

---

**LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

---

**SARAH SANTOS PAES**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO  
BIBLIOGRÁFICA**



Rio Claro  
2018

SARAH SANTOS PAES

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA  
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Célia Regina Rossi

Co-orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Me. Marília Frassetto de Araújo

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Instituto de Biociências da Universidade  
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” –  
Campus de Rio Claro para obtenção do grau  
de Licenciada em Pedagogia.

Rio Claro

2018

P126e Paes, Sarah Santos  
Educação inclusiva e professores da educação infantil: : uma  
revisão bibliográfica / Sarah Santos Paes. -- Rio Claro, 2018  
60 p. : tabs. + 1 CD-ROM

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) -  
Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de  
Biotecnologia, Rio Claro  
Orientadora: Célia Regina Rossi  
Coorientadora: Marília Frassetto de Araújo

1. Educação Inclusiva. 2. Formação de professores. 3.  
Educação Infantil. 4. Revisão Bibliográfica. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do  
Instituto de Biotecnologia, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

## **AGRADECIMENTOS**

Nenhuma batalha é vencida sozinha. No decorrer desta luta, algumas pessoas estiveram ao meu lado e percorreram este caminho comigo, estimulando que eu buscasse a minha vitória e conquistasse meu sonho.

Mas, certamente estes parágrafos não irão atender a todas as pessoas que fizeram parte dessa importante fase da minha vida. Por isso, desde já peço desculpas àquelas que não estão presentes entre essas palavras, mas que estejam certas de que fazem parte do meu pensamento e da minha gratidão.

Agradeço especialmente à Deus pelo dom da vida, por iluminar meu caminho e por ter sonhado antes de mim a concretização desse sonho.

Agradeço aos meus pais, Orides e Regina, minha irmã Fabiana e toda a minha família. Vocês me ensinaram tudo de melhor que poderiam e me direcionaram ao amor incondicional, assim me dando à base para que eu chegasse até aqui. Vocês são os melhores!

Ao Vinicius, pelo carinho, compreensão e por estar sempre disposto a me apoiar e dar forças, até mesmo nos momentos mais complicados. Você me impulsiona a continuar e a ser alguém melhor. Obrigada!

Aos meus colegas e amigos da graduação que de alguma forma estiveram juntos comigo durante este período. Em especial à Rafa, por sua maravilhosa amizade e pelas inúmeras e prazerosas horas que passamos juntas diariamente. E a todos aqueles que, em algum momento, dirigiram alguma palavra amiga a mim.

A minha orientadora Célia e co-orientadora Marília, por todas as orientações e conhecimentos transmitidos. Por ter tido paciência e ouvir todas as minhas dúvidas, reclamações e atendido a e-mails e mensagens. Vocês contribuíram muito de forma positiva neste Trabalho de Conclusão de Curso.

E por último, mas não menos importante, aos pesquisadores e professores da banca examinadora pela atenção e contribuição dedicadas ao trabalho. Também, quero agradecer a Universidade, seu corpo docente, administração e funcionários que oportunizaram minha graduação e todas as experiências vivenciadas durante esses quatro anos.

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar como estão os estudos quanto a educação inclusiva e formação de professores no contexto nacional, nos últimos doze anos. O foco foram a formação de professores e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no sistema de ensino regular, mais especificamente na educação infantil (3 a 5 anos). Tratou-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e a metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica. Para isso, foi realizado levantamento teórico com o intuito de compreender o histórico da Educação e concepções sobre a educação inclusiva. Posteriormente foi feito um levantamento utilizando o banco de dados *Scientific Eletronic Library Online* – SciELO, onde foram encontrados artigos de diferentes autores abordando a temática, os quais foram selecionados e analisados a luz do referencial teórico baseado nos objetivos que foram estabelecidos. O resultado desse estudo apontou para a necessidade da ressignificação da compreensão do que é a inclusão para que se possa criar estratégias a fim de alcançar novos resultados nessa área.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Formação de professores. Educação Infantil. Revisão Bibliográfica.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>5</b>
<b>2 LEVANTAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>9</b>
2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	9
2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E A INCLUSÃO.....	14
2.3 PROFESSORES, FORMAÇÃO E INCLUSÃO.....	17
<b>3 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....</b>	<b>22</b>
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....</b>	<b>28</b>
4.1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	28
4.2 OBJETIVOS PROPOSTOS PELOS ESTUDOS .....	29
4.3 METODOLOGIA DOS ESTUDOS.....	30
4.3.1 COLETA DE DADOS.....	30
4.3.2 PARTICIPANTES.....	31
4.4 FORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	32
<b>5 DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>35</b>
5.1 CATEGORIA 1 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	35
5.2 CATEGORIA 2 - METODOLOGIA DE ENSINO.....	41
5.3 CATEGORIAS 3 - RECURSOS E A APRENDIZAGEM.....	45
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>55</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>57</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com algum tipo de deficiência no sistema regular de ensino vem sendo pleiteado desde a década de 90, mais especificamente, desde 1994, quando a Declaração de Salamanca foi assinada. Concordada em Assembleia Geral, traz consigo os Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para pessoas com deficiência e os princípios, política e prática que favorecem essa educação. (UNESCO, 1994).

Desse documento, foi ressaltado alguns trechos que estão ligados ao que será apresentado nesse trabalho, entre eles:

Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios; [...] Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades; [...] A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em classes comuns, exige que a escola regular se organize de forma a oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem, a todos os alunos especialmente àqueles portadores de deficiências. (SALAMANCA, 1994).

Desde então, instalou-se um processo de grandes transformações no sistema educacional brasileiro, que teve como desdobramento mudanças na legislação e na elaboração de diretrizes nacionais para a educação, todas elas norteadas pela educação inclusiva. Essas transformações buscam eliminar barreiras arquitetônicas e adotar práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemple a diversidade, além de recursos e equipamentos que atenda a toda necessidade educacional dos educandos, sem discriminação. (MANTOAN, 2003, p. 25).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica, em 2001, e os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, em 1999, entre outras, refletem essa mudança, assegurando-lhes o direito a matrícula, os atendimentos especializados e condições necessárias que garantam uma educação de qualidade durante todo o seu processo formativo.

Esses documentos trazem abordagens que visam colaborar para a educação dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, na educação básica, a qual tem início na Educação Infantil.

No Brasil, a regulamentação mais recente que norteia a organização do sistema educacional é o Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020).

Esse documento, entre outras metas e propostas inclusivas, estabelece a nova função da Educação Especial como modalidade de ensino que perpassa todos os segmentos da escolarização (da Educação Infantil ao Ensino Superior); realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE); disponibiliza os serviços e recursos próprios do AEE e orienta os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

A Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009 estabeleceu entre outras coisas que,

Art.2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.[...] Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretária de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, vale ressaltar ainda que os termos Educação Especial e Educação Inclusiva não devem ser entendido como sinônimos, uma vez que ambos trazem as suas especificidades e são entendidos de diferentes maneiras. Segundo, Almeida (2002), no “Manual Informativo sobre inclusão: informativo para educadores”, pode-se definir educação especial e educação inclusiva da seguinte forma:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de necessidades especiais, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Ou seja, uma modalidade de ensino para pessoas com deficiências ou altas habilidades.

Quando se fala em Educação Inclusiva, fala-se em um processo educativo que deve ser entendido como um processo social, onde todas as crianças portadoras de necessidades especiais e de distúrbios de

aprendizagem têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal, uma modalidade de ensino para todos.

Não existem alunos sem deficiência na Educação Especial, já na Educação Inclusiva todos os alunos com ou sem deficiência, tem a oportunidade de conviverem e aprenderem juntos. É o que Mantoan (2003) chamou de cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças.

A inclusão escolar é um tema muito recorrente nas pesquisas atuais, que vêm mostrando limites e possibilidades encontrados nessa temática. Entretanto, considerando que a proposta inclusiva abrange todos os níveis, nota-se uma atenção menor à investigação no âmbito da Educação Infantil e isso é perceptível na análise dessa revisão, pois, os poucos trabalhos encontrados sobre esse tema geralmente estão voltados apenas para alguma deficiência específica, focalizando, na maioria dos casos, as interações sociais (ANHÃO, PFEIFER & SANTOS 2010).

Com o intuito de contribuir para a área, esta revisão buscou realizar um levantamento bibliográfico acerca de como se dá a inclusão na Educação Infantil, englobando, entre outros aspectos a percepção de professores que atendem alunos com deficiências nessa faixa etária.

A pesquisa foi dividida em cinco capítulos. no primeiro capítulo foi feito um levantamento teórico com o intuito de compreender o histórico da educação e concepções sobre a Educação Inclusiva. No segundo capítulo a pesquisadora realizou uma busca por artigos no banco de dados *Scientific Eletronic Library Online* – SciELO, combinando as palavras-chave educação inclusiva, educação infantil e formação de professores e selecionando artigos dos últimos 12 anos, onde foram encontrados artigos de diferentes pesquisadores abordando a educação inclusiva na educação infantil. No terceiro capítulo foi realizada a análise dos artigos encontrados a luz do referencial teórico baseado nos objetivos que foram estabelecidos.

Para que estes capítulos fossem validados, foi realizado o quarto capítulo, apresentado a abordagem metodológica de artigos no banco de dados *Scientific Eletronic Library Online* – SciELO, que foi a de análise de referencial bibliográfico segundo Ferreira (2002).

A pesquisa se fechará no quinto capítulo com considerações a respeito do estudo e seu impacto para os leitores e na educação.

A pesquisa teve como objetivo geral, analisar como estão os estudos quanto a educação inclusiva e formação de professores no contexto nacional, no ensino regular, mais especificamente na educação infantil (3 a 5 anos), por meio de referenciais bibliográficos.

Para tal, buscou como objetivos específicos, analisar nesses artigos as falas dos professores em relação à educação inclusiva; investigar se os professores passaram por formação inicial ou continuada na área da educação inclusiva; identificar quais são os principais referenciais teórico dessas pesquisas.

## 2 LEVANTAMENTO TEÓRICO

### 2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para compreender sobre as crianças com necessidades educativas especiais dentro dos espaços escolares atualmente, foi necessário realizar um apanhado histórico e pesquisar o que autores tem abordado sobre a temática, visando garantir uma educação igualitária e de qualidade para todos.

Desde o princípio a educação escolar brasileira se caracterizou pela visão da educação que delimitou a escolarização como privilégio de um grupo, sendo assim, acontecia a exclusão dos “não privilegiados”, de grupos já postos as margens da sociedade. A exclusão foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social (PNEE- EI). O que indicava uma forte inclinação ao sistema elitista e excludente.

Para falar de inclusão escolar no Brasil, é necessário abordar a educação de maneira geral e na perspectiva histórica. Assim, foi feita uma breve contextualização histórica sobre o assunto.

Durante a Colonização do Brasil, entre os anos 1500 e 1759, as principais escolas de instruções foram fundadas por religiosos ligados a Companhia de Jesus, ou seja, os padres jesuítas.

De acordo com Romanelli,

Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguem a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar. (ROMANELLI, 2002, p. 34).

Este método funcionou por aproximadamente 210 anos, quando uma ruptura marca a História da Educação no Brasil: a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal. Com a expulsão, o sistema educacional brasileiro foi prejudicado de forma negativa e o mesmo sofreu um retrocesso por uma década (ARANHA, 1996).

Por volta do século XIX, com a chegada da família real e da corte portuguesa no Brasil, o quadro das instituições educacionais brasileiras sofre sensíveis mudanças. Aos poucos ia se esboçando o ensino imperial, uma vez

que o governo português deixa claro sua intenção de dar a Colônia ares de uma Corte à altura das europeias (ALVES, 2009).

O resultado foi que o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escolas, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar. O fato de a maioria dos colégios secundários estarem em mãos de particulares acentuou ainda mais o caráter classista e acadêmico do ensino, visto que apenas as famílias de altas posses podiam pagar a educação de seus filhos. (ROMANELLI, 2002, p. 40).

Como Alves (2009, p. 43) ressalta, “o período imperial<sup>1</sup> não apresentou avanços no setor educacional [...] resultou em apenas algumas leis, decretos e resoluções.”

Mas, no início do século XX o mundo passa por uma crise,

A quebra da bolsa de Nova York em 1929 afeta o mundo inteiro. No Brasil, desencadeia a crise do café, cujas conseqüências acabam sendo, de certa forma, benéfica, por provocar uma reação dinâmica, com o crescimento do mercado interno e a queda das exportações, o que resulta em maior oportunidade para a indústria brasileira. (ARANHA, 2005, p 195).

O que resulta em avanços urbanos e sociais, seguidos da imigração, forçando a sociedade brasileira a propor mudanças, inclusive no âmbito educacional.

[...] Além do crescimento populacional, verifica-se a crescente entrada de imigrantes que têm seu ponto alto neste período, soma-se, também a migração interna que também é intensa. Com a industrialização e, conseqüente urbanização surge à classe operária que, aos poucos despontam no cenário nacional. Com a crise vem a Revolução de 1930, e esse período fica conhecido, segundo Figueira (2005, p. 300, apud ALVES, 2010) de “República oligárquica, República dos coronéis, ou República do café-com-leite. Mais tarde, ele seria chamado de Primeira República, ou República Velha”. O desenvolvimento urbano traz a exigência de oferecer à população formação, mas o novo regime ainda não está preparado para fazer as reformas no plano educacional que todos aspiravam e consideravam urgentes. (ALVES, 2009, p. 51).

Por mais que fosse um novo período - agora a República - que trazia consigo uma proposta diferente da anterior (Período Imperial), era perceptível a dificuldade de se desligarem dos princípios que um dia foram estabelecidos e seguidos:

---

<sup>1</sup>O Período Imperial teve início em 1822, com a proclamação da Independência, e durou até 1889, quando foi instaurada a República.

O ideal da república ao nascer era de democratização, a partir da pregação de liberdade e igualdade, mas o tempo passa e nada muda, somente uns poucos têm acesso aos bens e serviços e usufruem de todos os privilégios, enquanto os pobres, maioria da população fica à margem de tudo, inclusive do processo de educação (ALVES, 2009, p. 51).

E com um grande salto cronológico, em 1932, ocorreu à divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, movimento que marcou a educação nacional.

O documento defende a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como um dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional. Critica o sistema dual, que destina uma escola para os ricos e outra para os pobres, reivindicando a escola básica única (ARANHA, 1996, p. 198).

Esse documento foi o começo de grandes transformações que ocorreriam (ocorrem até hoje) na educação,

As grandes lutas dos movimentos sociais em favor da educação dos anos 80, somando-se aos artigos da Constituição que determinava sua aplicação, levaram a muitos ganhos e conseqüentes avanços para a política educacional dos anos 90, entre esses avanços destaca-se a criação da LDB/96 (ALVES, 2009, p. 74).

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB tornar-se revolucionária e caminha a passos largos em direção ao desenvolvimento da educação quando destaca que as atividades da educação escolar, em todos os níveis, devem seguir na mesma direção, ou seja, privilegiando sempre o desenvolvimento humano.

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando e assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (Capítulo II, Seção I, Art. 22 - BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva de educação de qualidade que abrange a todos, sem exceções, que se faz a ligação com a temática escolhida para esse trabalho. A busca não se resumiu apenas em incluir as crianças consideradas de classe baixa, mas também as crianças que apresentassem deficiências e que por esse motivo, por vezes, foram rejeitadas.

No Brasil, a pessoa com deficiência foi incluída, por vários séculos, dentro da categoria mais ampla dos “miseráveis”, talvez o mais pobre entre os pobres (SILVA, 1987 apud NEGREIROS, 2014, p. 16).

É a partir da segunda metade do século XIX que percebe-se uma preocupação com essas crianças e sua educação:

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. (BRASIL, 2008, n.p.).

Mas como visto a cima, o atendimento educacional a crianças com deficiência era realizado apenas em escolas especiais, o que não oportunizava a inclusão e sim, a segregação. Fato esse que trouxe consequências negativas, pois se imaginava que elas eram incapazes de conviver com crianças sem deficiência (BIAGGIO, 2007).

Anos mais tarde, pensando em mudar esse quadro de inclusão, mas com perspectivas segregacionistas, em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A busca por uma escola para todos traz consigo questionamentos que nos levam à reflexão não só acerca das condições estruturais, como também quanto aos profissionais (professores, direção, faxineiras, porteiros, merendeiros...) e as possíveis adaptações que devem ser feitas para atender a população escolar de maneira geral. Adaptações essas que não se restringem apenas ao prédio e sim à formação dos profissionais da escola e também ao currículo.

E em 1988, em forma de lei, esse entendimento passa a ser garantido às pessoas com deficiência, na Constituição Federal que nos deixa claro no artigo 205, que “[...] a educação é direito de todos e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Traz como princípio “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e a “[...] garantia de padrão de qualidade a todos” (Art. 206, inc. I e VII respectivamente).

Na década seguinte, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) são tratados como base para a origem das políticas públicas da educação inclusiva.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial que instrui a aceitação da criança com deficiência na classe comum, desde que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (p.19). Deixando de valorizar as diferenças e direcionando unicamente a responsabilidade de adaptar-se para o aluno.

Mas, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (atual) essa visão é mudada e de acordo com ela, não é o aluno quem precisa adaptar-se, mas o sistema de ensino, assim atendendo as suas necessidades.

Acompanhando essa mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, traz consigo na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º que:

“Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).”

Após a aprovação da LDB/96 outros documentos surgiram, vindo complementa-la. Alguns exemplos que podem ser citados são: Convenção da Guatemala (Ratificação pelo Dec. 3.956/01), que reafirmar os direitos igualitários das pessoas com deficiência, definindo como discriminação quando se faz diferenciação ou exclusão das mesmas; Decreto nº 5.296/04, que estabeleceu normas e critérios que promovesse a acessibilidade as pessoas com deficiência; Decreto nº 6.094/2007, que estabelece a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimentos especializado, garantindo seu ingresso na escola pública.

Como foi visto, as políticas criadas frisaram, em suas grandes partes pontos semelhantes que tinham como objetivo a “garantia de acesso e permanência” ao atendimento de qualidade a crianças com deficiências. Sendo assim, resultado dos esforços que geraram mudanças significativas e transformadoras em relação a educação inclusiva e para todos.

Quanto a permanência citada a cima, Mantoan (2001) sugeriu que se refletisse sobre quais estratégias vem sendo criadas a ponto de efetivar a permanência na escola. Segundo a autora (2001), inserir os alunos com deficiência seria apenas o começo, o caminho a ser percorrido teria como ponto de chegada a superação da realidade das escolas brasileiras, que hoje são marcadas pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos. (MANTOAN, 2001).

A partir desse breve histórico se insere essa pesquisa, a qual buscou realizar uma revisão bibliográfica com o objetivo de verificar como estão os estudos referentes à inclusão, analisando quais aspectos vem sendo beneficiados nas pesquisas, além das percepções dos professores que atendem alunos com deficiência na Educação Infantil.

## **2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO**

Os primeiros espaços criados para atender à crianças no Brasil, surgiram a partir de uma necessidade, que não visava exclusivamente a educação da mesma, mas carregava consigo um caráter assistencialista, uma vez que buscava auxiliar no cuidado da criança, enquanto seu responsável trabalhava, dado que a maternidade e o trabalho feminino configurou o contexto histórico no qual as primeiras creches se constituíram no Brasil, no final do século XIX.

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

Uma das instituições brasileiras de atendimento a crianças que durou mais tempo e que teve seu início antes da criação das creches, foi a roda dos expostos ou excluídos - período de 1726–1950. (MARCILIO, 1997).

O nome da roda provém do dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No

tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado. (MARCILIO, 1997, p. 51)

Essa instituição acolhia a crianças abandonadas e a roda seria uma maneira de garantir o anonimato do expositor, fazendo com que ele não abandonasse o bebê em lugares onde a criança poderia estar vulnerável a fome, frio ou até mesmo animais que pudessem alimentar-se delas. Somente no século XX, já em meados de 1950, que o Brasil efetivamente extinguiu-a, sendo o último país a acabar com o sistema da roda dos enjeitados (MARCILIO, 1997).

Sobre a criação desses espaços, percebeu-se que além do cuidado, era importante a experiência que esses proporcionavam, logo motivou demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos (BRASIL, 1998, p. 11).

A Constituição de 1988, já citada no subtítulo anterior, trouxe benefícios para a educação em geral e no âmbito da Educação Infantil creches e pré-escolas, ao menos no ponto de vista legal, passou a ser um dever do Estado e um direito da criança, como é visto no Art. 208, inc. IV “*atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idades*”.

Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 que considera a Educação Infantil a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Seção II, Art. 29, 1996)

Segundo Figueiredo (2000) a Educação Infantil é a porta de entrada para inclusão escolar, sendo este nível de ensino marcado pelo desenvolvimento das aquisições linguísticas, atitudinais, afetivas, sociais e psicomotoras, em que as crianças interagem com muito mais liberdade, sem a preocupação permanente de ter um currículo para cumprir. (FIGUEIREDO, 2000, apud MELO; FERREIRA, 2009).

É nessa etapa, na infância, que se inicia a aprendizagem de comportamentos sociais e de normas de convivência, primeiramente com a família e depois, em outros ambientes como vizinhança, creche, escolas de Educação Infantil (ANHÃO; PFEIFER; SANTOS, 2010). Sendo assim, um espaço favorável para se conviver com as diferenças.

Como Mantoan (2003) ressaltou, “se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a ‘normalização’”, proporcionando assim, a verdadeira inclusão.

Aprender a conviver e relacionar-se com pessoas que possuem habilidades e competências diferentes, que possuem expressões culturais e marcas sociais próprias, é condição necessária para o desenvolvimento de valores éticos, como a dignidade do ser humano, o respeito ao outro, a igualdade e a equidade e a solidariedade. A criança que conviver com a diversidade nas instituições educativas, poderá aprender muito com ela (BRASIL, 1998, p. 35).

No entanto, é necessário se pensar quais diferenças estão sendo faladas. É que, por vezes, são nomeadas como escolas inclusivas aquelas que atendem os alunos que de alguma maneira foram excluídos, o que abrange um grupo muito mais amplo que ultrapassa as deficiências físicas, mentais ou intelectuais, pois agrupa alunos que são vítimas de seus pais, seus professores, enfim da comunidade e vivem em condições de pobreza. São esses, rotulados por não se enquadrarem ao padrão da educação formal (MANTOAN, 2011, n.p.).

É certo que os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos, mas todos sabemos que a maioria dos alunos que fracassam na escola são crianças que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele! (MANTOAN, 2011, n.p.)

Retomando ao contato importante com as diferenças, é evidente que elas têm muito a oferecer e é o que as políticas estabelecidas ressaltam, mas a questão é se elas de fato são valorizadas no contexto escolar, ou se, como Mantoan (2003) nomeia, auxiliam apenas em “apagar incêndios”. Ou seja, é uma ação rápida que precisa ser tomada para sanar ou evitar um momento crítico.

Elas não avançam como deveriam, acompanhando as inovações, e não questionam a produção da identidade e da diferença nas escolas. Continuam mantendo um distanciamento das verdadeiras questões que levam à exclusão escolar. (MANTOAN, 2003, p. 26).

Nesse sentido, são caminhos favoráveis, esses que as políticas de educação nos apresentam ou são “equivocadas”? As inovações apresentadas aos professores, são aceitos de forma efetiva e causam “modificações no modo de planejar, executar, de avaliar os processos educativos?” (MANTOAN, 2003, p. 26).

Essas questões serão discutidas a partir das análises dos artigos pesquisados.

### **2.3 PROFESSORES, FORMAÇÃO E INCLUSÃO**

Segundo os referenciais teóricos utilizados nesse trabalho (MANTOAN, 2000; MANTOAN, 2001; MANTOAN, 2003; MANTOAN, 2011), o professor é a chave na implantação da educação inclusiva, logo, sua atuação pode refletir de maneira positiva ou não na inclusão dos alunos. Essa atuação, vêm acompanhada de desafios e sentimentos, como o sentimento de incapacidade frente ao que se pode enfrentar.

Entre esses sentimentos, destacam-se: o choque sentido pelos professores no início do trabalho com alunos deficientes, que faz com que ele perceba um vazio na sua formação, a falta de um treinamento e o fato de que esses novos sujeitos que estão na sala de aula exigem novas capacidades e novos modos de pensar; a certeza de que estão improvisando, que pode levar a descobrir novos fazeres e saberes, não necessariamente subordinados ao “fazer correto”; as dificuldades encontradas pelo professor, as quais podem ajudar a acordar de um fazer pedagógico que, por ter-se tornado automático, se tornou “fácil”; a necessidade que o professor sente de ser instigado, incentivado diante das dificuldades encontradas e dos desafios colocados. (ANJOS, ANDRADE E PEREIRA, 2009, p. 122).

A Educação Infantil tem suas especificidades, como os outros níveis de ensino, mas nessa fase os professores não educam apenas, como também cuidam. De acordo com Forest e Weiss (2003), o cuidar e o educar caminham simultaneamente e de maneira indissociável, possibilitando que ambas as ações construam, na totalidade, a identidade e a autonomia da criança. (FOREST; WEISS, 2003, apud MELO; FERREIRA, 2009, p. 122).

Dessa forma, o professor é responsável e participa ativamente do processo de desenvolvimento.

O documento do MEC intitulado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) traz alguns requisitos que o professor que atuará nesse segmento deve ter, os nomeando como “competência polivalente”, os quais recebem a definição:

Ser polivalente significa que o professor sabe trabalhar com conteúdo de natureza diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. (BRASIL, 1998, p. 41).

Como o documento ressalta, a prática do professor não se delimita apenas as paredes da sala de aula ou até mesmo da escola, mas é um trabalho em conjunto que envolve o aluno e a família do mesmo e vai além dos seus conhecimentos prévios, pois é necessário que ele busque conhecimentos constantemente, que também pode se dar no diálogo com seus pares. Como Mantoan (2003) diz “os professores não aprendem no vazio.” (MANTOAN, 2003, p. 44).

Dentro da sala de aula os professores acompanham alunos que trazem consigo características específicas, lidar com essas características e contribuir para que todos se respeitem, pode ser considerado um desafio também, mas parte do professor essa iniciativa de perceber as diferenças, respeitar e zelar por esse ambiente de cooperação.

Mantoan (2003) explica,

O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça. (MANTOAN, 2003, p. 38).

Ao abordar a Educação Infantil é necessário compreender que é de crianças que falamos e não há uma receita que a faz se desenvolver, é no contanto com o outro, é nas experiências pessoais que ela vai aos poucos se descobrindo e se construindo.

A criança desenvolve quando “desenha, pinta, observa uma flor, assiste a um vídeo, brinca de faz de conta, manipula um brinquedo, explora a areia, coleciona pedrinhas, sementes, conversa com amigos ou com o próprio professor”. (KISHIMOTO, 2002, p. 108, apud MIRANDA, DALL’ACQUA, HEREDERO, GIROTO & MARTINS, 2013, p. 42).

Para que essa relação (aluno-professor) aconteça, possibilitando esse olhar sensível do professor para o aluno é necessário que se abandone o ensino que visa a transmissão de conhecimento apenas e passe a valorizar os momentos de interação, como as rodas de conversa, e os aprendizados advindos destes. (MANTOAN, 2003).

O mito de que o professor é o que tem a chave do saber para melhor explicar e dosar os conhecimentos que o aluno vai/deve aprender precisa cair. Defendemos o ensino que emancipa e não aquele que submete os alunos intelectualmente. (MANTOAN, 2003, p. 39).

Essa prática, está relacionada a formação do professor, com a perspectiva que o mesmo tem em relação a educação. Parte dele a sistematização do ensino, que levará às crianças aos desafios, buscas, curiosidade e a criatividade nas atividades do fazer em sala de aula. (MIRANDA, DALL'ACQUA, HEREDERO, GIROTO & MARTINS, 2013).

Quando se fala da formação dos professores para a Educação Inclusiva no Brasil, os mesmos autores (2013) trazem que a formação se deu de forma sistematizada e os cursos formavam profissionais normalistas “especializados”, evidenciando-se a tendência médico-pedagógica e os cursos de nível superior só foram autorizados por volta da década de 1970 (p. 42-43).

A resolução CNE n. 02/2001, (BRASIL, 2001) prevê em seu Art. 18, que a formação dos professores para alunos com deficiência pode seguir dois modelos: os capacitados e os especializados. As competências a serem desenvolvidas pelos professores capacitados e especializados são:

§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 na diferentes áreas do 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 alternativa, 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. (BRASIL, 2001, p. 5).

Logo, essa diferenciação de um profissional para o outro trouxe olhares negativos, uma vez que, via o professor do ensino regular como alguém incapaz de atuar e desenvolver um trabalho com o aluno que necessitava de um atendimento educacional especial e vice-versa, ou seja, professores do ensino especial não conseguiriam atuar em uma sala regular (MIRANDA, DALL'ACQUA, HEREDERO, GIROTO & MARTINS, 2013).

Política que futuramente foi substituída quando a inserção da formação de Educação Especial passa a se dar junto com o curso de licenciatura e em cursos de atualizações e de extensão e, em grande parte, em cursos de especialização, nível de pós-graduação *lato sensu*.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente. (BRASIL, 2002)

Porém, determinar essa mudança, mas não os subsídios necessários para que ela ocorra de maneira plena, ou seja, conhecimentos e disciplinas que realmente capacitem o estudante para sua futura atuação como professor na perspectiva inclusiva, deixa muito a oferecer, como ressaltam Póker, Heredero e Martin (2013)

[...] falta de qualificação profissional nesta área pode distorcer e/ou até mesmo simplificar o trabalho docente, na área da educação especial, uma vez que a formação proposta possibilita a presença de profissionais de áreas correlatadas – serviço social, psicologia, fonoaudiologia, entre outros – atuando nos centros de atendimento à educação especial, e, também, dando suporte ao professor da sala regular. (POKER; HEREDERO; MARTIN, 2013, p 25, apud MIRANDA, DALL'ACQUA, HEREDERO, GIROTO & MARTINS, 2013, p. 46).

Na medida em que essa formação alcançou o âmbito do curso *lato sensu*, tal conteúdo deixou de figurar e ter uma abordagem profunda nos cursos de formação básica de professores. (MIRANDA, DALL'ACQUA, HEREDERO, GIROTO & MARTINS, 2013).

Deve-se pensar também no público-alvo da formação continuada, quem são os professores que ainda depois de formados se colocam a disposição de adquirirem mais conhecimentos através desses cursos e quais são as habilidades desenvolvidas com os mesmos.

Sem contar que o acesso a cursos de formação continuada é dificultada por uma série de razões, tais como necessidade de investimento financeiro, indisponibilidade de tempo determinada por excessiva carga horária de trabalho, entre outras (GIROTO; MILANEZ, 2013, apud MIRANDA, DALL'ACQUA, HEREDERO, GIROTO & MARTINS, 2013, p. 48).

Essa pesquisa buscou analisar nos artigos selecionados, entre outros aspectos, a perspectiva dos professores da educação infantil quanto à inclusão e suas respectivas formações.

### 3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa iniciou-se após a busca teórica de autores/as contemporâneos/as que abordassem a inclusão escolar no Brasil. Partindo assim, para a escolha dos caminhos metodológicos, dos instrumentos e dos procedimentos para alcançar os objetivos desse estudo. Considerando o cenário, os sujeitos envolvidos na investigação e o instrumento de coleta de dados.

O estudo se configurou através da abordagem qualitativa, que é explicada por Maria Cecília de Souza Minayo (2001) como um processo descritivo, pois essa realidade abrange um universo de significados que não podem ser resumidos apenas a dados quantitativos.

[...] Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2001, p. 22).

A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica. Nos últimos anos houve uma produção significativa de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte”, “estado do conhecimento”, “revisão da literatura” ou “revisão bibliográfica”. Definidas com caráter bibliográfico, elas trazem em comum o mapeamento e discussão que advém de produções científicas em diferentes campos do conhecimento, analisando que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e localidades, de que forma e em que condições vêm sendo produzidas (FERREIRA, 2002).

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procura identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Essa revisão bibliográfica sobre a produção nacional acerca da Educação Inclusiva na Educação Infantil priorizou os artigos disponibilizados em língua portuguesa, na base de dados da *Scientific Electronic Library Online – SciELO*, de 2006 a 2018. Logo, os estudos publicados entre esses anos foram considerados válidos para uma análise inicial.

O levantamento foi realizado na base de dados SciELO, foram selecionados os artigos encontrados através das combinações de três palavras chaves, foram elas: *(inclusão) AND (educação infantil) AND (formação de professores)*; e *(educação inclusiva) AND (educação infantil)*. A pesquisa encontrou no total 28 artigos.

Dos 28 artigos encontrados inicialmente, foram selecionados 7 que estavam dentro dos critérios para serem analisados (vide figura 1). Os artigos selecionados deveriam contemplar a reflexão sobre a inclusão escolar e/ou a escolarização de crianças com necessidades educativas especiais em ambientes educacionais formais. Sendo assim, os estudos desenvolvidos isoladamente em escolas especiais, não foram considerados, assim como os que não envolviam somente o segmento da educação infantil.

A análise dos dados consistiu na perspectiva da análise textual discursiva que de acordo com Moraes (2003) é um processo que se inicia com unitarização onde os textos são separados em unidades de significados. Desse ponto provem outros conjuntos de unidades da interlocução empírica, teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto.

A unitarização, por sua vez, primeira etapa da análise caracteriza-se por uma leitura cuidadosa e aprofundada dos dados em um movimento de separação das unidades significativas (SANTOS; DALTO, 2012; GALIAZZI; FREITAS, 2007).

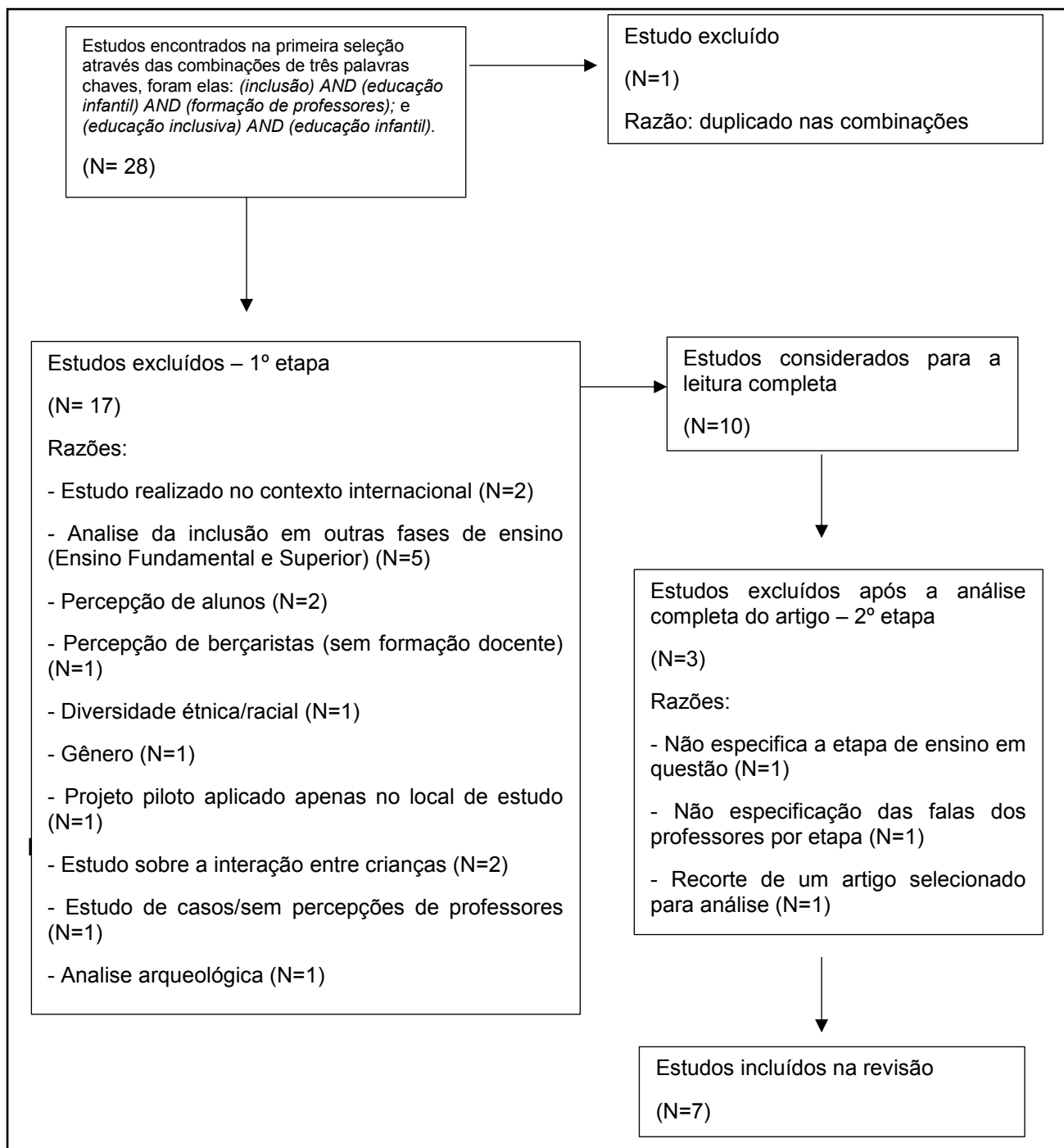
Após a primeira etapa, veio a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. A categorização, é definida como um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial de análise, levando ao agrupamento de elementos semelhantes, que são denominadas categorias (MORAES, 2003).

As categorias são subconjuntos de um todo e são caracterizadas propriedades específicas. Essa decisão parte do pesquisador, ou seja, é ele quem determina os pontos relevantes que valorizará e os determinados aspectos ao invés de outros, por isso diferentes pesquisadores, ainda que investigando o mesmo fenômeno, poderão fazer escolhas diferentes (GALIAZZI; FREITAS, 2007).

Da pesquisa realizada foram extraídas três categorias, sendo elas: práticas pedagógicas, metodologias de ensino e recursos e a aprendizagem.

Dos 28 artigos encontrados, 21 foram excluídos. Um por aparecer concomitantemente em mais de uma combinação e os outros 20 por não estarem de acordo com os critérios estabelecidos: produções no contexto nacional, abordar a educação infantil como fase de ensino, estudos realizados em escolas regulares e percepção de professores acerca da inclusão de alunos com necessidades especiais.

A seguir a síntese do processo de obtenção dos artigos selecionados para essa revisão e, logo em seguida a tabela com as características dos respectivos artigos:

**Figura 1 – Síntese do processo de obtenção dos artigos selecionados**

Fonte: elaborado pela autora

Assim, a Tabela 1, que segue abaixo sistematiza em ordem cronológica decrescente os artigos considerados como pertinentes e que de certa forma abordavam o tema dessa revisão.

**Tabela 1 – Artigos Selecionados**

Artigos	Autor/es	Revista	Ano
<b>ARTIGO 1:</b> Avaliação e Inclusão na Pré-Escola: Experiências e Concepções de Professoras sobre a Utilização de um Sistema de Acompanhamento das Crianças	PORTUGAL & SILVA	Revista Brasileira de Educação Especial	2017
<b>ARTIGO 2:</b> Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora	SANINI & BOSA	Estudos de Psicologia	2015
<b>ARTIGO 3:</b> Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades	ROCHA & DELIBERATO	Revista Brasileira de Educação Especial	2012
<b>ARTIGO 4:</b> Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos	SEKKEL, ZANELATTO & BRANDÃO	Psicologia em Estudo	2010
<b>ARTIGO 5:</b> O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras	MELO & FERREIRA	Revista Brasileira de Educação Especial	2009
<b>ARTIGO 6:</b> A roda de conversa e a assembléia de crianças: a palavra líquida e a escola de educação infantil	MRECH & RAHME	Educação em Revista	2009

<b>ARTIGO 7:</b> Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada ( <i>Mediated Learning Experience Theory</i> )	FARIAS, MARANHÃO & CUNHA	Revista Brasileira de Educação Especial	2008
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------	-----------------------------------------	------

Fonte: elaborado pela autora

## 4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Através da metodologia citada acima, a autora realizou uma análise prévia dos artigos e a partir dela emergiram categoria e subcategorias que foram discutidas e problematizadas.

### 4.1 REFERENCIAL TEÓRICO

As pesquisas analisadas tiveram diferentes focos, como: a) os benefícios e desafios relacionados à inclusão escolar; b) construção de ambientes inclusivos (Teoria Crítica da Sociedade); c) psicologia do desenvolvimento (Autismo); d) perspectiva experiencial em relação ao Sistema de Acompanhamento da Criança (SAC); e) Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada; f) teoria sociointeracionista (frisando o cuidar); e g) Tecnologia Assistiva.

Em relação aos benefícios e desafios relacionados a inclusão, os autores (MRECH & RAHME, 2009) do artigo apontaram a necessidade da construção de uma escola “menos impermeável” que, segundo eles, só ocorrerá, quando houver a superação de modelos que já foram pré-estabelecidos, como o seguimento de um padrão que torna todos iguais, logo, os que não se enquadram nessa padronização será excluído.

A construção de ambientes inclusivos se restringiu apenas a instituição atendendo aos alunos com necessidades especiais, deixando de lado seu contato com os demais alunos que estão no mesmo ambiente e também aos preparos como a capacitação dos professores para atuarem frente as necessidades dos alunos com necessidades especiais.

Quanto a psicologia do desenvolvimento, tendo o Autismo como referência, foi visto que a aceitação e o reconhecimento do potencial do aluno, são fatores determinantes a prática docente, que refletiram positivamente nesse processo.

Em relação ao Sistema de Acompanhamento da Criança (SAC)<sup>2</sup>, o mesmo é visto como uma ferramenta importante para auxiliar os professores

---

<sup>2</sup>O SAC propõe uma avaliação processual e contínua, atenta à experiência de cada criança, e visa promover as melhores respostas educativas a todas e a cada criança.

no processo de inclusão, pois levam os professores, a partir da descrição da própria prática a fazerem a reflexão contínua de suas atuações.

No mesmo sentido, vem a Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada, que analisa e discute a prática docente, levando a uma reflexão sobre sua ação e a teoria tem o estímulo ambiental como um fator determinante na aprendizagem (FARIA; MARANHÃO; CUNHA, 2008, p. 368).

Sobre a teoria sociointeracionista os autores Melo e Ferreira (2009), do artigo nº 5, frisa o cuidar do aluno com necessidades especiais como ponto de partida e, como o mesmo ocorre no contexto escolar.

O artigo nº 3 aborda a Tecnologia Assistiva que teve pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), em ata da reunião VII DE dezembro de 2007, aprovado a adoção do seguinte conceito de Tecnologia Assistiva:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2007).

Que demonstra a necessidade do primeiro contato entre professor e aluno para que a mesma (Tecnologia Assistiva) funcione e o aluno participe do processo de ensino e aprendizagem.

Foi possível perceber que os referenciais teóricos dos artigos pesquisados trouxeram perspectivas semelhantes, uma vez que procuraram levar ao docente à reflexão sobre a própria prática. Isso tudo com a intenção de repensarem suas ações frente às dificuldades e de os fortalecerem para que pudessem auxiliar e contribuir no processo de inclusão.

## 4.2 OBJETIVOS PROPOSTOS PELOS ESTUDOS

Dentre os objetivos propostos pelos autores, foi possível integrá-los em cinco grupos demonstrados na tabela:

**Tabela 2 – Objetivos dos estudos**

<b>OBJETIVOS</b>	<b>ARTIGO/S (Nº)</b>
a) Discutir impasses acerca da inclusão;	6

b) Verificar práticas adotadas nas instituições escolares acerca da inclusão de alunos com deficiência;	3, 4, 7
c) Analisar concepções de professores acerca do processo de inclusão escolar;	2
d) Verificar possíveis mudanças nas interações no contexto inclusivo a partir de intervenção;	1
e) Observar interação entre professor e aluno com deficiência.	5

Fonte: elaborado pela autora

### 4.3 METODOLOGIAS DOS ESTUDOS

#### 4.3.1 COLETAS DE DADOS

**Tabela 3 – Tipos de coletas de dados**

<b>COLETAS DE DADOS (TIPO)</b>	<b>ARTIGO/S</b>
a) Etnográfico e levantamento de documentações pedagógicas;	4
b) Entrevistas;	1, 2, 7
c) Entrevistas e observações livres;	5
d) ) Entrevista, preenchimento de protocolo de identificação da rotina escolar e observações com filmagens e diários de campo;	3
e) Conversação.	6

Fonte: elaborado pela autora

Como os objetivos, as diferentes coletas de dados foram agrupadas para melhor compreensão e expostos na tabela acima. Foi visto que as coletas de dados foram feitas de diferentes maneiras, mas a entrevista foi a mais frequente, sendo assim, a metodologia de três artigos.

Vale esclarecer também que a etnografia é definida como sendo “uma pesquisa sobre e nas instituições, baseada na observação participante e/ou em

registros permanentes da vida diária nos locais e contextos em que ela naturalmente acontece” (SATO & SOUZA, 2001, p.30).

A Conversação utilizada no artigo nº 6 é explicada por Miller (2005) como,

[...] Uma situação de associação livre, se ela é exitosa. A associação livre pode ser coletivizada na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama outro significante, não sendo tão importante quem o produz no momento dado. Se confiamos na cadeia de significantes, vários participam do mesmo. Pelo menos é a ficção da conversação: produzir – não uma enunciação coletiva – senão uma associação livre coletiva, da qual esperamos um certo efeito de saber. Quando as coisas me tocam, os significantes de outros me dão idéias, me ajudam e, finalmente, resulta – às vezes – algo novo, um ângulo novo, perspectivas inéditas (MILLER, 2005, p. 15-16).

#### **4.3.2 PARTICIPANTES**

Os participantes dos artigos pesquisados foram professores da Educação Infantil que de alguma maneira puderam, em algum momento da participação, trazer suas perspectivas em relação a inclusão de alunos com alguma necessidade educativa especial.

Segundo os artigos selecionados, participaram das pesquisas mais de 20 professores. É válido ressaltar que algumas pesquisas se apropriaram de observações e conversações como coleta de dados e, nesses casos, os autores não descreveram a quantidade de professores participantes.

Em relação a análise dos participantes, a pesquisadora sentiu necessidades de pontuar um dado também relevante que percebeu ao analisar os artigos. Dos professores participante, 20 tiveram o sexo exposto no corpo do texto e verificou-se com os dados que há apenas docentes mulheres participando dessa primeira etapa de ensino.

Sobre a educação infantil, Monteiro & Altmann (2014), afirmam que esta é uma das áreas profissionais que demonstra claramente a divisão sexual do trabalho. Colocando a mulher como “esfera reprodutiva” e os homens “esfera produtiva”. E como a educação de crianças pequenas é associada ao âmbito doméstico, materno e da esfera produtiva, dessa forma, a mesma é “naturalizada como área de atuação feminina” (MONTEIRO; ALTMANN, 2014, p. 723).

Na perspectiva da ideologia naturalizadora, dois princípios organizadores atuam: o princípio da separação, que considera a existência de trabalho de homens e trabalhos de mulheres; e o princípio hierárquico, segundo o qual o trabalho exercido por homens tem valor maior que o trabalho exercido por mulheres. As práticas sociais, dessa forma, são reduzidas a papéis sociais sexuados, que limitam o gênero ao sexo biológico (HIRATA; KERGOAT, 2007 apud MONTEIRO; ALTMANN, 2014, p. 724).

Mas, além dessa separação de trabalho, Campos (1991) salienta que a interação mulher-criança é mais aceita que a homem-criança:

É como se a maternidade efetiva ou potencial de qualquer mulher impedisse, ou bloqueasse, a erotização de suas interações com a criança. As imagens de inocência e pureza ligadas à maternidade não parecem extensivas à paternidade. Quando homens se dedicam ao trabalho educativo com crianças pequenas passar a ser suspeitos tanto sobre sua identidade masculina, quanto sobre sua moralidade. (CAMPOS, 1991, p. 55).

Reforçar essa concepção acaba-se por desconsiderar que esse campo de atuação é possível para todos, seja homem ou mulher.

#### 4.4 FORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Quanto a formação acadêmica dos participantes entrevistados somente 3 dos 7 artigos analisados discutiram e problematizaram a formação dos professores.

Foi possível analisar a formação de 16 professores participantes e percebeu-se que 14 possuíam formação em Pedagogia e, dentro desse grupo, 2 possuíam outra graduação: Direito e Artes e, 2 tinham sua formação em Letras e a outra Magistério, antigo curso de ensino médio que capacitava para lecionar na educação infantil e no primeiro ciclo do ensino fundamental e Psicologia, como vemos na tabela abaixo:

**Tabela 4 – Formação das professoras participantes da pesquisa**

<b>Professoras</b>	<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Pós-graduação</b>
P1	Pedagogia	Psicopedagogia
P2	Pedagogia	Didática Orientação Supervisão
P3	Magistério Psicologia	Psicologia Hospitalar Neuropsicologia

P4	Pedagogia Direito	Alfabetização e Letramento
P5	Pedagogia	Psicopedagogia Educação Inclusiva
P6	Pedagogia	Administração Escolar
P7	Pedagogia	Psicopedagogia
P8	Pedagogia	Educação Infantil
P9	Pedagogia	Psicopedagogia
P10	Pedagogia	Educação Infantil
P11	Pedagogia	Psicopedagogia
P12	Pedagogia	Mestrado em Educação
P13	Pedagogia	Mestrado em Educação
P14	Letras	Psicopedagogia
P15	Pedagogia	Habilitação em deficiência física
P16	Pedagogia Artes	Sem especialização

Fonte: elaborado pela autora

Quanto a formação continuada foi possível identificar que a maioria das professoras possuía pós-graduação, exceto uma. Sendo 13 em nível *Lato Sensu*, 7 realizados na área da psicologia, outras 6 na área da educação e, 2 em nível *Stricto Sensu*, ambas com Mestrado na área de Educação.

Considerando a área da educação inclusiva, foi possível perceber através dos artigos que somente uma professora teve especialização nessa área.

Ao observar a formação dos professores, percebemos que houve uma busca por conhecimento, ou talvez, um não contentamento com o que se adquiriu na primeira graduação, fato que as levou a buscar mais recursos para auxiliá-las no trabalho docente.

No entanto, Mantoan (2003) ressalta que a maioria dos professores procuram um método que os “ajudem” a trabalhar de maneira efetiva, garantindo assim, a solução de todos os problemas que podem encontrar nas escolas, até mesmo nas que se diz inclusivas. Porém, essa é uma “concepção equivocada” que acaba por retardar a inclusão. (MANTOAN, 2003, p. 43). Pois, se tratando de inclusão é preciso compreender que a formação não se enquadra apenas em uma atualização de conhecimento, mas vai muito além. Exige uma mudança que integra toda a comunidade escolar.

Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis [...] uma preparação do professor nessa direção requer um designer diferente das propostas de profissionalização existente e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional. (MANTOAN, 2003, p. 43).

## **5 DISCUSSÃO DOS DADOS**

A partir das análises dos artigos foi possível extrair três categorias de análise, com base nos dados mais relevantes que surgiram. São elas: práticas pedagógicas, metodologia de ensino e recursos e a aprendizagem.

### **5.1 CATEGORIA 1 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Quanto a prática pedagógica, dois artigos (artigos nº 5 e 6) abordaram o assunto, os quais serão analisados a seguir.

O artigo nº 6, que relatou uma experiência que abordou uma perspectiva muito positiva que emergiu de um projeto que a princípio trabalharia questões referentes a formação do professor, mas que, depois, trouxe questionamentos dos participantes a respeito da sua posição em relação à criança com deficiência, resultando em novas maneiras de se trabalhar, como por exemplo, procurar compreender suas especificidades e vê-la como protagonista desse processo.

Por mais que esse artigo não trouxesse questões que abrangessem apenas a relação do professor-aluno, mas levasse em conta também a relação dessas crianças com os outros alunos e a participação de todos no contexto escolar foi utilizado, pois traz considerações pensadas quanto a prática docente em relação aos alunos como, procurar conhece-lo, estabelecendo assim, uma relação harmoniosa favorecendo as trocas de experiências, entre ambos (professor-aluno) e o convite da família para a participação dessas trocas.

O artigo referido utilizou a Conversação como método para conduzir as reuniões, isso já traz em si um contraste de uma ideia diversificada que merece uma atenção, pois busca através deste diálogo de ideia que não tem por certo um único significado, mas que a partir dos pontos levantados, faz com que todos consigam refletir, assim gerando novos significados.

O artigo trouxe, inicialmente, impasses da Educação Infantil e os desafios referentes a educação inclusiva na atualidade e por fim, a

necessidade da formação docente contínua para a superação de modelos e estereótipos.

É interessante destacar que nesse estudo, mais do que uma roda de conversa, os encontros entre a comunidade escolar e os familiares dos alunos que estavam inseridos ali, foram repletos de incômodos e reflexões que os fizeram olhar para a própria prática e perceberem as contradições do seu dia a dia.

Entre essas reflexões, que surgiram no artigo nº 6, os participantes perceberam que em vários momentos adotavam uma postura adultocêntrica quando, por exemplo, definiam a quantidade de alimentos que a criança deveria comer, definia os momentos de uso do banheiro, as posturas que os alunos deveriam adotar em sala de aula, etc. Como indicou uma das professoras:

*A gente não percebe o quanto atua a partir do nosso próprio modelo. A gente não vê as crianças. Você acaba atuando dentro de um contexto onde a sua palavra acaba encobrindo a palavra da criança. Essa é que é para mim a posição adultocêntrica. O adulto fala pela criança. Ele não respeita a criança. (Relatos tirados do artigo nº 6 – p. 299)*

No entanto, mais do que incômodos, seriam as práticas a partir desses. E os participantes demonstraram direcionar seu olhar para a criança e suas singularidades, proporcionando que elas participassem de todo o processo de ensino aprendizagem.

Fruto dessa perspectiva foi o novo diálogo que fez com que ocorressem mudanças significativas propostas pelas crianças, como, no momento do almoço a criação do “*self servisse*”, no qual a criança tinha a oportunidade de se servir, fato que proporcionava autonomia, poder de escolhas, reflexão quanto à quantidade de comida, entre outros. Além disso, a propostado “Correio” como método para troca de correspondências que foi proposto pelos próprios alunos, como um “novo” meio de comunicação, entre eles e seus pares.

Pensada pelos professores, deu-se origem as Assembleias – “grande roda de conversa” – onde os alunos decidiam de maneira coletiva coisas importantes da escola.

Essa (re)ação é reconhecida por Mantoan (2003), como um “ensino de qualidade” que tem a capacidade de formar pessoas para uma sociedade mais evoluída e humanitária, pois procura “aproximar os alunos entre si; tratar as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam e ter como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e no comprimento do projeto escolar”. (MANTOAN, 2003, p. 34).

No artigo nº 5 foi possível verificar concepções acerca do educar vinculado ao cuidar e a aquisição de mais conhecimentos, afim de contribuir com a prática pedagógica. Identificando assim, como as crianças com deficiência física são cuidadas no contexto da Educação Infantil e qual é a importância do profissional de saúde, segundo a visão dos professores.

As professoras participantes veem o cuidar e o educar como ações indissociáveis, ou seja, o cuidar faz parte do trabalho pedagógico, como relatam:

*O cuidar para mim é indissociável do educar, quando você está cuidando, você está educando, quando você está educando, você está cuidando. Para mim não se limita apenas aos cuidados físicos, de você dar banho, é também, mas não só isso entendeu? (Relatos tirados do artigo nº 5 – p. 127)*

*[...] o cuidar e o educar estão muito juntos, por exemplo, ir ao banheiro, na mesma hora que você está, ensinando para eles, como usar o banheiro, como sentar, como dar descarga, a questão do papel, então, ao mesmo tempo que a gente, precisa limpar, isso é um cuidar mas também educar, porque a gente vai dizendo para eles, olha, você deve pegar o papel assim, deve lavar as mãos, essas informações que a gente vai dando, a gente também está cuidando, mas também educando [...]* (Relatos tirado do artigo nº 5 – p. 127)

No entanto, segundo Miranda (2013), apossar-se apenas dessa concepção de cuidado, acaba por reduzir o papel profissional das educadoras

Dessa maneira, a formação da identidade de professorar da criança pequena tem de ultrapassar a visão voltada unicamente para o cuidar, mas também se estender para o educar e o socializar. Estas educadoras devem ser entendidas como profissionais. (MIRANDA, 2013, p. 41).

Nas falas das professoras, considerando o cuidar do aluno com deficiência, vê-se uma modificação, uma vez que requer mais atenção:

*Bom, além de todos os cuidados que todos recebem, ela tem um cuidado especial porque ela tem dificuldade de se locomover, então, se faz necessário em muitos momentos a gente levar ela no colo, [...] quando volta do parque, tem que tirar aquela bota que está cheio de areia, trocar, para que ela fique confortável, então, o cuidar é dar essa atenção mais especial que ela precisa. (Relatos tirados do artigo nº 5 – p. 128)*

*É uma criança que necessita muito da presença desse outro fisicamente, intelectualmente ela caminha como as demais [...], mas ela precisa de muita ajuda física, ela se locomove numa cadeira de rodas, ela pede ajuda para qualquer movimento que ela vá fazer. O modo como a gente pega Emília no colo também é uma forma muito delicada, por causa desse colete que ela usa, ela tem alguns comprometimentos também respiratórios, então, exige um cuidado especial, quando ela está em sala de aula. (Relatos tirados do artigo nº 5 – p. 128)*

Constata-se nas falas que as professoras estão atentas as especificidades dessas crianças e prontas a atendê-las. Porém, ao analisar o último relato, é possível perceber que a professora sente falta de um conhecimento mais específico, que se não aplicado de forma adequada, pode acarretar consequências a criança.

No que diz respeito a esse conhecimento específico, é possível perceber na fala de uma professora que em alguns casos é a própria família que os

instruí, o que ressalta a importância da relação da família-escola nesse processo:

*[...] quando a gente sabe que vai trabalhar com uma criança especial e no caso de Emília, que é cadeirante, [...] a gente conversou muito com a mãe, então a mãe acalmou, o tempo todo foi comentando como é que era essa dificuldade de Emília, como esse trabalho é feito com ela. O apoio da família, nessa hora é muito importante, então, a mãe foi passando todas as dicas, como pegar Emília, como segurar, o que ela consegue fazer, o que ainda ela necessita de ajuda, do nosso cuidado [...]* **(Relatos tirados do artigo nº 5 – p. 129)**

No tocante a formação em relação a educação inclusiva a fala dessa professora foi a que mais se destacou:

*Eu acho que, a dificuldade inicial, muitas vezes, é não saber muito sobre essa dificuldade que a criança possa ter. Muitas vezes a gente faz o nosso curso de pedagogia, a gente não tem uma formação, não tem muitas leituras, não aprofundou sobre essas necessidades, que são muito amplas. Sai desse curso sem ter realmente essa teoria, que nos dê segurança de está recebendo essa variedade de crianças, então eu acho que a maior dificuldade é a questão realmente teórica [...]* **(Relatos tirados do artigo nº 5 – p. 130)**

A professora que falou no relato acima, apontou os conhecimentos adquiridos em sua formação inicial, como algo muito raso para lidar com amplitudes das deficiências. Mantoan (2011), chama a atenção para essa formação inicial quando afirma que os professores “carecem de uma boa formação para ensinar a todos e não especificamente os deficientes”.

Na perspectiva de formação continuada, a escola de onde essa professora fala, oferece o “Espaço de Escuta” onde os professores falam sobre suas dificuldades sobre o trabalho, buscando encontrar apoio com a ajuda de profissionais e seus colegas discutindo as questões que se manifestam de

suas práticas. E os Grupos de Estudo, que de uma perspectiva mais teórica, os professores adquirem conhecimento nas relações entre eles.

Segundo Mantoan (2003), o “compartilhamento de ideias” é visto como um dos “pontos chave” para o aprimoramento desse serviço. Pois ao realizar esse exercício de partilhar sua prática, o professor se torna aceitável as mudanças que poderão vir deste contato com o outro (MANTOAN, 2003, p. 44).

Estar atento as especificidades dos alunos, faz enxergar também as adaptações que poderão ser feitas, de acordo com as necessidades dos alunos. A professora entrevistada confirma isso em sua fala:

*[...] a gente se deparou com algumas barreiras. Para ela sentar na roda precisa de uma cadeira, enquanto as crianças sentam normalmente, ela precisa de uma cadeira especial. Ela tem um movimento limitado com o corpo, mesmo, com as mãos, principalmente na hora de desenhar, escrever, então, a gente fica atenta a isso, ela precisa de um cuidado especial com relação à mesa, à cadeira, então, a gente procura está atendendo essas necessidades à medida que a gente percebe isso*  
**(Relatos tirados dos artigos nº 5 – p. 131)**

Além dessas adaptações, as autoras também trazem o uso de equipamentos que auxiliem o desenvolvimento da criança. No entanto, não é apenas a aquisição do mesmo que faz a diferença, mas a maneira como é feito o manuseio.

É perceptível pela escrita dos autores que o contato com um profissional da saúde, para trocas de informações e alinhamento dos trabalhos contribui para a prática pedagógica, mas que por vezes esse contato acaba sendo superficial, ou em alguns casos, acaba não ocorrendo por resistência desses profissionais, como retrata as falas das professoras:

*[...] a gente até tentou, fazer entrevista com os profissionais que atendem Emília, o fisioterapeuta, estamos tentando e ainda não conseguimos falar esse ano, mas a gente está procurando ele [...]*  
**(Relatos tirados do artigo nº 5 – p. 135)**

*[...] a gente já tentou conversar com esses profissionais e não conseguiu ainda, a gente já ligou várias vezes, [...] ele é atendido por uns cinco profissionais, e a gente não conseguiu ainda com nenhum, por incrível que pareça [...]* **(Relatos tirados do artigo nº 5 – p. 135)**

Importante pontuar também um dado que pode aparecer, acerca dos profissionais que fazem o atendimento especializado com alunos com necessidades especiais, quando são vistos como os únicos responsáveis pelo processo de aprendizagem.

É que por vezes, se vê uma terceirização da responsabilidade por parte do professor, o que acaba por dar continuidade à discriminação dos alunos que não damos conta de ensinar. “Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os ‘especializados’ e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais.” (MANTOAN, 2003, p. 18).

Nessa categoria ficou evidente a importância de se incentivar a reflexão do professor em relação as suas ações frente aos alunos e suas dificuldades e/ou limitações. Para que o professor consiga repensar suas práticas com o propósito de melhorá-las (quando preciso) para garantir que seus alunos estejam realmente aprendendo e se desenvolvendo.

Outro fator ligado a esse ponto é o reconhecimento que o professor precisa ter quanto a sua capacitação, ou seja, constantemente, ele estará exposto a novos desafios que exigirão dele conhecimentos específicos, logo, o mesmo precisará buscar esses conhecimentos que podem ser adquiridos através de leituras, cursos ou até mesmo em contato com profissionais que atuam nessa mesma área, através da troca de experiências.

## **5.2 CATEGORIA 2 – METODOLOGIA DE ENSINO**

Novos desafios se impõem aos cenários atuais da educação, desafios esse que exigem do professor uma ressignificação no papel do professor e de toda a comunidade escolar, para que aconteça a superação das práticas excludentes, em todos os níveis. (MANTOAN, 2003).

Nessa categoria foram relacionados dois artigos: artigos nº 2 e 4.

As autoras, Sekkel, Zanelatto & Brandão (2010) do artigo nº 4 trouxeram uma perspectiva negativa em relação à visão dos professores participantes, que desacreditam da possibilidade de discutir questões do dia a dia e encaminha-las em parceria com outros profissionais da escola, uma vez que nem os horários de reunião com a coordenação cumprem essa função, como relata as autoras.

O que reforça ainda mais o trabalho individualizado:

Assim, o isolamento, a repetição de ações de forma irrefletida e o agravamento das questões ao longo dos meses tornam-se características marcantes na instituição. O isolamento fragiliza a todos e ao mesmo tempo funciona como defesa contra possíveis ameaças. (SEKKEL, 2003, p. 124).

Questões que acabam por se fazer necessário reprimir angustias e suporta-las até o limite, impossibilitando o indivíduo de reconhecer sua dor, o que conseqüentemente o impede de sentir a dor alheia (ADORNO, 2005). Um passo importante para a desconstrução do preconceito.

O enfrentamento dos preconceitos requer que entremos em contato com nossas próprias fragilidades, com aquilo que nos ameaça, e isso só é possível num ambiente acolhedor, no qual o isolamento possa ser superado. (SEKKEL, 2003, p. 124).

Não se deve agir de maneira naturalizada abandonando assim as possíveis condições de transformação. Uma das professoras participantes demonstrou conformação quando diz a frase “*não adianta*”. Essa atitude pode se acarretar em “barreira a mudanças”. Mudanças que têm um grande valor aos ambientes inclusivos.

O ambiente se torna inclusivo na medida do reconhecimento das necessidades de cada um, da construção de um projeto pedagógico que parta do respeito aos potenciais disponíveis e da articulação das relações na produção de um coletivo no qual todos se reconheçam como participantes. (SEKKEL, 2003, p. 124).

Outro ponto destacado pelos autores é “culpabilização do outro” que é utilizada como “válvula de escape”. Abandonar essa prática nos leva a entender que todos fazemos parte do processo. Enquanto se apregoa nos papéis uma educação democrática e participativa, os dados reforçam a exclusão e indiferença. Para um ambiente realmente inclusivo, deve-se

identificar os fatores que vão contra essa percepção, procurando fortalecer as práticas que favorecem essa educação.

Temos, então de recuperar, urgentemente, a confiança que os professores do ensino regular perderam de saber ensinar todos os alunos, sem exceção, por entenderem que não há alunos que aprendem diferente, mas diferentemente (MANTOAN, 2011, n.p.).

Isso acontece quando estamos dispostos a “recriar o modelo educacional vigente”, afim de atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar os demais (MANTOAN, 2003, p. 33).

O artigo nº2 que trouxe em seu estudo relatos de uma professora que atendia um aluno com Autismo. Ao observar as falas da professora foi possível perceber que os sentimentos que a acompanhavam percorreram do medo até a confiança, conforme o contato que ia estabelecendo com seu aluno. No entanto, percebeu-se uma insegurança que a impedia de agir de maneira completamente autônoma.

*[...] no início eu tinha medo, como é que eu vou lidar com ele, né. De não conhecer mesmo o que é o autismo. [...] Eu pensei: “Meu Deus, como eu vou trabalhar com ele se nem eu sei”* **(Relatos tirados do artigo nº 2 – p. 177)**

Esse sentimento foi se modificando à medida que ela procurou se aproximar mais de seu aluno:

*Ah, eu tenho por ele um carinho muito grande, acho que deu pra ti perceber, né. Mas no profissional, aluno e educadora a gente tem um laço afetivo bem forte. Tenho um carinho por ele.* **(Relatos tirados do artigo nº 2 – p. 177)**

A professora foi aos poucos identificando as especificidades do aluno e suas habilidades, o que a possibilitou planejar a partir disso, visando aprendizagem do mesmo, como relata em sua fala:

*[...] a gente, com a vivência, foi percebendo... pelas características dele... que ele traz.* **(Relatos tirados do artigo nº 2 – p. 178)**

Quanto a sua prática, a professora demonstrou pouca credibilidade em sua formação acadêmica e seus conhecimentos:

*[...] eu vou aprendendo no tranco... [...] eu tenho uma prática, mas o teórico não. (Relatos tirados do artigo nº 2 – p. 177)*

Como as autoras do artigo pontuam, a professora acabou por dissociar a prática da teoria ao invés de integra-las, o que auxiliaria em seu trabalho. (SANINI; BOSA, 2015).

Foi possível perceber também que a professora recebia auxílio da diretora:

*[...] ela [diretora] é quem mais me ajuda, a única pessoa também que tem pra me ajudar. (Relatos tirados do artigo nº 2 – p. 180)*

Apesar de ver a diretora como uma pessoa com quem podia contar, notou-se, na fala da professora, que ela sentia falta de algo (ou mais alguém) quando disse “a única pessoa também que tem pra me ajudar”.

Daí a importância dos “grupos de estudos nas escolas” sugerido por Mantoan (2003), que são organizações dos próprios professores que têm como ponto de partida esclarecer situações e aperfeiçoamento do seu trabalho nas salas de aulas. (MANTOAN, 2003, p. 45).

Em relação aos seus sentimentos identificou-se uma grande insegurança que a faz depender que diretora assegure a qualidade de sua prática, o que de alguma maneira delimita sua autonomia.

*[...] eu pergunto pra ela o que eu faço. Ou eu relato, ele fez isso, fez aquilo, e aí ela me diz, não, tenta agir de outra forma. (Relatos tirados do artigo nº 2 – p. 180)*

Assim, pode-se perceber a necessidade de formação e auxílio para que a professora conseguisse efetivar a inclusão em sua sala de aula e trabalhar de maneira a tratar todos os conteúdos com todos os alunos utilizando

maneiras/metodologias diferentes para que todos alcançassem os mesmos objetivos.

Em relação a metodologia de ensino, ficou perceptível que inserir as diferenças nas escolas, exigiu que a instituição buscasse meio de se ressignificação frente ao modelo que estava se vivendo, pois, o ensino que antes atendia uma demanda mais padronizada, precisa atender agora a todos, sem exceção. É o que Mantoan (2000) nomeia como modificar, incrementar, aprimorar:

As escolas ainda resistem muito à inclusão, no sentido pleno e total, que engloba todos os alunos, sem exceção, entre os quais os que são ou estão mais severamente prejudicados. Mas há muitas que já estão aderindo à ideia e modificando seus procedimentos, incrementando seus projetos de ação, aprimorando o trabalho de suas equipes pedagógicas para incluir, incondicionalmente, todos os aprendizes em suas salas de aulas, porque é justo e desejável agir assim. (MANTOAN, 2000, n.p.).

Quanto aos caminhos percorridos pelo professor que é responsável por esses alunos, é necessário como é relatado nos pontos acima uma colaboração por parte da equipe gestora afim de ajudá-lo a se direcionar, mas, sem deixar de lado sua formação e os conhecimento adquiridos por meio dela, pois isso gera um sentimento de dependência o que acaba por diminuir assim seu poder e autonomia.

### **5.3 CATEGORIA 3 – RECURSOS E A APRENDIZAGEM**

Quanto a essa categoria, foram relacionados três artigos (artigos nº 1, 3 e 7) que trouxeram diferentes recursos que foram disponibilizados e utilizados a favor da inclusão.

Analisando os artigos foi possível perceber que a ideia inicial do uso dos recursos pareceu positiva na perspectiva das professoras entrevistadas.

O Artigo nº 1 analisou a experiência e o processo do Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC), enquanto método de avaliação de suas práticas educativas, dos processos de desenvolvimento das crianças e de suporte para inclusão escolar.

O artigo nº 7 trouxe análise das interações entre professor-aluno com autismo, seguindo o padrão de mediação do professor com base na teoria da

Experiência de Aprendizagem Mediada (*Mediated Learning Experience Theory*).

E o artigo nº 5 traz concepções acerca da Tecnologia Assistiva, após uma pesquisa realizada com professoras que atendem alunos com paralisia cerebral no ensino regular.

As autoras Silva & Portugal (2017) do artigo nº 1, analisaram a experiência e o processo do Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC), com o intuito de responder as necessidades de todas as crianças no ambiente escolar.

Sobre a utilização do SAC:

*[...] Eu acho que é muito bom, mas é bastante trabalhoso para o professor nessas condições que nós temos, que já falei, falta de estrutura, às vezes falta de apoio, uma ajudante constante na classe seria muito bom. (Relatos tirados do artigo nº 1 – p. 396)*

*[...] Dá trabalho, porque ele é uma experiência que tem que ter um envolvimento do professor. Ele é muito trabalhoso porque você precisa estar o tempo todo ligado nas crianças, você não pode dar uma atividade, por exemplo e começar a fazer outra coisa, porque aí você perde alguns momentos, alguns insights que eles podem estar tendo, e nem todo mundo está disposto a isso. (Relatos tirados do artigo nº 1 – p. 397)*

Apesar de considerar uma ferramenta válida, as participantes o descreveram como um processo trabalhoso, que exige uma atenção/tempo maior da parte delas.

Sobre avaliar as crianças com base no SAC:

*[...] Parece que ele [SAC] dá uma importância muito maior a autoestima. O nosso plano de curso acaba se preocupando mais com outras coisas, que eu acho que nessa idade não deveriam ser a preocupação maior. Porque se a criança não está com a autoestima, o bem-estar legal, ela não vai conseguir atingir esse outro lado [refere-se a aspectos como o*

*conhecimento de letras e números]. (Relatos tirados do artigo nº 1 – p. 399)*

*[...] Falta a gente dar um pouco mais de liberdade para as crianças. Para que elas participem do processo. A gente fica presa nesse processo de que tem que fazer, tem que dar conta, é isso, é aquilo e acaba tirando essa liberdade deles. A autonomia de estar decidindo. (Relatos tirados do artigo nº 1 – p. 399)*

Percebe-se no relato da professora acima que há algo que dita a maneira como ela deve se posicionar frente as suas responsabilidades, pois “tem que fazer, tem que dar conta”, dando assim conta do que lhe é exigido, mas sem levar em consideração o aluno.

Para que essa realidade mude, é preciso mudar a maneira que se ensina, deve se abandonar a prática do ensino transmissivo e adotar-se uma “pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora”, ações que se contrapõe a “visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber”. (MANTOAN, 2003, p. 38).

Sobre o sistema de acompanhamento de crianças e a educação inclusiva:

*[...] Todas precisam de atenção, mas acho que para você observar o andamento, observar sobre como está a criança, em especial as que estão em situação de inclusão, eles precisam de mais um pouco da nossa atenção. Ir além um pouquinho. Acho que ajudou e ajuda a pensar a oferta educativa para eles. Para poder fazer uma avaliação melhor, mais direcionada. (Relatos tirados do artigo nº 1 – p. 402)*

Ainda que a fala dessa professora traga um olhar positivo sobre o SAC em relação a inclusão, uma vez que possibilitou avaliá-lo e conseqüentemente, ter ele como primórdio, percebe-se uma concepção equivocada sobre a inclusão, como se a mesma ocorresse apenas com o incentivo do professor.

Parece que não há ainda a ideia de que para uma escola ser inclusiva, ela tenha que estar calcada em ações de todos os envolvidos e que o professor tem que assumir a maior

responsabilidade nesse processo, na medida que é ele o profissional que irá avaliar a situação real da criança, refletir sobre o contexto, e a partir disso pensar e propor estratégias com e para todos os envolvidos, incluindo a família e outros profissionais. (SILVA; PORTUGAL, 2017, p. 402).

Sobre o contexto e as mudanças advindas do uso do SAC:

*[...] É, mesmo dentro dessa nossa rotina engessada, em algum momento eu vi que é possível e que a gente às vezes também se acomoda um pouco, não é? Quando a gente começa a fazer um estudo, participar de uma pesquisa a gente pode ver que pode mudar um pouco também, não é? (Relatos tirados do artigo nº 1 – p. 406)*

Através dessa fala, percebeu-se uma desmotivação que é transformada a partir do estudo que possibilita sua reflexão e te mostra diferentes caminhos que possibilita determinada ação.

O artigo N° 7 descreveu a análise da interação professor-aluno com autismo, seguindo o padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (*Mediated Learning Experience Theory*), entendido como:

Dessa forma, a EAM é um processo de aprendizagem que ocorre quando uma pessoa interpreta o estímulo ambiental, chama a atenção do outro para os seus aspectos cruciais, atribui significado à informação recebida e transcende a mesma para aprendizagem de regras e princípios que podem ser aplicados a novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, o que favorece o desenvolvimento do outro (FONSECA; CUNHA, 2003; CUNHA, 2004 apud FARIA; MARANHÃO; CUNHA, 2008, p. 368).

Estudo realizado com duas professoras, que por trazerem perspectivas diferentes em relação a inclusão de alunos, serão diferenciadas, sendo nomeadas como Professora X e Professora Y.

Em relação aos motivos que as levaram a atuar na educação inclusiva e a satisfação em desenvolver esse trabalho:

*Eu me sinto muito feliz, [...] Eu acho que é o nosso papel, tanto social, como de educador [...] Eu me encantei pelas questões dos alunos especiais. (Relatos da Professora X - artigo nº 7 – p. 377)*

*Eu ainda me sinto muito atrás do que poderia ser, né? Devido às dificuldades relativas ao número de crianças em sala de aula [...] é uma coisa da escola, não é assim eu escolho, não. (Relatos da Professora Y – artigo nº 7 – p. 377)*

No que se refere à prática pedagógica percebe-se que uma professora se mostrou muito satisfeita, enquanto outra insatisfeita, transferindo a responsabilidade a própria instituição quando pontua a quantidade de alunos na sala, como um fator determinante em sua prática.

Ao descrever os alunos:

*Nossa criança é muito doce, não é uma criança agressiva, [...] ele se comunica muito bem, ele não usa a fala, mas ele consegue se comunicar... (Relatos da Professora X – artigo nº 7 – p. 377)*

*Quando você tem uma pessoa com uma criança que dá trabalho, vou falar português claro, é uma criança que dá trabalho, que vai exigir de você e tem uma pessoa para ele (facilitador), você meio que relaxa e vai dar conta do resto que também dá trabalho. Então assim você tem que estar se policiando o tempo todo pra não esquecer ele ali. (Relatos da Professora Y – artigo nº 7 – p. 378)*

Pensava-se que o autismo poderia ter diferentes níveis, os quais influenciariam na atitude de cada indivíduo. Mas, nesse caso, as autoras deixaram evidente tal afirmação, desconsiderando o nível como um influenciador da prática e da perspectiva das professoras em relação ao autismo:

Cabe esclarecer que, este dado não se sustenta no perfil das crianças com autismo presentes na turma, já que os alunos participantes apresentavam características autísticas semelhantes e, dessa forma, a severidade do autismo não representaria influência no repertório comportamental das professoras. (FARIA; MARANHÃO; CUNHA, 2008, p. 378).

Quanto a capacitação ambas afirmaram que as escolas que atuam se responsabilizam por isso, oferecendo cursos e reuniões de orientação e elas acreditavam que eram válidos, como as autoras pontuaram no texto.

Foi perceptível o contraste entre as falas das professoras que trouxeram em relação ao aluno com necessidades especiais. Enquanto uma professora demonstra felicidade em ter esse aluno em sua sala, a outra professora via essa prática como algo obrigatório, fato que refletia em sua relação com o aluno de maneira negativa.

A educação inclusiva demandou dos professores uma reorganização escolar que é visto como um grande desafio (MANTOAN, 2003), mas culpabilizar o aluno e julgá-lo como “*uma criança que dá trabalho*” (Relatos da Professora Y – artigo nº7 – p. 378) não é a melhor solução.

Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, e sim de agir com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados. (MANTOAN, 2003, p. 36).

Como as autoras do artigo ressaltaram, a construção de uma “educação verdadeiramente inclusiva” pode ser entendida como uma “grande utopia” por parte dos educadores, mas...

[...] é possível que mesmo estas propostas utópicas tenham grande potencial de gerar futuras práticas, no sentido de ajudar efetivamente o processo de transformação das instituições educacionais. *Afinal, é para isto que servem as utopias: para fazer caminhar...* (FARIA; MARANHÃO; CUNHA, 2008, p. 382).

Desse modo, o professor precisa se enxergar como mediador que tem papel importante para a efetivação da inclusão. Partindo dele, as ações que favorecerão o ambiente e os indivíduos que nele estão.

Considerando o objetivo estabelecido nesse artigo (nº7) que é avaliar as interações entre professores e seus alunos, é importante destacar outro ponto relevante sobre a avaliação.

Mantoan (2001) afirma que, ao se analisar o desempenho escolar do aluno com necessidades educacionais especiais, é preciso compreender que o aluno necessita de adaptações para se ajustar ao ensino. A forma tradicional de avaliar o aluno acaba por passar o entendimento de que o professor é o

único detentor do saber e que tudo que lhe é ensinado, precisa ser inteiramente aprendido e conseqüentemente cobrado do aluno. Se as respostas dos alunos parecerem desejáveis, é sinal que o professor foi aprovado em suas funções.

Mas isso mudou, quando houve uma perspectiva de ensino para todos e aberto a especificidades, essa avaliação passa a ser processual, como Mantoan (2001) declarou:

Na perspectiva de um ensino para todos e aberto às diferenças, avaliamos a aprendizagem pelo percurso do aluno no decorrer de um curso. Levamos em conta o que ele é capaz de fazer para ultrapassar suas dificuldades, construir os conhecimentos, tratar informações, organizar seu trabalho e participar ativamente da vida escolar. Consideramos o sucesso do aluno a partir dos seus avanços em todos os aspectos do seu desenvolvimento (MANTOAN, 2001, n.p.).

O artigo nº 3, Rocha & Deliberato (2012), trouxe concepções acerca da Tecnologia Assistiva, após uma pesquisa realizada com professoras que atendiam alunos com paralisia cerebral. A TA como já explicada no capítulo “Abordagem metodológica”, é entendida como uma área do conhecimento interdisciplinar que procura através de recursos promover a partir da funcionalidade a participação de pessoas com deficiências (CAT, 2007).

Ou seja, o uso da tecnologia assistiva na escola demanda não somente o recurso, mas estratégias oferecidas para o uso de tal.

Foi percebido nesse contato que as professoras tinham materiais disponíveis para o trabalho do aluno, mas não, necessariamente, o aluno tinha acesso aos mesmos, o que limitava sua participação.

Quanto as estratégias, foi possível perceber uma adaptação por parte das professoras com o intuito de incluir o aluno nas atividades:

*[...] nas brincadeiras às vezes eu mudava alguma regra em função dele né, ter justamente o cuidado no correr, delimitava o espaço para não ir muito longe porque eu sabia que ele não poderia ir muito além daquilo, então de estar mudando algumas regrinhas, mas todas as coisas ali dentro do que eu sabia que ele poderia fazer [...]* **(Relatos tirados do artigo nº 3 – p. 79)**

Segundo Mantoan (2003, p. 41), isso acontece quando o professor “participa da caminhada do saber ‘com’ seus alunos”, pois só assim consegue entender suas especificidades, buscando assim, atender a cada uma.

Porém, como a autora pontua, faz parte desse conhecimento “participar da caminhada”, não é apenas decidir pelo aluno e ir adaptando materiais e atividades, desconsiderando sua capacidade de decidir autonomamente.

Sejam quais foram as limitações do aluno, não devemos ampliá-las ainda mais adaptando currículos, rebaixando o nível de nossas expectativas com relação à sua potencialidade para enfrentar uma tarefa mais complexa diferente, como se pudéssemos saber, de antemão, o que uma pessoa é capaz de captar de uma situação, de um objeto, de um momento educacional (MANTOAN, 2001, n.p.).

Já a participação e interação do aluno com necessidade especiais, na visão da professora:

*[...] sim ele brinca com as crianças e elas o ajudam na brincadeira o tempo todo eles não deixam ele sozinho de forma alguma mesmo quando eles estão no parque envolvidos com outras brincadeiras elas sempre dão uma passadinha ali né, tipo elas vem sentam perto para brincar com ele jamais deixam ele sozinho. (Relatos tirados do artigo nº 3 – p. 80)*

No entanto, as autoras dos artigos que por um determinado momento foram observadoras da prática docente em sala de aula, perceberam que por vezes, os alunos com necessidade especiais, acabavam por esquecidos, ou como elas relatam “espectadores” devido as suas limitações. Como vemos em um dos seus relatos:

Atividade em sala de aula

*Enquanto as demais crianças da sala abrem o seu caderno, após orientação da professora o participante B permanece esperando, sem nenhum recurso sobre a sua carteira. Em seguida o aluno estende o braço esquerdo para frente e levanta a cabeça, neste momento a professora coloca sobre a sua carteira um caderno e sai em seguida. Neste momento o Participante B direciona o olhar para as outras*

*crianças da sala, que se encontram do seu lado esquerdo e que já estão abrindo os cadernos, realiza abdução do ombro esquerda e toca o rosto da criança que esta na carteira ao seu lado, em seguida leva a mão ate a mão da criança que esta realizando movimento para abrir seu caderno. Neste momento a criança ao lado ergue seu caderno, fazendo com que o Participante B retire sua mão. (Relatos das autoras do artigo nº 3 – p. 81)*

Atividade no tanque de areia

*[...] o participante A estava muito feliz e sorridente, tentava manipular a pá de areia demonstrando interesse pelo objeto, mas não conseguia desempenhar a atividade com autonomia, necessitando da ajuda da estagiaria [...] (Relatos das autoras do artigo nº 3 – p. 81)*

Quanto ao uso de recursos, foi possível perceber um uso inadequado, que por vezes favorecia apenas alguns, no caso a professora, e prejudicava outros, no caso o aluno. Vejamos a fala a seguir: (O uso do andador)

*No andador, quando é no parque que eu tiro ele do andador, ele fica na... comigo no..., sem o andador, sem sapato, andando pelo parque sem sapato, para forçar ele a andar né, para esforço das perninhas, mais assim, as outras brincadeiras que eu dou tanto na quadra como no campo eu prefiro que ele fique no andador. (Relatos tirados do artigo nº 3 – p. 82)*

Os interlocutores mediadores presentes na escola, para as professoras, se restringiam a: própria professora, as auxiliares, o motorista do transporte e seu ajudante. Excluindo assim, em sua visão, os alunos de suas posições de interlocutores também.

As crianças aprendem a cooperar e não deixam de aprender quando dividem entre si suas tarefas, principalmente quando essa divisão é espontânea, baseada no interesse e nas possibilidades de cada aluno – o interesse vem dessas possibilidades [...] A cooperação cria laços muito fortes entre os alunos e propicia interações que encorajam os menos habilitados (MANTOAN, 2001, n.p.).

Quando adotamos a maneira tradicional de ensinar, acabamos por aceitar e reforçar a competição, a homogeneização, a transmissão do conhecimento, o pavor de errar... o que impede que alunos e professores contemplem as diferenças e o reconhecimento do valor e a riqueza que elas têm para acrescentar ao desenvolvimento do processo educativo.

Ao analisar os artigos, afirmou-se a necessidade de uma visão mais ampla por parte dos professores em relação aos recursos que lhes são disponibilizados, pois os mesmos requerem um planejamento que favoreça seu uso e do mesmo modo, uma visão mais ampla do que é inclusão. Para que seus discursos sejam semelhantes às suas práticas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo principal proposto pela pesquisa, que foi analisar como estão os estudos quanto a educação inclusiva e formação de professores no contexto nacional investigar, no ensino regular, mais especificamente na educação infantil (3 a 5 anos), por meio de referenciais bibliográficos, chegou-se a alguns resultados que serão pontuados a seguir.

Ficou perceptível a preocupação por parte das escolas em garantir a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular, afim de garanti-los o acesso e a permanência nas instituições, mas ao se aproximar do papel influenciador do professor e suas perspectivas em relação a esse aluno, foram possíveis identificar concepções diferenciadas, uma vez que foram encontrados artigos que mostraram que a inclusão se resumia apenas na inserção do aluno com deficiência na escola, sem preocupação com a permanência e o aprendizado deste aluno e seu papel influenciador nesse processo.

Os estudos trouxeram em sua maioria, a interação professor-aluno com necessidades especiais e suas concepções sobre a inclusão, caminhos que a escola propôs para que o professor adquirisse conhecimento para lidar com esse desafios, como por exemplo, a troca de experiências que é feita entre os professores e profissionais (citados no artigo nº 6) e da importância da participação desses profissionais da saúde atuando junto com o professor. A relação família – escola foi pouco citada nos artigos investigados, apenas no artigo nº 5 e no artigo nº 6 e de maneira pouco aprofundada.

As trocas de experiências relatadas nos estudos se restringiram apenas a dicas em relação ao cuidado do aluno. Considerando que ambas (escola e família) são repletas de conhecimentos, a partilha destes podem gerar frutos positivos que favoreçam o desenvolvimento desses alunos, logo deve-se pensar em buscar expandir mais essas relações, convidando a família a participar desse processo também.

Outra questão observada neste estudo é que a maior parte dos professores trouxeram perspectivas positivas em relação a inclusão de alunos com necessidades especiais em salas regulares e esse é um dado relevante

que demonstrou que os professores estavam envolvidos e acreditavam na importância da inclusão desses alunos.

No entanto, dentre esses relatos positivos, há um caso (no artigo nº 7) em que a professora trouxe uma visão pejorativa frente a sua prática com esses alunos. Ela demonstrou despreparo para lidar com o mesmo. Considerando essa perspectiva, deve-se explorar mais os professores que carregam consigo essa concepção também, olhar esse que acaba por refletir de maneira negativa em seu contato com o aluno e conseqüentemente, no processo de inclusão deste neste meio denominado regular.

A análise realizada no trabalho possibilitou o acesso e conhecimento aos relatos que estão sendo produzidos dentro da temática da inclusão do aluno com necessidades especiais na sala de aula regular, em específico na educação infantil. Os dados obtidos com a análise demonstraram que, a educação inclusiva tem estado cada vez mais presente, mas que esse fato, não implica necessariamente que ela tem ocorrido de maneira íntegra.

Sabe-se que esse trabalho não transformará a realidade que vimos diante dos desafios que as escolas vêm enfrentando frente a inclusão, e nem se pode generalizar os resultados encontrados nessa pesquisa. Contudo faz-se necessário continuar uma discussão que busque estratégias que visem alcançar novos resultados e alternativas para a efetivação da inclusão escolar. É preciso também, repensar a formação dos professores, para que nos cursos de licenciatura a educação inclusiva seja trabalhada e explorada. Assim como, pensar no acompanhamento dos professores por parte dos gestores das instituições, afim de reconhecer e auxiliar esta caminhada, investir na troca de experiências entre outros professores e no trabalho conjunto que deve acontecer entre os professores e os profissionais da saúde, que são fundamentais nesse processo.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALMEIDA, Marina S. Rodrigues. **Manual Informativo sobre inclusão – informativo para educadores**, 2002.
- ALVES, Washington Lair Urbano. **A história da educação no Brasil: da descoberta à Lei de Diretrizes e Bases de 1996**. 2009. 93 f. Monografia (Especialização) - Curso de Metodologia do Ensino Superior, Centro Universitário Salesiano Auxilium, Lins, 2008.
- ANHAO, P. P. G.; PFEIFER, L. I.; SANTOS, J. L. **Interação social de crianças com Síndrome de Down na educação infantil**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 1. P. 31-46, 2010.
- ARANHA, M. L. **História da Educação**. 2. Ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. *Lei N.º 4.024/61*, de 20 de dezembro de 1961.
- BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. *Lei N.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 1. Brasília, DF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB N° 2*, de 11 de setembro de 2001. MEC, Brasília, 2001.

BRASIL. *Decreto N° 3.956*, de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, Guatemala: 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** – PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei N° 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. *Decreto N° 5.626*, de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB N° 4*, de 2 de outubro de 2009. MEC, Brasília, 2009.

BIAGGIO, R. **A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas**: a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil. MEC. Vol.44, p. 19-26. SP. Novembro/2007.

CAMPOS, Maria M.; GROSBaum, M.; PAHIM, R.; ROSEMBERG, F. **Profissionais de creche**. *Cadernos de Cedes*, n. 9. P. 39-66, 1991.

CAT - Comitê de Ajudas Técnicas. Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007 do **Comitê de Ajudas Técnicas. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República** (CORDE/SEDH/PR), 2007. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/corde/comite.asp>>

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

FARIASI, M.; MARANHÃO R. V. A.; CUNHA A. C. B. **Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva**: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada (Mediated Learning Experience Theory). *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.14, n.3, p.365-384, 2008.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, 2002.

GALIAZZI, M. C.; FREITAS, J. V. **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. 2. Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 216 p., 2007.

MANTOAN, Maria T. E. **O verde não é o azul listrado de amarelo: considerações sobre o uso da tecnologia da Educação/Reabilitação de pessoas com deficiência**. In: Espaço: Informativo Técnico científico do INES, nº13, Jan/Jun, Rio de Janeiro: INES, 2000.

MANTOAN, M. T. E., **Inclusão escolar: O quê? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão: contornando e ultrapassando barreiras**. 2001.

MARCILIO, Maria L. **A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil colonial: 1726-1950**. FREITAS, Marcos C. (Org.). História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997.

MELO, Francisco R. L V; FERREIRA, C. C. A. **O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n. 1, p. 121-140, 2009.

MILLER, J.A et al. **La Pareja y el amor: conversaciones clinicas com Jacques Alain Miller en Barcelona**. Buenos Aires: Paidós, p. 15-20, 2005.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Maria de Jesus Cano et al. **Inclusão, educação infantil e formação de professores**. Marília: Cultura Acadêmica, 2013. 136 p.

MONTEIRO, M. K; ALTMANN H. **Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação**. *Cadernos de pesquisa*, Campinas, v. 44, n. 153, p. 720-741, 2014.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência e Educação: Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Ciência e Educação: Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MRECH, L. M; RAHME, M. **A roda de conversa e a assembléia de crianças: a palavra líquida e a escola de educação infantil**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 01, p. 293-301, 2009.

NEGREIROS, Dilma de Andrade. **Acessibilidade Cultural**: por que, onde, como e para quem? Rio de Janeiro, 2014.

ROCHA, A. N. D. C.; DELIBERATO, D. **Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola**: identificação das necessidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.18, n.1, p. 71-92, 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 27. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SANINI, C; BOSA, C. A. **Autismo e inclusão na educação infantil**: Crenças e autoeficácia da educadora. *Estudos de Psicologia*, Rio Grande do Sul, v. 20, n. 3, p. 173-183, 2015.

SANTOS, J. R. V.; DALTO, J. O. **Sobre análise de conteúdo, análise textual discursiva e análise de narrativa**: investigando produções escritas em matemática. Anais do V Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática. Petrópolis, Rio de Janeiro, 20 p., 2012.

SATO, L.; SOUZA, M. P. R. **Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia**. In: *Psicologia USP*, 12(2), 29-47, 2001.

SEKKEL, M. C. **A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil**: relato e reflexão sobre uma experiência. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, Odair Vieira da. **Trajetória histórica da educação escolar brasileira**: análise reflexiva sobre as políticas públicas de educação em tempo integral. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*, Garça, v. 16, n.8, jul. 2010. Semestral.

SILVA, C. C. B; PORTUGAL G. **Avaliação e inclusão na pré-escola**: experiências e concepções de professoras sobre a utilização de um Sistema de Acompanhamento das Crianças. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.23, n.3, p.391-408, 2017.

VIANA, M. N. **Psicologia escolar**: que fazer é esse? In: Conselho Nacional de Psicologia – Brasília – CFP, 2016.

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Célia Regina Rossi

---

Prof<sup>a</sup> Me. Marília Frassetto de Araújo

---

Sarah Santos Paes