individuais existem e não devem ser negadas. De acordo com Ujiie, Blaszkó e Pinheiro (2015), a diversidade traz riqueza e aprendizagem, contribuindo para que todas as crianças tenham acesso à educação e à aprendizagem em um sistema social e educacional igualitário.

Na concepção de Prieto (2006, p. 56):

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Associada às sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade, que foi rompida por formas segregadoras do ensino especial e regular.

O Brasil também foi um dos signatários da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência, celebrada em Guatemala (1999). A então Declaração de Guatemala foi aprovada pelo Congresso Nacional, por meio do Decreto Legislativo n. 198, de 13 de junho de 2001, e outorgado pelo Decreto n. 3.956, de 8 de outubro do mesmo ano. A Declaração foi embasada em políticas públicas nacionais para a saúde, educação, trabalho e assistência social para a pessoa com deficiência, resguardando seus direitos de forma que, antes do encaminhamento do aluno para a educação especial, pais e alunos deveriam ser consultados para, então, o atendimento ser ou não consentido (DRAGO, 2014; MANTOAN, 2015).

De acordo com Drago (2014, p. 65):

A Declaração de Guatemala tem como princípio básico a garantia de que os governos assumirão o compromisso de se adequarem as instalações que facilitem o transporte, a comunicação e o acesso público das pessoas deficientes; promover ações no sentido de facilitar o acesso à educação, à saúde, ao emprego, à assistência social, aos esportes, às atividades políticas e de cidadania; proclamar a igualdade de oportunidades e condições de vida perante a sociedade como um todo, no sentido de eliminar preconceitos e discriminações, além de incidir sobre o fato de que as pessoas deficientes têm o direito de participar na elaboração e na execução de medidas e políticas públicas para a busca de qualidade de vida adequada à sua satisfação pessoal.

Aprovada pela ONU, em 2006, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência estabeleceu a educação inclusiva como direito em todos os níveis de ensino. De acordo com Mantoan e Santos (2010), a convenção foi ratificada no Brasil, em 2008, por quórum qualificado, sendo anexa à Constituição de 1988.

Porém, até então, o ensino especial ainda se encontrava totalmente ligado à Política Nacional de Educação Especial de 1994, de forma que ainda se encontravam em vigor o funcionamento de salas especiais nas escolas brasileiras, que serviam como espaço de segregação de alunos que não conseguiam acompanhar o andamento da sala regular. Para Glat e Blanco (2013), essas salas acabaram transformando-se em um “depósito” de crianças com dificuldades de aprendizagem, ao invés de servir como apoio para impulsionar a inclusão da criança com deficiência na sala de aula comum.

Em 2007, a Secretaria Nacional de Educação Especial (SEESP) sistematizou a nova Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, [2008]), que definiu diretrizes do ensino especial atingindo diretamente o ensino comum.

Conforme Mantoan (2015, p. 43), “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), instaura um novo marco político e pedagógico na educação do país”.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, [2008, p. 11]):

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Por ter como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem nas escolas regulares de alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, esta política objetiva assegurar acesso, participação e aprendizagem através da garantia de:

- 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 Inter setorial na implementação das políticas públicas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, [2008, p. 10]).

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, também destaca pontos questionáveis com relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) proposto até então, ao evidenciar que a educação especial foi tradicionalmente organizada, tendo por base o AEE como substitutivo e não concomitante ao ensino comum. O fato levou à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades fundamentadas no conceito de normalidade/anormalidade. Dessa forma, os atendimentos clínico-terapêuticos eram determinados com base em “[...] testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, [definiam] as práticas escolares para os estudantes com deficiência.” Tal organização, ao explicitar “[...] os processos normativos de distinção dos estudantes em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar”, acabava por definir uma determinada hierarquização que operava a favor da produção das desigualdades (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, [2008, p. 2, 1]).

Dentre as ações necessárias para implementação da política de inclusão, garantindo às crianças o direito à igualdade, de forma que pudessem frequentar a sala comum e o AEE no contraturno escolar, a questão do financiamento se tornou um aspecto relevante, que fez a diferença na preparação da escola para a recepção de novos alunos com deficiência, visto que, com a carência de formação docente, assim como da acessibilidade urbanística, arquitetônicas, nos mobiliários e equipamentos,

na comunicação, informação e transporte, não seria possível a concretização da inclusão.

Para se tornarem concretas, as ordenanças da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, [2008]), foi preciso, então, que a lógica de financiamento fosse alterada, alocando recursos para o desenvolvimento inclusivo das redes públicas, proporcionando melhor organização e oferta do atendimento educacional especializado na escola comum e, conseqüentemente, impulsionando o processo de transição do velho para o novo paradigma de inclusão. Para essa materialização é, então, necessária a institucionalização do duplo financiamento, ao envolver o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB), para a promoção de matrículas de alunos com deficiência no ensino regular concomitantemente ao AEE. A adoção de medidas que garantissem o direito à educação inclusiva não significou a eliminação total das classes e escolas especiais, porém, impulsionou o avanço da inclusão escolar ao reduzir as matrículas nas escolas especiais e expandir as matrículas das crianças com deficiência nas classes comuns (MANTOAN, 2015).

De acordo com Mantoan (2015), após a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, [2008]), as expressões “quando possível”, “desde que aptos”, e “se alcançarem o mesmo ritmo dos demais”, deram espaço a uma exponencial mudança conceitual, afirmando-se o direito de todos à educação em classes comuns no ensino regular, desde a educação infantil.

A inclusão escolar das pessoas com deficiência, enfim, ganhou espaço político na sociedade, afirmando-se nos ambientes educacionais.

A Educação Especial se encontra presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), como modalidade transversal, repercutindo nos principais marcos regulatórios da educação nacional. A política estendeu suas inovações da educação infantil ao ensino superior, de forma que, nos três primeiros anos de vida, o Atendimento Educacional Especializado se expressasse através da estimulação precoce do desenvolvimento, constituindo oferta obrigatória na educação básica, devendo ser realizado, preferencialmente na escola comum, no contra-turno escolar (MANTOAN; SANTOS, 2010).

De acordo com Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica no que se refere à Educação Especial:

Art. 29. A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

§ 2º Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 10-11).

Todo o texto do documento evidencia os avanços propostos pela nova política, definindo que, ao contrário do que se havia interpretado anteriormente, o Atendimento Educacional Especializado deve complementar e/ou suplementar a formação do aluno, preparando-o para que aja de forma autônoma e independente, tanto na escola quanto fora dela.

De acordo com Mantoan e Santos (2010, p. 31, grifo do autor):

Os conteúdos dos planos de Atendimento Educacional Especializado não são os mesmos da educação comum e não poderiam ser, pois a política trata de uma educação especial que não substitui o ensino escolar para os seus alunos. Esses conteúdos são selecionados após um estudo de cada aluno, levando-se em conta os problemas referentes às barreiras impostas pelo meio escolar e às necessidades específicas dos aprendizes, de modo que possam ser asseguradas condições de acesso e aproveitamento escolar aos mesmos nas turmas de ensino comum.

Mais uma etapa decisiva na luta pela inclusão no Brasil foi a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos a contar da publicação da Lei n. 13.005, aprovada em 25 de junho de 2014, o qual determina:

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que: III - garantam o atendimento das necessidades específicas

na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;
[...]. (BRASIL, 2014).

Um dos principais objetivos da elaboração do PNE no Brasil é trabalhar a favor da eliminação de desigualdades, enfrentadas historicamente pelo País. As metas do Plano Nacional de Educação foram elaboradas com o intuito de garantir o direito à educação básica de qualidade, o acesso à escola e a permanência nela, respeitando as características individuais e potencialidades de cada território, incorporando princípios de respeito aos direitos humanos, à valorização da diversidade e da inclusão, à valorização dos profissionais da educação e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014)

De acordo com a meta 4 do PNE, um dos objetivos desse documento com relação à inclusão de alunos desde a educação infantil é:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (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).

Cabe, às políticas públicas, fortalecer sistemas educacionais inclusivos em todas as etapas de ensino, de forma que a educação básica, obrigatória e gratuita seja garantida. Os Estados e os Municípios devem assumir o compromisso com imparcialidade e respeito à igualdade de direitos, contando com o apoio federal para viabilizar o atendimento das pessoas com deficiências (BRASIL, 2014).

O reconhecimento da importância e do direito à inclusão de alunos com deficiência na escola regular, desde a educação infantil, perpassando por todos os níveis de ensino, foi uma grande conquista da Educação Inclusiva, capaz de aumentar as chances de sucesso da inclusão por garantir que, desde pequena, a criança receba os estímulos necessários para o seu desenvolvimento. Essa conquista favorece o aprimoramento dos sistemas educacionais, que terão maiores condições de garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem, promovendo a inclusão e favorecendo a elaboração de novas políticas públicas.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015 estabelece:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado 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. (BRASIL, 2015).

Outra lei recentemente criada, foi a Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016, que dispõe sobre a educação inclusiva na primeira infância e altera a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), que prevê:

Art. 2º Para os efeitos desta Lei, considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança.

[...]

Art. 4º As políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a:

I - atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadão;

II - incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento;

III - respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais;

IV - reduzir as desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando o investimento público na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão sem discriminação da criança;

[...]. (BRASIL, 2016a).

Apesar de todo avanço legal e das políticas públicas em defesa da educação inclusiva no país, ainda há um longo caminho a se percorrer para a efetividade da cidadania das pessoas com deficiência.

Dolabela (2015, p. 40) afirma que “No Brasil, de acordo com o Censo do IBGE, de 2010, 23,9% dos brasileiros, ou algo como 45 milhões de pessoas, têm algum tipo de deficiência.” Ainda de acordo com o autor, essas deficiências são produzidas, no Brasil, por mazelas do sistema de saúde, falhas médicas, acidentes de trânsito e pela violência urbana.

A busca de algumas escolas pela homogeneidade dos alunos é um dos maiores entraves da inclusão da pessoa com deficiência. Vive-se em um tempo de diferenças e busca do direito de ser diferente, porém, a grande dificuldade de incluir a

todos está diretamente ligada à recusa dessa diferença, que, na verdade, deveria ser valorizada no processo de ensino e aprendizagem. Com relação a essa constante busca por normalização e homogeneidade, por parte de algumas escolas, Costa (2010, p. 102) assevera: “[...] o problema crucial é a insistência em fazer com que a escola seja um lugar de normais.”

De acordo Costa (2010), a educação inclusiva tem como um de seus fundamentos a igualdade, todavia o termo não objetiva nivelar, uniformizar ou tornar igual, mas sim valorizar as diferenças.

Para que se tornem inclusivas, as instituições de ensino devem considerar as reais necessidades de cada aluno, estruturando o sistema educacional em função dessas necessidades. Para Mazzotta (2010, p. 82), falar de inclusão é falar de toda e qualquer criança, independentemente de suas necessidades individuais. O autor afirma ainda que “É no encontro do aluno com a escola que suas reais necessidades educacionais se apresentarão e deverão ser identificadas e atendidas apropriadamente [...]” (MAZZOTTA, 2010, p. 82).

As escolas precisam reconhecer que alguns alunos necessitarão mais de ajuda e de diferentes apoios para aprender do que outros. Para isso, é preciso que aconteça uma mudança na cultura escolar, com a organização de um ambiente mais favorável à aprendizagem de alunos que necessitam de estratégias diferenciadas para garantir a aprendizagem. É preciso que a escola priorize ações desde a educação infantil aos programas de formação de professores e garanta acesso através de adequações arquitetônicas. Sem essas mudanças a Inclusão escolar não passará de discurso político.

Deve-se novamente enfatizar que é fundamental que se considere a forma como as crianças com deficiência foram tratadas ao longo da história da humanidade, para que se compreenda o motivo pelo qual, ainda hoje, a inclusão desde a educação infantil encontra tantas barreiras para se concretizar no Brasil.

Na próxima seção deste trabalho, é discutida a inclusão enquanto outro paradigma educacional, assim como as condições necessárias para que as escolas possam se tornar realmente inclusivas, começando pela primeira etapa da Educação Básica, que é a Educação Infantil.

3 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Atualmente, a inclusão tem sido considerada como um outro paradigma para o enfrentamento das diferenças na sociedade, em especial no que se refere à condição da pessoa com deficiência. Para Sassaki (1997), a inclusão surgiu a partir de conceitos pré-inclusivistas, ou seja, a partir de conceitos que antecederam ao que hoje se conhece como inclusão. Os processos de segregação e de integração, por exemplo, podem ser considerados conceitos pré-inclusivistas que vieram se modificando historicamente, ao longo do tempo, de acordo com as transformações sociais.

Como é previsto pela Constituição, pela LDB, pelo Plano Nacional de Educação e outros documentos legais, a educação inclusiva, deve assegurar às minorias sociais as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que são oferecidas a quaisquer outras pessoas. É importante destacar, porém, que sendo o foco dessa pesquisa a criança com deficiência, não são abordadas outras minorias sociais. Assim, torna-se fundamental a compreensão do conceito de deficiência.

O Decreto n. 5.296 de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), em seu Capítulo II “do atendimento prioritário”, artigo 5º, §1º, I, considera pessoas com deficiência aquelas que possuem limitações ou incapacidades para desempenhar atividades, enquadrando-se nas categorias: deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental e deficiência múltipla.

Com relação à deficiência física, deficiência auditiva e deficiência visual, o Decreto n. 5.296/2004 define:

- a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
- b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;
- c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual

em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;[...]. (BRASIL, 2004).

Já com relação à deficiência intelectual, de acordo com Batista e Mantoan (2007, p. 15), “a grande dificuldade de conceituar essa deficiência trouxe consequências indelévels na maneira de lidarmos com ela e com quem a possui.” Considerada mais restritiva que as citadas anteriormente, por trazer o comprometimento intelectual leve, moderado ou profundo, a deficiência intelectual apresenta de forma clara a dificuldade das escolas, principalmente as mais tradicionalistas, em ensinar o aluno com deficiência. Batista e Mantoan (2007, p. 16) afirmam que “O aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza”.

Conforme previsto pelo Decreto n. 5.296/2004, com relação à deficiência intelectual:

d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

1. comunicação;
 2. cuidado pessoal;
 3. habilidades sociais;
 4. utilização dos recursos da comunidade;
 5. saúde e segurança;
 6. habilidades acadêmicas;
 7. lazer; e
 8. trabalho;
- [...] (BRASIL, 2004).

Com relação à deficiência múltipla, o Decreto n. 5.296/2004 afirma que esta é a “associação de duas ou mais deficiências”.

O medo da diferença e do desconhecido é responsável, em grande parte, pela discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência. Estas necessitam de maior apoio e diversidade de recursos para que tenham garantidos os mesmos direitos e oportunidades das pessoas sem deficiência. Isso justifica o fato de a sociedade precisar se preparar para atender e incluir a todos, independentemente de suas singularidades.

Por outro lado, o termo “integração” expressa a ideia de que o indivíduo deve adaptar-se à sociedade, integrando-se a ela, mesmo com suas necessidades próprias. Já a inclusão traz o princípio de que a sociedade deve estar preparada para receber diferentes indivíduos com as mais diversas características, abrindo espaço

para que todos assumam seus papéis sociais, independentemente de sua raça, situação socioeconômica ou deficiência. A inclusão surge, então, como um novo paradigma em busca da construção de uma sociedade, onde todos os indivíduos tenham os mesmos direitos e oportunidades.

De acordo com Sassaki (1997, p. 39), conceitua-se inclusão social como:

O 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. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Promover a acessibilidade implica planejamento específico das práticas e recursos sociais para que pessoas possam usufruir de direitos. Esse planejamento deve envolver adaptações de recursos que facilitem o acesso da pessoa com deficiência a serviços, informações, educação, emprego e até mesmo deslocamento de um local a outro. Para isso, conseqüentemente, é necessário que haja a eliminação de barreiras arquitetônicas, programáticas, metodológicas, instrumentais, comunicacionais e atitudinais. Porém, de acordo com Sassaki (1997), ao invés de eliminar barreiras, muitas vezes, a sociedade acaba criando mais problemas para a pessoa com deficiência, causando-lhe incapacidade no desenvolvimento de seus papéis sociais em virtude de:

- Seus ambientes restritivos;
- Suas políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas, que rejeitam a minoria e todas as formas de diferenças;
- Seus discutíveis padrões de normalidade;
- Seus objetos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico;
- Seus pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria supostamente homogênea;
- Sua quase total desinformação sobre deficiências e sobre direitos das pessoas que tem essas deficiências;
- Suas práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana. (SASSAKI, 1997, p. 45).

Nesse sentido, para que a inclusão se efetue, ela deve acontecer o quanto antes, na mais tenra idade, garantindo o máximo possível o desenvolvimento das potencialidades da criança com deficiência, visto que todo ser humano é diferente em suas habilidades e necessidades.

Kramer ([2000]), ao abordar o desenvolvimento infantil, afirma que a educação infantil dispõe de importante papel no desenvolvimento humano e social, uma vez que os recursos oferecidos às crianças pequenas pelas comunidades em que vivem estão distantes de contemplar suas necessidades. De acordo com Kramer ([2000], [p. 3]):

As crianças precisam criar, construir e desconstruir, precisam de espaços com areia, água, terra, objetos variados, brinquedos, livros, jornais, revistas, discos, panos, cartazes, e também espaços cujo objetivo é a experiência com a cultura, a arte e a ciência, de que com frequência as crianças pequenas são alijadas: mesmo nas grandes cidades, a maior parte dos locais está longe de contemplar as necessidades das crianças de 0 a 6 anos. Falta nos nossos municípios valorização de espaços de arte, história e cultura; faltam brinquedos e/ou praças e parques; brinquedotecas e locais para crianças pequenas em clubes, museus, bibliotecas, hospitais, postos de saúde, bancos - instituições para onde as levam os adultos por longos períodos de tempo.

Apesar de não solucionarem a carência dos recursos sociais oferecidos às crianças pequenas, são as instituições de educação infantil que facilitam o acesso dessas crianças à maioria dos materiais e espaços adequados, promovendo maiores condições de desenvolvimento. Partindo desse princípio, torna-se necessário que todas as crianças recebam estímulos apropriados para seu desenvolvimento desde a primeira etapa da educação básica.

A seguir, discutir-se-á a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil e a importância de uma educação infantil inclusiva de qualidade.

3.1 Infância, Desenvolvimento e Aprendizagem

Os primeiros anos de vida são muito importantes para a formação e o desenvolvimento infantil, pois a criança apresenta maior desenvolvimento com relação à maturação do organismo, da formação intelectual, da personalidade, da estruturação do esquema corporal e da coordenação motora. A aprendizagem permeia todas as etapas da vida e se dá através de experiências, reproduções, descobertas e sentimentos vividos (MENDES, 2010).

Desde que nasce e entra em contato com o mundo exterior, a criança vivencia e experimenta diferentes situações de aprendizagem. Aprende a enxergar e a compreender diferentes objetos, aos quais vai gradativamente atribuindo significado, de acordo com as necessidades e situações por ela vividas. Aprende a ouvir e a associar o som a algo ou a alguém, a movimentar-se e compreender que pode

dominar seus movimentos, e emitir sons que, com o tempo, vão se transformando em palavras culturalmente significativas (MENDES, 2010).

De acordo com Mendes (2010), o desenvolvimento do cérebro nos primeiros anos de vida se dá de forma mais rápida e mais extensiva que em outras etapas da vida, estando, nessa fase de maior desenvolvimento, muito mais vulnerável às influências de fatores nutricionais, tipo de interação e estimulação. Assim, determinados tipos de aprendizagem, se não conquistados nesse período, tornam-se difíceis ou até mesmo impossíveis de serem adquiridos mais tarde.

Uma das formas de a criança, em idade pré-escolar, assimilar o mundo em que vive é através da observação e reprodução das ações humanas, principalmente de adultos que lhe servem de referência. Geralmente, essas ações são reproduzidas pelas crianças em momentos de brincadeira, levando-as a reflexão e trazendo significado para as ações humanas.

De acordo com Leontiev (2014, p. 59):

A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles. Ela guia um “carro”, aponta uma “pistola”, embora seja realmente impossível andar em seu carro ou atirar com sua arma. Mas neste ponto de seu desenvolvimento isto é irrelevante para ela, porque suas necessidades vitais são satisfeitas pelos adultos, independentemente da produtividade concreta de seus atos.

Ao iniciar sua vida escolar, a criança já possui conhecimentos previamente construídos e adquiridos culturalmente, desenvolvendo-se, de acordo com as experiências culturais que vivenciou até esse momento da vida. Isso pode levar a criança a ampliar algumas habilidades mais que outras, pois as diferentes habilidades não são desenvolvidas no mesmo ritmo, e a criança pode ter mais facilidade, para resolver problemas em determinadas áreas do conhecimento, permanecendo em níveis anteriores em outras. Para Luria (2014a, p. 101):

Quando a criança entra na escola ela não é uma tábula rasa que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que ele preferir. Essa placa já contém as marcas daquelas técnicas que a criança usou ao aprender a lidar com os complexos problemas de seu ambiente. Quando uma criança entra na escola, já está equipada, já possui suas próprias habilidades culturais. Mas este equipamento é primitivo e arcaico; ele não foi forjado pela influência

sistemática do ambiente pedagógico, mas pelas próprias tentativas primitivas feitas pela criança para lidar, por si mesma, com tarefas culturais. Psicologicamente a criança não é um adulto em miniatura. Ela modela sua própria cultura primitiva; embora não possua a arte da escrita, ainda assim escreve; e ainda que não possa contar, ela conta, todavia.

A criança com deficiência também inicia seu processo de aprendizagem desde os seus primeiros dias de vida, através de experiências, reproduções, descobertas e sentimentos vividos, passando pelas mesmas etapas de desenvolvimento que as crianças sem deficiência, mesmo que não atinja todos os estágios desse processo. Vigotski (1896-1934), defende esse pensamento fundamentando-se em sua teoria de desenvolvimento potencial, que envolve a aprendizagem de todo e qualquer indivíduo, contribuindo para a compreensão de como a aprendizagem acontece.

O psicólogo e teórico Lev Vigotski valoriza a importância das relações entre o indivíduo e a sociedade em que está inserido. As transformações que marcaram a primeira metade do século XX, pós-guerra, e sustentaram uma série de novos estudos referentes ao cérebro e ao conhecimento humano, despertaram em Vigotski, também, o interesse por casos médicos e pesquisas com crianças com deficiências visual, auditiva e intelectual. O autor defende que o ser humano se forma em contato com a sociedade e de acordo com a qualidade das relações sociais que estabelece, abordando em seus estudos o papel das relações sociais no processo de desenvolvimento intelectual (LURIA, 2014b).

Luria (2014b, p. 34) defende que, diferentemente de outros pesquisadores que anteriormente estudavam a criança com deficiência, Vigotski interessava-se mais pelas forças dessas crianças do que por suas deficiências, “[...] concentrou sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam, habilidades estas que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais”.

Para Vigotski (2014), o processo de aprendizagem antecede ao desenvolvimento da criança, através do que lhe é ensinado, começando muito antes da aprendizagem escolar. A criança nasce com determinadas condições biológicas as quais serão desenvolvidas por meio do processo de interação social e cultural.

Entretanto, a sistematização do conhecimento oferecida pela aprendizagem escolar leva à aquisição de habilidades fundamentais, para o desenvolvimento da criança.

De acordo com Vigotski (2014, p. 110):

Pela sua importância, este processo de aprendizagem, que se produz antes que a criança entre na escola, difere do modo essencial do domínio de noção que se adquirem durante o ensino escolar. Todavia, quando a criança, com suas perguntas, consegue apoderar-se dos nomes dos objetos que a rodeiam, já está inserida numa etapa específica de aprendizagem. Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança.

Assim, o aprendizado deve ser combinado com o nível de desenvolvimento da criança, visto que há uma relação entre o nível de desenvolvimento com a sua capacidade de aprendizagem. Entretanto, Vigotski (2014) defende que não se deve ater apenas a um nível de desenvolvimento, pois, considera que, para descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem de uma criança, deve-se, primeiramente, determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento que, para ele, seriam o desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal.

De acordo com Vigotski (2014), o primeiro nível de desenvolvimento é denominado como nível de desenvolvimento real ou efetivo, que se refere ao conhecimento já adquirido pela criança, o ponto de partida. Já o segundo nível é denominado como “zona de desenvolvimento proximal”, que é o processo de aquisição daquele conhecimento que se pretende que a criança adquira, mas que, por enquanto, ela só consegue realizar sob orientação ou em colaboração. Ou seja, a zona de desenvolvimento proximal de uma criança hoje, possivelmente será o nível de desenvolvimento real dela amanhã.

Vigotski (2003, p. 112) afirma ainda, que:

Se ingenuamente perguntarmos o que é nível de desenvolvimento real, ou, formulando de forma mais simples, o que revela a solução de problemas pela criança de forma mais independente, a resposta mais comum seria que o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela. [...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Para Vigotski (2014), a criança com deficiência não é uma criança com menor desenvolvimento, mas sim com um desenvolvimento diferente, devendo receber importantes estímulos para que supere essa dificuldade e atinja a zona de desenvolvimento proximal, para que esta se cumpra no seu objetivo de tornar-se posteriormente desenvolvimento real.

De acordo com Vigotski (2014), tanto a plasticidade do funcionamento humano, quanto a qualidade das experiências concretas proporcionadas, através das relações sociais, auxiliam na formação do indivíduo, sendo ele uma pessoa com deficiência ou não.

Partindo desse princípio, é possível considerar que, mesmo que a criança com deficiência não acompanhe o nível de desenvolvimento de outras crianças de sua idade, esta não se encontra impossibilitada de adquirir novas aprendizagens e evoluir no seu processo de desenvolvimento. A criança com deficiência, assim como qualquer outra, necessita de intervenções pedagógicas que lhe provoquem avanços que não aconteceriam espontaneamente e que a levem a atingir habilidades que ainda não domina (VIGOTSKI, 2014).

Para Leontiev (2014), durante o período pré-escolar, o mundo ao redor da criança se divide em dois grupos, sendo o primeiro de pessoas inteiramente relacionadas a ela, como seus pais e pessoas mais próximas, e o segundo pelas demais pessoas de seu convívio. Assim, quando a criança começa a frequentar a creche ou pré-escola desde pequena, a professora passa a se tornar parte desse primeiro grupo de vínculos da criança, pois passa tempo significativo do seu dia com ela, tornando sua atenção e mediação fundamentais para o seu progresso.

A educação infantil torna-se, dessa forma, essencial para que a criança adquira habilidades necessárias, para alcançar novas etapas de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento, que a auxiliarão em sua formação enquanto ser social.

3.2 Educação Infantil e Práticas Inclusivas

De acordo com Drago (2014), no Brasil, para um número relevante de crianças, a escola é o principal ou único espaço de apropriação de conhecimentos, cabendo à educação formal o papel de proporcionar às crianças o desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

Partindo deste princípio, como primeira etapa da educação básica, a educação infantil deve garantir que a criança tenha um desenvolvimento integral, capaz de lhe proporcionar novas aprendizagens e aquisição de habilidades para que dê continuidade às outras etapas do ensino, com autonomia.

A educação infantil deve, portanto, proporcionar às crianças, o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, criando mecanismos de apropriação cultural, social, afetivo e intelectual, sendo permeada de estimulações necessárias à construção de alicerces para o desenvolvimento integral e harmônico de todas as crianças, independentemente de suas diferenças, necessidades e singularidades (UJIIIE; BLASZKO; PINHEIRO, 2015; DRAGO, 2014).

Outra questão que não deve ser deixada de lado, ao se tratar da educação infantil, é a importância da indissociabilidade das ações de cuidar e educar nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de educação infantil.

Com as determinações legais propostas pela LDB (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), e pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), entre outros documentos norteadores, no contexto das instituições de educação infantil, cuidar e educar passam, ou pelo menos o deveriam, a ser ações indissociáveis, pois não é possível cuidar sem educar e vice-versa.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 19), as instituições responsáveis por essa etapa do ensino devem assegurar, entre outros fatores, “a educação em sua integridade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”.

Angotti (2014) defende que enquanto etapa da educação básica, a educação infantil precisa superar a herança assistencialista, garantindo às crianças um atendimento no qual as ações de cuidados e educação estejam articuladas de forma indissociável.

Para Kramer (2011a), algumas atividades de cuidado são específicas da educação infantil, porém, em qualquer nível de ensino do processo educacional, o cuidado com o outro deve estar presente, pois se trata de uma necessidade humana.

A ideia de cuidado está preconceituosamente ligada às práticas sanitárias e assistencialistas, anteriormente atribuídas às instituições de educação infantil, que levaram essa etapa do ensino a ser vista, muitas vezes, como parte menos importante

da ação educativa ao prover somente o cuidado com a saúde e higiene das crianças e não sua formação integral.

Mesmo com as mudanças apresentadas na legislação brasileira, com relação ao direito à creche e à obrigatoriedade da educação infantil (a partir dos 4 anos de idade), a sociedade, ainda hoje, arrasta a preconceituosa ideia de que a assistência e o cuidado estão desvinculados das ações pedagógicas. De acordo com Assis (2014), por esse motivo, muitos professores de educação Infantil tentam se desvincular da imagem assistencialista e da ideia de cuidado atribuída à educação infantil, com o intuito de se sentirem valorizados, priorizando as atividades que acreditam ser apenas educativas e que os fazem sentir-se profissionais do magistério, deixando em segundo plano as ações de cuidado. Todavia, o cuidado vai muito além da assistência oferecida pelas instituições de educação infantil.

De acordo com Assis (2014), para se compreender a dimensão do que é cuidar, é fundamental que se modifique a compreensão do que seja educar e do que implicitamente essa ação exige para que se cumpra de fato. Assis (2014, p. 103) afirma que “[...] cuidar é parte integrante do fazer docente na educação infantil e não parte menos nobre ou o mal necessário de se fazer, executado como um favor ou uma caridade que a professora presta à criança”.

Nesse sentido, o cuidar deve transpor todas as atividades propostas na rotina da educação infantil, uma vez que sem o cuidado com as necessidades e o desenvolvimento de cada criança, enquanto sujeito social em desenvolvimento, a aprendizagem também não pode se concretizar.

Kramer (2011a, p. 88) afirma que as atividades de cuidado com o corpo, a alimentação e a higiene, que devem permear as ações dos profissionais de educação infantil, e que, mesmo fazendo parte da organização curricular desta etapa de ensino, muitas vezes, são desvinculadas da ideia de educar:

Ouso dizer que só uma sociedade que teve escravos poderia imaginar que tarefas ligadas ao corpo e a atividades básicas para a conservação da vida – alimentação, higiene- seriam feitas por pessoas diferentes daquelas que lidam com a cognição! Só uma sociedade que teve escravos – expressão máxima da desigualdade -, que teve seu espaço social dividido entre casa grande e senzala, poderia separar essas duas instâncias da educação e entender que cuidar se refere apenas à higiene, e não ao processo integrado, envolvendo saúde, os afetos e valores morais.

Angotti (2014, p. 25) contribui sobre o assunto ao evidenciar que a criança em idade pré-escolar deve ser vista de forma integral, sem fragmentações, sendo educada, cuidada e compreendida em suas características de formação:

Olhar a Educação Infantil, enxergá-la em sua complexidade e sua singularidade significa buscar entendê-la em sua característica de formação de crianças entre o 0 e os 6 anos de idade, constituindo espaços e tempos, procedimentos e instrumentos, atividades e jogos, experiências e vivências [...] em que o cuidar possa oferecer condições para que o educar possa acontecer e o educar possa prover condições de cuidado, respeitando a criança em suas inúmeras linguagens e no seu vínculo estreito com a ludicidade [...] a Educação Infantil fundamenta-se na necessidade de se entender a criança de corpo inteiro, de não fragmentá-la em suas perspectivas e, sobretudo, no que concerne à insustentável dissociação entre sua razão e emoção, de compreendê-la e trabalhá-la na sua inteireza, integrando práticas educativas baseadas em ideário pedagógico que possa desenvolver seu potencial de elaboração e expressão comunicativa.

Além da relação entre cuidar e educar nas instituições de educação infantil, é imprescindível também que se inclua a brincadeira, vista por muitos pesquisadores como a principal atividade do período pré-escolar, que favorece o desenvolvimento psíquico e a inserção social da criança ao tornar a realidade mais acessível (ASSIS, 2014).

De acordo com o Parecer CEB n. 22/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o cuidar, o educar e o brincar são eixos fundantes das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, entendendo a criança como um ser total, completo e indivisível. O documento destaca, ainda, que “ser, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo”, e estes processos vão se aperfeiçoando gradualmente através dos contatos consigo próprio, outras pessoas, coisas e o ambiente (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1999).

Assim, as instituições de educação infantil constituem-se em importantes cenários de apropriação da cultura e de relações sociais para o desenvolvimento infantil, ao promover momentos significativos de interação, em ambiente sistematizado, contribuindo com o desenvolvimento e constituição da criança como sujeito social, capaz de colaborar com uma sociedade mais justa e menos preconceituosa. Para Lopes (2014), é através destas interações, observações e trocas de experiências com outras crianças e adultos, proporcionadas também pelas instituições de educação infantil, que as crianças se apropriam da cultura e de diferentes papéis sociais, ao estabelecer diariamente através de gestos, olhares,

expressões, do contato com o outro, e principalmente da linguagem, ao participar de jogos simbólicos, como brincadeiras de “faz de conta”, construindo sua identidade.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a), também enfatiza a importância das relações estabelecidas pelas crianças, desde cedo, com o meio social e, em especial, nas creches e pré-escolas, onde passam parte significativa de seu dia, defendendo que é a partir da interação com o outro que a criança constrói o próprio conhecimento. O referido documento destaca:

Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhes 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, 1998a, p. 21).

Conforme citado por vários autores, entre estes Assis (2014), Vigotski (2014), Kramer (2011a), Lopes (2014) e Angotti (2014), a brincadeira deve ter papel de destaque quando o assunto for a criança pequena, pois é por meio dela que a criança compreende a sociedade em que vive, e a si enquanto ser social.

É através da brincadeira que a criança desenvolve capacidades de memória, imitação e imaginação, compreendendo regras, culturas e papéis sociais. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a, p. 22) afirma:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. [...] brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. Os heróis, por exemplo, lutam contra seus inimigos, mas também podem ter filhos, cozinhar e ir ao circo. [...] brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e

solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata.

A brincadeira é um dos fatores que favorece a construção do sujeito social e cultural. Vigotski (2003) defende que, na idade pré-escolar, o brinquedo é uma importante fonte de desenvolvimento, mas pelo significado que ele traz e pela situação imaginária que desperta na criança, e não enquanto objeto em si. Na idade pré-escolar, surgem na criança muitas tendências e desejos não possíveis de serem esquecidos ou de se realizarem no momento presente; assim, para satisfazer suas necessidades, a criança se envolve em um mundo ilusório, onde a imaginação traz significado para o brinquedo. Para Vigotski (2003, p. 130), a imaginação é a “[...] primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais.” À medida que envolve situações imaginárias, o brinquedo se baseia em regras de comportamento, uma vez que a criança faz com que a situação do brinquedo coincida com a realidade, propiciando, a ela, a apropriação da cultura na qual está inserida.

As crianças com deficiência adquirem as mesmas habilidades através das brincadeiras, necessitando apenas de um olhar atento e cuidadoso, por parte daqueles que vão mediar sua aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo com Drago (2014, p. 96):

Pensar a inclusão na educação infantil é lutar duas vezes: uma pelo direito da criança pequena à educação de qualidade que a veja como sujeito produtor de história, cultura e conhecimento e outro por acreditar que a criança pequena com algum tipo de comprometimento físico, mental ou sensorial tem capacidade de aprendizagem e também é sujeito social que possui, produz e reproduz cultura, conhecimento e história.

Desde pequenas, as crianças se esforçam para reproduzir gestos, sons, e expressões feitas pelas pessoas a sua volta, demonstrando que são capazes de observar e aprender com o mundo em que vivem.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998a, p. 21), “a observação é uma das capacidades humanas que auxiliam as crianças a construírem um processo de diferenciação dos outros e, conseqüentemente, sua identidade.”

É importante lembrar, também, que quando se fala da inclusão da criança pequena com deficiência na rede regular de ensino, não se pode desconsiderar o fato

de que esta deve receber uma estimulação precoce adequada no contraturno escolar. Essa estimulação deve ser garantida nos primeiros anos de vida com apoio de uma equipe multidisciplinar, ou seja, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, psicopedagogo, de acordo com suas necessidades, a fim de levar a criança ao mais próximo possível do pleno desenvolvimento de suas funções.

De acordo com as Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (BRASIL, 1995, p. 11), o conceito de estimulação precoce é:

Conjunto dinâmico de atividades e recursos humanos e ambientais incentivadores que são destinados a proporcionar à criança, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo.

Para Mendes (2010), a estimulação precoce da criança com deficiência deve ser intencionalmente planejada e específica para o seu desenvolvimento, envolvendo mecanismos de busca, triagem, diagnósticos e intervenção, como estratégias instrucionais, tratamentos terapêuticos e ambientes estimuladores, com a presença de uma equipe multidisciplinar, a fim de estimular e auxiliar o desenvolvimento dessa criança, preparando-a para o melhor aproveitamento da educação infantil.

O bom acolhimento é também essencial para o desenvolvimento da criança com deficiência, principalmente se ela requerer mais cuidados além dos já oferecidos para as crianças da mesma idade, como cuidado para se movimentar sem que se machuque, caso possua alguma dificuldade física, cuidados específicos na hora da alimentação, como a deglutição e a mastigação, uso adequado de medicamentos, entre diversos outros fatores.

Desta forma, o universo das instituições de educação infantil será um outro espaço para as crianças, diferente do contexto familiar e, para um acolhimento que atenda às suas necessidades, será preciso que toda a equipe de profissionais das instituições esteja preparada para recebê-las, independentemente de sua deficiência.

Importante também pensar no acolhimento das famílias das crianças, visto que o ingresso destas nas instituições de educação infantil será também um desafio e uma nova experiência.

Quando descobrem a deficiência do filho, os pais, frequentemente, experimentam um processo de perda ou “luto” da criança “perfeita” e “tão esperada”, enfrentando períodos de negação até a então aceitação da deficiência da criança.

Esse processo requer alguns cuidados da escola com relação à família da criança com deficiência.

De acordo com Guerra et al. (2015, p. 462):

A trajetória de dificuldades surge a partir da descoberta da deficiência do filho. Então, inicia-se uma vivência marcada por anos de confusão, medo, culpa, incertezas, auto piedade, desprezo por si, horas nos consultórios médicos, a falta de informação clara, os crescentes problemas familiares, batalhas escolares, preocupações financeiras, tensões acumuladas, brigas, as frustrações normais de uma família e a sensação de inadequação ao ver seu filho, a quem tanto ama, afastando-se cada vez mais do mundo “normal”, que elas gostariam tanto de lhes dar[...]enfrentam períodos difíceis, especialmente no que tange às interações com os seus filhos, devido a fatores emocionais. Configura-se em uma perda do filho perfeito, na violação de expectativas positivas, gerando frustrações, comparadas e vivenciadas por algumas famílias como uma experiência de luto.

Durante todo esse processo de “luto”, até a chegada da aceitação da deficiência da criança, os pais e familiares enfrentam muita insegurança e medo de seu filho não ser aceito ou bem recebido socialmente, e essa insegurança conseqüentemente aumenta quando a criança precisa iniciar a frequência na creche ou pré-escola.

Por esse motivo, de acordo com Veiga (2008), aos pais, devem ser apresentados os espaços escolares e a forma com que o trabalho é realizado na instituição de educação infantil, pois, na maioria das vezes, ficam inseguros frente ao medo do preconceito, a forma com que seus filhos serão recebidos pela instituição, a aceitação das outras crianças e dos outros pais e a insegurança de os filhos não estarem preparados, em termos de amadurecimento, para enfrentar essa nova etapa, sendo ainda tão pequenos. Em alguns aspectos, adaptações e procedimentos, somente os pais poderão orientar a escola, por serem as pessoas mais próximas e que, conseqüentemente, melhor conhecem a criança.

A inclusão também depende, em grande parte, da atitude dos professores com relação à criança com deficiência, pois, conforme já previsto por Vigotski (2014), a criança constrói com o professor de educação infantil um vínculo parecido com o estabelecido com as pessoas mais próximas ao seu convívio, como os pais. Sendo o professor responsável por mediar os processos de interações e relações no contexto da sala de aula, a forma como ele interagir com a criança com deficiência influenciará nas relações estabelecidas entre ela e as demais, do grupo no qual ela está inserida.

Todavia, Mendes (2010) postula que, assim como os pais, os professores também passam por determinadas etapas ao receber a criança com deficiência em sua sala de aula, que seriam “recepção”, “aceitação”, “compromisso”, “ajustamento” e “avaliação”. Mendes (2010, p. 104) descreve essas etapas, explicando a forma como elas acontecem:

[...] “recepção” quando o professor se depara pela primeira vez com um aluno especial. Daí ele vai começar a reunir informações para em seguida tentar arranjá-las. Uma vez que eles se considerem esclarecidos, iniciariam o que eles chamam de fase da “aceitação”, na qual o professor irá analisar as implicações deste novo fato. A grande questão que ele vai se colocar é em que a inserção deste aluno em sua turma vai implicar em seu trabalho. Em seguida inicia-se a fase do “compromisso” por meio do qual o professor forma uma opinião consistente sobre inclusão, a qual justifica seu engajamento ou não nas diversas ações e interações. O “ajustamento”, a próxima fase, para esses autores, seria a categoria central da adaptação seletiva, pois é ao redor dela que todas as outras categorias estão integradas. A quinta e última categoria, “avaliação”, consiste em duas categorias maiores: de apreciação e julgamento. É aí que o professor vai rever suas posições, pesar prós e contras, fazendo um balanço e uma tomada de posição.

Mendes (2010) realizou uma pesquisa, através de entrevistas individuais, envolvendo 12 educadoras de 3 creches, para melhor compreender as etapas passadas pelos professores ao receber o aluno com deficiência. Durante a pesquisa foi constatado que a maioria das educadoras não foi consultada pela escola a respeito da inclusão da criança em sua sala de aula e nem recebeu informações prévias a respeito da criança e sua deficiência. De acordo com Mendes (2010), os sentimentos em comum entre as professoras entrevistadas foram de medo de falhar, preocupação, insegurança, incapacidade e sensação de despreparo, porém, a experiência vivida modificou positivamente a expectativa dessas educadoras com relação à inclusão, exceto nos casos de deficiências mais graves, que continuou trazendo a elas o sentimento de incapacidade.

No mesmo estudo, Mendes (2010) avaliou que, no cotidiano das creches, acontecem tanto práticas inclusivas quanto situações desfavoráveis à inclusão. Uma das situações observadas que criam barreiras para a inclusão foi nos os momentos de brincadeiras livres, com brinquedos, em que as crianças são pouco supervisionadas, e as com deficiência, por não terem nesse momento um atendimento direcionado, acabam brincando isoladas, enquanto as demais se organizam em grupos. A grande quantidade de alunos por turma e o fato de as educadoras serem responsáveis por outros afazeres na creche, como higienização e organização do

ambiente, além de educar e cuidar das crianças, prejudicam tanto a interação social quanto o engajamento da criança com deficiência que ficam comprometidos.

Depara-se, no atual contexto em que a educação se encontra, com uma grande diversidade de crianças presentes nas instituições de ensino. Essa diversidade é proveniente de diferentes vivências, contextos culturais, necessidades, habilidades, dificuldades e deficiências das crianças que as frequentam.

De acordo com a Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, no que se refere à educação infantil:

Art. 22. [...]

§ 1º As crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, por isso devem ter a oportunidade de ser acolhidas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade.

§ 2º Para as crianças, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, de religião, entre outras, as relações sociais e intersubjetivas no espaço escolar requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares, pois este é o momento em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 8).

É necessário considerar, desde a educação infantil, que independentemente de terem alguma deficiência, os alunos não possuem o mesmo tempo de aprendizagem e traçam diferentes caminhos para aprender, não devendo a escola objetivar o mesmo desenvolvimento padrão para todos. O grande desafio da inclusão está na compreensão de que cada indivíduo possui diferentes habilidades e necessidades, não podendo a equipe escolar duvidar da capacidade nem prever o tempo de aprendizagem desse aluno. Para Machado (2013, p. 72-73):

A deficiência de um aluno também não é motivo para que o professor deixe de proporcionar-lhe o melhor das práticas de ensino e, ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminam e que se dizem “adaptadas” às possibilidades de entendimento de alguns. Ele deve partir da capacidade de aprender desses e dos demais alunos, levando em consideração a pluralidade das manifestações intelectuais. [...] O professor precisa considerar que o aluno é um constante vir-a-ser e que precisa de liberdade para aprender e para produzir livremente o conhecimento no nível em que for capaz de assimilar um tema ou assunto de aula.

A inclusão implica, primeiramente, no fato de que as instituições de ensino precisam deixar de ver a criança com deficiência como um empecilho na realização das práticas pedagógicas tradicionais. A escola precisa enfrentar sua carência de habilidades, para lidar com a diferença, aceitando a diversidade. Mantoan (2013, p. 39) afirma que:

A condição primeira para que a inclusão deixe de ser uma ameaça ao que hoje a escola defende e adota habitualmente como prática pedagógica, é abandonar tudo o que leva a tolerar as pessoas com deficiência, nas turmas comuns, por meio de arranjos criados para manter as aparências de “bem-intencionada”, sempre atribuindo a esses alunos o fracasso, a incapacidade de acompanhar o ensino comum. Para reverter esse sentimento de inferioridade em relação ao outro [...] a escola terá de enfrentar a si mesma, reconhecendo o modo como produz as diferenças nas salas de aulas: agrupando-as por categorias ou considerando cada aluno como o resultado da multiplicação infinita das manifestações da natureza humana e, portanto, sem condições de ser encaixado em qualquer classificação artificialmente atribuída, como prescreve a inclusão.

A escola, enquanto direito de todas as crianças e espaço democrático, cada vez mais, encontrará novas situações e contextos distintos precisando se preparar para lidar com as diferenças para que as elaborações das ações pedagógicas cumpram com seu objetivo de atender as diversas necessidades da sua clientela escolar.

Para tanto, é necessário que o professor tenha uma boa formação profissional, sendo ela inicial ou continuada, e esteja preparado para atender a diversidade, comprometendo-se com a aprendizagem de seus alunos. Sartoretto (2013, p. 78) afirma: “Para que o processo de inclusão realmente aconteça, precisamos abandonar o comodismo decorrente de nossas práticas homogeneizadoras, meritocráticas, paternalistas e corporativistas”.

O documento “Saberes e Práticas da Inclusão na Educação Infantil” (BRUNO, 2006) esclarece a importância de se colocar em discussão o fazer pedagógico, proporcionando melhores condições de aprendizagem e evitando que possíveis fracassos sejam atribuídos aos alunos, suas dificuldades ou deficiências:

A educação infantil, não somente a de crianças com necessidades educacionais especiais, é uma situação educativa complexa que exige uma análise lúcida e crítica acerca dos contornos do contexto escolar, das condições concretas existentes, dos conteúdos propostos e das estratégias e alternativas metodológicas que atendam às necessidades de desenvolvimento, de interação, comunicação, autonomia, socialização e participação nas brincadeiras e atividades lúdicas. O eixo central da proposta

inclusiva é proporcionar melhores condições de aprendizagem para todos por meio de uma transformação radical da cultura pedagógica. Exige-se, assim, que as relações interpessoais e o fazer pedagógico sejam postos em discussão, evitando-se, dessa forma, que não sejam camuflados ou projetados no aluno, a quem, na maioria das vezes, se atribui o fracasso escolar em virtude de suas carências ou deficiência (BRUNO, 2006, p. 17).

Para Mantoan (2013), a inclusão é um chamado para a revisão da nossa prática enquanto cidadãos, educadores e pais com o propósito de fazer jus aos direitos e merecimento de todos os alunos, de aprender com as diferenças e ser valorizados por suas habilidades.

O documento *Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais* (ARANHA, 2003) prevê que a escola também precisa garantir flexibilizações curriculares. De acordo com o documento, as adequações no currículo devem ser feitas sempre que necessárias para que este esteja apropriado para atender as necessidades das crianças com deficiência, constituindo possibilidades educacionais para que o professor possa trabalhar frente às necessidades de seus alunos. A adaptação curricular não sugere a elaboração de um novo currículo, mas sim a sua adequação para que se torne mais dinâmico e passível de ampliação, a fim de atender a todos.

Porém, as experiências revelam que, apesar do quadro legal em defesa de uma educação inclusiva, as práticas pedagógicas, no Brasil, apresentam uma distância entre a legislação e a realidade. Leonardo, Bray e Rossato (2009, p. 305) concluíram, após uma pesquisa realizada com professores da educação básica a respeito da inclusão, que ainda há uma quantidade significativa de escolas que se prepararam apenas no aspecto da infraestrutura, com a adaptação de alguns ambientes, todavia, a falta de preparo dos profissionais da educação, bem como de estratégias e metodologias de ensino adequadas aos alunos com algum tipo de deficiência ainda deixam a desejar. Com base no resultado da pesquisa, os autores fazem uma crítica às “[...] políticas de educação inclusiva que existem enquanto leis, mas não são aplicadas no rigor dessas leis.”

De acordo com Leonardo, Bray e Rossato (2009, p. 305):

[...] as políticas são estabelecidas de modo a não delimitar e especificar com clareza como se darão as ações para sua efetivação, resultando em um processo de inclusão perversa, em que os indivíduos possuem direitos mas não podem usufruí-los de fato. Neste aspecto, uma política de educação

inclusiva não se faz sozinha; paralela e concomitantemente a ela requer-se uma política nacional de inclusão social. O que vemos na realidade brasileira é a implantação de políticas estanques e fragmentárias, em que há preocupação em suprir algumas partes ou esferas da inclusão sem, no entanto, considerar que, para a efetivação dessa parte, deveriam funcionar, pelo menos, algumas outras partes, para não dizer o todo.

Sendo assim, serão necessárias muitas mudanças para que as crianças com deficiência sejam realmente incluídas, tendo qualidade em seu atendimento e não apenas o acesso à educação. Nesse sentido, Ferreira e Andrade (2014, [p. 9]) defendem que:

A perspectiva de educação inclusiva perante a 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 deficiências.

Ainda, de acordo com o documento *Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais* (ARANHA, 2003), as adequações curriculares implicam o planejamento pedagógico e ações docentes fundamentadas em critérios que definam

- o que o aluno deve aprender;
- como e quando aprender;
- que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem
- como e quando avaliar o aluno (ARANHA, 2003, p. 34).

Ujii, Blaszko e Pinheiro (2015, p. 119-120) afirmam que, antes de modificar as ações pedagógicas, primeiramente é essencial que a equipe escolar e, principalmente, os professores conheçam a criança em suas singularidades, pois, só assim poderão mediar o processo de ensino/aprendizagem de forma adequada:

No contexto educacional, nos deparamos com muitas crianças/ alunos que apresentam diversidade de vivências, de comportamentos e de necessidades educacionais especiais, as quais exigem da escola e de sua ação educacional um novo olhar, com enfoque nas ações pedagógicas que atendam as demandas e estimulem novas aprendizagens às crianças/alunos de maneira equívica [...] Conhecer inicialmente a criança, suas vivências, deficiências dificuldades, defasagens, potencialidades e habilidades tornam-se fundamental para planejar e desenvolver ações pedagógicas que primem por atender as demandas das crianças, alunos, e contribuam para o seu desenvolvimento integral, tendo pois a criança integral e em plenitude como foco da ação pedagógica e educativa.

O que deve caracterizar o trabalho pedagógico, nas instituições de educação infantil, é a garantia ao acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, nas mais diversas áreas, como ciência, arte, música, dança, teatro, cinema, assim como produções artísticas, históricas e culturais (KRAMER, 2011a).

Para Kramer (2011a), a instituição escolar deve atuar com a certeza de que o saber não pode ser confundido com falta de liberdade. Para a autora, o ato pedagógico na educação infantil deve ajudar na elaboração de projetos diferentes daqueles trabalhados somente em salas de aula, articulando ações de ensino e cuidado para que a criança seja vista como sujeito social que aprende, produz cultura e história, constrói e se apropria dos conhecimentos com liberdade.

Ainda sobre o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas instituições de educação infantil, Drago (2014, p. 88) enfatiza que a ação do professor é fator determinante no sucesso da inclusão, devendo este ter como ponto de partida e chegada a inovação, modernizando o ensino com novos posicionamentos e aperfeiçoando suas práticas através da formação inicial ou continuada:

Para tanto, 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, pensem no que estão fazendo, com quem estão lidando, que subjetividades estão formando; afinal, estudos têm revelado que grande parte do sucesso da inclusão depende do trabalho adequado às diversidades dos discentes no cotidiano escolar.

Uma pesquisa realizada por De Vitta, De Vitta e Monteiro (2010), através de entrevistas com professores de educação infantil, objetivou verificar os indicativos sobre o conceito de educação da criança com deficiência, na faixa etária de 3 a 6 anos. Os dados apresentados mostraram uma ligação do conceito de deficiência com a ideia de incapacidade, anomalia e diferença. Houve respostas valorizando a importância da inclusão para o desenvolvimento social da criança com deficiência, mas também a crença de que a inclusão não é para todos, sendo necessário uma avaliação rigorosa da criança antes que a inclusão aconteça. Muitos professores

criticaram a imposição da inclusão através da lei, porém, sem a devida avaliação das reais condições do sistema educacional, ressaltando a necessidade de mudanças no espaço físico, adaptações no mobiliário e brinquedos do parque das escolas; outros admitiram ter materiais diferenciados, porém, demonstraram não saber como usá-los.

Na pesquisa de De Vitta, De Vitta e Monteiro (2010), a maioria dos professores entrevistados destacaram a necessidade da abordagem do tema desde a formação inicial, já alegando que, sozinha, não seria suficiente para um trabalho eficiente. A especialização e a formação continuada foram modalidades bastante citadas, que, na opinião dos professores entrevistados, poderiam auxiliar na efetivação da inclusão.

Outro fator presente, na pesquisa de De Vitta, De Vitta e Monteiro (2010), foi o fato de existirem professores que declararam não gostar ou querer trabalhar nessa área. A pesquisa contribui com essa problemática, alegando que esses professores devem ser conscientizados para que, aos poucos, consigam aceitar as diferenças sensibilizando-se a ponto de perceberem que existem outras culturas, valores e pontos de vista diferentes dos seus. A educação inclusiva é uma realidade cada vez mais presente no contexto escolar e os profissionais precisam estar preparados para lidar com as diversidades.

A este respeito, Lopes (2014, p.124-125) assevera:

A escola deve proporcionar a manifestação e o confronto de diferentes ideias, o convívio de diferentes raças, religiões, de indivíduos com diferenças de desenvolvimento. [...] acreditamos que, com base em interações que favoreçam cada vez mais a troca de informações verdadeiras – e não preconceituosas -, que privilegiem a independência e a conscientização, em vez de privilegiar a dominação e a alienação, nossa sociedade possa, aos poucos, tornar-se menos perversa e mais madura, no sentido de conseguir encarar as diferenças e conviver com elas de maneira mais harmônica para todos. É preciso sensibilizar os professores/ educadores para valores, tipos de vida e culturas diferentes das deles próprios, para que possam desenvolver o respeito pela diversidade humana.

Diante de evidências como a dificuldade de aceitação das diferenças por alguns professores, a falta de infraestrutura das instituições de educação infantil, a insegurança dos professores e a carência de auxílio técnico adequado a eles, pode-se afirmar que o fato de algumas políticas públicas assegurarem o direito à educação e o acesso da criança com deficiência à rede regular de ensino desde a educação infantil, estas não garantem a qualidade do atendimento oferecido a esse aluno e tampouco à formação especializada dos profissionais que irão atendê-lo.

Para Zabalza (1998), a questão da qualidade na educação tem muitas leituras, podendo ser analisada de diferentes pontos de vista, porém existem 10 pontos que para o autor são fundamentais em quaisquer propostas ou modelo de educação infantil. Para o autor, esses pontos se constituem em:

- 1- Organização dos espaços: condição básica para uma dinâmica de trabalho baseada na atenção e autonomia das crianças, devendo ser planejada com espaços amplos e diferenciados, específicos para o tipo de atividade que se pretende realizar.
- 2- Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades: a autonomia é condição relevante que deve ser vista com prioridade, porém, deve caminhar juntamente com os momentos de planejamento e atividades organizadas pelo professor, garantindo o equilíbrio entre trabalho dirigido e a iniciativa infantil.
- 3- Atenção privilegiada aos aspectos emocionais: constituem a base para o progresso da criança nos mais diversos âmbitos, visto que, na educação infantil, tudo é influenciado por aspectos emocionais.
- 4- Utilização de uma linguagem enriquecida: a linguagem possibilita que a criança construa a capacidade de aprender. Qualquer oportunidade é boa para exercitar a linguagem, como, por exemplo, explicar o quê, e quando, vai ser feito e relatar experiências, porém, somente exercitá-la não é o suficiente, é preciso também aperfeiçoá-la, buscando novas possibilidades de expressão, sendo a interação com o educador fundamental nesse processo.
- 5- Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades: mesmo que o crescimento infantil se dê através de um processo global e interligado, ele não se produz de maneira homogênea nem automática. Assim, embora estejam relacionadas, as dimensões estéticas e psicomotoras se diferem, de modo que a aprendizagem de normas, por exemplo, requer processos diferentes daqueles necessários para a aprendizagem de movimentos psicomotores finos, com movimentos diferenciados de ações didáticas.
- 6- Rotinas estáveis: a rotina possibilita à criança a organização e o domínio do processo a ser seguido, tornando o cotidiano previsível, provocando efeitos significativos a respeito da segurança e autonomia infantil, ao

mesmo tempo em que permite ao professor a realização da leitura da mensagem formativa do seu trabalho.

- 7- Materiais diversificados e polivalentes: a educação infantil deve contar com espaços estimuladores e capazes de facilitar ou sugerir diversas possibilidades de ação, com diferentes tipos e tamanhos de materiais, sejam estes de alta qualidade ou descartáveis, fabricados ou construídos.
- 8- Atenção individualizada a cada criança: o contato individual está na base da cultura da diversidade, sendo necessário, de tempo em tempo, que o professor auxilie as crianças individualmente, no desenvolvimento da linguagem pessoal, orientando-a, dando pistas para a realização do seu trabalho e para a aquisição de habilidades específicas.
- 9- Sistemas de avaliação, anotação, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças: é fundamental que haja planejamento e avaliação constante dos projetos, materiais e espaços utilizados, a fim de verificar avanços obtidos e intervenções necessárias para o desenvolvimento individual de cada criança, mesmo que através de constatações periódicas.
- 10-Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta): a participação de adultos responsáveis pelas crianças nas atividades escolares, mesmo que através de atividades iniciadas em sala de aula e continuadas em casa, possibilita uma atenção mais individualizada à criança, enriquecendo a relação entre ela, a família e a própria ação educativa, ao permitir uma maior interação entre lar/escola/família, facilitando o conhecimento da criança sobre seu meio de vida para que se aproprie dele e cresça com autonomia.

Na educação infantil, a ação pedagógica deve contemplar os eixos norteadores da primeira infância, como cuidado, educação e atenção, assim como a ação lúdica, identidade e autonomia, natureza e sociedade, linguagem oral e escrita, música, movimento e artes visuais (UJIIE; BLASKO; PINHEIRO, 2015).

A criança pequena necessita manusear, tocar, sentir, ver e experimentar para aprender. Dessa forma, deve contar com o apoio de materiais didáticos concretos que despertem sua curiosidade e interesse. Para Ujiie, Blasko e Pinheiro (2015), as instituições de educação infantil, assim como seus professores, devem oferecer

diariamente às crianças materiais como: alfabeto móvel, quebra-cabeça, ábaco, cartazes com pinturas e gravuras, material em alto relevo, blocos lógicos, objetos com diferentes formas e texturas, atividades ampliadas, livros, audiolivros, livros em braile e libras, entre outros recursos que auxiliem no desenvolvimento infantil de forma integral.

Diante dos materiais necessários para o desenvolvimento integral da criança, citados por Ujiie, Blasko e Pinheiro (2015), é possível observar que a prática pedagógica utilizada na educação infantil é totalmente favorável à inclusão da criança com deficiência, por proporcionar situações de aprendizagem em que a ela possa interagir com o ambiente, pessoas e materiais didáticos concretos. Todavia é fundamental que o professor tenha os conhecimentos necessários para mediar a aprendizagem, sabendo selecionar os materiais adequados às necessidades do aluno e sua deficiência, garantindo seu desenvolvimento.

De acordo com Budel e Meier (2012, p. 127), com base na teoria da mediação de Feuersten e Rand (1997), a mediação da aprendizagem é essencial para que o trabalho com a inclusão obtenha êxito, podendo contribuir inclusive com a aprendizagem dos alunos sem deficiência. Para os autores, “[...] a teoria da mediação está totalmente baseada no conceito de modificabilidade”, e acreditar na possibilidade de modificação, evolução e aprendizagem do ser humano é fundamental para que se busquem novas metodologias, alternativas e adaptações.

Budel e Meier (2012, p. 132) afirmam que “se não acreditamos que o sujeito pode evoluir, não nos empenhamos em mudar a metodologia ou criar algo novo e adaptado para a realidade do aluno a ser incluído”, o que se torna uma grande barreira para que a aprendizagem e a inclusão aconteçam. Os autores relatam ainda:

Simplemente desistimos [...] E por não nos esforçarmos em atingir o aluno, ele permanece no exato estado inicial [...]. É preciso acreditar que a pessoa com deficiência pode modificar-se, melhorar, aprender, evoluir e crescer. Essa postura positiva faz com que criemos, inovemos, tentemos novamente, persistamos ensinando até que as pequenas mudanças aconteçam, até que, passado algum tempo, percebamos que a pessoa evoluiu, aprendeu, modificou-se. Com essa percepção, continuamos a nos dedicar a novas formas de ensinar e de interagir, criando um ciclo de esperança-ação-crescimento-esperança, cujos resultados são extremamente benéficos para a pessoa com deficiência (BUDEL; MEIER, 2012, p. 132).

Para mediar a aprendizagem e melhor selecionar os materiais adequados ao desenvolvimento de cada criança, é importante que o professor receba formações específicas para tanto e, principalmente, conheça a deficiência de seu aluno.

A formação profissional do professor, tanto inicial quanto em serviço, pode modificar a sua ação com o aluno com deficiência, permitindo que reflita melhor sobre sua prática, esclareça dúvidas e troque experiências, demonstrando maior segurança em trabalhar com a criança com deficiência na educação infantil.

3.3 A Educação Inclusiva e a Formação Inicial e Continuada de Professores

A formação de professores para a inclusão da criança com deficiência é um campo de estudo de relevância ímpar, diante do atual cenário em que a educação se encontra. Com a diversidade de habilidades apresentadas pelas crianças, assim como suas necessidades e/ou deficiências, é fundamental que o professor esteja preparado para atender a essas crianças de modo a favorecer seu desenvolvimento. De acordo com Barreto (1994, p. 11), “a formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação [...]”

É importante salientar que a formação do professor pode se dar através da formação inicial, oferecida pelos cursos de pedagogia, pela formação continuada, através de programas de pós-graduação, e pela formação continuada em serviço, oferecida pelas instituições de ensino, Secretarias Municipais de Educação ou Diretoria de Ensino.

Formar professores é uma tarefa complexa que envolve fatores que serão determinantes no modo como esses profissionais irão colocar seus conhecimentos em prática e se relacionarem com seus alunos. Porém, os cursos de formação de professores ainda supervalorizam a formação docente no caráter teórico, impondo aos estudantes universitários que despendam muito do seu tempo dentro do estabelecimento de graduação, em contato com livros, priorizando estes momentos em detrimento do tempo dispensado com relação à prática pedagógica, que é muito curto e insuficiente para que os estudantes possam interagir com a realidade das escolas, vendo o que, de fato, se passa nas instituições de ensino (KISHIMOTO, 2002).

Para Kishimoto (2002), os cursos de pedagogia ainda não adquiriram uma identidade com relação ao perfil profissional que se pretende formar, e muitos deixam a desejar com relação à formação de profissionais para educar a criança pequena em creches e pré-escolas, o que reflete diretamente na configuração curricular fragmentada e distante do que seria uma prática pedagógica de qualidade. Kishimoto (2002, p. 107) afirma:

Se a afirmação da pedagogia da infância representa um momento de encontro, de acerto, ao exigir um corpo de conhecimentos capaz de perceber as especificidades para as crianças de 0 a 6 anos e 7 a 10 anos, as práticas adotadas de um curso sem diferenciação para formar profissionais a fim de educar crianças de 0 a 10 anos, representam desencontros de concepções e de ações, conduzindo a educação infantil ao reboque das séries iniciais do ensino fundamental.

As modificações curriculares feitas nesses cursos de formação, além de não resolverem o problema relacionado ao perfil do professor, acabaram, ainda, tornando os cursos mais ligeiros e superficiais ao enxugar seus conteúdos.

De acordo com Tardif (2014), até o presente momento, a formação inicial de professores esteve dominada principalmente pelos conhecimentos disciplinares, sendo aplicada na prática somente através de estágio ou outras atividades similares. Tardif (2014, p. 23) afirma que “[...] essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem mais sentido hoje em dia.”

Perrenoud (1999, p. 18) defende a necessidade de uma boa formação e aquisição de conceitos teóricos fundamentais, todavia, em consonância com o pensamento de Tardif (2014), assevera que seria indefensável pretender formar professores sem dar-lhes os meios, e afirma que “[...] é por isso que o desenvolvimento de programas de formação de professores deveria ser objeto de parcerias sólidas e equitativas com o sistema educativo” (PERRENOUD, 1999, p. 18).

Para Perrenoud (1999), as universidades precisam se dispor a trabalhar com os professores diretamente nos estabelecimentos de ensino, onde terão oportunidade de contato direto com as crianças, famílias, professores e pesquisadores e, em contrapartida, os ministérios e estabelecimentos de ensino deveriam esforçar-se para manter essa importante relação que definiria o tipo de formação oferecida aos seus futuros professores.

Na visão de Campos (1999, p. 138), seria muito importante que a proposta na qual é oferecida a mesma formação para professores de educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, educação especial e ensino de jovens e adultos, fosse reavaliada e pudesse proporcionar uma maior autonomia e flexibilidade aos cursos de formação de professores, de forma que os próprios professores pudessem “[...] montar seu currículo a partir de um módulo básico e de disciplinas especializadas que os preparassem para o trabalho com diferentes tipos de alunos”. Campos (1999, p. 138) afirma ainda que:

Os sistemas de ensino poderiam então definir seus próprios critérios para admissão de novos professores ou para formação em serviço daqueles que já estão trabalhando, solicitando profissionais com tipos diversos de currículo, conforme a faixa etária dos alunos. Os professores que desejassem mudar de nível de ensino poderiam retornar ao curso de formação somente para aquelas disciplinas especializadas relacionadas ao novo tipo de aluno com o qual querem trabalhar.

O professor é um profissional com a competência de mediar a construção do conhecimento, alguém que tem a função de intermediar a aprendizagem, para que outras pessoas, no caso, crianças, tenham acesso a esses saberes.

As universidades precisam, antes de tudo, compreender a sua importância e influência enquanto formadoras de professores, contribuindo para a reestruturação dos cursos de licenciatura ou de sua atuação na formação continuada; no entanto, muitas delas não têm assumido sua responsabilidade com relação a essa formação com a importância que deveria.

Para Gatti (2013), é fundamental que as universidades assumam o seu papel social enquanto formadoras de professores. Precisam preocupar-se com as estruturas e dinâmicas formativas e com a formação, o papel e as falas de seus formadores, analisando se o que é dito por eles é transferível para a prática cotidiana vivenciada nas escolas e valoriza o “conhecimento pedagógico-educacional”.

Gatti (2013, p. 54) ainda ressalta a importância de os professores da educação básica receberem uma boa formação, em que a prática pedagógica seja mais valorizada, exaltando que é através das formações e do exercício docente que os professores constroem suas práticas educativas. Para a autora:

Práticas educacionais são processos da maior importância, têm seus fundamentos teóricos e associam-se a uma filosofia educacional. Práticas geram teorizações e teorizações geram práticas, em movimento recursivo. Práticas são fatos culturais e assim precisam ser significadas. Essa relação

dialética é quebrada nas nossas estruturas universitárias e curriculares, herdadas de uma concepção de ciência positivada, em que as abstrações imperam como tópicos em vasos não comunicantes: conhecimento “da ciência” isolado do “conhecimento pedagógico-educacional”, este sempre considerado como de menor valor. (GATTI, 2013, p. 54).

Formosinho (2002) defende que as práticas de ensino oferecidas na universidade, além de muito importantes para que o aluno conteste a prática por ele já vivenciada em outros níveis de formação, são fundamentais na construção de sua própria prática, pois, se baseadas em práticas tradicionalistas, a universidade reforçará a representação do professor enquanto expositor e apresentador das matérias. Nesse sentido, Novais (2010) e Kramer (1994) fazem críticas às políticas públicas de formação de professores.

Kramer (1994, p. 25) afirma:

As políticas públicas de formação precisam romper com a prática de sugerir que os profissionais atuem com as crianças de uma dada forma, enquanto se age com eles de uma forma oposta. Cada etapa da trajetória precisa ser percebida como "desconstrutora", o que significa fazer saltar aos ares a visão mitificadora e mágica de que existe a boa resposta, de que um dado conhecimento necessariamente representa o "bom" caminho só porque advém de pesquisas bem fundamentadas. Políticas de formação engajadas na emancipação e na construção da cidadania precisam, sobretudo, garantir as condições para que as práticas desenvolvidas sejam entendidas como práticas sociais, e seus atores (adultos e crianças) sejam percebidos como sujeitos autores dessa prática.

Para minimizar as carências deixadas pelos cursos de formação acadêmica e o pouco acesso a recursos culturais, levando o professor à constante reflexão sobre sua prática em sala de aula, em um mundo cada vez mais heterogêneo e diversificado, deu-se início também à chamada formação continuada ou formação em serviço, que se trata da formação do profissional no seu local de trabalho.

Além da reflexão a respeito da própria prática, a formação continuada deve ser vista como um momento importante para a qualificação e afirmação da identidade do professor, oportunizando trocas de experiências entre os docentes e seus pares, ou colegas de trabalho, observando a adequação às diversidades que caracterizam o país e, principalmente, a comunidade escolar em que estão inseridos.

Para que se compreendam as especificidades das práticas pedagógicas determinadas às diferentes etapas do ensino, as formações iniciais e continuadas devem oferecer subsídios para que os professores conheçam as características de cada etapa do desenvolvimento infantil, sendo incentivados a trabalhar em prol das

necessidades exigidas em cada faixa etária. Para isso, é necessário que se aprofundem os estudos teóricos e práticos específicos ao nível de ensino que o professor pretende trabalhar.

Outra questão fundamental que não deveria ser deixada de lado é a falta de valorização profissional enfrentada atualmente, principalmente pelos professores de educação infantil, que, além de serem preconceituosamente vistos como “menos importantes”, são também mais atingidos pela carência de políticas públicas voltadas para essa etapa de ensino.

Para Gatti (1992), a desvalorização profissional docente vai muito além da falta de políticas públicas voltadas para o trabalho desses profissionais. O professor continua sendo alguém tratado de modo genérico e abstrato, sem voz e sem vez, não tendo levado em conta as reais circunstâncias que delimitam seu trabalho e até mesmo sua vida pessoal. Gatti (1992, p. 71) afirma ainda que “[...] considerar as variáveis como sexo, anos de experiência, tipo de formação recebida e outros fatores semelhantes não é suficiente para superar a perspectiva abstrata com que se aborda o educador”.

Diante deste fato é importante que se possam compreender as questões que envolvem o trabalho, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil.

3.3.1 Formação de professores da educação infantil

De acordo com Guimarães, Nunes e Leite (2012), a formação do professor de educação infantil inicia-se muito antes deste entrar na universidade. Inicia-se através de um processo histórico, que engloba suas vivências e seu próprio processo de apropriação do conhecimento, assim como outros fatores que levaram à construção de sua própria identidade.

Em um estudo realizado com professores de educação infantil, com o intuito de resgatar sua formação desde a infância, Guimarães, Nunes e Leite (2012) observaram que a maioria dos professores passou por experiências negativas no processo de formação básica. Os professores relataram não ter adquirido o gosto pela leitura e terem enfrentado dificuldades no processo de alfabetização devido a um ensino pautado na transmissão do conhecimento de forma nada significativa para eles ou seus próprios professores.

De acordo com Guimarães, Nunes e Leite (2012, p. 168):

A lembrança de cada professor sobre os seus processos de aprendizagem na escola permitiu que o grupo fosse identificando as marcas de seu tempo histórico -, o uso de métodos semelhantes, o reconhecimento de diretoras e professoras da época. A identidade daquele grupo foi se constituindo em encontros e desencontros de opiniões, práticas, permitindo um olhar crítico sobre a formação profissional, ou seja, a existência, ainda hoje, de práticas parecidas com as de outrora; procedimentos escolares sem sentido e significado para o aluno e para o professor, dificuldades de criar espaços para a troca de experiências.

Também para Kramer (2002), a formação profissional acontece em vários espaços e tempos, iniciando-se na formação básica oferecida ao indivíduo e aprimorando-se com a formação de nível superior. A história vivida por cada professor é preciosa e envolve questões políticas, sociais e culturais, portanto não se pode trabalhar com ideias que propõem “jogar fora” tudo o que está no passado e começar tudo de novo, como se os professores fossem seres humanos capazes de apagar toda a aprendizagem científica, social e cultural que adquiriram durante a vida para iniciar seu trabalho pedagógico do “zero”, a cada nova proposta educacional que surge. Para a autora, a necessidade da formação continuada não deve se dar por ser necessária apenas para melhorar a ação pedagógica e aprimorar a prática profissional, mas principalmente como um direito de todos os professores e de toda população por uma escola pública de qualidade.

De acordo com Kramer (2002, p. 129):

A formação de profissionais da educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, do mesmo modo a que os adultos concebam a criança como sujeito histórico, cultural e social. Reconhecer as especificidades da infância- sua capacidade de criação e imaginação- requer que medidas concretas sejam tomadas, requer que posturas concretas sejam assumidas. A educação da criança de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, requer um profissional que reconheça as características da infância. Observar as particularidades infantis, promovendo a construção coletiva de espaços de discussão da prática exige embeber a formação na crença de que não há “déficit” na criança, e nem no profissional que a ela se dedica, a ser compensado; há saberes plurais e diferentes modos de pensar a realidade.

A formação continuada de professores para a educação infantil está presente em várias leis, dentre estas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), na Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que institui

Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), além de outros decretos e programas.

Desde sua promulgação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) vem sofrendo algumas alterações necessárias na tentativa de se garantir um ensino de maior qualidade. Dentre essas modificações, estão as sofridas pelos artigos 61 e 62.

O Artigo 61 foi alterado pela Lei n. 12.014, de 6 de agosto de 2009, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação, e determina:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio (BRASIL, 2009).

Já o artigo 62 da LDB sofreu recente alteração pela Lei n. 13.415, promulgada em 16 de fevereiro de 2017, e assim estabelece:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 2017).

É possível observar que, apesar das novas propostas e das alterações sofridas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB -1996), esta ainda permite, mesmo que como formação mínima, a formação inicial de professores de educação infantil e dos cinco primeiros anos do ensino fundamental em nível médio. Essa abertura aumenta ainda mais o leque da diversidade curricular oferecida pelos cursos de formação de professores, visto que até mesmo entre as universidades há uma discrepância com relação à elaboração do currículo (KISHIMOTO, 2002).

É importante salientar que, atualmente, a formação dos professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental acontece de forma a prepará-los para atuarem como profissionais polivalentes. Pedroso (2016, p. 46)

define o professor polivalente como aquele que “[...] desenvolve saberes relativos às diferentes áreas de conhecimento, assim como os meios e as possibilidades de ensiná-los.”

De acordo com Pimenta et al. (2017, p. 17), a formação em nível superior de professores polivalentes é recente em nosso país e foi uma conquista das lutas empreendidas pelos educadores e pesquisadores da área, no início da década de 1980, com a finalidade de conseguir uma maior valorização docente através da formação universitária. Anteriormente, essa formação se dava em nível médio ou como uma habilitação denominada “magistério de segundo grau”.

Outro fator importante a ser destacado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/ Lei n. 9.394/96), é o respaldo legal à formação continuada, prevista para acontecer no próprio local de trabalho ou em instituições de ensino superior. Porém, existem aí grandes lacunas que levam a lei a perder sua solidez, pois, ao mesmo tempo em que garante esse tipo de formação, esta não especifica de que forma, e quando ela deve acontecer. Assim, a qualidade da formação profissional, muitas vezes, deixa a desejar em nosso país, por ser compreendida de diferentes formas, por diferentes pessoas.

A carência de definição dos cursos superiores com relação ao professor que se pretende formar também prejudica todas as etapas percorridas pela educação, devido à divergência de concepções e ações estabelecidas às especificidades das crianças da educação infantil e do ensino fundamental. Afinal, o trabalho de qualidade com uma faixa etária determinada exige o mínimo de conhecimento sobre ela e não um conhecimento genérico e abstrato. Porém, em decorrência da superficialidade dos conteúdos estudados e das práticas pedagógicas, que, além de poucas, devem ser divididas entre educação infantil ensino fundamental, a educação infantil é a etapa mais prejudicada nesse processo por necessitar de um olhar diferenciado e específico voltado para as reais necessidades das crianças de 0 a 5 anos (KISHIMOTO, 2002).

Outra política importante, no que se refere à formação inicial de professores, está prevista na Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura). De acordo com seu artigo 1º (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006), tal Resolução define “[...] princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país.”

O artigo 3º dessa Resolução aborda questões centrais da formação dos estudantes dos cursos de pedagogia, e estabelece:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Partindo desse princípio, é importante considerar que, para se formarem profissionais competentes em sua atuação na educação infantil, é necessário que se formem professores interessados em pesquisa e atuação prática. Entretanto não há como formar professores pesquisadores e ativamente interessados nas realidades e práticas escolares sem abandonar alguns dos antigos modelos segmentados de educação e priorizar uma estruturação curricular que valorize a investigação e a ação, e essa é uma responsabilidade que deve ser assumida pelas universidades, enquanto formadoras de professores.

Para Kishimoto (2002), a natureza disciplinar contida na formação de professores dentro das universidades, que dividem os conteúdos em disciplinas escolares, tem provocado efeitos catastróficos na formulação de currículos para a educação infantil. Kishimoto (2002, p. 108) afirma ainda que “[...] essa filiação inadequada cristalizou práticas conhecidas como ‘a escolarização na educação infantil’.”

Ainda conforme a autora:

A criança pequena aprende em contato com o amplo ambiente educativo que a cerca, que não pode ser organizado de forma disciplinar. A linguagem é desenvolvida em situações do cotidiano, quando a criança desenha, pinta ou observa uma flor, assiste a um vídeo, brinca de faz de conta, manipula um brinquedo, explora areia, coleciona pedrinhas, sementes, conversa com amigos ou com o seu professor. (KISHIMOTO, 2002, p. 108).

Porém, é preciso que haja bases sólidas e equilíbrio para que essas mudanças estruturais aconteçam, nunca deixando de considerar que professores, enquanto

atores sociais, também vivenciaram uma história, aprendizagem e cultura singular que carregarão consigo por toda vida.

Outro fator que mostra a inadequação dos cursos de formação e a falta de lógica na estrutura da formação disciplinar dos professores de educação infantil e ensino fundamental é a polivalência, ou seja, a formação para o exercício da integração de saberes de várias áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, sem a necessidade da criação de disciplinas específicas para isso.

Com relação à polivalência, Kishimoto (2002, p. 108) afirma:

A denominação de polivalente se refere ao professor dos anos iniciais do ensino fundamental, que marca a atuação desse profissional desde as origens da então escola normal de ensino médio, nos finais do século XIX, cuja finalidade era formar o professor para ensinar as disciplinas (matérias) básicas: língua portuguesa (alfabetização), história, geografia, ciências e matemática. Essa denominação não mais aparece na legislação brasileira referente à matéria, inclusive nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de pedagogia de 2006. Entretanto, permanece a finalidade de formar professores para lecionar essas disciplinas básicas dos anos iniciais, e na realidade escolar brasileira os professores continuam atuando como polivalentes.

Pimenta et al. (2017) realizaram um estudo a respeito da formação de professores polivalentes no Brasil, contando com a participação de pesquisadores representantes a diferentes instituições de ensino superior do país. O referido estudo “[...] teve por objetivo analisar os cursos de Pedagogia oferecidos por instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo por meio de suas matrizes curriculares”. (PIMENTA et al., 2017, p. 17). Os resultados da pesquisa mostraram que os atuais cursos de Pedagogia para formar professores polivalentes não suprem todas as necessidades dessa formação, demonstrando insuficiência ou inadequação curricular, visto que essa implica diferentes saberes e domínio de diversas áreas do conhecimento. Esse problema foi identificado principalmente nas escolas públicas e evidenciam que a formação de professores, no Estado de São Paulo, em sua maioria, mostra-se generalizante, superficial, sem foco, fragmentada, dispersiva e, conseqüentemente, frágil.

Kramer (2011b) realizou uma pesquisa entre 1999 a 2004, nos municípios do Rio de Janeiro, com o objetivo de delinear um balanço crítico das propostas de formação de professores da educação infantil implementadas pelas redes públicas municipais de educação. Concomitantemente, a autora procurou compreender a gestão da educação infantil e seus problemas no que se refere às políticas de

formação de professores, buscando, além dos dados quantitativos, as histórias das propostas de formação e dos profissionais responsáveis, nas Secretarias Municipais de Educação, pela gestão da educação infantil.

Com a análise da pesquisa, é possível constatar que a carência de foco nas diferentes etapas de ensino, oferecida por cursos de formação de professores é um problema que vem se arrastando há décadas, visto que ainda hoje enfrentamos as mesmas dificuldades com relação à formação do profissional docente. Kramer (2011b) constatou através do material da pesquisa que os concursos públicos não exigiam uma formação específica para os professores de educação infantil, que foram contratados como se fossem atuar no ensino fundamental, sendo remanejados posteriormente para a educação infantil.

Considerando que a educação sofre diariamente modificações culturais e sociais, é fundamental que os professores estejam em constante processo de formação para avaliar sua prática e se adequar de acordo com a realidade da comunidade escolar à qual pertence.

De acordo com o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n. 13.005 de 2014, em sua meta 16, assim como já previsto anteriormente pela LDB, a formação continuada na área de atuação é um direito dos profissionais da educação:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando, as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Ao evidenciar que se devem considerar “[...] as necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino”, o Plano Nacional de Educação refere-se à importância de que, antes de se estruturar uma proposta de formação continuada, primeiramente é fundamental que se conheça a realidade vivida pelo professor e pelos alunos na comunidade escolar (BRASIL, 2014).

É preciso abrir espaço para que o profissional docente possa falar a respeito de suas dificuldades e conquistas obtidas com seus alunos, pois, somente a partir da realidade vivida, se pode interferir na ação trazendo reflexão a respeito da prática.

Silva (2002, p. 210) afirma que somente se pode construir uma política efetiva de formação de professores para a educação infantil se os formadores estiverem

realmente dispostos a dialogar e a conhecer a realidade e experiências dos sujeitos da formação. Para a autora:

A relação educativa entre adultos e crianças está estabelecida nas práticas dos grupos como práticas culturais e é preciso considerá-la para que possamos dialogar entre si. Isso implica conhecer os sujeitos para além das suas “carências”, sejam aquelas definidas por uma formação inadequada, sejam aquelas decorrentes da ausência de formação escolar e/ou profissional (SILVA, 2002, p. 210).

Outro fator fundamental que se deve considerar na formação continuada do professor de educação infantil é a importância de esses profissionais saberem lidar com a diversidade e as deficiências de seus alunos, aspectos estes de grande relevância a serem discutidos durante o processo de formação em serviço.

3.3.2 Formação de professores para uma educação infantil inclusiva

A história da educação inclusiva, conforme abordado na seção anterior, teve início a partir da crença de médicos pedagogos, na possibilidade de educar crianças com deficiência e foi assim que surgiram os primeiros professores interessados em trabalhar com essa realidade.

A princípio, essa educação era baseada em concepções médico-higienistas, não havendo uma formação específica para as pessoas que cuidavam dessas crianças, até que a educação formal fosse conquistada socialmente e surgisse a necessidade de formar profissionais com uma capacitação específica para trabalhar com essa clientela.

Assim, a formação de professores para trabalhar com alunos com deficiência, por muito tempo, acabou favorecendo a segregação dessas crianças, visto que os profissionais especializados eram formados para ensinar esse público específico, que era atendido separadamente das crianças sem deficiência, nas escolas e salas especiais. Nas escolas comuns, adotava-se a prática da educação homogênea, para a qual todos os alunos deveriam aprender os mesmos conteúdos, no mesmo ritmo de aprendizagem, independentemente de suas habilidades e necessidades individuais (POKER; MARTINS; GIROTO, 2016).

Todavia, de acordo com Mantoan (2015), uma educação inclusiva implica em novos paradigmas pedagógicos capazes de favorecer a construção de uma educação plural, transgressora e democrática, desconstruindo o sistema escolar excludente,

normativo e elitista. Na escola inclusiva, o aluno é visto como sujeito integral e capaz, não tendo sua identidade determinada por modelos ideais, permanentes e essenciais. O professor de educação infantil possui um papel de destaque como mediador nesse processo, sendo fundamental a sua qualificação profissional.

Atualmente, leis e decretos garantem que a criança com deficiência tenha melhores possibilidades de desenvolvimento, assegurando capacitação docente para a inclusão destas, por meio da formação profissional, a fim de oportunizar aos professores o contato com conhecimentos e práticas, muitas vezes, até então, por eles desconhecidos.

De acordo com a LDB, em seu Art. 59, é direito das crianças com deficiências serem atendidas por professores com formação adequada em nível médio ou superior:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: [...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

No ano de 2001, a Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica estabeleceu que os professores aptos a assumir o magistério para trabalhar com as crianças com deficiência seriam aqueles citados em seu Artigo 18, ou seja, os “capacitados” para trabalhar com a inclusão na sala de aula comum e os “especializados” para trabalhar nas salas de recursos multifuncionais e dar suporte aos professores capacitados com alunos de inclusão. De acordo com a resolução:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades

educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

[...]

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, [p. 5-6]).

Da mesma forma que a criança tem o direito de ter um professor capacitado para atender suas necessidades, conhecendo e sabendo lidar com sua deficiência, o professor também possui direitos com relação a sua formação, devendo receber orientações e apoio da coordenação pedagógica e da escola para que obtenha sucesso na inclusão da criança com deficiência em sua sala de aula.

A Cartilha de Educação Inclusiva, disponibilizada pelo Ministério da Educação (2004, p. 26) afirma, com relação à sistemática formal de suporte para o professor, que:

O suporte para o professor do ensino regular que recebe alunos com necessidades educacionais especiais, em sua sala de aula, deve ser ministrado pela Coordenação Pedagógica [...] a qual deve ter conhecimento dos conteúdos curriculares, dos métodos de ensino, dos recursos didático-pedagógicos e estimular a criatividade do professor. A Coordenação Pedagógica deve ser ativa e participante no cotidiano da sala de aula, da escola e das relações com a comunidade. Outra fonte importante de suporte para o professor do ensino regular é o assessoramento de uma equipe interdisciplinar, que deverá contribuir com seus conhecimentos sobre recursos e métodos para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais.

O Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, também determina aspectos fundamentais na formação de professores, baseados em valores, direitos humanos e respeito mútuo para o sucesso da inclusão:

São objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica: [...] VI - promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo (BRASIL, 2016b).

Conforme previsto pela LDB, a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, conta com o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, como guia orientador dos Planos Municipais de Educação.

O Plano Nacional de Educação, em sua Meta 4, sobre educação especial, tem como estratégias:

4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino (BRASIL, 2014).

Apesar do quadro legal que normatiza a formação docente para o exercício profissional, é preciso a garantia de uma formação de qualidade dos profissionais envolvidos no processo educativo. A formação docente está essencialmente relacionada com a formação integral do cidadão, desde a educação básica até a formação continuada, e para exercer sua função com êxito os profissionais da educação precisam contar com uma formação de qualidade (FREIRE, 2014).

Para Prieto (2006), o conhecimento do professor a respeito das necessidades de seu aluno com deficiência deve ir além da aceitação da criança na sala de aula comum, como um mero espectador em um espaço de socialização. A escola é um importante espaço de aprendizagem e todos, sem restrições, devem usufruir das oportunidades de aprendizagem por ela oferecidas.

De acordo com Lanter (2014, p. 137):

A questão da formação dos professores representa para a educação infantil, dentre outros aspectos, questão fundamental para o reconhecimento desse segmento como instância educativa e também para sua qualidade. Sendo assim, percebemos que a ausência de políticas voltadas para o profissional de educação infantil favorece e acelera o descompromisso do poder público com o atendimento das crianças de 0 a 6 anos no país, bem como despolitiza a ação dos profissionais de educação infantil.

Incluir, mais do que dar ao aluno com deficiência o direito de frequentar a escola comum, é oferecer a ele um ensino de qualidade, com espaço físico adequado e profissionais, principalmente professores, capacitados para trabalhar com a diversidade. Para Pedrosa (2016), a insegurança dos professores com relação à inclusão de alunos com deficiência na classe regular, além de estar relacionada às

condições de trabalho, estrutura escolar e tipos de auxílios que contribuirão com o seu trabalho, mostra que estes talvez, não tenham recebido uma formação inicial capaz de suprir as necessidades da demanda do novo paradigma da inclusão.

Ainda, de acordo com Pedroso (2016), os cursos de Pedagogia brasileiros, responsáveis pela formação de professores polivalentes, mostram-se insuficientes no desenvolvimento de saberes relativos às diferentes áreas do conhecimento. Para a autora mesmo as disciplinas de educação especial estando presentes nas matrizes curriculares, a quantidade de disciplinas e aulas voltadas para essa temática que se aplicam nos cursos não são suficientes para embasar o professor para que desenvolva as capacidades intelectuais, cognitivas, linguísticas, entre outras, em seus alunos. A estas disciplinas, sobram apenas o papel de informar os professores a respeito de questões históricas e políticas da inclusão, não dando conta de aprofundar a formação a ponto de favorecer o processo de ensino/aprendizagem das crianças com deficiência.

De acordo com Baraúna e Santos (2010, p. 274-275):

Uma parcela significativa dos professores que desenvolvem um trabalho dentro da proposta inclusiva não possui formação inicial adequada capaz de oferecer um aporte teórico e prático para a realização de seu trabalho [...] A reflexão deve estar constantemente presente para que a prática não se torne estática ou inapropriada para uma sociedade em constante transformação.

É preciso possibilitar que os conhecimentos sobre as necessidades de cada aluno, ou deficiência, sejam estudados sistematicamente por diferentes disciplinas do curso, incluindo as atividades práticas, os estágios e as atividades de pesquisa (PEDROSO, 2016).

Novais (2010) enfatiza que, em depoimentos de docentes colhidos em sua experiência como formadora de professores, muitos ainda possuem uma visão de educação em que não há espaço para imprevistos e diferenças, demonstrando medo de perder a posição de detentores do conhecimento, vendo, assim, a inclusão como um empecilho para seu trabalho.

Tais evidências mostram que as maiores queixas dos profissionais da educação estão relacionadas à inadequada formação teórica e, principalmente, prática, oferecida pelas universidades, pois precisam de conhecimentos para o exercício profissional que não foram adquiridos durante a formação inicial. Assim, os profissionais sentem insegurança para promover uma educação inclusiva.

Diante da insegurança apresentada pelos professores para trabalhar com a inclusão, Novais (2010, p. 192) questiona a qualidade da formação docente oferecida pelas universidades:

[...] se a formação docente não capacita os(as) professores(as) para ensinar a todos(as), quem são os(as) alunos(as) almejados pela formação docente, majoritariamente desenvolvida nas diferentes instituições brasileiras de ensino superior? Quais elementos devem fazer parte de um processo de formação docente com vistas ao desenvolvimento da educação inclusiva? Em outras palavras, quais questões ocupam o centro da formação docente nas instituições públicas de ensino superior, num momento em que todos e todas, independente de raça, etnia, classe, geração, deficiência, conquistaram legalmente o direito de matricular-se, permanecer e concluir seus estudos com qualidade nas instituições de ensino regular?

É preciso que as universidades revejam a formação inicial de seus professores, uma vez evidente a carência de conhecimentos teórico e prático oferecidos por essas instituições para o trabalho com a educação infantil, conforme debatido anteriormente, e com a inclusão. Entretanto, até que o currículo universitário seja revisto, é importante que os professores já atuantes nessas etapas de ensino sejam contemplados com uma formação continuada capaz de fazê-los refletir sobre suas práticas e proporcionar momentos de trocas de experiências com seus pares, ou seja, outros professores.

Em relação à formação em serviço, Mantoan (2015, p. 79) afirma que muitos professores ainda se mostram resistentes às práticas inclusivas, esperando receitas prontas para trabalhar com a criança com deficiência:

Na formação em serviço, os professores reagem inicialmente aos modos de ensinar inclusivos, a uma pedagogia da diferença, porque estão habituados a aprender de maneira fragmentada e instrucional. Eles esperam por uma formação que lhes ensine a dar aulas para alunos com deficiência, dificuldade de aprendizagem e/ou problemas de indisciplina. Ou melhor: anseiam por uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. Grande parte desses profissionais concebe a formação como mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a sua capacidade de ser um professor inclusivo. Não se trata de uma visão ingênua, mas de uma concepção equivocada do que é formação em serviço e do que significa a inclusão escolar.

Muitos professores ainda não veem ou valorizam a diversidade e as diferenças como fator positivo na aprendizagem e interação entre os alunos, mostrando que as formações previstas nas leis possam não estar acontecendo, de uma forma a contemplar aspectos importantes, ou essenciais, para a inclusão.

Nesse sentido, Lopes (2014, p. 122) defende a importância da identidade profissional e da visão de totalidade que deve permear a prática dos professores:

O professor/recreador precisa estar inserido em um novo paradigma, que pressupõe educar sempre conforme uma visão de totalidade. Educar pessoas inteiras, que integrem todas as dimensões: corpo, mente, sentimentos, espírito, psiquismo, a dimensão pessoal, a grupal e a social, que tentem encontrar as pontes, as relações entre as partes e o todo, entre o sensorial e o racional, o concreto e o abstrato, o individual e o social. A maior tarefa dos educadores consiste em serem eles mesmos, plenamente, e ajudar para que os outros também o sejam.

Considerando-se que não existem modelos para trabalhar com a criança com deficiência, uma vez que cada ser humano é único e necessita de diferentes intervenções para aprender, a formação continuada deve levar aos professores a reflexão a respeito das dificuldades e das diferenças para que compreendam a importância de conhecer seus alunos, assim como suas necessidades e habilidades para poder ensiná-los de uma forma realmente significativa.

Para Denari e Sigolo (2016, p. 28), mesmo que não alcance os resultados almejados, o passo inicial para uma mudança positiva na qualidade para a educação está indiscutivelmente ligado à formação profissional. Não se podem resolver os problemas das desigualdades e das diferenças sem antes aumentar as competências do professor, acelerando sua profissionalização. Para as autoras, entre outros fatores, essa formação poderia contemplar:

1. Um conhecimento pedagógico geral [...];
2. A concepção da educação como um fenômeno social [...];
3. As adaptações no processo de ensino considerando as individualidades [...];
4. Os pressupostos que regem as práticas inclusivas [...];
5. O compartilhar conhecimentos entre alunos, professor especialista e professor do ensino regular [...];
6. A compreensão dos processos de ensino e aprendizagem como um norteador de informações e o desenvolvimento de habilidades e competências, de signos e significados, um aprendizado de relações simbólicas, de uma linguagem particular, de um discurso específico que nos outorga uma perspectiva para compreender o que sabemos e o que somos capazes de fazer, tanto no que se refere ao caráter tecnológico quanto no que compete às relações entre pessoas. (DENARI; SIGOLO, 2016, p. 28).

A formação continuada do professor deve ser vista pelas escolas de educação infantil e por toda equipe gestora como fator relevante para construção de práticas inclusivas, tendo em vista as fragilidades da formação inicial dos professores para o atendimento de alunos com deficiência.

A formação dos educadores e a ampliação de seus conhecimentos favorecem, além do desenvolvimento infantil nos mais variados aspectos e a ampliação das experiências das crianças, a formação da cidadania, almejando uma educação de qualidade que contribua para a formação de sujeitos críticos, criativos, responsáveis, cooperativos, autônomos e participativos (FREIRE, 2014).

De acordo com Mantoan (2015, p. 81):

Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda.

A formação continuada do professor precisa acontecer, de forma a enriquecer seus conhecimentos teórico-práticos e, ao mesmo tempo, promovendo espaço para que possa partilhar de suas vivências, dificuldades, medos e descobertas. Nesse processo de interação e discussão com outros profissionais, será possível a descoberta de novas estratégias pedagógicas. Também é importante que o professor tenha determinadas vivências, como visitas a museus, teatros e outros para ampliar o seu universo cultural (LOPES, 2014; NOVAIS, 2010).

Em harmonia com o pensamento de Lopes (2014) e Novais (2010), Mantoan (2015, p. 81) afirma:

O professor de educação infantil e de ensino fundamental I e os licenciados, além de formação em serviço nas escolas, carecem de uma formação em educação inclusiva, que deveria vir de todas as disciplinas que compõe o currículo de formação inicial. O exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é uma das saídas para obter o sucesso almejado na formação emergencial para a inclusão. O fato de essa formação recair sobre experiências concretas, casos reais, situações do dia a dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula é a matéria prima das mudanças pretendidas por esse modo de formação.

Os sistemas de ensino devem se comprometer com a formação continuada do professor, a fim de promover a qualidade do ensino, garantindo que seus profissionais tenham aptidões necessárias para atender às diversas características individuais de seus alunos, inclusive das crianças com deficiência. Os professores devem ser preparados para planejar e elaborar atividades diferenciadas, adaptando materiais e flexibilizando o currículo, para prever formas de avaliar os alunos de acordo com suas características e necessidades (PRIETO, 2006).

Para tanto, é fundamental que mudanças aconteçam na formação inicial e continuada dos professores para que a educação inclusiva efetue-se com qualidade, formando crianças criativas, críticas e reflexivas, em um ambiente onde não haja espaço para preconceitos.

4 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL : A VISÃO DOS PROFESSORES

Nesta seção, é apresentada a pesquisa de campo, com o intuito de compreender a política de educação inclusiva na educação infantil no município de Franca/SP, a partir da visão dos professores da pré-escola.

4.1 Percurso Metodológico

Para a realização da pesquisa de campo, inicialmente, foi solicitado à Secretaria Municipal de Educação de Franca autorização para a realização da coleta de dados nas instituições de educação infantil, pré-escolas, desta cidade. Com a autorização do referido órgão, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP/ Franca. Posteriormente, realizou-se a entrevista com a Gestora da Secretaria de Educação Especial (SME) para levantamento de dados e de possíveis políticas de formação docente aplicadas pelo Município de Franca.

Dando prosseguimento, os professores que participaram da pesquisa, previamente selecionados em 2016, foram consultados e aqueles que aceitaram participar da entrevista, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no Apêndice A, com liberdade para se retirar da pesquisa a qualquer momento que julgassem necessário. O documento também teve o objetivo de informá-los sobre os objetivos da pesquisa e comprometer-se com a preservação da identidade dos participantes.

As etapas da pesquisa foram definidas com o apoio de análises bibliográficas pertinentes ao estudo e objetivos do trabalho. A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, que se enquadra em uma proposta metodológica que considera o caráter subjetivo, capaz de identificar e analisar dados que não podem ser mensurados numericamente, ao lidar com a diversidade de sujeitos e momentos.

De acordo com Minayo (2015a, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes.

O processo de trabalho em pesquisa científica qualitativa pode ser dividido em três etapas, sendo estas: 1 - Fase exploratória: tempo em que o pesquisador se dedica para preparar o projeto de pesquisa e definir todos os pré-requisitos para a efetivação da mesma. 2 - Trabalho de campo: levantamento do material documental, entrevistas, observações dos sujeitos pesquisados. 3 - Análise e tratamento do material empírico e documental: análise, interpretação e articulação dos dados com a teoria levantada (MINAYO, 2015a, p. 26-27).

Para a coleta dos dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, nos Apêndices B e C, previamente agendadas com os sujeitos indicados, sendo realizadas em espaços cedidos pelas instituições selecionadas, de modo a não comprometer o andamento das atividades das escolas.

A entrevista é um dos processos mais usados na pesquisa de campo. Realizada pela iniciativa do entrevistador, é considerada uma conversa a dois, ou entre mais interlocutores, podendo ser caracterizada de acordo com sua forma de organização (MINAYO, 2015b, p. 64).

A entrevista semiestruturada é um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado, no qual ambos terão espaço para esclarecer dúvidas e introduzir perguntas que não foram anteriormente planejadas, porém, favorecerão a pesquisa à medida que oferecem um direcionamento maior na coleta de dados importantes (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

É importante destacar que as entrevistas foram transcritas com base em Normas/Notações de Transcrição - baseadas em estudos de Análise da Conversação (ATKINSON; HERITAGE, 1984) e utilizando símbolos incorporados da Análise do Discurso (SCHIFFRIN, 1987; TANNEN, 1989).

4.2 O universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada na cidade de Franca, Estado de São Paulo, com professores de educação infantil (fase II) da Rede Municipal de Ensino, que lidam com alunos com deficiência incluídos na classe comum.

A princípio, em 2016, foi solicitado à Secretaria de Educação o acesso à quantidade de escolas que atendiam alunos de inclusão, assim como a quantidade de alunos com deficiência na educação infantil, para a elaboração do projeto.

De acordo com informações passadas pela Secretaria Municipal de Educação, nesse período, o Município atendia 73 alunos com deficiência, na educação infantil, cadastrados na Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP), sendo 23 alunos com deficiência, com laudo, na fase I, e 50 alunos com deficiência, com laudo, na fase II. Esses alunos encontravam-se distribuídos em 33 escolas, sendo as instituições classificadas como Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's) e Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB's).

Participaram da pesquisa nove escolas, distribuídas em diferentes regiões da cidade de Franca. A seleção das escolas foi feita buscando contemplar todas as regiões da cidade, sendo escolhidas aquelas que tinham inclusão de crianças com deficiência na fase II. Foram selecionadas duas escolas por região (norte, sul, leste e oeste), com exceção da região central que, por ter um número reduzido de escolas e de alunos com deficiência, contou com a participação de apenas uma escola.

4.3 Os sujeitos

Os sujeitos desta pesquisa são professoras de educação infantil (fase II) da Rede Municipal de Ensino de Franca que tiveram alunos de inclusão em suas salas de aula, no ano de 2016, e a Gestora da Educação Especial (SME) do município em análise.

Foram entrevistadas nove professoras de fase II, de diferentes escolas, sendo duas professoras por região (norte, sul, leste e oeste) e uma professora da região central, onde os casos de e alunos com deficiência e escolas com inclusão foram insuficientes para atender a proposta do projeto.

Foi possível observar que todas as professoras entrevistadas possuem formação para satisfazer o disposto no artigo 62 da LDB, visto que, conforme dados apresentados no quadro a seguir, oito das professoras possuem formação em

Pedagogia e apenas uma professora, possui magistério e estava cursando Pedagogia.

Visando à preservação da identidade das professoras e das respectivas escolas em que trabalham, ambas não terão seus nomes revelados. As professoras são identificadas por região e pelas letras A ou B em cada uma das escolas, que por sua vez, serão identificadas pelos números 1 ou 2.

QUADRO 1 - FORMAÇÃO PROFISSIONAL

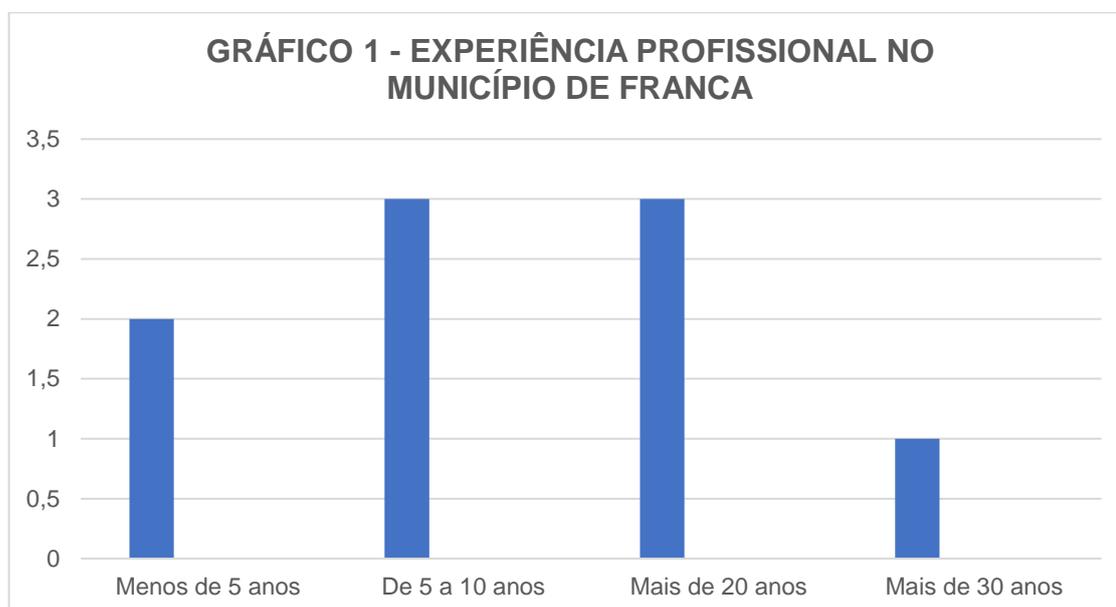
	Magistério	Pedagogia	Especialização 1	Especialização 2
Professora A Escola 1 - Região Norte	Sim	Sim	Psicopedagogia	Práticas de letramento e alfabetização
Professora B Escola 2 - Região Norte	Não	Sim	Educação Infantil	Não
Professora A Escola 1 - Região Sul	Sim	Cursando	Não	Não
Professora B Escola 2 - Região Sul	Sim	Sim	Educação Infantil	Não
Professora A Escola 1 - Região Leste	Sim	Sim	Não	Não
Professora B Escola 2 - Região Leste	sim	sim	Deficiência auditiva	Não
Professora A Escola 1 - Região Oeste	Não	Sim	Psicopedagogia	Não
Professora B Escola 2 - Região Oeste	Não	Sim	Não	Não
Professora A Escola 1 - Região Centro	Não	Sim	Não	Não

Fonte: Elaborada por Clarissa de Andrade Fernandes Martins.

Diante dos dados apresentados no Quadro, é relevante destacar que das nove professoras entrevistadas, todas que fizeram magistério também cursaram ou estavam cursando Pedagogia, todavia, nem todas que cursaram Pedagogia fizeram magistério; uma possui pós-graduação em Psicopedagogia e Práticas de Letramento e Alfabetização, uma em Psicopedagogia, duas em Educação Infantil, e apenas uma das professoras com alunos de inclusão fez especialização em Educação Especial.

Com relação ao tempo de trabalho na educação infantil do Município de Franca, apenas duas professoras contam com menos de cinco anos de experiência, três

possuem de cinco a dez anos e quatro possuem mais de 20 anos de experiência, na Rede Municipal, conforme gráfico a seguir:



Fonte: Elaborada por Clarissa de Andrade Fernandes Martins.

4.4 Análise e discussão dos dados

Os dados obtidos nas entrevistas realizadas com a Gestora da Educação Especial do Município de Franca e com as professoras, com alunos de inclusão na educação infantil, fase II, foram agrupados nas seguintes categorias: 1 – A implementação de políticas públicas de inclusão no município de Franca; 2 - Educação inclusiva e a formação inicial e continuada dos professores; 3 - O significado da inclusão na educação infantil; 4 - O conhecimento dos professores sobre a deficiência; e 5 – Desafios para uma educação infantil inclusiva.

1- A implementação de políticas públicas de inclusão no município de Franca

Em entrevista realizada, na Secretaria Municipal de Educação, com a Gestora de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Franca, foi possível constatar que a gestora já trabalhava na Secretaria Municipal de Educação quando surgiram as primeiras propostas de inclusão nas escolas municipais, que ocorreu por volta do ano

2000. Assim, a gestora teve a oportunidade de presenciar todos os avanços obtidos historicamente, no município, nesse contexto.

De acordo com relatos da gestora durante a entrevista, os movimentos relacionados à inclusão nas escolas da Rede Municipal de Franca tiveram início por volta do ano 2000 com a proposta de se trabalhar o assunto com os professores nas Reuniões de Estudo Pedagógico (REP's).

A gestora relatou que:

Logo que o movimento começou assim a crescer, em nível de Brasil, e as primeiras discussões, a Declaração de Salamanca, a gente ainda teve um hiato aí nesse período até o ano 2000 [...] Então naquele ano, é, por volta do ano 2000, a “Caminhar”, que é aquela ONG que trabalha com crianças com paralisia cerebral, eles fizeram uma proposta para a Rede de é, trabalhar na REP, levando para os professores e a equipe escolar a possibilidade é, desse movimento ganhar força nos anos seguintes, que iam chegar as crianças e que não iam poder recusar. Então assim, o movimento começou um pouco suave, praticamente foi uma sensibilização, nessas Reps, então elas iam em todas as escolas, normalmente elas iam em todas assim, elas agrupavam em pequenos polos. Elas iam colocando né, nos explicando um pouco, dando uma pincelada né no geral, sobre as deficiências, o que causam [...] (GESTORA, 2017).

Através do relato da gestora é possível constatar que apesar de a inclusão estar prevista nas políticas públicas brasileiras, como na Constituição Federal (1988) e na Declaração de Salamanca (1994), preferencialmente na Rede Regular de Ensino, em termos práticos ela somente começou a ser implementada no Município de Franca com a proposta da Organização não Governamental (ONG) “Caminhar”, a partir do ano 2000, visando ao trabalho a ser realizado nos anos posteriores.

Quatro anos mais tarde, em 2004, outro passo foi dado com relação à inclusão da criança com deficiência na Rede Municipal de Ensino de Franca, que contratou uma professora especialista para ministrar algumas palestras a respeito da inclusão.

Com relação à contratação da professora especialista a gestora afirmou:

A Rede Municipal, na época, eles contrataram a professora “T.T”. que sempre foi ligada a essa questão de inclusão, ela sempre trabalhou muito ligada à Mantoan e começou a fazer o mestrado, doutorado, todo voltado pra questão da gestão pública em sistemas inclusivos. Então ela fez uma assessoria na Rede, ela veio em 2004, foram algumas palestras que ela vinha, não me lembro muito assim a frequência, e depois ela trouxe um outro rapaz que pegou a parte mais assim de sensibilização mesmo, trabalhou a gente na parte emocional, fazendo algumas dinâmicas, algumas reflexões para que a gente assim desenvolvesse um pouco a empatia, o olhar, ele costumava falar “o olhar curvo” que era pra olhar a criança como um todo naquilo que ela tinha além da deficiência, também já foi uma forma de nos preparar. Depois

a gente continuou assim 2005, aí 2007 veio a primeira formação para professores, mas do AEE do MEC (GESTORA, 2017).

A primeira formação para professores do AEE oferecida pelo MEC somente chegou ao município de Franca no ano de 2007, ou seja, 13 anos após a promulgação da Declaração de Salamanca, de modo que o atendimento das crianças com deficiência no contraturno escolar, nas salas de recursos, como complemento do Ensino Regular, somente teve início no ano de 2009, quando o município contava com cinco salas de recursos, distribuídas em diferentes regiões da cidade.

Tais fatos deixam evidente a morosidade do sistema público para colocar em prática as políticas públicas de educação e, o quanto as crianças com deficiência demoraram a ter seus direitos garantidos no município em análise, 21 anos após a promulgação da Constituição Federal e 15 anos após a Declaração de Salamanca, que, a princípio, se encontravam apenas em projetos ainda em desenvolvimento.

O município também conta com o atendimento oferecido pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Franca. De acordo com a gestora, existe uma comissão, com vários profissionais para avaliar cada caso e, posteriormente, direcionar a criança para a educação especial ou para a rede regular:

Então assim a comissão ia avaliar esses casos e decidir quem vinha e quem não vinha para a Rede. Na verdade a gente só fazia esse caminho, a própria pedagoga da escola ela fazia um relatório, a gente dava um aval nisso, se ficasse em dúvida a gente mesmo avaliava mas quase sempre a pedagoga ela tem muita propriedade e ela fazia realmente caso grave, e a secretaria tinha que fazer um encaminhamento, só ia poder ingressar lá se tivesse esse carimbo da secretaria e isso foi 2008, 2009, 10, 11, 12, 13, 14, praticamente, só dessa forma, os nossos iam com o relatório e avaliação do pedagoga, e os, os deles passavam pela comissão(GESTORA, 2017).

Outra questão a ser destacada é o Município não ter contratado professores especialistas em educação especial, com carga horária de trabalho de 30 horas, para o atendimento nas salas de recursos, mas sim pedagogos, por serem profissionais com carga horária de trabalho de 40 horas, com o intuito de economizar com a contratação de recursos humanos. A Gestora afirma que isso trouxe alguns problemas devido ao fato de os diretores, das escolas onde estavam instaladas essas salas de recursos pensarem que, com mais um pedagogo, eles teriam mais uma pessoa na equipe gestora, o que prejudicou o atendimento das crianças com deficiência:

As salas de recursos estavam funcionando desde 2009, só que aí o grande avanço da sala foi de 2012 para cá, tinha cinco salas e chegaram mais seis, parece que a minha chegada já ampliou o serviço que, nessas alturas, já tinham muitas salas instaladas, então assim, foi em 2012 isso, e aí eu tinha que estruturar o trabalho porque até então ele estava bem tímido, sabe? Bem tímido, com essa questão de elas terem ido para as escolas, diretor achando que elas eram o quinto elemento. [...] e, em 2015, eu consegui que elas parassem com esse negócio de abrir portão, fechar portão, descer cortina subir cortina(GESTORA, 2017).

De acordo com o artigo 12 da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 3). Nesse contexto, pode-se concluir a esse respeito que o fato de o Município não ter contratado professores especialistas que já possuíssem habilitação ou formação necessária para atender as crianças com deficiência pode ter prejudicado o início do atendimento dessas crianças na Rede Regular de ensino de Franca. Por mais formações que tivessem, muitos pedagogos não possuíam, a princípio, especialização para trabalhar na sala de recursos, tendo que se especializar, e isso pode ter tornado o processo de inclusão ainda mais moroso.

A Gestora ainda afirmou, ao se referir ao atendimento da sala de recursos realizado por pedagogas:

Acho que de todo Brasil, Franca é a única diferente(GESTORA, 2017)..

Quando questionada a respeito das políticas públicas em que a Secretaria de Educação se embasa, para garantir a inclusão dos alunos com deficiência, a gestora afirmou:

A primeira política que a gente tem que seguir são os documentos norteadores do MEC, eu não vou saber te falar de cor né, mas nós temos a lei que regulamenta o AEE e segue ela, embora ela ainda está falha, porque a gente segue ela em termos né, porque não tem profissional para todo mundo. Nos decretos, tem o decreto que regulamenta a sala de recursos tem agora a lei brasileira de inclusão, os documentos norteadores que são muitos, é o que a gente segue, só o que ainda falta criar no município algumas coisas para garantir mais o que a gente já tem. Tem um documento norteador, que eu consulto quando eu tenho alguma dúvida. Quando a gente tem alguma dúvida a gente também liga no MEC direto, eles fazem assessoria para nós [...] agora minha briga maior tá sendo eu conseguir o profissional, quando eu vou mandar um memorando eu faço assim você quer ver?

A Gestora também comentou, com relação a elaboração de políticas públicas de inclusão no município:

Aqui na secretaria eu já pedi, já sugeri, já protocolei, que a secretária tem que fazer alguns decretos para nortear. A lei ela é macro a Secretaria ela tinha que ter as suas próprias portarias, o próprio MEC recomenda que a gente crie as portarias, mas isso eu ainda não consegui.

A Gestora da Educação Especial deixa a entender que os documentos norteadores do MEC parecem não ser seguidos da forma como deveriam e, inclusive, que o município de Franca não conta com uma política própria que direcione o trabalho de inclusão na rede Municipal de Educação. A própria Gestora da Educação Especial fez questionamentos com relação a isso, afirmando que a elaboração de portarias facilitaria o trabalho e garantiria maior igualdade de direitos entre as crianças.

Algumas crianças matriculadas na Rede Municipal de Ensino, incluindo as da educação infantil, também recebem atendimento complementar na ONG Caminhar e no Centro Especializado de Reabilitação (CER – APAE/ Franca), de acordo com suas necessidades de desenvolvimento, o que vai ao encontro do que é proposto na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e prevê o atendimento das crianças com deficiência 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.

Entretanto, as lacunas presentes na lei citada deixam brechas para dupla interpretação. Mantoan e Santos (2010) defendem que o Atendimento Educacional Especializado se constitui oferta obrigatória na educação básica, preferencialmente, nas salas de recurso multifuncionais, conforme é previsto pela LDB. Partindo desse princípio, seria necessário que todas as crianças tivessem acesso ao Atendimento Educacional Especializado, no contraturno escolar da Rede Municipal de Ensino, na sala de recursos, e não somente em instituições especializadas.

Conforme abordado por Mantoan (2015), com a institucionalização do duplo financiamento, ao envolver o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para a promoção de matrículas de alunos com deficiência no ensino regular concomitantemente ao AEE, as crianças com deficiência matriculadas na sala

regular passaram a ser matriculadas também na sala de recursos de forma automática. Todavia, conforme questionado pela professora B, da Escola 2- Região Leste, foi possível, durante a análise das entrevistas, verificar que 3 crianças não frequentavam o atendimento no contraturno escolar, em instituições especializadas ou na sala de recursos, conforme é previsto, também, pela meta 4 do PNE.

É importante ressaltar que uma das crianças não frequentava o atendimento por falta de interesse da mãe:

Professora B, Escola 2- Região Sul: Deveria, deveria, mas não frequentava. A mãe estava ciente, desde o início do ano que a pedagoga que é a “V”, que ajuda muito nisso né, vem, orienta. Faz reunião com a mãe e marcava com a “C”, com a aluna, e a mãe não levava.

Professorada A, Escola 1- Região Norte: Não. Ele estava só comigo este ano. No começo do ano, ele seguia acompanhamento de Neurologista mas, o acompanhamento de T.O., que ele fazia, e de Psicólogo, ele não está fazendo mais. [...] mesmo aqui, que tem a Pedagoga responsável, não atende.

Professora B, Escola 2- Região Leste: Não.

De acordo com o que foi relatado pelas professoras, entre as crianças que eram atendidas, no contraturno escolar, apenas duas retornavam à escola para o AEE, as outras eram atendidas somente pelas instituições especializadas:

Professora A, Escola 1- Região Leste: Ela frequenta o “Caminhar”, porque a mãe disse que ela faz Fono, ela faz Musicoterapia, ela de... no período da manhã, ela tem todos esses... esses cursos aí que ela frequenta. Assim, é bem estimulada.

Professora A, Escola 1- Região Oeste: Frequentava. Ele fazia a “Caminhar”, ele fazia :é:: com a mãe dele né, na clínica da mãe dele, fazia fisioterapia tinha psicóloga, psicopedagoga, fonoaudióloga. Então ele tinha uma série de atendimentos extra escola.

Professora B, Escola 2- Região Oeste: Não, não tem. Ele é atendido na APAE. Lá na clínica CER.

Professora B, Escola 2- Região Norte: ele fazia Fono...

Professora A, Escola 1- Região Sul: Frequentava. Frequentava lá com a V.

Professora A, Escola 1- Região Centro: Tem, tem, tem.

De acordo com o relato da Gestora da Educação Especial, quando questionada se todas as escolas da Rede Municipal ofereciam o Atendimento Educacional Especializado, inclusive as de educação infantil, foi possível verificar que o município

de Franca não está cumprindo totalmente sua responsabilidade com relação ao atendimento:

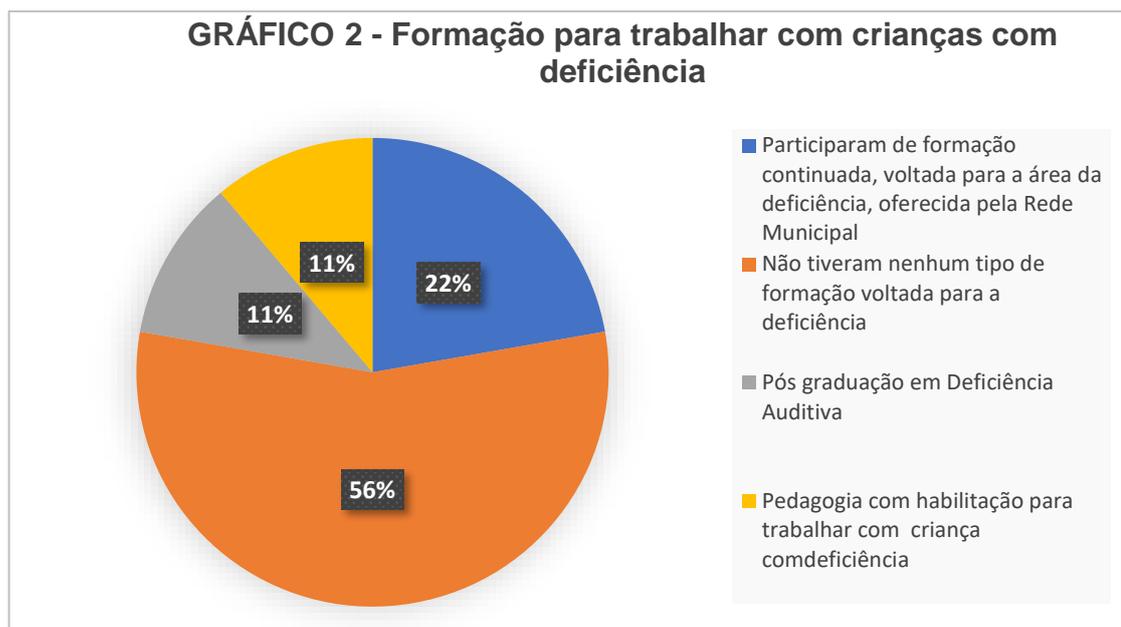
Nem todas... Então, hoje, eu diria assim, que nós temos trinta e oito escolas, trinta e sete, *eu tenho sala de recurso em vinte e uma*. Só que, das vinte e uma, apenas quatorze estão funcionando adequadamente. o AEE previsto em lei, Atendimento Educacional Especializado é direito do aluno, obrigação do Município ofertar, obrigação do Estado”; se o pai vai levar ou não vai, é problema dele... A obrigação é nossa... Se eu tenho a sala de recurso, eu fiz um convênio para ela receber, eu estou falhando já em não oferecer[...] E a criança, ela... se não tiver o AEE na escola que ela está e tiver... Ela tem que ir numa escola próxima. É o que a gente está fazendo hoje... (GESTORA, 2017).

Esta é uma questão preocupante com relação ao modo com que o Município de Franca está aplicando as leis nacionais de inclusão, visto que recebe o financiamento para atender as crianças da educação infantil no contraturno escolar (AEE) e não o garante a todas elas, ao contrário, conforme amostra da pesquisa, atende apenas 22% dos casos de forma regular.

Foi também constatado que não há na Secretaria Municipal de Educação um departamento próprio sobre a educação inclusiva, faltam políticas específicas e portarias que norteiem o trabalho a ser realizado com as crianças com deficiência.

2- Educação inclusiva e a formação inicial e continuada dos professores

Durante a análise dos dados, foi possível constatar, com relação à formação inicial dos professores da educação infantil do município de Franca que, das nove professoras entrevistadas, apenas uma (11%) declara já ter saído do curso de pedagogia com habilitação para trabalhar com crianças com deficiência; duas (22%) já participaram de formações voltadas para a inclusão da criança com deficiência, intermediada pela Rede Municipal de Educação; uma (11%) fez pós- graduação em deficiência auditiva; e cinco (56%) não saíram do curso de Pedagogia com habilitação para trabalhar com criança com deficiência e nem procuraram se especializar na área, conforme gráfico a seguir:



Fonte: Elaborada por Clarissa de Andrade Fernandes Martins.

É importante ressaltar que a Secretaria Municipal de Educação está a par dessa falta de formação inicial dos professores para trabalhar com a inclusão da criança com deficiência na sala de aula comum. De acordo com o relato da Gestora da Educação Especial do município:

Não, não tem formação adequada porque o que teve foi esse preparo que eu te contei, esse longo percurso e que, hoje, com o Pedagogo nas escolas que também já fez esse... esse... teve mais oportunidade, inclusive, ele vai orientando o Professor... As REP's é um espaço onde a gente procura trabalhar.

Quando questionadas se já saíram do curso de Pedagogia com habilitação para trabalhar com crianças com deficiências, as professoras relataram:

Professora A, Escola 1 - Região Norte: Sim, Pedagogia [...] entrou só dentro de Pedagogia que a gente tinha algumas matérias específicas, né? Mas de Pós-Graduação, Mestrado, não.

Professora B, Escola 2 - Região Norte: Não tenho. Nenhuma.

Professora A, Escola 1 - Região Sul: Não. Assim, o que a gente fez foi pouca coisa, mas foram alguns cursos só [...] nós tivemos da "Caminhar", desses cursos, assim, básicos, mas especialização, não. É tudo curso, assim, de poucas horas, né...

Professora B, Escola 2 - Região Sul: Não, nenhuma [...] nenhuma, nem no magistério não tinha essa, essa especialização.

Professora A, escola 1- Região Leste: Eu fiz a que a Rede ofereceu, uma formação de inclusão, pela PUC de Minas, e mais esse aí que eles vão

oferecendo... foi oferecido há um tempo atrás aí na Rede. Aí, como eu fazia Pedagogia em Batatais, eu precisava do certificado e estar conhecendo mais, eu, eu entrei, assim, e participei dessa formação que eles fizeram.

Professora B, Escola 2- Região Leste: Ah, eu tenho, eu tenho uma de inclusão que eu fiz, eu não lembro o nome completo da, da pós, era focando criança surda.

Professora A, Escola 1 - Região Oeste: Não

Professora B, Escola 2 - Região Oeste: Não

Professora A, Escola 1 - Região Centro: Não, não... criança com deficiência não.

Os dados apresentados mostram que a realidade da formação profissional das professoras que participaram da pesquisa não está adequada com o que é proposto pela a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, anteriormente apresentada neste trabalho, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e estabelece que os professores aptos para assumir o magistério, para trabalhar com as crianças com deficiência na classe comum, seriam “[...] aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores [...]” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 5).

Apenas duas professoras apresentam, conforme é estipulado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, formação para trabalhar com crianças com deficiência, sendo que somente uma delas já saiu do curso de Pedagogia com essa habilitação e a outra buscou a formação por iniciativa privada. Todavia, foi constatado também que em todas as regiões da cidade havia professoras com formações diferenciadas, porém, essa questão não mostrou influência na dificuldade encontrada pelas professoras entrevistadas em lidar com a inclusão. Esse fato confirma a teoria apresentada por Pedroso (2016), Baraúna e Santos (2010) e Novais (2010) ao afirmarem a respeito do despreparo das universidades com relação à formação inicial adequada de professores, com suporte teórico e prático, para que desenvolvam um trabalho dentro da proposta inclusiva, o que reforça a importância da formação em serviço para preparar o professor para um trabalho dentro da proposta inclusiva.

Com relação à formação continuada em serviço oferecida pela Rede Municipal de Educação da cidade de Franca, foi possível notar um descompasso entre as falas

de algumas professoras, que demonstraram não ter conhecimento a respeito da proposta de formações continuadas relacionadas à inclusão oferecidas pelo Município, e aquelas que afirmaram já ter participado de formações relacionadas à inclusão da criança com deficiência oferecidas pelo município.

Das nove professoras entrevistadas, três confirmaram a existência de formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, a respeito da inclusão da criança com deficiência. Entre estas, uma professora afirmou já ter participado desse tipo de formação; uma professora afirmou ter tido conhecimento a respeito da formação online, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação relacionada às deficiências, porém, relatou não ter participado da mesma; e uma professora afirmou que apesar da oferta de formações, as mesmas eram insuficientes e não abrangiam o necessário para garantir a inclusão da criança com deficiência:

Professora A, Escola 1- Região Leste: Eu fiz a que a Rede ofereceu, uma formação de inclusão, pela PUC de Minas, e mais esse aí que eles vão oferecendo...O da PUC foi oferecido há um tempo atrás aí na Rede.

Professora B, Escola 2- Região Sul: Nunca vi, eu sei que tem um que é online, que é a "E". que ofereceu mas não era presencial. Eh, eh também eu não tive possibilidade de fazer pelo volume de coisas. Não tive como fazer, entrar. Então o único que eu sei, que fiquei sabendo, era esse que era através da plataforma.

Professorada A, Escola 1- Região Sul: eles oferecem os cursos, mas, na maioria das vezes, eu acho que não é voltado, assim, para pra essa área. Então, assim, eu acho que os cursos que são oferecidos são mais, assim, ou mesmo as palestras, elas não abrangem, na verdade, o que teriam que abranger.

Outras quatro professoras relataram ter participado desse tipo de formação apenas em Reuniões de Estudo Pedagógico (REP's) com a orientação do coordenador escolar, indo ao encontro do relato da Gestora da Educação Especial do Município:

Professora A, Escola 1- Região Norte: Então, a Prefeitura ofereceu alguns cursos :é:: de tempo de duração pequeno, né? Então, eram oficinas que a gente fazia, eram alguns esclarecimentos, algumas pequenas palestras que a gente tinha em REP...

Professora B, Escola 2- Região Leste: Que eu me lembre não. Nesse tempo que eu tô, não. Em REP às vezes tem formação com a Pedagoga, que ela tem né ela fazia essa, pedagoga tem essa formação. Então, às vezes, acontece dela tá passando. Ela passou uma formação pra nós, que ... abordava a, a inclusão.

Professora B, Escola 2- Região Oeste: Não tem o curso, mas tem a Pedagoga que está sempre auxiliando, ajudando. Alguns dias, alguma Rep's tem abordado o assunto. Não assim né, de forma mais sucinta, mas muitas vezes aborda.

Professora A, Escola 1- Região Centro: Especifico não. A gente tem né, tudo formação tudo, mas assim, nós temos orientador, sempre assim a pedagoga coordenadora que vai orientando a gente.

Duas professoras mostraram desconhecimento, a respeito da oferta de formação continuada pelo Município:

Professora B, Escola 2- Região Norte: Não lembro. Só se eu me esqueci.

Professora A, Escola 1- Região Oeste: Acho que sim né = oferece, mas... não tô lembrada assim quais são. Ela oferece alguns cursos pra gente mas eu não sei se é específico pra, pra, pra... deficiência. E então eu acho assim, deveria ter por exemplo "nossa tem, você quer participar? Estão oferecendo um curso assim, assim. Né de tal hora a tal hora". Desse aspecto ela, não oferece.

Através do relato da gestora e da divergência apresentada pelas professoras entrevistadas, é possível constatar que a formação continuada em serviço não tem sido oferecida por todas as escolas do município, nos horários de REP, conforme a proposta da Secretaria Municipal de Educação. Todavia, seria fundamental que o Município encontrasse uma maneira de fazer com que a formação continuada para a inclusão da criança com deficiência contemplasse toda sua equipe docente, uma vez que Pietro (2006) reforça, conforme abordado na segunda seção deste trabalho, a importância do comprometimento com esse tipo de formação, a fim de promover a qualidade do ensino. Pietro (2006) defende ainda que a formação continuada é fundamental, para preparar o professor para planejar e elaborar atividades diferenciadas, adaptando materiais e flexibilizando o currículo para prever formas de avaliar os alunos, de acordo com suas características e necessidades.

Na mesma perspectiva, Mantoan (2015) defende a importância dessa formação recair sobre práticas vivenciadas pelos professores no dia a dia da sala de aula, defendendo a importância de um momento para a troca de experiência e saberes.

Com relação a esse aspecto, cinco das nove professoras entrevistadas apontaram insatisfação, quando questionadas a respeito de ser oferecido a elas um momento para trocar conhecimentos com seus colegas de trabalho e com a equipe gestora sobre a inclusão de seus alunos com deficiência:

Professora A, Escola 1- Região Norte: É conversa de corredor mesmo, conversa na hora do recreio mesmo, né, e até essa parte com a Pedagoga,

né, que é responsável pela sala de Recursos, um tempo a gente não tem, especificamente assim, para estar tratando.

Professora B, Escola 2- Região Norte: Muito restrito, né. Um espacinho muito curto, nos horários de REP porque a carga delas... o que elas têm que passar é muito grande, é muito recado, é muita coisa, acaba ficando nisso. Então, é um espaço muito curto. Os Conselhos acabam ficando... você fala ali da dificuldade, é tudo muito rápido, e você só fala, não tem um retorno. Precisaria de um retorno, sim.

Professora A, Escola 1- Região Sul: Então, assim, na maioria das vezes, a gente não conversa sobre isso, especificamente disso. Mesmo porque o tempo é muito corrido e tal, a gente não fala muito sobre isso.

Professora B, Escola 2- Região Leste: Não, as vezes acontece, mas assim, raramente quando surge o assunto que as vezes tá passando alguma... alguma coisa que aborda o assunto. Ai a gente comenta, mas assim... Frequente, assim...oficial não.

Professora A, Escola 1- Região Oeste: Então eram duas. Então não tinha muito com quem trocar né, na hora do recreio. Mas com gestora com os professores na REP eu procurava sempre :é:: perguntar e mesmo fora, né, quando eu assim que eu recebi essa criança eu tentei entrar em contato com a UNIFRAN pra ver como que eu trabalharia mas eu não tive resposta.

3- O significado da inclusão na educação infantil

Um fato relevante, destacado pela Gestora da Educação Especial do município de Franca, com relação à matrícula das crianças com deficiência na educação infantil, foi que, apesar de a aceitação da deficiência estar acontecendo e conseqüentemente aumentando o número de matrículas nesse seguimento, muitas mães ainda negam a deficiência do filho, perdendo um período importante de desenvolvimento da criança que não poderia ser deixado de lado. Esse fato vai ao encontro com o que é previsto por Guerra et al. (2015, p. 462), que afirma que a descoberta da deficiência do filho leva os pais da criança a experimentarem uma “[...] vivência marcada por anos de confusão, medo, culpa, incertezas, auto piedade, desprezo por si [...].”

A Gestora relatou sua experiência com as mães:

“Não, ele não tem nada, porque ele sempre foi assim, porque está convivendo com outras crianças”. Aí você tem que ficar lá, doutrinando: “Mãe, ele está muito diferente dos outros, está “assim”, você não notou Nada?”. Aí, quando você vai destrinchar o negócio, o negócio está feio faz tempo, elas que não querem aceitar.

Considerando que é principalmente na educação infantil que a criança adquire a base necessária para o seu progresso integral, deve-se reforçar aqui a importância do estímulo nos primeiros anos de vida para o desenvolvimento infantil, citados por Mendes (2010), na segunda seção deste trabalho, principalmente se a criança tiver alguma deficiência e necessitar de maiores estímulos.

De acordo com relatos da Gestora da Educação Especial as matrículas de crianças com deficiência na educação infantil da Rede Municipal de Franca começaram posteriormente às do Ensino Fundamental:

Todo movimento ele começou em 2008, no quinto, quarto, terceiro, então assim eu vou te falar, não tenho isso agora em estatística, mas o grande “bum” da Educação Infantil deve ter agora uns três anos, ele não tem esses oito anos. A APAE agora ela já está orientando, quando sai da estimulação precoce ela já pede para os meninos vir... então já tem assim um ingresso muito maior. Então assim hoje a gente percebe essa procura do infantil, da matrícula mesmo, as mães veem, e já vem assim fase I, fase II, e o que que nós percebemos de um ano para cá? Está começando a chegar na creche, já chegou, né então, até então não tinha na creche de jeito nenhum, de um ano para cá.

Isso ilustra o quanto a educação infantil ainda carrega as marcas de um passado em que o que imperava, nas creches e pré-escolas, era o assistencialismo e não a educação, conforme abordado por Kuhlmann Júnior (2015). A demora apresentada pela chegada da inclusão na educação infantil no município de Franca, que, de acordo com o relato da Gestora, começou a se intensificar há apenas três, quatro anos, quando deveria ter sido iniciada há pelo menos 24 anos, ou seja, logo após a promulgação da Declaração de Salamanca, traz ao município de Franca uma prática docente ainda inexperiente, marcada pela falta de formação dos professores voltada para a inclusão na educação infantil e, conseqüentemente, um interesse recente deles com relação ao assunto.

Ao abordar a respeito do tema, Sasaki (1997) relaciona a inclusão social à valorização da diversidade humana, enaltecendo a importância do sentimento de pertencimento e da solidariedade humanitária nesse processo.

Com relação à visão das professoras referente à inclusão, sete das nove entrevistadas, apesar de apontarem também barreiras para o processo de inclusão, mostraram compartilhar de um pensamento semelhante ao de Sasaki (1997), com relação à definição do termo, demonstrando preocupação e necessidade de fazer com que a criança com deficiência se sinta parte do ambiente e daquele grupo,

desenvolvendo a sensação de pertencimento para que realmente a inclusão se efetive.

De acordo com os relatos das professoras entrevistadas:

Professora A, Escola 1 - Região Sul: incluir seria como se a criança, assim, tornasse parte daquele grupo mesmo, fosse aceito com as limitações dela, com as dificuldades dela, porque todo mundo tem limitação, mas alguns diferem as limitações, né. Então, assim, é difícil incluir porque, como eu já tive a outra menina, a outra aluna, era mais complicado também porque, muitas vezes, ela não se sentia compreendida e aí, quando não se sente compreendido, então, na verdade você não está, né, você não faz parte daquele grupo, porque a comunicação é importante. Mas, incluir, para mim, é isso, que a criança se sinta parte daquele grupo.

Professora A, Escola 1 - Região Leste: Eu vejo assim: a inclusão :é:... não pode ter o preconceito, né, incluir é trazer eles para perto da gente... é... tratar como uma criança normal, precisa de uma atenção um pouquinho maior. Então, assim, contornando e trazendo para perto mesmo porque eles precisam desse... às vezes, até um pouquinho mais que o outro, né, que não tenha essa deficiência aí...

Professora B, Escola 2 - Região Leste: Assim a gente sabe, mas é difícil explicar. Uai, eu acho que incluir é, eu assim, meu ponto de vista, perante tudo que eu todo meu conhecimento na escola ou fora desse ambiente é a gente aceitar e dar a eles as mesmas oportunidades que uma criança que não é incluída tem, né? Porque mais cedo ou mais tarde ele vai alcançar a aprendizagem dele, ele vai ter uma evolução na aprendizagem ele vai poder ter o lugar dele na sociedade, no trabalho em qualquer lugar que ele tiver.

Professora B, Escola 2 - Região Oeste: Incluir, é a criança, esse aluno, fazer... sentir mesmo, realmente que ele está na sala. Que ele faz parte do todo da sala. É ele participar de tudo que é oferecido, brincadeira, jogos. Mesmo as atividades. É nunca assim, deixar ele perceber que está diferente. Mesmo porque, ele não aceita. Então ele, então acho que isso é incluir. É a criança se sentir bem na escola. A criança sentir feliz, né? Tendo amizade, tendo o respeito de todos. Então acho que inclusão parte daí, desse respeito, desse amor. Que ele sinta na escola.

Professora A, Escola 1 - Região Centro: Incluir é colocar no grupo mesmo, tá trabalhando junto mesmo né e tentar fazer o que for melhor pra essa criança desenvolver né, na vida. Vai trabalhar pra vida dessa criança né? Quer dizer, não é uma criança diferente é uma criança como a outra, cada um tem a sua necessidade.

Professora B, Escola 2 - Região Sul: Incluir é fazer parte, é estar junto é incluir é isso, é o que tem que ser, pra mim não é porque eu uso óculos que eu preciso ser segregada. que eu não escuto, que eu tenho que separar. Né, é fazer parte. É estar junto, todos com a mesma :é::os mesmos direitos e as mesmas condições, só que a e a condição é é que muda né que as vezes precisa de alguns recursos pra ela tá dentro da atividade que a gente tá fazendo com todo mundo né. Pra fazer parte junto com os outros.

Professora A, Escola 1 - Região Oeste:...hh...olha é o carinho que a gente tem que ter com a criança, né paciência tem que ter o amor e uma visão diferente. Então isso é uma inclusão. Não basta eles tá aqui só por estar aqui na sala. Você tem que ter todo um eh, trabalhar e ter um respaldo, né assim, tentar passar o que você quer oferecer.

Uma das nove professoras entrevistadas se mostrou ainda confusa com relação à definição de inclusão e sua relação com os aspectos sociais e pedagógicos na educação infantil:

Professora B, Escola 2- Região Norte: Eu acho a inclusão é, no meu modo de pensar, muito falha. Eu acho que incluir é quando você não tem que separar, e você acaba separando, de certa forma. Então eu acho que ... a inclusão, ela ainda deixa muita dúvida, muito questionamento ainda para ser resolvido na inclusão, mesmo, em si. Porque no social é fácil você incluir, mas no pedagógico você é cobrada. E aí, quando você é cobrada, você não tem os mesmos resultados...

Com relação aos questionamentos apresentados pela professora, Mantoan (2013) lembra que a escola precisa enfrentar sua carência de habilidades para lidar com a diferença, aceitando a diversidade. Machado (2013, p. 73) assevera também que “O professor precisa considerar que o aluno é um constante vir-a-ser e que precisa de liberdade para aprender e para produzir livremente o conhecimento no nível em que for capaz de assimilar um tema ou assunto de aula”. Da mesma maneira, a escola deve cobrar do professor o que cabe a ele oferecer aos seus alunos, e não a igualdade de conhecimentos por todos, pois com essa atitude estaria negando, além da inclusão, a individualidade e a diversidade.

Apenas uma das nove professoras entrevistadas referiu-se à inclusão enquanto uma realidade que traz possibilidades para a criança com deficiência, demonstrando, em seu relato maior aproximação do conceito de inclusão

Professora A, Escola 1 - região Norte: [...] eu acho que a inclusão é isso, assim, um mundo de possibilidades, né? É um mundo real, na verdade, né? Eu penso isso.

O relato das professoras demonstra que elas ainda estão confusas com a definição do termo “inclusão”, muitas vezes não o distinguindo da proposta de “integração”, ao se referirem a ela enquanto acolhimento, pertencimento, carinho e atenção. Para que a inclusão aconteça, não é suficiente que o aluno seja apenas bem acolhido, sinta-se integrado ao ambiente e tenha as mesmas oportunidades dos demais, é fundamental que ele receba intervenções adequadas e favoráveis ao seu desenvolvimento integral, tendo também garantidas diferentes oportunidades de aprendizagem.

Quando questionadas a respeito de a inclusão ter início na educação infantil, sete das professoras entrevistadas se mostraram totalmente favoráveis e algumas ainda justificaram sua afirmativa:

Professora A, Escola 1 - Região Norte: Sim. Com certeza.

Professora B, Escola 2 - Região Norte: Sim, acredito que sim. Com certeza.

Professora B, Escola 2 - Região Sul: Acredito. Eu acho que tem que ser a partir da educação infantil. Porque é é: ah ontem eu ainda vi esta frase: “O preconceito é aprendido também. O preconceito é aprendido assim como a inclusão”. Então é desde pequeno, quanto mais cedo melhor.

Professora A, escola 1- Região Leste: Ah, sim. Sim. Vejo o caso da “J”, né... Quando você olha para ela, assim, ela é uma criança que se esforça. Eu vejo como um exemplo mesmo, sabe? Quando você quer desistir de alguma coisa, você olha para ela e fala: “opa! ”. Ela esforça, ela corre atrás... do jeitinho dela, ela vai participando... então, é esse tentar dela que vai motivando a gente, e vai passando que tudo é possível, né, com as adaptações aos pouquinhos, mas ela vai. Ela vai, aos pouquinhos, acompanhando a sala. Ela não fica, assim: “Ah, porque a inclusão vai ficar”, não fica... Tudo ela participava, tudo ela fazia...

Professora A, Escola 1 - Região Oeste: Sim. Acredito. Como tá acontecendo né.

Professora B, Escola 2 - Região Oeste: Sem dúvida. Porque se ela não acontecer na educação infantil, que é o alicerce. Depois fica mais difícil.

Professora A, Escola 1 - Região Centro: Pode e deve né, porque eu acho que ninguém tem que viver sozinho e separado, né? O mundo pertence a todos né? Então todos têm direito né, mesmo a frequentar esse mundo a ficar junto né? É uma opinião né eu acho assim, cada um tem uma necessidade.

Uma das professoras apesar de acreditar que a inclusão deva acontecer desde a educação infantil, questiona o fato de algumas políticas públicas serem importadas para o Brasil, porém sem a adequação à realidade do país:

Professora B, Escola 2- Região Leste: Eu acredito. Só que tem umas, umas partes que eu ainda discordo. Porque uma vez eu fiz uma formação lá na UNIFRAN e tinha uma professora de lá mesmo que deu a formação. Ela falou que aquela Declaração de Salamanca que ela não foi interpretada de acordo com o que ela deveria. Porque diz que lá na Espanha, onde surgiu a declaração, que as crianças não eram incluídas o período completo. Que elas ficavam sim é com os demais alunos, mas assim, um certo período da, da carga horária que ele tem que ficar na escola. Então eu acho que tem que ser aos poucos, que ele não pode ser colocado o período todo. Que tem deficiência que é muito grave e a criança ... ela fica mais agitada, fica naquele período todo ali dentro e ela desestrutura todos os demais, eu acho, mesmo ela tendo uma monitora.

Outra professora se mostrou favorável à inclusão desde a educação infantil, porém, relatou sentir a carência de um preparo maior, alegando ter procurado apoio

pedagógico apenas quando se viu diante de uma criança com deficiência em sua sala de aula.

Professora A, Escola 1 - Região Sul: É, eu acredito que ... que ela possa acontecer, sim, mas eu acho que tem um grande caminho, né, para a gente percorrer porque não é o fato de estar na sala, né, como eu já falei, que ela está incluída, mas são os procedimentos, é tudo, é uma interação entre a família também que ajuda muito no desenvolvimento. Mas eu acredito, assim, que ... é difícil, tem casos que eu já vi, de amigas minhas, eu acredito que é difícil porque, muitas vezes, destoa muito do grupo e aquilo, aquilo, assim, eu falo que dá medo no professor, né, o professor tem que se preparar para aquilo, mas a gente nunca está preparado. A gente nunca está preparado. Só quando acontece que a gente vai buscar uma alternativa, uma ajuda, alguma coisa.

É importante destacar que a professora citada, anteriormente, possuía apenas magistério, quando a entrevista foi realizada, estando, ainda, cursando Pedagogia.

Outro ponto significativo, na fala da professora, quando questionada com relação ao tempo que trabalha na área, foi afirmar que está atuando na educação infantil do município de Franca há mais de 20 anos “Professora A, Escola 1 - Região Sul: desde noventa e seis (1996)”.

O relato da professora e a afirmação de que só buscou uma alternativa quando a inclusão se tornou uma realidade em sala de aula, assim como o fato de ainda não ter concluído o curso de Pedagogia, reforça a teoria de Novais (2010) e de Lopes (2014), que valorizam o enriquecimento dos conhecimentos teórico-práticos do professor através da formação em serviço que favoreça a troca de experiências entre os professores. É possível concluir também que o tempo de experiência não determina se o professor está ou não preparado para trabalhar com a inclusão, o que reforça, mais uma vez, a importância da formação em serviço.

Outro fator relevante, observado na análise da pesquisa, foi a ausência, na fala dos professores entrevistados, do reconhecimento da inclusão enquanto direito da criança, previsto desde a educação infantil por diversos documentos legais.

4- O conhecimento dos professores sobre a deficiência

Conforme apresentado por Ujiie, Blaszko e Pinheiro (2015), o conhecimento do professor a respeito do aluno é questão primordial a ser considerada na mediação do processo de ensino e aprendizagem. Assim, a equipe escolar e, principalmente, os professores devem conhecer a criança em suas singularidades, necessidades e,

consequentemente, sua deficiência para realizar as intervenções necessárias com cada uma delas. Todavia esse conhecimento não foi apresentado por todas as professoras entrevistadas nesta pesquisa.

Quando questionadas a respeito da deficiência de seu aluno, apenas quatro das nove professoras entrevistadas, mostraram segurança ao responder a questão:

Professorada A, Escola 1 - Região Norte: Sim. Dezenove crianças mais um autista. Vinte no total.

Professorada A, Escola 1 - Região Sul: Auditiva. É, mas a perda dele é leve.

Professora A, Escola 1 - Região Oeste: Ele tem para paralisia cerebral.

Professora B, Escola 2 - Região Oeste: Autismo.

Uma das professoras entrevistadas soube dizer a deficiência da criança, todavia demonstrou insegurança ao falar a respeito do assunto:

Professora B, Escola 2 - Região Sul: Então, a inclusão que eu tive aqui, dessa escola, que é auditiva. Eu precisava, eu vejo, eu percebo que eu precisava de ter mais recurso, de ter mais conhecimento nessa área, pra eu estimular ela, a linguagem de sinais é necessária, trabalhar com ela. Muito comprometida. E, lá no início.. da...:é:: “tsi” ...eu não sei se foi no nascimento ou logo depois que ela teve perda, ela não tinha nada, não ouvia nada. Aí fez, pôs implante em um ouvido só e tem, não é cem por cento esse ouvido = É o ouvido que ela usa o aparelho. Né, tem o implante e usa o aparelho, no outro ouvido, é o ouvido direito, que ela ouve. Do esquerdo ela não ouve nada.

Mesmo a entrevista tendo sido realizada após o final de 2016, as outras quatro professoras demonstraram que não sabiam a respeito das deficiências das crianças que estavam incluídas em suas salas de aula durante todo o ano letivo.

Quando questionada a respeito da deficiência da criança, a professora B, da Escola 2 – Região Norte relatou que o aluno tinha Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), porém, antes da entrevista, o acesso ao laudo da criança permitiu a constatação de que ela estava cadastrada na PRODESP com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). De acordo com a professora, ela nunca teve acesso a esse laudo:

Professora B, Escola 2- Região Norte: O laudo que eu conheço é de TDAH. Não chegou nada nas minhas mãos de outro laudo dele. ... Ela nem me passou esse laudo... Eu sei muito pouco sobre o “N.” porque a mãe não se abriu muito comigo na entrevista.

A Professora A da Escola 1 – Região Leste relatou durante entrevista não saber exatamente a deficiência da criança, alegando que ainda não tinha laudo definido. Porém, o contato com a coordenadora da instituição e o acesso ao laudo da criança permitiu a constatação de que a criança já havia sido diagnosticada há algum tempo, desde 2 de agosto de 2016, e estava cadastrada na PRODESP com Síndrome de Kabuki e deficiência intelectual leve.

De acordo com o relato da professora em entrevista:

Professora A, Escola 1- Região Leste: Ela tem dificuldade motora, de segurar o lápis. Estão tentando, conseguir laudo para ela, mas parece que ainda não saiu não...A “R” ((referindo-se à coordenadora)) que saberia te informar melhor, porque... O cognitivo dela, é:: aparentemente parece preservado. Ela consegue entender, consegue entender o que a gente fala. É muito esperta, muito inteligente.

A Professora A, Escola 1- Região Centro demonstrou dificuldade em explicar a deficiência da criança, devolvendo a pergunta para a entrevistadora por mais de uma vez:

Professora A, Escola 1- Região Centro: ((Professora faz sinal com a cabeça e cochicha “eu não sei explicar”)) ... Intelectual? Uma era atraso e a outra era (convivia com as crianças) era... é coordenação também, sabe?...Intelectual? ... é.... é isso.

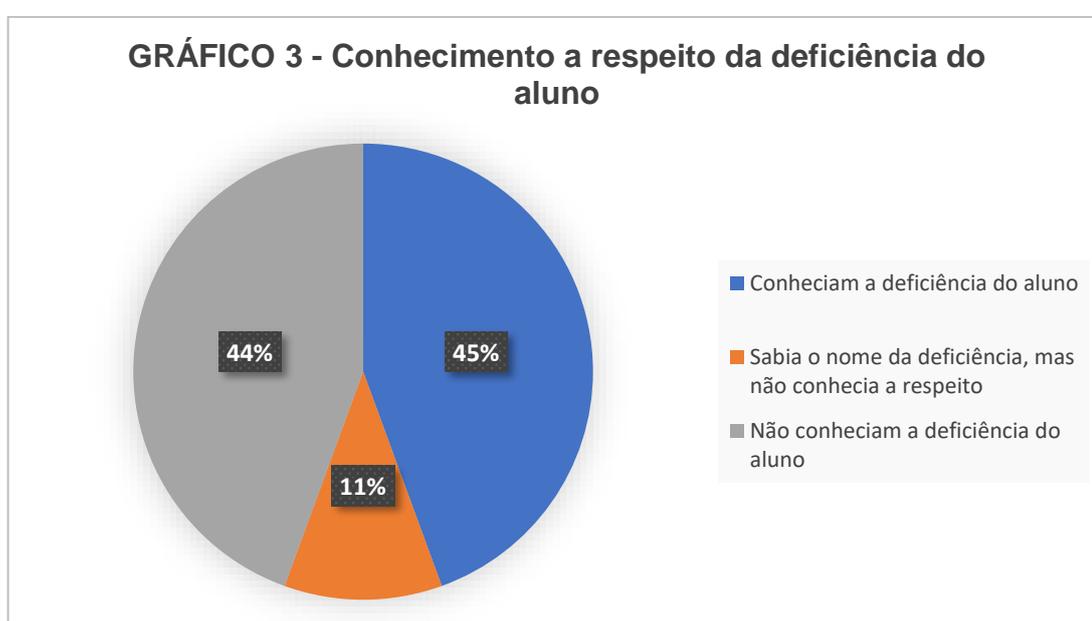
Já a Professora B, escola 2- Região Leste, declarou ter verificado o laudo da criança antes da entrevista:

Professora B, Escola 2- Região Leste: É, eu acabei de olhar lá no laudo, lá consta atraso neurológico.

Através da análise dos relatos das professoras, foi possível observar que além do fato de muitas delas não conhecerem a deficiência de seu aluno, houve uma carência na comunicação entre a equipe gestora escolar e os professores, que aparentaram não terem sido comunicados devidamente a respeito do laudo da criança incluída em sua sala de aula. Conforme estudo realizado por Mendes (2010), citado na segunda seção da pesquisa, a autora conclui que a falta de informações prévias a respeito da criança e sua deficiência culminam em consequências negativas para o processo de inclusão ao acarretar sentimentos de preocupação, insegurança, medo de falhar, incapacidade e sensação de despreparo do professor.

Todavia, é fundamental que o professor também tenha a iniciativa de buscar informações a respeito de seus alunos, uma vez que estão sob sua responsabilidade.

Outro fator de relevante é o que a falta de informação a respeito da criança e sua deficiência pode acarretar no seu processo educativo. Conforme já abordado por Ujiie, Blaszkó e Pinheiro (2015), conhecer inicialmente a criança, o contexto em que vive, suas dificuldades, defasagens, deficiências, potencialidades e habilidades são fatores fundamentais para planejar e desenvolver ações pedagógicas que primem por atender a criança, visando ao seu desenvolvimento integral.



Fonte: Elaborada por Clarissa de Andrade Fernandes Martins.

Como é possível observar no gráfico anterior, apenas 45% das professoras entrevistadas adquiriram, durante o ano letivo de 2016, conhecimentos a respeito da deficiência de seu aluno. Já 44% das professoras entrevistadas não conheciam nem sequer o nome da deficiência de seu aluno, após passado todo ano letivo.

5- Desafios para uma educação infantil inclusiva

Por meio das entrevistas junto as professoras, foi possível identificar alguns desafios para que seja efetivada uma política de educação inclusiva com as crianças da pré-escola do município.

De acordo com as ideias de Ujiie, Blasko e Pinheiro (2015), a criança pequena aprende através do apoio de materiais didáticos concretos, como: alfabeto móvel, quebra-cabeça, ábaco, cartazes com pinturas e gravuras, material em alto relevo, blocos lógicos, objetos com diferentes formas e texturas, atividades ampliadas, entre outros, sendo possível observar, conforme já abordado anteriormente, que os recursos pedagógicos utilizados na educação infantil são totalmente favoráveis à inclusão da criança com deficiência, cabendo ao, professor, o conhecimento necessário para a seleção desse material.

Com relação à disponibilidade de recursos pedagógicos oferecidos pelas escolas para trabalhar com as crianças com deficiência, três professoras relataram não necessitar de recursos diferentes dos já oferecidos pelo Município:

Professora A, Escola 1- Região Norte: Então, no começo do ano, ele não conseguia pegar o lápis, né, aí a “M” me arrumou um suportesinho de E.V.A. e falou do computador, se precisasse usar, mas aí foi, muito, assim, rápido esse processo dele, então não precisou de nada específico.

Professorada A, Escola 1- Região Sul: Olha... Porque com ele, assim, eu trabalhava de uma forma mais junto, ali, mas tem, porque, assim, a gente tem jogos, que dá para trabalhar bem, a gente pode falar desse ponto, tanto de alfabetização quanto de raciocínio lógico, isso a gente tem bastante. Agora, se ele tivesse uma perda mais grave, daí eu já teria de buscar outras coisas, outras ferramentas, para trabalhar com ele.

Professora B, escola 2- Região Leste: Eu acho que ele, assim... o que a gente tem aqui dava pra atender ele. Porque não tinha necessidade de outras coisas não. Agora conforme a inclusão não sei se tem, né?

Cinco professoras relataram ter que confeccionar os materiais adaptados necessários para a realização do trabalho junto a criança com deficiência, com o apoio da equipe gestora:

Professora A, escola 1- Região Oeste: Eu confeccionei alguns. Né, então a coordenadora me ajudou mas a escola mesmo eu acho que ela não tinha é essa como que fala essa eh essa inclusão nunca teve na escola. Então eu acho que a escola também não tava tão preparada para receber esse aluno. Então eu acho que né, pelo que eu vejo não tinha material. Foram confeccionados.

Professora B, escola 2- Região Oeste: Então, falta ainda. Falta muita coisa. Mas assim que ele chegou aqui na escola nós montamos, com o auxílio da pedagoga, uma caixa, uma caixa como que eu vou falar... assim, para ele mesmo...uma caixa para ele com jogos, com tesoura adaptada. É.... tudo assim, procurando motivá-lo. Então é dele a caixa. Mas assim, ... Até que é muita coisa. Mas ainda fica faltando.

Professora B, Escola 2- Região Sul: Tem então, no caso da do do “D” né, do aluno que é eu, eu, peguei eu confeccionei bastante coisas e e eu peguei

material que a professora anterior já tinha feito né, já tinha confeccionado. A professora de sala de recurso contribuiu com a algumas coisas. Então não foi, a gente juntou tudo. No caso da “C”, era o material de todo dia só que por exemplo a rotina que eu fazia na lousa a “V” usou, disponibilizou ela imprimiu trouxe pra mim eu pedi aqui pra escola pra plastificar, plastificou então eles ajudaram. Então o recurso não é só meu mas muita coisa eu trago, gravura eu vou arrumando . Mas a escola ajuda sim.

Professora A, escola 1- Região Leste: A “R”, a Pedagoga, foi fazendo as adaptações hh para a gente...

Professora A, escola 1- Região Centro: Então a gente socorre nelas, na coordenadora na pedagoga, né, para a gente tá podendo trabalhar.

Uma, das nove professoras, declarou a carência de recursos pedagógicos adaptados para o trabalho com a criança com deficiência:

Professora B, Escola 2- Região Norte: Não.

Através do relato das professoras foi possível observar que o Município, apesar de oferecer materiais concretos para a educação infantil, como jogos, o mesmo não oferece todos os recursos necessários para a realização do trabalho junto a criança com deficiência. Na maioria dos casos, os materiais necessários foram possíveis de ser confeccionados, todavia, o Município deve estar atento para garantir que as crianças com deficiência tenham acesso aos recursos necessários, que lhes são de direito, de acordo com suas necessidades.

Quando questionadas a respeito do que acreditam que seja necessário para concretizar a inclusão nas escolas da Rede Municipal de Educação Infantil de Franca, cinco das nove professoras entrevistadas relataram a necessidade de formações mais adequadas e frequentes:

Professora A, Escola 1- Região Norte: Então, eu acho que primeiro... primeira questão, seria mesmo cursos para os professores.

Professora A, Escola 1- Região Leste: ...É... Assim, eu acredito que tem que ter mais... mais... :é::... essas formações para estar instruindo os professores, porque, para ser sincera, ninguém está preparado para a inclusão. A gente acha, assim, que está longe, que não vai chegar perto assim...Hoje você não vê tantos cursos, tantas formações quanto... quanto tinha antes..

Professora A, Escola 1- Região Oeste: Oferecer cursos. A partir do que nós estamos vivendo né, no momento por exemplo: eu com paralisia cerebral.

Professora B, Escola 2- Região Oeste: Os cursos, né? As capacitações ser mais assim, direcionada. E esse professor que recebe essa criança, ele tem que ter uma atenção, assim como ele dá atenção para a criança, o professor

também deve ser visto com mais atenção. Vendo realmente o que esse professor precisa. Qual o curso, estar assim, junto desse professor. A secretaria pra estar vendo os melhores meios, o que é preciso realmente

Professora A, Escola 1- Região Centro: Então que tivesse também assim uns cursos né, específicos pra gente tá trabalhando né.

É relevante lembrar que a formação é um direito do professor, assim como a aprendizagem é um direito do aluno. A formação continuada de professores para a educação infantil é prevista por várias leis, dentre estas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), o decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, entre outros.

Denari e Sigolo (2016) destacam ainda a importância da formação continuada como passo inicial para aumentar as competências do professor, acelerando sua profissionalização, e para uma mudança positiva na qualidade da educação, mesmo que, a princípio, esta não alcance os resultados almejados.

Quatro das nove professoras citaram outros fatores, que têm dificultado a política de educação inclusiva, como: quantidade de alunos por sala, necessidade de uma equipe multidisciplinar, frequência na sala de recursos e carga horária como dificultadores da inclusão:

Professora B, Escola 2- Região Norte: Olha... eu penso que é: se tivesse uma equipe, pelo menos por região, que atendesse as crianças...[...] Então, eu acho, assim, que essa equipe ajudaria, mesmo para a formação da gente, de a gente estar buscando, estar pesquisando porque é um campo mais complicado, né... Acho que é isso.

Professora B, Escola 2- Região Sul: Eu acho que primeiro: cuidar muito do número de alunos, porque uma sala com 25 alunos, duas inclusões e mais outro tanto de problema = porque os problemas não param aí né, muito difícil, muito, muito difícil, então a primeira coisa é ficar atento a isso, quantidade de aluno, segunda coisa: procurar colocar uma inclusão só, aqui não deu pelo número de salas né e número e a quantidade de alunos com problema com deficiência, mas eu acho que isso é um olhar precisa disso segundo é é dar respaldo pro professor [...] eu acho que até poderia ser mensal. “Como é que tá?” “Ta assim” “ah então vamos sabe, vamos trocar esse material, vamos trocar esse aí, vamos pegar esse livro, foi legal” eu acho que é, é isso que você perguntou no começo, troca de experiências, eu ouvir alguém que teve aluno desse jeito, que caminho que ela tomou? O que ela fez? pode me ajudar né? então acho que isso é uma coisa que que é muito válido...

Professora B, Escola 2- Região Leste: Uma eu acho que é essa carga horária. Conforme a deficiência eu acho que eles tinham que rever. E essa obrigatoriedade dele frequentar essa é... a sala de recurso não é? Aquilo que você me perguntou se tinha? Eu acho que deveria ser mais cobrado. Porque lá o atendimento é mais específico né, a formação de quem tá ali com a criança é mais profunda né...e ela vai ter mais chance de tá instigando a criança a ter mais avanço.

Mendes (2010) defende que a grande quantidade de alunos por turma prejudica tanto a interação social quanto o engajamento da criança com deficiência. A referida autora também já previa a importância da estimulação precoce da criança com deficiência, envolvendo mecanismos de busca, triagem, diagnósticos e intervenção, como estratégias instrucionais, tratamentos terapêuticos e ambientes estimuladores, com a presença de uma equipe multidisciplinar, a fim de prepará-la para o melhor aproveitamento da educação infantil.

Todavia, conforme previsto anteriormente por Vigotski (2014), é importante lembrar que a inclusão também depende, em grande parte, da atitude dos professores em relação à criança com deficiência, uma vez que eles são responsáveis por mediar os processos de interações e relações no contexto da sala de aula e considerando que a criança constrói com o professor de educação infantil, um vínculo parecido com o estabelecido com as pessoas mais próximas ao seu convívio, como os pais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado possibilitou a compreensão de que o direito à educação ocorreu, por meio de um processo histórico iniciado, na antiguidade e marcado por lutas sociais e pela quebra de paradigmas em torno dos conceitos de criança e deficiência.

Pesquisar sobre a educação infantil e a educação inclusiva foi um processo de descobertas a respeito do quanto ambas, historicamente, foram desvalorizadas e desprovidas de reconhecimento social. Enquanto a criança era vista como a miniaturização do adulto, essa etapa da vida não era compreendida como fundamental para o desenvolvimento humano. Já a pessoa com deficiência, rotulada como incapaz, era alvo de abandono e de movimentos segregacionistas por acreditar-se que ela não estava apta a viver em sociedade.

Todavia, no Brasil, a promulgação da Constituição Federal (1988) foi o ponto de partida para as primeiras mudanças, no sistema educacional, em defesa dos direitos da criança e da pessoa com deficiência. A Constituição Federal também colaborou para a edição de outros textos legais no âmbito das políticas educacionais como, a LDB, as DCNEB e o documento “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, elaborado pelo MEC, que, entre tantos outros, trouxeram maior subsídios e parâmetros para a implementação da inclusão na Rede Regular de Ensino.

Com a realização da pesquisa, concluiu-se que o Município de Franca não possui políticas próprias, adequadas às necessidades das crianças com deficiência, para efetivar a inclusão nas salas regulares da Rede Municipal, norteando-se apenas pelas políticas de ordem nacional, de caráter amplo e que não abrangem as necessidades específicas de cada município. Assim, a elaboração de políticas voltadas para a realidade da cidade de Franca é fundamental para a melhoria do acolhimento da criança com deficiência e das práticas inclusivas aplicadas na educação infantil.

Este estudo permitiu concluir também que, ao que parece, a grande maioria dos professores da pré-escola terminam o curso de Pedagogia sem formação adequada para trabalhar com crianças com deficiência na rede regular de ensino, possuem somente o curso de pedagogia e não tem formação específica para o atendimento de crianças com deficiência. A falta de preparo universitário torna-se

então um dificultador da inclusão na educação infantil que, no caso em análise, não tem garantido atendimento de qualidade.

Pensar a inclusão na educação infantil exige constante reflexão das ações estabelecidas, a fim de não permitir que todas as conquistas garantidas até então sejam dissipadas pela ausência de políticas públicas que garantam a efetividade dos avanços. É importante considerar que a garantia de uma educação inclusiva, desde a educação infantil, requer a formação de professores qualificados, tanto no que se refere à formação inicial, como continuada, assim como investimento em acessibilidade recursos pedagógicos que auxiliem na concretização do trabalho docente.

Embora os cursos de formação de professores tenham, no currículo, disciplinas que abordam sobre a educação inclusiva, muitas vezes o conteúdo não é suficiente para garantir uma prática docente inclusiva. Desta forma, além de outros aspectos como recursos pedagógicos, acessibilidade e adequação curricular, a formação continuada em serviço é essencial para que a inclusão do aluno com deficiência seja efetivada. É fundamental que o professor conheça a deficiência de seu aluno, suas capacidades e necessidades individuais, assim como os recursos adequados para promover a aprendizagem desse aluno.

Também cabe ressaltar a necessidade de um trabalho colaborativo entre os profissionais da escola, por meio de uma comunicação que permita a troca de informações sobre as dificuldades das crianças e a organização de um trabalho pedagógico em equipe.

Em entrevista com as professoras, foi constatado que grande parte das dificuldades para o trabalho com a inclusão, como o conhecimento a respeito da deficiência, escolha de materiais adequados e a maneira correta de utilização desses materiais resulta da ausência de formação continuada. É importante que essa formação se estenda aos demais profissionais das escolas, como a equipe gestora, cozinheiros, inspetores e demais professores, uma vez que a inclusão deve acontecer em regime de colaboração entre toda a equipe escolar.

A dicotomia apresentada na fala das professoras entrevistadas com relação à oferta de formação continuada pela Secretaria Municipal de Educação de Franca, também evidencia a necessidade da elaboração de políticas voltadas para aquela modalidade de formação, visando à inclusão da criança com deficiência no município, que já iniciou o ato tardiamente e, precisa o quanto antes, atender os direitos e

necessidades dessas crianças. Para a elaboração de tais políticas, seria interessante que o município estabelecesse parcerias com as universidades da cidade, contando com profissionais qualificados para abordar o tema e, entre as Secretarias Municipais de Educação e Saúde, dispondo da colaboração de médicos, fisioterapeutas, psicólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros.

Outro fator relevante evidenciado por meio das entrevistas é o fato de que, ao que parece, o Atendimento Educacional Especializado não está sendo garantido a todas as crianças com deficiência na educação infantil do município de Franca. É fundamental que essa questão seja revista, uma vez que o financiamento para manutenção das salas de recurso se dá, de acordo com a quantidade de alunos cadastrados no sistema e, portanto, deveria ser garantido a todas as crianças com deficiência matriculadas na Rede Municipal de Educação.

Criar um ambiente inclusivo de qualidade exige que toda a equipe escolar tenha conhecimento a respeito dos direitos, da deficiência da criança e suas principais necessidades; exige comunicação entre a Secretaria Municipal de Educação, equipe gestora, professores, cuidadores e responsáveis pela criança. Um ambiente inclusivo requer mobilização da equipe em prol da qualidade do atendimento da criança com deficiência, garantindo a ela não apenas o acesso à educação infantil, mas, sobretudo, permanência, através da qualidade em seu atendimento, recursos necessários para sua aprendizagem, professores capacitados e ambiente acolhedor.

É importante enfatizar que os dados da pesquisa coletados por meio das entrevistas e, portanto, a partir da visão das professoras da pré-escola, evidenciam aspectos específicos da realidade de um determinado momento histórico da política de educação inclusiva do município, que apesar, de suas fragilidades, está em processo de construção.

Portanto, espera-se que a presente pesquisa em conjunto com o encaminhamento da proposta de intervenção, possam contribuir para a construção de políticas para o município de Franca que fortaleçam práticas inclusivas que, além de acesso, permitam a permanência e a qualidade da educação destinada as crianças com deficiência desde a educação infantil.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Os resultados da pesquisa revelam que a inclusão da criança com deficiência no município de Franca é fator recente, que começou a ocorrer há aproximadamente cinco anos. Essa é uma questão relevante, que não pode ser desconsiderada, visto que a inclusão na educação infantil está prevista desde a Constituição Federal (1988), tendo sido reafirmada com a promulgação da Declaração de Salamanca (1994). Dessa forma, a inclusão na educação infantil deveria ter sido incentivada no município em análise há, pelo menos, 24 anos.

Diante dessa realidade, e enquanto direito à educação, o Município de Franca deve garantir à criança com deficiência condições de acesso e permanência, com ambientes físicos e materiais didáticos adequados, além de atendimento com qualidade, com políticas municipais efetivas, professores capacitados e acompanhamento no contraturno escolar.

A partir do mapeamento realizado com este estudo, são apresentados indicadores que possam contribuir para a elaboração de futuras políticas que favoreçam uma inclusão mais efetiva, na educação infantil (pré-escola) do município de Franca.

Políticas públicas de inclusão no município de Franca: É fundamental que as políticas públicas de inclusão, de âmbito nacional e federal, sejam adequadas às realidades de cada município.

Concluiu-se com esta pesquisa que o município de Franca não elaborou uma política própria, adequada à realidade do mesmo, garantindo a qualidade do atendimento da criança com deficiência pelas instituições de educação infantil. Dessa forma, faz-se necessário:

- Elaborar uma política pública de inclusão que atenda a realidade das instituições de educação infantil e educação básica do município de Franca, garantindo o atendimento de qualidade não somente durante a educação infantil, mas também sua continuidade na primeira etapa da educação básica;

- Sistematizar uma política pública de inclusão na educação infantil, pré-escola, que atenda às necessidades da criança em sua totalidade, garantindo seu desenvolvimento de forma integral.

O significado da inclusão na educação infantil: Para que a inclusão se concretize, é necessário que todos os profissionais das instituições de educação infantil tenham clareza com relação ao seu significado e implicações para que possam refletir a respeito das atitudes adotadas para com a criança com deficiência. Assim, faz-se necessário:

- Proporcionar momentos de estudo que levem à compreensão da diferença entre integração e inclusão, esclarecendo a importância da inclusão desde a educação infantil para o melhor desenvolvimento da criança em outras etapas da vida.

O conhecimento dos professores sobre a deficiência: Para que se forme um sistema inclusivo colaborativo, o conhecimento a respeito da deficiência da criança é fator relevante que não deve se dar apenas ao professor que está com o aluno incluído em sua sala de aula, mas a todos os demais profissionais da instituição, que, direta ou indiretamente, vez ou outra, estarão em contato com crianças. Nesse caso, seria fundamental:

- Subsidiar momentos de estudo teórico e prático a respeito das deficiências das crianças atendidas na instituição, ampliando a compreensão dos profissionais com relação ao tema da inclusão e garantindo informações necessárias para o bom acolhimento das crianças com deficiência no espaço escolar.
- Parceria com profissionais da saúde, como: médicos, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais, até mesmo da clínica CER, ou da ONG “Caminhar”, que já prestam atendimento às crianças da Rede Municipal de ensino de Franca. O auxílio e a visita desses profissionais às escolas, assim como

a elaboração de relatórios de orientação do professor, facilitaria a identificação das necessidades de cada criança, levando maior esclarecimento aos profissionais que estão em contato com a criança no dia a dia escolar.

- Parceria com profissionais da educação, especialistas em inclusão, para a orientação da equipe a respeito das etapas do desenvolvimento infantil e no que isso implica com relação à criança com deficiência.

Formação continuada e práticas inclusivas: É necessário considerar que, além do estudo para conhecimento das deficiências, é fundamental que a formação também contemple ações do professor em sala de aula, através de atividades práticas e trocas de experiências significativas. Desse modo, a formação continuada oferecida aos professores de educação infantil, com crianças incluídas em sua sala de aula deve oferecer:

- Momentos de estudo, com profissionais capacitados, através de parcerias com universidades do município de Franca;
- Momentos de estudo que sinalizem as principais características das deficiências das crianças incluídas no município, assim como as necessárias intervenções para garantir seu desenvolvimento nas mais diversas situações cotidianas;
- Momentos em que os professores de educação infantil com alunos incluídos em suas salas de aula, de toda a rede, possam se reunir para discutir as práticas pedagógicas aplicadas com essas crianças, tirando dúvidas e trocando experiências.

Diante de todos os fatos apresentados, é necessário que o município de Franca reveja suas práticas com relação à inclusão da criança com deficiência na educação infantil, estabelecendo mudanças que favoreçam a aplicação de políticas eficazes, elaboradas de acordo com a realidade do município.

Compete também, à Secretaria Municipal de Educação, subsidiar a organização de momentos de estudo, orientação e supervisão do trabalho pedagógico nas escolas, elaborando políticas de formação continuada em horário de trabalho e garantindo que, também em REP's, ou através da plataforma online, iniciada recentemente, no ano de 2018, sejam contemplados assuntos relacionados à inclusão.

A criança com deficiência é sujeito de direitos, os quais estão resguardados por leis, todavia, é fundamental que esses direitos se transformem em ações que favoreçam sua concretização, cumprindo com os princípios das propostas inclusivas e garantindo a promoção da igualdade.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, J. J.; SMOLKA, A. L. B. Reflexões sobre o desenvolvimento humano e neuropsicologia na obra de Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 4, p. 699-709, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v17n4/a16v17n4.pdf>>. Acesso em: mar. 2017
- ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/109136/ISBN9788579830853.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>. Acesso em: jun. 2016.
- ANGOTTI, M. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. In: _____. (Org.). **Educação infantil**: para que, para quem e por quê. Campinas: Alínea, 2014.
- ARANHA, M. S. F. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: Ministério da Educação : Secretaria de Educação Especial, 2003. (Saberes e práticas da inclusão, 4). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000428.pdf>>. Acesso em: abr. 2018.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ASSIS, M. S. S. Práticas de cuidado e de educação na instituição de educação infantil: olhar das professoras. In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação infantil**: para que, para quem e por quê. Campinas: Alínea, 2014.
- BARAÚNA, S. M.; SANTOS, A. F. Docência universitária; uma perspectiva inclusiva. In: NOVAIS, G. S.; CICILLINI, G. A. (Org.). **Formação docente e práticas pedagógicas**: olhares que se entrelaçam. Araraquara: Junqueira & Marin. Belo Horizonte: FAPEMIG, 2010.
- BARRETO, A. M. R. F. Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil? In: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC : SEF : DPE : COEDI, 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf>>. Acesso em: abr. 2018.
- BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento educacional especializado em deficiência mental m deficiência mental. In: GOMES, A. L. L. et al. **Atendimento educacional especializado**: deficiência mental. Brasília, DF: SEESP / SEED / MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dm.pdf>. Acesso em: nov. 2017.
- BAZÍLIO, L. C. Avaliando a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente. In: _____.; KRAMER, S. (Org.). **Infância educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 2, n. 3, p. 7-19, 1995. Disponível em http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista3numero1pdf/r3_art01.pdf. Acesso em: nov. 2017.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: maio 2016

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824). **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1824**, Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: out. 2017.

_____. Decreto n. 1.428, de 12 de Setembro de 1854. Crea nesta Côrte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1854**, Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-norma-pe.html>. Acesso em: nov. 2017.

_____. Decreto n. 21.175, de 21 de março de 1932. Institue a carteira profissional. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 23 mar. 1932a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D21175.htm. Acesso em: jul. 2016.

_____. Decreto n. 21.264, de 8 de abril de 1932. Aprova o Decreto n. 111, expedido pelo Interventor Federal no Estado de Pernambuco, em 23 de janeiro último, dispondo sobre interesses entre usineiros e fornecedores de matéria prima. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 11 abr. 1932b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21264-8-abril-1932-507401-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: jul. 2016.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934). **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: jul. 2016.

_____. Emenda Constitucional n. 1, de 17 de outubro de 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 out. 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm. Acesso em: nov. 2017.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 30 jul. 2017.

BRASIL. Lei n. 7.853, 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**, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: dez. 2017.

_____. Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 22 nov. 1990a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm>. Acesso em: jan. 2018

_____. Lei n. 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce**: o portador de necessidades educativas especiais. Brasília, DF, 1995. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134413porb.pdf>>. Acesso em: fev. 2018.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 3 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: introdução. Brasília, DF, 1998a. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: dez. 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: conhecimento de mundo. Brasília, DF, 1998b. v. 3. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: jul. 2016.

_____. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 out. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas

portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: jan. 2018.

_____. Lei n. 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm>. Acesso em: ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 9 ago. 2016.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 13 ago. 2016.

_____. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 2 ago. 2016.

_____. Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 mar. 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm>. Acesso em: 22 ago. 2016.

BRASIL. Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio 2016b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm>. Acesso em: jan. 2018.

_____. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: jan. 2018.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil**: introdução. 4. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação : Secretaria de Educação Especial, 2006. (Saberes e práticas da inclusão, 1). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

BUDEL, G. C.; MEIER, M. **Mediação da aprendizagem na educação especial**. Curitiba: Ibpex, 2012.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 126-142, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a07v2068.pdf>>. Acesso em: jan. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: jan. 2018.

_____. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de fevereiro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf>. Acesso em: fev. 2018.

COSTA, V. B. Panorama nacional sobre as pessoas com deficiência: desafios e perspectivas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M.A. (Org.). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

DE VITTA, F. C. F.; DE VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n3/v16n3a07.pdf>>. Acesso em: jan. 2018.

DENARI, F. D.; SIGOLO, S. R. Formação de professores em direção à educação inclusiva no Brasil: dilemas atuais. In: POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Educação inclusiva**: em foco a formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2016.

DOLABELA, F. **Empreendedorismo sem fronteiras**: um excelente caminho para pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: Alta Books, 2015.

DRAGO, R. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: WAK, 2014.

FÁVERO, E. A. G. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças na escola**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FERREIRA, G. S.; ANDRADE, L. B. P. de. Políticas públicas de inclusão na educação infantil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 1., Franca, 2014. **Anais eletrônicos....** Franca: Ed. Unesp, 2014. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/-planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/isippedes/gabriela-silva-ferreira.pdf>>. Acesso em: mar. 2017.

FORMOSINHO, J. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, A. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, S. et al. (Org.). **Infância e educação infantil**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2014.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>>. Acesso em: fev. 2018.

_____. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 70-74, 1992.

GIMENES, P. A. C. **Nas tramas da educação inclusiva**: considerações sobre as políticas públicas educacionais para a inclusão. 2012. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2012.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: _____. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

GUERRA, C. S. et al. Do sonho a realidade: vivência de mães de filhos com deficiência. **Texto & Contexto: Enfermagem**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 459-466, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v24n2/pt_0104-0707-tce-24-02-00459.pdf>. Acesso em: maio 2016.

GUIMARÃES, D.; NUNES, M. F. R.; LEITE, M. I. História, cultura e expressão: fundamentos na formação do professor. In: KRAMER, S. et al. (Org.). **Infância e educação infantil**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOHAN, O. Infância e educação em Platão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 11-26, 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27895/29667>>. Acesso em: fev. 2018.

KRAMER, S. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: POR uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília, DF: MEC : SEF : DPE : COEDI, 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf>>. Acesso em: dez. 2017.

_____. **O papel social da educação infantil**. [Brasília, DF, 2000]. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000082.pdf>>. Acesso em: dez. 2017.

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: 2011b.

_____. et al. (Org.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 2014.
KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LANTER, A. P. A política de formação do profissional de educação infantil: os anos 90 e as Diretrizes do MEC diante da questão. In: KRAMER, S. et al. (Org.). **Infância e educação infantil**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2014.

LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 2, p. 289-306, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n2/08.pdf>>. Acesso em: fev. 2018.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, S. V.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

LOPES, M. R. C. Descompasso: da formação à prática. In: KRAMER, S. et al. (Org.). **Infância e educação infantil**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2014.

LURIA, A. R. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, S. V.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014a.

_____. Vigotskii. In: VIGOTSKII, S. V.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014b.

MACHADO, R. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: _____. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

_____.; SANTOS, M. T. T. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. São Paulo: Moderna, 2010.

MAZZOTTA, M. J. S. Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes a realidade das escolas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

_____. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015a.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: _____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. (Coord.). **A escola**. Organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília, DF, 2004. (Educação inclusiva, v. 3).

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, [2008]. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 2 ago. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: maio.2017

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNB/CEB 22/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 mar. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf>. Acesso em: ago. 2016.

MOREIRA, E. M.; VASCONCELLOS, K. E. L. Infância, infâncias: o ser criança em espaços socialmente distintos. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 24, n. 76, p.165-180, nov. 2003.

MOSS, P. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MUNIZ, L. Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, S. et al. (Org.). **Infância e educação infantil**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2012.

NOVAIS, G. S. Formação docente e inclusão escolar: ensinando de um jeito que não aprendi. In: _____.; CICILLINI, G. A. (Org.). **Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam**. Araraquara: Junqueira & Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2010.

OLIVEIRA, Z. M. R. 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. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33402/36140>>. Acesso em: dez. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. 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. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>>. Acesso em: mar. 2018.

PEDROSO, C. C. A. Os cursos de pedagogia do estado de São Paulo e a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva: o que indicam as matrizes curriculares. In: POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2016.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 5-21, set./dez. 1999. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_12.pdf>. Acesso em: mar. 2018.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A. Queiroz : Ed. USP, 1984.

PIMENTA, S. G. et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15- 30, jan./mar. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0015.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S.O.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2016.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

SARMENTO, M. J.; VASCONCELLOS, V. M. R. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: _____; VASCONCELLOS, V. M. R. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SARTORETTO, M. L. Inclusão: da concepção à ação. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, I. O. A profissionalização do professor de educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In: MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

STEARNS, P. N. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UJIE, N. T.; BLASZKO, C. E.; PINHEIRO, N. A. M. Educação infantil e diversidade: a ação pedagógica e o atendimento à criança integral. In: OLIVEIRA, J. P. et al (Org.). **Educação especial**: 3. Curitiba: CRV, 2015.

VEIGA, M. M. A inclusão de crianças deficientes na educação infantil. **Paidéia**, Belo Horizonte, ano 5 n. 4, p. 169-196, 2008. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/viewFile/924/698>>. Acesso em: jan. 2018.

VIGOTSKI, S. V. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins & Fontes, 2003.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

WADSWORTH, J. E. Moncorvo Filho e o problema da infância: modelos institucionais e ideológicos da assistência à infância no Brasil. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, set. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100006>. Acesso em: jan. 2018.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. São Paulo: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “Políticas públicas de formação continuada de professores e a inclusão de alunos com deficiências nas pré-escolas da rede municipal de ensino”. Este documento esclarece sobre os objetivos da pesquisa. Sua participação é voluntária. Caso você aceite participar do estudo, assine ao final deste documento.

A pesquisa será desenvolvida pela pesquisadora Clarissa de Andrade Fernandes Martins, estudante do curso de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, Mestrado Profissional da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Unesp/ Franca, que poderá ser contatada, em caso de dúvida, pelo telefone (16)981273338, no horário de 8:00 às 18:00 horas de 2ª a 6ª feira, ou pelo email professora@clarissafernandes.com.br, a qualquer momento.

Esta pesquisa tem por objetivo geral “Analisar se as políticas públicas de formação continuada dos professores da educação infantil, da rede municipal de ensino de Franca, são condizentes com a prática pedagógica para inclusão do aluno com deficiência”.

Será realizada entrevista/ gravada. Todos os dados registrados serão analisados para confecção do trabalho. Você não trará ônus ao participar e qualquer custo será ressarcido pela pesquisadora.

Esclarecemos que os dados da pesquisa serão de responsabilidade da pesquisadora, que se compromete a manter em sigilo a identidade de todos os participantes. Solicitamos que você nos autorize a usar as informações fornecidas para fins acadêmicos e científicos. A qualquer momento você poderá solicitar esclarecimentos e ter acesso aos dados da pesquisa que serão divulgados em meios científicos.

Caso você tenha alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato para esclarecimentos.

Declaração de consentimento pós-informação

Eu, _____, RG: _____, abaixo assinado, concordo em participar como sujeito da pesquisa acima descrita. Fui informada pela

pesquisadora sobre a pesquisa, seus riscos e benefícios. Enquanto participante, fui informada de que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que haja qualquer tipo de prejuízo para mim.

Franca, _____ de _____ de 2017

Nome do participante

Assinatura do participante

Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade

Clarissa de Andrade Fernandes Martins

APÊNDICE B - ROTEIRO E PERGUNTAS GUIAS DA ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO)

1. Histórico:

- Quando foram criadas as políticas educacionais inclusivas do Município de Franca?
- A Inclusão na Educação Infantil surgiu no mesmo período e da mesma forma?
- Quais foram as primeiras orientações recebidas e por quais órgãos? Qual foi a postura da Secretaria Municipal de Educação diante do novo paradigma da inclusão?

2. Leis e Atendimento de crianças com deficiências:

- Em quais Leis a Secretaria de Educação se embasa para garantir a Inclusão dos alunos com deficiência?
- O Município de Franca possui alguma Política Pública de Inclusão específica para atender crianças com deficiência em suas peculiaridades?
- Atualmente quantas crianças com deficiência são atendidas pela Pré-escola Municipal?
- Quais os tipos de deficiências são apresentadas pelas crianças?
- As crianças com deficiência, do Município, que não são atendidas pela rede Municipal de Ensino são atendidas por outras instituições? Quais?

3. Inclusão e qualidade no atendimento:

- Todas as Escolas que atendem crianças com deficiência, oferecem Atendimento Educacional Especializado?
- Como é feito o Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Franca?
- O Atendimento Educacional Especializado é oferecido desde a Educação Infantil?
- Qual é a formação do profissional que realiza o Atendimento Educacional especializado?

- Os professores da sala regular das escolas da Rede Municipal de Ensino de Franca possuem formação adequada para trabalhar com alunos com deficiências?
- Quais alunos com deficiência são acompanhados por monitores?
- Os monitores são concursados? Quais formações possuem? Quais papéis devem exercer?
- Existe alguma Política Pública ou Programa de Formação de professores específico da Rede Municipal de Ensino de Franca, voltado para a inclusão do aluno com deficiência na sala regular?
- A Secretaria Municipal de Educação oferece formação continuada voltada para a inclusão da criança com deficiência? Essa formação é oferecida a todos os professores e com qual frequência?
- Os professores de educação infantil, com crianças com deficiência, recebem formação específica ou de forma conjunta com o Ensino Fundamental?
- Os professores com alunos de inclusão possuem horário e espaço apropriado para sanar dúvidas e trocar experiências com seus pares a respeito de suas dificuldades ou sucessos obtidos? De que forma?
- São disponibilizados recursos pedagógicos específicos para atender as necessidades do aluno com deficiência?
- O que você acredita que possa melhorar no processo inclusivo da Educação Infantil, no Município de Franca?

APÊNDICE C - ROTEIRO E PERGUNTAS GUIAS DA ENTREVISTA COM PROFESSORES

- Qual sua formação profissional?
- Possui habilitação para trabalhar com crianças com deficiências?
- Possui algum curso específico para trabalhar com crianças com deficiência? Se sim, o curso foi oferecido ou custeado pela Prefeitura Municipal ou buscou por iniciativa própria?
- Já trabalhou anteriormente com crianças com deficiências?
- Há quanto tempo trabalha com Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Franca?
- Quantos alunos com deficiência você atende em sua sala de aula?
- Quais deficiências possuem seus alunos?
- Seu aluno é acompanhado por monitor? Se sim, qual a formação e função do monitor que o acompanha?
- Seu aluno frequenta o Atendimento Educacional Especializado?
- A Secretaria Municipal de Educação oferece cursos de formação continuada para o trabalho com inclusão na Educação Infantil? Com que frequência?
- O que os cursos oferecidos acrescentam em sua prática em sala de aula?
- Quais são suas maiores dificuldades com relação a inclusão do seu aluno?
- É oferecido a você horário e espaço apropriado para sanar dúvidas e trocar experiências com seus pares a respeito de suas dificuldades ou sucessos obtidos com a inclusão? De que forma?
- Como é realizado o trabalho pedagógico junto à criança com deficiência?
- São disponibilizados recursos pedagógicos específicos para atender as necessidades do aluno com deficiência?
- Pra você, o que é incluir?
- Você acredita que a inclusão pode acontecer desde a Educação Infantil?
- O que você acredita que possa melhorar no processo inclusivo da Educação Infantil, no Município de Franca?