

1 – INTRODUÇÃO

Antes de situar a temática abordada neste trabalho, considero importante partilhar alguns elementos constitutivos de minha formação inicial e também experiências profissionais que influenciaram na escolha pelo tema pesquisado. Não pretendo delinear minha história de vida, mas pincelar algumas vivências e experiências que considero importantes.

Foi no ano de 2009 que iniciei minha formação no curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da UFMG. No entanto, mesmo antes de entrar para a faculdade já tinha curiosidades a respeito das pessoas deficientes e com necessidades especiais. A vida das pessoas surdas, em especial, sempre me chamou atenção; e a Libras (Língua Brasileira de Sinais) sempre me fascinou e me inquietou. Quando entrei para faculdade e no 7º período tivemos a disciplina de Libras, gostei bastante e minha vontade de aprender a Língua de Sinais só aumentou.

No início do curso de Pedagogia, logo no 2º semestre, fiz inscrição para uma seleção de bolsa no programa Pronoturno (Programa especial de bolsas para estudante dos cursos noturnos) e fui encaminhada pelas coordenadoras, ao demonstrar meu interesse, a fazer parte do grupo GEINE/UFMG (Grupo de Estudos de Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais), onde tive uma experiência enriquecedora.

Depois de um tempo me desliguei do programa e também do GEINE e parti para outra experiência também no campo da Educação Inclusiva. Consegui através da Prefeitura de Belo Horizonte um estágio como auxiliar de apoio a inclusão. Na primeira escola trabalhei no ensino fundamental, nas séries iniciais, com uma menina adorável que tinha Síndrome de Down. A segunda escola era de Educação Infantil e trabalhei com um garotinho com Autismo. As duas experiências me ensinaram muito e me engrandeceram como ser humano.

Depois dessa experiência na Prefeitura de Belo Horizonte, fiz parte de um grupo que enriqueceu ainda mais minha formação. Fui integrante do PIBID Educação Infantil, e, sendo integrada na rotina de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), tive contato com várias crianças com deficiências e necessidades especiais, tais como: Síndrome de Down, Hidrocefalia, Deficiência Auditiva, Síndrome de Asperger, paralisia cerebral, dificuldades motoras. Essas crianças encantadoras com as quais tive

contato, com certeza contribuíram muito para minha formação acadêmica e formação como ser humano. A experiência no PIBID Educação infantil uniu duas paixões que resultaram neste trabalho de monografia: Educação Infantil e Educação Inclusiva.

Sendo assim, a proposta de um tema para monografia surgiu através da minha trajetória pessoal, a partir da experiência com pessoas com necessidades especiais, no decorrer desses 4 anos e meio de graduação; bem como, da percepção da insegurança e do despreparo profissional de professores, entre outras pessoas envolvidas com as crianças com necessidades especiais; e ainda, das reflexões e dúvidas de uma graduanda incomodada com as questões que envolvem a educação inclusiva. Foram essas experiências vivenciadas que motivaram meu desejo pelo estudo no campo da Educação Inclusiva no contexto da Educação Infantil, com a finalidade de investigar a visão de Educadoras sobre a inclusão de crianças com necessidades especiais nas escolas regulares. E sendo assim, por reconhecer a relevância desta etapa da formação básica, e por perceber que é nessa etapa que se possibilita construções significativas e ativas de conhecimentos e socializações, que escolhi desenvolver o estudo no contexto da Educação Infantil.

Após a definição do tema a ser pesquisado, iniciamos a realização de uma pesquisa bibliográfica. Essa é uma etapa fundamental em todo trabalho científico. A pesquisa bibliográfica desse trabalho consistiu no levantamento e seleção de artigos, textos e livros, e em fichamentos e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa. Pesquisamos textos por palavras-chave de referência ao tema, como por exemplo: Educação Infantil, Educação Inclusiva, inclusão, inclusão escolar; e por autores que são referência no que concerne à temática, como por exemplo: Priscila Augusta Lima e Maria Tereza E. Mantoan. Os textos selecionados foram aqueles que pudessem dialogar com o estudo. O próximo passo após a pesquisa bibliográfica foi à realização da pesquisa de campo. Mediante autorização tanto da direção da instituição, quanto das professoras, iniciamos a coleta de dados que foi feita por meio de entrevistas. Posteriormente foram feitas as transcrições das mesmas e realizada a análise e interpretação dos dados, com base nos autores estudados.

Neste trabalho utilizamos a abordagem qualitativa. Dessa forma, esse estudo não procura enumerar e/ou medir eventos estudados, muito menos emprega instrumentos estatísticos na análise dos dados. Este trabalho envolve a obtenção de dados descritivos

sobre pessoas, situações, entre outros, pelo contato direto da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa, ou seja, 6 professoras da Educação Infantil, especificamente da UMEI pesquisada, através de entrevistas, procurando compreender a temática do estudo segundo a perspectiva dos sujeitos. O objetivo central do presente trabalho foi apresentar a visão de educadoras infantis sobre a inclusão de crianças deficientes e com necessidades especiais na Educação Infantil. Os objetivos específicos serão apresentados ao longo do trabalho.

Neste trabalho, as discussões e análises desenvolvidas buscam reforçar a necessidade de se repensar e refletir sobre as questões que envolvem a Educação Inclusiva.

Atualmente, a inclusão de alunos deficientes ou com necessidades especiais no sistema regular de ensino tem sido um assunto muito discutido. Falar de inclusão e principalmente praticar ações inclusivas não é uma tarefa fácil, porém é necessária.

Devido a um longo processo de lutas e reivindicações, sabe-se que hoje existem várias leis, decretos, entre outros, que regulamentam e que garantem o acesso e permanência de alunos deficientes e/ou com necessidades especiais no sistema de ensino. A Constituição Federal de 1988, por exemplo, em seu Capítulo III, artigo 208, inciso III, afirma que o atendimento educacional especializado às pessoas deficientes deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino.

Todavia, apesar da conquista dessa e de outras leis, encontramos diversas barreiras que impedem que as políticas de inclusão sejam realmente efetivadas, dentre elas a falta de preparo dos professores e condições de trabalho; aspectos que abordaremos com maior ênfase ao longo desse trabalho.

Esta monografia foi organizada do seguinte modo: após essa introdução encontra-se a fundamentação teórica composta por uma breve revisão de literatura sobre o histórico da Educação Infantil no Brasil e em Belo Horizonte, sobre a inclusão escolar e sobre a Educação Infantil e inclusão escolar. Descrevemos depois a metodologia utilizada, bem como, a caracterização do campo de estudo. Em seguida apresentamos as discussões e reflexões das análises das entrevistas; que foram divididas em subitens, a saber: perfil das entrevistadas, o conceito de inclusão, preparação/formação para o trabalho com a inclusão, condições concretas do trabalho com a inclusão na UMEI pesquisada. E, por fim, as considerações finais seguidas das referências bibliográficas e apêndice.

2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 - A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Atualmente muito se tem discutido a respeito da Educação Infantil; sobre o atendimento as crianças de 0 a 6 anos (Kramer, 2006) e a respeito dos conceitos de infância e criança. A criança é hoje tema em diversas áreas do conhecimento, no entanto, como aponta Ariès (1981) e Craidy e Kaercher (2001) a ideia que se tem hoje sobre a criança, bem como, sobre infância nem sempre existiu.

Segundo o historiador Philippe Ariès (1981), podemos considerar que na Idade Média, o sentimento de infância não existia, assim, a criança não era considerada com suas características particulares, próprias da sua idade, que a diferem do adulto. A criança era considerada um “adulto em miniatura”.

Todavia, com o passar dos anos, as concepções de criança, infância e Educação Infantil sofreram grandes transformações. Podemos dessa forma, ao longo dos séculos, observar inúmeras mudanças significativas, sejam na maneira de entender a criança, seu desenvolvimento ou o processo educativo no qual estão inseridas. Segundo Bujes (2001), o surgimento das Instituições de Educação Infantil esteve relacionado de certa forma, com uma nova forma de perceber a infância e a criança, ou seja, foi porque houve uma modificação na sociedade, nas maneiras de se pensar o que é ser criança e a “importância que foi dada ao momento específico da infância”; destaque que antes não tinha. (BUJES, 2001, p. 13)

O surgimento das Instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) tem sido também muito associado com o trabalho materno fora do lar. Isso foi possível a partir da Revolução Industrial, pois, a Revolução fez com que toda a classe operária se sujeitasse ao regime da fábrica e das máquinas, possibilitando a entrada da mulher no mercado de trabalho e alterando assim, a forma da família educar e cuidar de seus filhos.

Cabe ressaltar, que durante muito tempo a educação da criança foi considerada de responsabilidade exclusiva das famílias ou do grupo social ao qual ela pertencia; pois, “era junto aos adultos e outras crianças com os quais convivia que a criança aprendia a se tornar membro deste grupo, a participar das tradições que eram importantes para ele e

a dominar os conhecimentos que eram necessários para a sua sobrevivência material e para enfrentar as exigências da vida adulta”. (BUJES, 2001, p. 13) Mediante isso, podemos dizer, que a Educação Infantil, tal como a conhecemos hoje, ou seja, realizada de maneira complementar a família, é um fato recente, nem sempre ocorreu do mesmo modo, possui, portanto, uma história. É importante mencionar que tais modificações/mudanças são consequências das transformações culturais, sociais, políticas e econômicas que vão acontecendo nas sociedades.

Faz-se necessário mencionar, que observamos o surgimento das primeiras instituições a partir do final do século XVIII, primeiro nos países Europeus e depois se espalhando para outras partes do mundo. Essas instituições tinham como objetivos cuidar e proteger as crianças enquanto as mães saíam para o trabalho. (SILVA e VIEIRA, 2008) Segundo Kuhlmann Jr (2010), foi durante as duas décadas iniciais do século XX que implantaram-se as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil.

No Brasil, em 24 de Março do ano de 1899, foi criado o Instituto de Proteção e Assistência a Infância do Rio de Janeiro; instituição pioneira, de grande influência, fundado pelo médico Arthur Moncorvo Filho que posteriormente abriu filiais por todo o país – em 1929 já possuía 22 filiais, 11 delas com creches em Belo Horizonte, Juiz de Fora, Rio de Janeiro, Fortaleza, entre outras cidades. (KUHLMANN JR., 2010, p. 79) Outras experiências pioneiras, no curso do século XIX, no âmbito privado e público, compreenderam, no Rio de Janeiro o Jardim de Infância do Colégio Menezes Vieira de 1875; o Jardim de Infância da Escola Americana de 1877, bem como, o Jardim de Infância Caetano de Campos, anexo à Escola Normal do Estado. (SILVA e VIEIRA, 2008)

Já durante o século XX, especificamente a partir de meados dos anos 1970, o papel dos governos estaduais brasileiros, por meio das Secretarias de Estado da Educação, foi dominante no processo de difusão da pré-escola pública, destinada as crianças de 4 a 6 anos. (SILVA e VIEIRA, 2008)

Segundo Dalben e outros (2002), no Brasil, os municípios são responsáveis por 68% das matrículas em pré-escolas e 60,7% em creches. Até o final da década de 1970, a rede municipal de Educação de Belo Horizonte, especificamente, dispunha de apenas duas escolas infantis. “Com a ausência de uma rede pública de atendimento a criança pequena, as creches comunitárias surgiram e se proliferaram nos anos 1970, a partir de

um amplo movimento social de mães trabalhadoras, mas tendo em comum o baixo padrão de qualidade”. (Dalben et. al, 2002)

Mediante os apontamentos até aqui referidos, faz-se necessário situar brevemente a Educação Infantil no contexto de Belo Horizonte. Primeiramente, é importante dizer, que a Educação Infantil passou a fazer parte da agenda política do governo a partir do ano de 1993, na primeira gestão democrático-popular em Belo Horizonte. Após esse período, observa-se a implantação de diferentes projetos e ações que visavam a ampliação do atendimento e a melhoria da qualidade dos serviços prestados as crianças pequenas. (PINTO, DUARTE e VIEIRA, 2012).

Cabe ressaltar, que dentre as ações realizadas no governo Célio de Castro (1997-2000),

“merece destaque a regulamentação da Educação Infantil pelo Conselho Municipal de Educação, por meio da Resolução CME/BH n.º 01/2000, que estabeleceu as normas para a Educação Infantil no sistema municipal de ensino de Belo Horizonte. A regulamentação da Educação Infantil pelo Conselho Municipal de Educação, segundo Silva (2002, apud Pinto 2009), constitui parte extremamente importante do processo de implementação das políticas de educação infantil no município de Belo Horizonte”. (PINTO, 2009, p. 47-48)

Para a referida autora, a partir dessa regulamentação as modificações foram acentuadas no cenário do atendimento municipal, tanto em âmbito privado quanto público.

Podemos dizer, que a expansão da Educação Infantil em Belo Horizonte até o ano de 2003 deu-se principalmente por meio de convênio entre a prefeitura de Belo Horizonte e as creches comunitárias. Até esse período, na rede pública municipal, a oferta permaneceu apenas para as crianças de 4 a 6 anos.

Em 2003 o município de Belo Horizonte implantou o programa Primeira Escola, com a promulgação da lei 8.679 de 11 de Novembro de 2003 que criou as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMeIs) em Belo Horizonte e também o cargo de educador infantil (inserção por meio de concurso público, para o exercício da função)

Art. 1º - Ficam criadas as unidades municipais de educação infantil, com o objetivo de garantir pleno atendimento educacional às crianças de até 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses de idade, na forma dos arts. 29 e 62 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e do § 1º do art. 157 da Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte - LOMBH.

Art. 3º - Fica criado o cargo de Educador Infantil, que integra o Quadro Especial da Secretaria Municipal de Educação como classe de

cargo de provimento efetivo do Plano de Carreira dos Servidores da Educação. (Belo Horizonte, 2003)

Com base nessa lei, Belo Horizonte iniciou o atendimento público as crianças de até 3 anos de idade e ampliou significativamente as vagas para crianças na faixa etária de 4 a 5 anos. Cabe ressaltar, que a ampliação da Educação Infantil em Belo Horizonte, até o ano de 2003 ocorreu principalmente por meio de convênio entre as creches comunitárias e a prefeitura. A referida etapa da educação básica consistia ainda em uma política desenvolvida no campo da assistência social e era pouco inserida nas políticas educacionais do município.

“Atualmente, a Educação Infantil pública é ofertada em jornada parcial e integral nas UMEIs, em período parcial nas escolas municipais de ensino fundamental que permanecem com turmas de Educação Infantil, nas escolas municipais de Educação Infantil e em uma escola municipal de tempo integral”. (PINTO, DUARTE e VIEIRA, 2012, p. 613)

Mediante isso, é importante mencionar o que entendemos por Educação Infantil:

“a educação e o cuidado de crianças de zero a cinco/seis anos, de caráter não-obrigatório e compartilhada com a família, desenvolvida em espaços institucionais não-domésticos, coletivos, públicos e privados, nomeados creches e pré-escolas. Além disso, creches e pré-escolas são consideradas instituições educacionais, que integram sistema de ensino, segundo regulamentação específica, consoante com a legislação educacional e correlata”. (SILVA E VIEIRA, 2008, p. 5)

Cabe ainda salientar o papel fundamental que as Instituições de Educação Infantil representam para as crianças pequenas. Podemos dizer que essas instituições podem ser apreendidas como contextos potenciais de desenvolvimento humano, não apenas das crianças, mas também dos pais, profissionais, comunidade e da sociedade de maneira geral. É importante, no entanto, como Silva e Vieira (2008) apontam que creches e pré-escola cumpram suas finalidades com qualidade; que cumpram o objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos psicológicos, social, intelectual ou físico, complementando a ação da comunidade e da família, além também, de promover igualdade de oportunidades, por meio de políticas públicas.

Por fim, tendo em vista os apontamentos até aqui referidos, cabe salientar que entender os conceitos de criança, infância e Educação Infantil é essencial. Entendê-los então como construção social significa desnaturalizá-los. Em outras palavras, tais termos nem sempre expressaram os mesmos significados; é preciso apreender que infância e Educação Infantil carregam história, representações, ideias, valores, que modificam-se

ao longo dos tempos e “expressam aquilo que a sociedade entende em determinado momento histórico por criança, infância, educação, política de infância, Instituição de Educação Infantil.” (SILVA e VIEIRA, 2008, p. 2) Ou seja, não é possível entender a criança, a infância, a Educação Infantil e todos os aspectos a estes vinculados, tomando por base somente a natureza infantil, desvinculando-a das relações sociais de produção existente em determinada realidade.

É preciso acima de tudo, apreender que tais conceitos que hoje são difundidos e defendidos foram conquistados devido a várias reivindicações sociais. O Movimento de Lutas por creche, em 1979, por exemplo, contribuiu trazendo ritmo a expansão do atendimento as crianças e legitimou o atendimento das crianças de forma geral e não mais como uma destinação exclusiva aos filhos dos pobres.

2.1.1 – LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo dos séculos ocorreram várias mudanças na legislação brasileira que definiram a garantia de atenção às crianças de 0 a 6 anos. Um marco nessa legislação foi a Constituição Federal de 1988, que define claramente a responsabilidade do Estado para com a educação das crianças de 0 até 6 anos em creches e pré-escolas. Foi proclamado também “o direito dos trabalhadores – homens e mulheres, urbanos e rurais – à assistência gratuita aos filhos e dependentes em creches e pré-escolas”. A constituição possibilitou ainda pesquisas, ações e movimentos organizados a favor da educação de crianças pequenas e pela mudança na legislação educacional vigente.

Capítulo II dos direitos sociais

Art. 7º - São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

XXV – assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas.(BRASIL, 1988)

Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto

Seção I da Educação

Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

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

Faz-se necessário mencionar a criação em 1990 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei 8.069 no dia 13 de Julho de 1990. O ECA “explicitou melhor cada um dos direitos da criança e do adolescente bem como os princípios que devem nortear as políticas de atendimento. Determinou ainda a criação dos Conselhos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares”. (CRAIDY e KAERCHER, 2001)

Capítulo II – Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade:

Art. 15 - A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

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

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. (BRASIL, 1990)

Outro avanço legal para a infância foi a incorporação da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, integrando-se ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Essa incorporação foi realizada na importante Lei 9.394-96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), criada em 1996, com a promulgação da Emenda Constitucional.

Seção II – Da Educação Infantil

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

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, 1996)

É imprescindível salientar que a incorporação da Educação Infantil à Educação Básica só foi possível devido a implantação de uma política de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração. O Ensino Fundamental de nove anos se configura em um movimento mundial e, mesmo na América do Sul, são vários os países que o adotam. (BRASIL, 2004)

A relevância dessa implantação política de ampliação é constatada ao se analisar a legislação educacional brasileira. Destarte, a Lei n.º 4.024/1961 determinou quatro anos de escolaridade obrigatória; com o Acordo de Punta Del Leste e Santiago, de 1970, estendeu-se para seis anos o tempo do ensino obrigatório. A Lei n.º 5.692/1971 estabeleceu a extensão da obrigatoriedade para oito anos. “Já a Lei n.º 9.394/1996 sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos seis anos de idade, o que, por sua vez, tornou-se meta da educação nacional pela Lei n.º 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2007). Em 16 de Maio de 2005, a Lei n.º 11.114 altera a LDB e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Enfim, em 6 de Fevereiro de 2006, a Lei n.º 11.274 instaura o Ensino Fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010. (BRASIL, 2007)

“Com a aprovação da Lei no 11.274/2006, ocorrerá a inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental”. (BRASIL, 2007)

No Ensino Fundamental de nove anos, o objetivo é assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, bem como, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem com mais qualidade. Todavia, “não se trata de transferir para as crianças de 6 anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos”. (BRASIL, 2004)

Outro importante apontamento que se faz necessário ressaltar, diz respeito à obrigatoriedade da matrícula das crianças de 4 e 5 anos de idade na Educação Infantil (pré-escola).

Como já abordado nesse trabalho – mas ainda com a intenção de reforçar – a Educação Infantil, ofertada em creches e pré-escolas às crianças até 5 (cinco) anos de idade, constitui direito da criança e dever do Estado desde a Constituição Federal de 1988, nos termos do artigo 208. As creches destinam-se as crianças de até 3 (três) anos e a pré-escola para as de 4 e 5 anos. No entanto, ainda que seja direito assegurado às crianças, a Educação Infantil mostra uma oferta restrita e desigual (BARRETO, 2012).

Diante disso, a Emenda Constitucional nº 59/2009 vem estabelecer a obrigatoriedade da matrícula das crianças na pré-escola, buscando-se assegurar o direito de todas as crianças de 4 e 5 anos de idade à Educação Infantil. Cabe ressaltar que até então apenas o Ensino Fundamental (que compreende a faixa etária dos 6 aos 14 anos) era obrigatório.

A Emenda Constitucional n.º 59 de 11 de Novembro de 2009, estabelece em seus artigos 1º e 6º:

Art. 1º Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 208.

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR)

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde." (NR)

Art. 6º O disposto no inciso I do art. 208 da Constituição Federal deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União. (BRASIL, 2009)

Segundo Barreto (2012), a obrigatoriedade da matrícula na pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos pode representar um avanço desde que inclua todas as crianças, sem discriminação de qualquer natureza, e perante a oferta com padrões de qualidade adequados à finalidade da educação infantil: o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Artigo 29, da Lei nº 9.394, de 1996).

Tendo em vista os apontamentos até aqui referidos, podemos dizer que se a Constituição de 1988 assegurou o direito das crianças de 0 a 6 anos à educação em creches e pré-escolas, direito reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a tradução deste direito em normas e diretrizes, no âmbito da educação nacional, representa um marco histórico de grande relevância para a Educação Infantil no Brasil.

Cabe salientar, com base no documento do Ministério da Educação: Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil (2013), bem como, em Silva e Vieira (2008) que as instituições de ensino podem ser caracterizadas como públicas ou privadas. Dessa forma, as instituições públicas são criadas ou inseridas e são mantidas e administradas pelo poder público federal, estadual, distrital ou municipal. As instituições privadas são administradas e mantidas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e integram as seguintes categorias: particular (com fim lucrativo), comunitária, confessional e filantrópica (sem fim lucrativo). Podem assim, ser definidas como:

- instituições comunitárias: são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade (LDB, art. 20, inciso II);
- instituições confessionais: são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem à orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior (LDB, art. 20, inciso III);
- instituições filantrópicas: são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, de direito privado, e possuem o Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (Cebas). (Ministério da Educação, 2013)

É importante esclarecer essas questões, pois, muitas creches ou pré-escolas são comunitárias ou filantrópicas e sobrevivem com recursos públicos advindos de convênios.

Com as novas configurações da Educação Infantil e seus sujeitos (as crianças), uma nova identidade e também uma nova exigência de formação foram atribuídas ao educador que atua em Instituições de Educação Infantil. Mediante isso, a formação desse profissional, caracterizado como professor ou docente, segundo consta na LDB (1996) deverá ser:

Título VI Dos Profissionais da Educação

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em

universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

O que buscamos mostrar até aqui é que a Educação Infantil como direito é um campo em construção. “Além de requerer conhecimentos e atuação específicos, e de ser um campo de trabalho, sobretudo de mulheres, a educação infantil, como toda política pública, é um campo de lutas: lutas por significados, por valores que orientam a organização das leis, das políticas e dos programas”. (SILVA E VIEIRA, 2008, p. 7)

2.1.2 - O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Wiggers (2007), o uso do termo currículo no contexto escolar e sua vinculação com o delineamento das atividades educativas é recente. Assim, “o significado do termo currículo é de uso recente e sofreu e sofre modificações para se adequar a contextos históricos e culturais distintos, o que lhe dá certa polissemia”. (WIGGERS, 2007, p. 38)

O termo currículo é de origem latina (currus = termo de origem latino), que significa carruagem ou um lugar no qual se corre. Seu uso metafórico em educação aponta para a busca de um caminho, uma direção que orientaria o processo para atingir determinada finalidade. (WIGGERS, 2007)

A autora acima referida menciona que o currículo é:

“resultado de um processo histórico e social marcado pelos conflitos, rupturas e contradições, o que o impulsiona em direção a novas e renovadas formas de compreensão e conceitualização. O currículo é visto, pois, como artefato social e cultural que se vincula aos contextos sociais, econômicos, culturais e políticos de uma sociedade, centrado numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacional organizado” (WIGGERS, 2007, p. 39)

No que tange a Educação Infantil, Oliveira (2010) menciona que o debate concernente ao currículo na Educação Infantil tem gerado muitas divergências entre professores de creches e pré-escolas, bem como entre educadores e profissionais afins. Além desse debate incluir diferentes visões de família, de criança, e de funções da creche e da pré-escola, para muitos educadores e especialistas da área, a Educação Infantil não deveria envolver-se com a questão do currículo, devido ao termo em geral estar associado à

escolarização; tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio e associado à ideia de matérias escolares e disciplinas.

“Receosos de importar para a Educação Infantil uma estrutura e uma organização que têm sido hoje muito criticadas, preferem usar a expressão ‘projeto pedagógico’ para se referir à orientação dada ao trabalho com as crianças em creches ou pré-escolas”. (OLIVEIRA, 2010, p. 4) Dessa forma, o termo projeto pedagógico diz respeito ao plano orientador das ações da instituição.

“Ele define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados. É um instrumento político por ampliar possibilidades e garantir determinadas aprendizagens consideradas valiosas em certo momento histórico”. (OLIVEIRA, 2010, p. 4)

Oliveira (Brasil, 1996 apud Wiggers 2007) destaca no currículo, entre outras indicações, a importância dos processos interativos para a constituição humana e seus contextos culturais e sociais.

“Nessa posição se colocam as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09), que representam uma valiosa oportunidade para se pensar como e em que direção atuar junto às crianças a partir de determinados parâmetros e como articular o processo ensino-aprendizagem na Escola Básica”. (OLIVEIRA, 2010, p. 1)

Conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar 3 (três) princípios. Destaco aqui, o que considerado relevante e que se articula com a questão da inclusão escolar, a saber:

“Princípios éticos:

- da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a auto-estima e os vínculos afetivos de todas as crianças, combatendo preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas”. (BRASIL, 2010, p. 8)

Dentre os aspectos discutidos na prática educativa da criança pequena, cabe destacar (respectivamente) dois aspectos que considero principais: o brincar (como eixo central

do currículo) e a relação entre cuidar e educar. Sendo assim, concernente ao brincar, cabe dizer que a brincadeira deve ser compreendida como uma atividade social própria da criança, ou seja, a brincadeira é constitutiva da criança, é uma das diferentes linguagens que se destacam na infância. Segundo Veiga (2008) o brincar deve ser uma atividade privilegiada no trabalho com crianças pequenas. O brincar deve possibilitar, dentre outras coisas, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, a construção do eu e das relações pessoais, o ingresso no mundo simbólico por meio da fantasia e do faz de conta e a expressão de ideias, sentimentos e emoções. Através da interação proporcionada pela brincadeira é possível à criança adquirir funções importantes como: percepção, atenção e, sobretudo imaginação. (SECCHI e ALMEIDA, 2006)

“O brincar na Educação Infantil é uma atividade social relevante, cujas ações e imaginações possibilitam oportunidades singulares para as crianças. Só se vive a infância na sua plenitude uma única vez na vida. Portanto, as atividades que privilegiam o brincar constituem possibilidades reais para as crianças interpretarem e compreenderem o mundo adulto. Nas brincadeiras, a criança desenvolve sua capacidade imaginativa, que se constitui em função interpretativa e compreensiva da realidade”. (SECCHI e ALMEIDA, 2006, p. 2)

Concernente às crianças com deficiências ou necessidades especiais Vasconcellos (1998, p. 57 apud Veiga 2008, p. 187) menciona sobre o brincar que “são necessárias algumas modificações no ambiente para que as crianças descubram, inventem e inaugurem lugares para brincar, conduzindo as atividades de jogo, segundo objetivos por elas definidos”.

Quanto ao segundo aspecto (relação entre cuidar e educar), cabe dizer que a educação de crianças pequenas envolve concomitantemente dois processos indissociáveis e complementares: educar e cuidar. Todavia é importante salientar que essas duas funções nem sempre foram entendidas e praticadas como processos indissociáveis. Antigamente, as instituições de Educação Infantil possuíam uma conotação assistencial, em que as crianças passavam ali o dia todo para que seus pais pudessem trabalhar. Nesse período, os papéis de profissionais dentro da instituição de Educação Infantil eram bem demarcados, pois, determinado profissional era responsável pelo cuidado, enquanto outro pela educação. No entanto, tal visão com o passar dos anos tem sido superada. Dessa forma, segundo Bujes (2001) o cuidar inclui preocupações que vão desde a organização dos horários de funcionamento da creche, a preocupações pela organização do espaço, pela atenção aos materiais que são oferecidos as crianças, pelo respeito as

manifestações da criança, até mesmo a consideração de que a creche não é um instrumento de controle da família.

A educação por sua vez, refere-se ao momento no qual a criança vive, em que a interação com as pessoas e as coisas do mundo vai levando-a a atribuir significados aquilo que a cerca. “Este processo que faz com que a criança passe a participar de uma experiência cultural que é própria de seu grupo social é o que chamamos de educação”. (BUJES, 2001, p. 16)

Cuidar e educar, portanto, é imbuir à ação pedagógica, ou seja, a prática pedagógica de consciência, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança, baseando-se em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiares a infância. Significa apreender que o espaço/tempo em que a criança vive exige um esforço particular e mediação dos adultos, como formar e propiciar e favorecer ambientes que estimulem a curiosidade.

Para Bujes (2001)

“Ao considerarmos que a Educação Infantil envolve simultaneamente cuidar e educar, vamos perceber que esta forma de concebê-la vai ter consequências profundas na organização das experiências que ocorrem nas creches e pré-escolas, dando a elas características que vão marcar sua identidade como instituições que são diferentes da família, mas também da escola (aquela voltada para as crianças maiores de sete anos)”. (BUJES, 2001, p. 17)

Por fim, cabe ainda salientar a importância de outro elemento presente no currículo da Educação Infantil: a avaliação. Segundo Oliveira (2010) na Educação Infantil a avaliação da aprendizagem é caracterizada como instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica do professor/educador. Ela visa a busca pelo professor/educador de melhores caminhos para orientar as crianças pequenas. Aponta ainda que a avaliação da aprendizagem deve se fundar na observação sistemática dos comportamentos de cada criança, utilizando para isso múltiplos registros (relatórios, fotografias, desenhos, etc) que devem ser feitos ao longo do período em muitos e diversificados momentos.

2.2 - INCLUSÃO ESCOLAR

O termo inclusão abrange várias sujeitos (negros, indígenas, homossexuais, deficientes, etc.) em diversos campos (inclusão escolar, cultural, social, etc.). Segundo Lima (2006) o termo inclusão propõe a modificação da sociedade para torná-la capaz de acolher todas as pessoas. Mediante isso, cabe salientar, que dentre os sujeitos e diversos campos, optamos por estudar e refletir sobre a inclusão escolar de pessoas deficientes e com necessidades especiais. Sendo assim, faz-se necessário salientar, o que estamos considerando neste estudo por deficiência e necessidade especial.

Assim, conforme Veiga (2008), por efeito de lei, considera-se deficiência a perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica (deficiência física, auditiva, visual e mental) que gere limitação ou incapacidade para o desempenho de atividades, dentro do padrão considerado normal para o ser humano. A associação de duas ou mais deficiências é denominada por deficiência múltipla. (BRASIL, 2004, p. 1) Com isso, os hiperativos, os autistas, as pessoas com síndromes, com sofrimento mental e os superdotados, não se enquadram nessa categoria de deficientes. São, portanto, chamados de pessoas com necessidades especiais. Mediante isso, faremos uma breve contextualização sobre a inclusão escolar de pessoas deficientes e com necessidades especiais.

Sabemos que atualmente muito se tem discutido e problematizado sobre as questões que envolvem a Educação Inclusiva e seus atores, na busca por uma educação de qualidade e significativa, bem como, pela tentativa de efetivar a inclusão. A preocupação com a educação das pessoas com necessidades especiais no Brasil é algo muito recente, tendo iniciado realmente no século XIX inspirado em experiências norte-americanas e europeias. (RÉUS e CAVALARI, 2010)

No entanto, é importante mencionar que as pessoas com necessidades especiais vêm sofrendo ao longo do tempo uma série de preconceitos e exclusão de atividades sociais. Isso ocorre devido à falta de informação sobre a deficiência, gerando os preconceitos e distorções, assim como pelas limitações, sejam elas auditivas, motoras, mentais, visuais, entre outras, e pela dificuldade da sociedade em conviver com o diferente. Os debates e a forma de interagir com as pessoas deficientes foram se transformando e se modificando ao longo dos séculos. Segundo Lima (2006), muitos deficientes foram considerados inferiores, incapazes e inválidos, antes de serem vistos como cidadãos

com direitos e deveres. Afirma ainda, tomando como referência Pessotti (1986), que na Antiguidade e na Idade Média, por exemplo, “acreditava-se que muitas pessoas com deficiência eram portadoras de doenças contagiosas ou estavam possuídas pelo demônio”. (Lima, 2006, p. 27).

Monteiro (2003) tomando também Pessotti (1984) como referência, revela que nos períodos acima mencionados (Antiguidade e Idade Média) existia um desconhecimento acerca das pessoas com deficiência, situação que favorecia a marginalização dessas pessoas. “Assim, o deficiente recebia um tratamento social ambíguo, ora poderia ser considerado como uma pessoa maligna e seu fim era a condenação à fogueira, ora, se fosse visto como enviado divino, recebia cuidados assistenciais, ora *apenas* abandonado, mas não escapava da exclusão social”. (MONTEIRO, 2003, p. 21)

Tais situações atribuíam a essas pessoas um status de inferioridade diante das pessoas que não possuíam deficiências. Para as crianças, a referida situação foi agravada devido a representação da infância (serem vistas como uma réplica do adulto, miniatura do adulto), como alguém incapaz, inacabado, incompetente para atuar no mundo sem ajuda de outras pessoas. “Desse modo, a criança deficiente foi duplamente penalizada em sua representação social, reforçando-se os estereótipos que colocam numa condição de inferioridade e incapacidade diante dos adultos e das pessoas que não possuem deficiências”. (Veiga, 2008, p. 171). Podemos, portanto dizer, que o período anterior ao século XX foi predominantemente marcado pela exclusão social dos deficientes.

Sendo assim, de acordo com Réus e Cavalari (2010) podemos dividir o histórico do atendimento às pessoas com deficiências em quatro períodos, a saber:

Até o ano de 1854, as pessoas com deficiências de qualquer natureza – seja física, sensorial ou mental – eram excluídas tanto do meio familiar como da sociedade, sendo, portanto, acolhidas em asilos e instituições de cunho religioso e/ou filantrópico, onde passavam toda sua vida sem receber nenhum atendimento especial de modo a torná-los produtivos.

No entanto, Rodrigues (2005) salienta que no século XVII é que começaram a surgir trabalhos com caráter científico tentando explicar as causas das deficiências. Afirma ainda, que foi no ano de 1770, em Paris, que Charles Michel Eppée fundou a primeira instituição especializada na educação de ‘surdos-mudos’.

Segundo Rodrigues (2005), no período de 1817 a 1850 foram criadas muitas instituições para a educação de surdos, cegos e ‘retardados mentais’ em diversos países, tanto na Europa quanto na América.

Entre os anos de 1854 e 1956, observamos o gradual aparecimento de algumas escolas especiais de caráter privado, cuja ênfase era no atendimento clínico especializado. A sociedade neste período começava a apreender que os deficientes poderiam também ser produtivos; o atendimento, dessa forma, foi sendo transferido lentamente do âmbito da saúde para o da educação.

O período de 1957 a 1993 foi marcado por ações oficiais de âmbito nacional.

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

No ano de 1990 se instituiu os primeiros ensaios da política de educação inclusiva. Isso se deu com a participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na cidade de Jomtien na Tailândia.

Então, desde 1994, a concepção de educação inclusiva substituiu definitivamente o conceito de educação especial, baseando-se na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) “que ampliou o conceito de necessidade educacional especial e defendeu a necessidade de inclusão dos alunos especiais no sistema regular de ensino, tendo por princípio uma ‘Educação para todos’”. (RÉUS e CAVALARI, 2010, p. 204-205)

Salientamos assim, que a situação na qual viviam as pessoas com deficiência foi alterada com a evolução do humanismo e também com a mudança da sociedade, propiciada pela interação com as pessoas com deficiência, podendo assim, vislumbrarmos uma sociedade mais fraterna e cooperativa. Castro (2011) menciona que “ao longo da trajetória da educação especial as pessoas com deficiência tornaram-se cada vez mais ativas, constituindo organizações próprias, integradas por seus familiares em defesa de melhores condições de vida” (CASTRO, 2011, p. 68).

Mediante isso, cabe mencionar que tanto a educação especial quanto a educação inclusiva foram impulsionadas pelos movimentos sociais que buscavam e ainda buscam,

reverter processos históricos de exclusão social e também educacional. O movimento mundial pela educação inclusiva, por exemplo, “é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (MEC/2008). Sendo assim, o direito do aluno com necessidades educativas especiais a educação – e de todos os cidadãos de forma geral – é um direito constitucional.

Cabe salientar, que ao longo do texto, dois termos importantes foram abordados; tratam-se de educação especial e educação inclusiva. É essencial apreendermos a diferença entre esses dois termos. Dessa forma, a educação especial refere-se ao atendimento e educação de pessoas com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento em instituições especializadas. “A educação especial (...) visa oferecer escolaridade apesar de segregar os indivíduos com necessidades educativas especiais”. (RÉUS e CAVALARI, 2010, p. 203) Conforme consta no capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996, Educação Especial:

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

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996)

Já a educação inclusiva:

“(...) não é apenas a simples colocação em sala de aula, significa a criação de uma escola onde pessoas com e sem deficiência possam conviver e estudar em ambientes onde os indivíduos aprendem a lidar com a diversidade e com a diferença”. (RÉUS e CAVALARI, 2010, p. 203)

De acordo com o documento: “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” a educação inclusiva “constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis (...)”. (MEC/2008)

Para Mantoan (2003) se o que desejamos é uma escola inclusiva é urgente que seus planos se redefinam, para garantir uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza a diferença. Afirma ainda, que:

“A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada”. (MANTOAN, 2003, p. 32)

Segundo Castro (2011) atualmente vivemos em um processo de adequação da sociedade para as necessidades de seus membros, ou seja, a inclusão social. Segundo o dicionário Aurélio online, o termo inclusão caracteriza o ato ou efeito de incluir. Significa uma relação de pertencimento, ou seja, tornar os membros da sociedade participantes sociais, assegurando o respeito a seus direitos e a suas particularidades e especificidades. A autora menciona que “a inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino, com objetivo de fazer com que a escola se torne aberta as diferenças e trabalhe em suas singularidades” (CASTRO, 2011, p. 69). Veiga (2008) referindo-se a Sasaki, menciona que: “a inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade, buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos” (p. 172). A Educação Inclusiva deve garantir, entre outros, que as crianças convivam desde a mais tenra infância uma com as outras, sem que haja discriminação ou segregação dos que apresentam alguma deficiência ou diferença.

Mediante os apontamentos realizados, cabe ressaltar a extrema relevância das Instituições de Educação Infantil; pois, percebemos que é nessa etapa que se possibilitam construções significativas e ativas de conhecimentos e socializações. E considerando assim a importância das Instituições de Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças, uma vez que são nesses ambientes que podem propiciar uma rica relação entre elas; que consideramos que a Educação infantil se constitui extremamente importante para o desenvolvimento integral do ser humano. As experiências que as crianças vivenciam nesses ambientes, nos primeiros anos de vida, podem potencializar seu desenvolvimento e sucesso escolar.

2.2.1 - MARCOS HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Segundo Pereira e Santos (2009) a preocupação com a inclusão de crianças com necessidades especiais no âmbito do ensino regular passou a fazer parte da rotina de

educadores e profissionais de ensino, assim como de legisladores, na década de 1960, quando, pela primeira vez, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação, Lei nº. 4.024/61 fez menção ao atendimento desse público (ao tratar da educação de excepcionais nos artigos 88 e 89)

Posteriormente, em Junho de 1994, vislumbramos o marco histórico da inclusão com a Declaração de Salamanca. Tal declaração é consequência da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), também conhecida como Declaração de Jomtien. A Declaração de Salamanca tem como princípio fundamental:

“o de que toda criança tem direito à educação como meio de alcançar um nível adequado de desenvolvimento, em que características individuais, habilidades e necessidades, que lhe são particulares, serão respeitadas. Para isso, os sistemas de ensino devem ser organizados com vistas a atender também um público, cujas diferenças, entre os diferentes, podem ser mais acentuadas, os chamados alunos com necessidades especiais”. (PEREIRA e SANTOS, 2009, p. 265)

Observamos também a importância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 – LDB –, reflexo da Declaração de Salamanca no Brasil, que institui que as crianças tem assegurado o direito de ampliarem seus níveis sócio-afetivos e cognitivos, uma vez que as vagas foram garantidas nas escolas públicas. Estabelece também normas para a Educação Especial:

Capítulo V – Da Educação Especial

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

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

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996)

Cabe mencionar também a Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, “o qual afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como

discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais”. (PEREIRA e SANTOS, 2009, p. 270-271)

E por fim, conforme consta no documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:

“Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”. (MEC/ 2008)

A conquista de leis voltadas para a inclusão de pessoas com necessidades especiais só foram possíveis devido a manifestações de movimentos que reivindicavam melhorias nas políticas públicas, bem como, mudanças de perspectiva educacional.

2.3 - EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO ESCOLAR

Segundo Veiga (2008) a inclusão de crianças com deficiência ou com necessidades especiais na Educação Infantil, seja em creches, pré-escolas ou similares, é um tema polêmico.

“Muitas vezes, as pessoas que se propõem a educar e cuidar dessas crianças se sentem perdidas e angustiadas, seja pela dificuldade na relação com elas, seja pelas distorções e preconceitos advindos da falta de informação sobre a deficiência e suas consequências no desenvolvimento e aprendizagem das crianças(...)”. (VEIGA, 2008, p. 169)

É importante assim destacar, que tanto os pais quanto os professores, e porque não dizer todos os funcionários da instituição, precisam desenvolver um processo contínuo de reflexões a respeito da inclusão e seus sujeitos.

Quando nos referimos à inclusão escolar no âmbito da Educação Infantil, temos um respaldo legal para garantir esse acesso.

No que consta na LDB, concernente as pessoas deficientes e com necessidades especiais:

“Capítulo V - Da Educação Especial

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

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

especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. (BRASIL, 1996)

O trabalho com crianças deficientes e com necessidades especiais nas instituições de Educação Infantil envolve o enfrentamento de muitos desafios por parte dos profissionais envolvidos nessa tarefa, “desde a mudança de concepção e de postura perante esse sujeito até a própria capacitação para trabalhar com elas”. (VEIGA, 2008, p. 177)

Cabe ressaltar, que em uma instituição que desenvolva uma proposta inclusiva,

“a Educação Infantil deve, ainda, respeitar o princípio da Educação para Todos, que é o de educar, sem distinção, todas as crianças, garantindo-lhes uma educação de qualidade, que atenda suas necessidades e especificidades. Isso pressupõe fazer modificações na estrutura organizacional e na proposta pedagógica da instituição, além de requerer um investimento nos recursos humanos, buscando eliminar preconceitos e barreiras, conscientizar pais, alunos e professores e investir na formação de profissionais da educação”. (VEIGA, 2008, p. 178-179)

No entanto, é importante salientar, que para uma educação de qualidade para todos, com materiais e equipamentos apropriados, com capacitação de professores, bem como, adaptações arquitetônicas é preciso financiamento. Nesse sentido, é preciso que as questões que envolvem os deficientes e as pessoas com necessidades especiais, sejam vista como prioridade pelos governantes e também ações inclusivas estejam presentes em seus planos de governo. (LIMA, 2006; VEIGA, 2008)

3 - METODOLOGIA

Na procura de uma metodologia que pudesse dar visibilidade a perspectiva dos sujeitos do estudo, e também considerando os objetivos do estudo, utilizamos a investigação qualitativa.

Bodgan e Biklen (1994) apontam 5 características típicas da investigação qualitativa. A saber:

- 1- A fonte direta de dados na pesquisa qualitativa é o ambiente natural, e o investigador constitui o instrumento principal;
- 2- A investigação qualitativa atende o caráter descritivo;
- 3- Na investigação qualitativa o investigador se interessa mais pelo processo do que simplesmente pelo produto ou resultado;
- 4- Os dados tendem a ser analisados pelos investigadores de forma indutiva;
- 5- Na abordagem qualitativa o significado é de importância fundamental.

O estudo conjugou as técnicas de investigação teórica e empírica. Foi realizada uma revisão da bibliografia sobre o tema da inclusão na Educação Infantil e uma pesquisa de campo em uma Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI de Belo Horizonte. Na pesquisa de campo foi utilizada a entrevista - semi estruturada; pois essa se desenvolve a partir de um esquema básico, no entanto, não é aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as adaptações necessárias. Foi feita também gravação da mesma. Segundo Ludke e André (1986) “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada”.

Estabelecemos como objetivo geral compreender como as professoras da Educação Infantil percebem/concebem suas práticas inclusivas e a inclusão de crianças deficientes e/ou com necessidades especiais em uma escola municipal de educação infantil de Belo Horizonte. Tivemos como objetivos específicos:

- Identificar e analisar a concepção das professoras sobre a Educação Inclusiva;
- Compreender quais estratégias as professoras utilizam para favorecer/promover interações entre todas as crianças;

- Identificar e analisar os pontos positivos e negativos que as professoras consideram no processo de inclusão;
- Identificar e evidenciar os desafios que as professoras enfrentam no cotidiano da escola com as crianças deficientes e/ou com necessidades especiais.

O roteiro de entrevista (apêndice 1) é uma adaptação do utilizado por Castro (2011) e abordou os seguintes temas:

- identificação da entrevistada;
- concepção da educação inclusiva;
- estratégias utilizadas para obtenção de informações e preparação das práticas pedagógicas com as crianças.

As participantes da pesquisa de campo foram 6 professoras (de turmas com faixas etárias diferentes) de uma UMEI de Belo Horizonte, que trabalham ou já trabalharam com crianças deficientes e/ou com necessidades especiais. Dessa forma, foram selecionadas professoras de turmas diferentes, tanto do período diurno, quanto vespertino, que atendessem os critérios acima referidos. Esse levantamento foi realizado também, tendo em vista uma proximidade entre as professoras e a pesquisadora. Após localização dessas professoras, conversamos com as mesmas e as que aceitaram participar da pesquisa foram as selecionadas.

As informações das entrevistas foram analisadas conforme a literatura encontrada sobre o tema e tomando como referência os objetivos específicos acima descritos.

3.1 – CONTEXTO/CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO

A UMEI pesquisada está localizada na região noroeste de Belo Horizonte.

A crescente demanda da cidade de Belo Horizonte pela Educação Infantil fez com que a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) investisse na construção de espaços, bem como de escolas próprias para as crianças de 0 a 5 anos. Tal projeto foi denominado como: “Projeto primeira escola”. Dessa forma surge a Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI pesquisada). A UMEI, campo de estudo, foi inaugurada em Agosto de 2004 e acolhia no ano de 2012, 270 crianças, sendo essas divididas em dois turnos – manhã e

tarde. O ingresso na instituição é feito por meio de sorteio e o atendimento é feito de acordo com a faixa etária, ou seja, dos 4 meses aos 3 anos são atendidas no integral (permanecem na escola das 7:00h as 17h:30min) já as crianças que tem idade de 3 aos 5 anos e 8 meses são atendidas no parcial (manhã ou a tarde). A UMEI apresenta uma comunidade diversa, onde convivem crianças de realidades sociais distintas, residentes no bairro Castelo, Alípio de Melo, Vila Paquetá, Outro Preto, Serrano, Santa Terezinha, dentre outros.

A UMEI era composta por 8 salas, divididas em dois blocos – integral e parcial. O bloco integral era formado pelo berçário, salas 1 (crianças de 1 e 2 anos) e 2 (crianças de 2 e 3 anos). O bloco parcial era formado por crianças de 3 aos 6 anos de idade (crianças com 6 anos que o completaram após a data de 31 de Março do ano vigente).

A Instituição estava em reforma. O espaço da escola estava sendo ampliado para atender a demanda pela procura da Educação Infantil. Serão ofertadas mais 170 vagas, totalizando um número de 440 crianças matriculadas.

4 - ANÁLISES DAS ENTREVISTAS

Acreditamos que o profissional da Educação, principalmente aquele que trabalha diretamente com crianças, em especial com crianças deficientes e/ou com necessidades especiais, precisa ser ouvido e sua fala deve ser registrada e escutada.

Diante desta consideração, cabe mencionar que neste estudo foram realizadas entrevistas com 6 professoras (de turmas com faixas etárias diferentes) que trabalham ou já trabalharam com crianças deficientes. As entrevistas foram transcritas, organizadas e analisadas conforme a literatura encontrada sobre o tema.

Na procura de uma melhor organização das respostas (obtidas através das entrevistas), que pudesse dar visibilidade a perspectiva dos sujeitos do estudo, e também considerando os objetivos do mesmo, criou-se para esta etapa do estudo os seguintes tópicos: perfil das entrevistadas, conceito de inclusão, preparação/formação para o trabalho com a inclusão e as condições concretas do trabalho com a inclusão na UMEI pesquisada. Dessa forma, para cada tópico, tem-se uma síntese das respostas das entrevistadas e uma análise que se dá em diálogo com a fundamentação teórica. Desse modo é possível perceber a visão dos sujeitos do estudo sobre o aspecto central do

estudo: a visão de educadoras infantis sobre a inclusão de crianças deficientes ou com necessidades especiais.

4.1 – PERFIL DAS ENTREVISTADAS

Para melhor compreensão de quem são os sujeitos que participaram do estudo, criou-se uma parte específica dentre as análises para caracterização do perfil das 6 (seis) professoras entrevistadas, destacamos que todas tiveram experiências com a educação inclusiva. Das 6 entrevistadas, 5 professoras ainda estavam tendo a experiência, apenas uma não mencionou se tinha ou não alunos deficientes e/ou com necessidades especiais, na época da entrevista – Novembro de 2012.

Tabela 1: Caracterização das entrevistadas

Nomes	Idade	Formação	Tempo de Docência	Tempo de Docência (na UMEI)
Clara	35 anos	Serviço social	13 anos	8 anos
Amanda	33 anos	Pedagogia com especialização em educação da infância e em educação ambiental.	10 anos	4 anos
Estela	33 anos	Magistério e Pedagogia	Mais de 10 anos	1 ano
Luana	34 anos	Pedagogia com ênfase em necessidades especiais	6 anos	2 anos
Beatriz	35 anos	Pedagogia com especialização em educação ambiental.	9 anos	4 meses
Paula	44 anos	Pedagogia com ênfase em ensino religioso e especialização em transtornos gerais. Pós-graduação em psicanálise aplicada à educação.	23 anos	6 meses

Faz-se necessário primeiramente salientar que todas as entrevistadas receberam nomes fictícios como forma de preservar suas identidades.

Percebe-se através da leitura do quadro que as entrevistadas tinham idades entre 33 a 35 anos - exceto a professora Paula que possui 44 anos – com diferentes anos de experiência na docência e na UMEI, campo de estudo. Conforme consta na LDB (Lei n. 9394/96), para atuar como docente na Educação Infantil é exigido como formação mínima o curso de magistério em nível médio e como meta a formação superior. Nota-se assim, através de análise do quadro acima, que 5 das 6 professoras entrevistadas possuem formação em nível superior em Pedagogia, sendo que 2 delas (Luana e Paula) possuem também especialização com temática voltada a inclusão escolar. Verificamos ainda, que dessas 5 professoras, 1 possui pós-graduação (Paula) e apenas 1 professora (Clara) possui formação em outra área: serviço social. Dessa forma, constatamos que nessa UMEI, as entrevistadas possuem formação maior do que a exigida como formação mínima pela lei.

É importante mencionar também, que dentre as perguntas feitas para as professoras, 1 delas esteve relacionada com quais deficiências ou necessidades especiais as professoras já haviam trabalhado. Constatamos assim, que as professoras já trabalharam com crianças com diferentes tipos de deficiências e/ou necessidades especiais; conforme consta em trechos das entrevistas abaixo:

Foram várias as respostas dadas para a pergunta “Você lembra quais são as deficiências e/ou necessidades especiais que você já trabalhou?” como:

“Oh, hoje tem uma com uma deficiência auditiva, ela tem uma perda leve (...) pezinho dele que foi mal formado, o outro tem o ante braço que também foi mal formação (...) tem Síndrome de Down (...)” (Clara – Novembro de 2012)

“(...) o Henrique tem uma síndrome diferente, eu não sei precisar o nome, é... ele tem algumas deficiências neurológicas e associadas com a Síndrome de Down.” (Amanda – Novembro de 2012)

“Já tive deficiências de hidrocefalia, crianças com dreno, com dificuldades de locomoção e fala, Síndrome de Down (...) Síndrome de Asperger”. (Estela – Novembro de 2012)

“Síndrome de Down (...) dificuldades motoras e cognitivas”. (Luana – Novembro de 2012)

“Síndrome de Down (...) eu sei que ela tinha... na época era uma deficiência mental, mas eu não sei te falar”. (Beatriz – Novembro de 2012)

“Eu já tive e tenho (...) paralisia cerebral, tive com TDH, estou tendo uma com dislexia e um outro com Síndrome de Irlen”. (Paula – Novembro de 2012)

Tendo em vista as várias respostas das entrevistadas, é importante reafirmar o que estamos considerando neste estudo por deficiência e necessidade especial. Conforme citado anteriormente, considera-se, por efeito de lei, deficiência toda anormalidade ou perda de uma estrutura ou função fisiológica, psicológica ou anatômica, que gere incapacidade para realização/desempenho de atividades, dentro do padrão considerado normal para o ser humano. Ou seja, uma pessoa é considerada deficiente quando apresenta deficiência de ordem física, visual, auditiva e mental. (VEIGA, 2008)

De acordo com Lima (2006), as deficiências físicas podem se manifestar como amputações, malformações e lesões que comprometem os movimentos dos membros, total ou parcialmente, como as paresias e as paralisias. A surdez é definida como a perda total ou parcial, adquirida ou congênita, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido. A surdez pode ser classificada em: leve, moderada, severa e profunda. “As deficiências sensoriais dizem respeito a alterações nos órgãos dos sentidos como a visão e a audição”. (LIMA, 2006, p. 73) Em se tratando da deficiência visual, existem causas genéticas, traumáticas, infecciosas e degenerativas.

Dessa forma, os hiperativos, os autistas, as pessoas com síndromes, com sofrimento mental e os superdotados, não se enquadram na categoria de deficientes, são, portanto, atualmente, chamados de pessoas com necessidades especiais.

Tendo em vista as definições acima, verificamos que as professoras trabalharam tanto com crianças com deficiências quanto com necessidades especiais. Destacamos ainda, que duas professoras (Amanda e Beatriz), não souberam identificar o nome da deficiência ou necessidade especial das crianças que trabalharam.

4.2 - O CONCEITO DE INCLUSÃO

A palavra ou o termo conceito, segundo o dicionário Michaelis online, significa aquilo que o espírito concebe ou entende; ideia, noção, opinião. Sendo assim, nessa parte da análise, queremos entender/compreender qual a concepção ou definição que as professoras possuem sobre a inclusão em especial a inclusão escolar.

Concepção das professoras

Tabela 2: O que você entende por Educação Inclusiva?

Nomes	
Clara	“Inclusão não se trata só de deficiência”. “Na verdade não seria incluir só essas crianças; seria inclusão social também, outros tipos de inclusão”.
Amanda	“Educação Inclusiva é proporcionar que as crianças que tem algum tipo de deficiência, diferença possam participar das atividades junto com as outras crianças”. “Que elas estejam integradas no ambiente, efetivamente, não só que elas frequentem a escola”.
Estela	“Entendo como uma educação que abre portas”.
Luana	“Inclusão tem que incluir também a criança que tem dificuldade de ser alfabetizada, socializada...”.
Beatriz	“A educação inclusiva vem primeiramente do professor aceitar a deficiência, a diferença, o outro”.
Paula	“Educação Inclusiva está incluindo a criança... a criança naquela atividade de acordo com a capacidade dela... tentar que ela caminhe dentro das possibilidades dela com as outras crianças”.

Na leitura do quadro acima é possível percebermos que as respostas das entrevistadas são diferentes. No entanto, elas respondem, de modo geral, que a educação inclusiva é incluir as crianças no ambiente escolar; é trabalhar com as crianças de acordo com suas demandas, é desenvolver um trabalho diferenciado.

Através da leitura do quadro é possível ainda destacar outros aspectos importantes sobre a perspectiva das entrevistadas sobre o conceito de inclusão/educação inclusiva. Sendo assim, Amanda ao mencionar que educação inclusiva é: *“Que elas estejam integradas no ambiente, efetivamente, não só que elas frequentem a escola”*, traz a tona dois aspectos importantes.

O primeiro aspecto diz respeito à menção de Amanda sobre o fato das crianças não apenas frequentarem a escola. Pois, educação inclusiva não se trata apenas de garantir vagas na instituição, não é apenas a simples presença em sala de aula. Educação Inclusiva significa reestruturar práticas pedagógicas vivenciadas na escola, que possam possibilitar que pessoas com e sem deficiência convivam em ambientes onde os indivíduos aprendem a respeitar e a lidar com a diversidade e a diferença. (RÉUS e CAVALARI, 2010) Significa transformar escolas em espaços que valorizem as diferenças culturais, sociais, emocionais e físicas e que possa atender as necessidades educacionais de cada indivíduo.

Todavia, para a efetivação dessa prática, para alcançar uma escola inclusiva e de qualidade é preciso mudança de olhares, tanto dos educadores quanto dos gestores. É necessário, portanto, a construção de uma mentalidade inclusiva por todos os profissionais da escola. É essencial também contar com redes de apoio a inclusão.

O segundo aspecto refere-se à discussão sobre integração/integrar. Sobre isso, Lima (2006) salienta que:

“tanto a integração quanto a inclusão são formas de inserção social, mas enquanto a primeira trata as deficiências como problema pessoal dos sujeitos e visa a manutenção das estruturas institucionais, a segunda considera as necessidades especiais educacionais dos sujeitos como problema social e institucional, procurando transformar as instituições. A partir da integração, podem ser buscadas as bases para uma maior interação entre alunos com deficiências, alunos sem deficiências e professores de escolas comuns. Contudo, o processo tende a ser mais lento e mais sujeito a retrocessos. A inclusão exige medidas mais afirmativas para adequar a escola a todos os alunos, inclusive os que apresentam necessidades especiais”. (LIMA, 2006, p. 24)

Por fim, faz-se necessário ainda abordar a importante menção da professora Beatriz. Segundo ela: “*A educação inclusiva vem primeiramente do professor aceitar a deficiência, a diferença, o outro*”. Nesse trecho, a partir do apontamento de Beatriz, podemos inferir o quanto é importante e indispensável a construção e o fortalecimento de uma mentalidade inclusiva. Sabemos que a inclusão é um processo (Lima, 2006) e esse processo inclusivo deve contemplar as diferenças e as deficiências sejam elas: sociais, religiosas, raciais, físicas, familiares, culturais, econômicas, entre outras. Pois, “é a construção de uma sociedade que interaja e conviva com as pessoas com

deficiências que pode resultar em uma sociedade verdadeiramente inclusiva”. (LIMA, 2006, p. 36)

4.2.1 – ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Ao serem solicitadas a avaliar o processo de Educação Inclusiva e a mencionar o que consideram como aspectos positivos e negativos nesse processo, as entrevistadas deram as seguintes respostas.

Tabela 3: Avaliação do processo de Educação Inclusiva; aspectos positivos e negativos do processo.

Nomes	Positivo	Negativo
Clara	“É um direito dessa criança estar dentro da escola, isso eu acho que é positivo”.	“A maneira como isso chega na escola é que as vezes é muito...eu acho que os pontos negativos são esses, a escola fica meio sozinha, pra dar conta de muita coisa”.
Amanda	“Eu acho assim, que é bom para eles frequentarem a escola, que é bom para as outras crianças também conviver com esse tipo de aluno(...) Eu acho importante essa convivência pra formação humana dos alunos”.	“Eu acho que o ponto negativo é isso, muitas vezes eu percebo assim, pessoas que acham que a inclusão é a criança vir e estar aqui, que ela pode ficar ali no cantinho e ela tá incluída, e eu acho que isso não é inclusão. Eu acho que o ponto negativo é isso, a mentalidade de algumas pessoas que ainda acham que a inclusão é isso, então eu acho assim, mudar a mentalidade das pessoas as vezes é difícil”.
Estela	“Oh, o ponto positivo é que hoje eles estão procurando assim, é... mandar material para os meninos, um livrinho com efeito sonoro...”.	“Mas eu acho que poderia melhorar na questão da formação. Trazerem uma pessoa para fazer um curso, uma palestra, ou então a gente mesmo sair para fazer esse curso. Para atender melhor essas crianças”.
Luana	“Oh... positivo é que é legal que tem um espaço bem adaptado para a acessibilidade(...) tem todo esse aparato com material”.	“É... negativo... eu acredito que se tivesse um envolvimento maior entre esses profissionais que atendem as crianças fora da escola, direto comigo(...) eu penso que o trabalho seria melhor, entendeu?”.
Beatriz	“Acho que a principal ação positiva da inclusão é realmente o contato com o outro, eu não consigo	“E talvez um ponto negativo é a falta dessa parceria sabe. Dessa criança na escola e desse atendimento especializado que ela precisa e as vezes ela não tem”.

	imaginar uma escola só de deficientes”.	
Paula	“Bom... pontos positivos é que traz a criança pro meio das outras crianças”.	“Agora, de negativo, eu acho que eles colocaram as crianças e não prepararam os professores. Eu acho que tudo que vem para a escola, vem como conhecimento, como amadurecimento, mas primeiro tem que preparar o professor. Tem que oferecer a ele condições”.

Cabe ressaltar que das respostas dadas pelas entrevistadas destacamos as seguintes:

Concernente aos pontos positivos:

Das 6 professoras entrevistadas apenas Clara faz menção a legislação, ou seja, sobre a educação ser um direito de todos, sobre a inclusão ser um direito das crianças deficientes ou com necessidades especiais, de ser um direito das crianças estarem ali, naquela instituição. Pois, a legislação em vigor

“aponta para a inclusão escolar de crianças desde a primeira etapa da educação básica, ao preconizar, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), artigo 29, Seção II, que a educação especial, modalidade de educação escolar oferecida para educandos com necessidades especiais, incluindo os deficientes, deve ser oferecida durante a Educação Infantil”. (VEIGA, 2008, p.173)

Segundo Lima (2006) a legislação é precisa quanto à obrigação das escolas acolherem a todas as crianças que se apresentam para a matrícula. Todavia, é essencial que esse acolhimento não seja meramente formal e que o aluno com deficiência tenha condições reais de realizar integralmente suas potencialidades.

“Eu acho que é uma questão de mudanças mesmo, de lei, uma questão social, que tinha que acontecer mesmo, é um direito dessa criança estar dentro da escola, isso eu acho que é positivo (...) É lógico que o avanço dessas legislações não vem do nada elas são uma luta de muita gente, de muitos anos, que precisam ser incluída sim, que precisam ter seus direitos respeitados (...)”.(Clara – Novembro de 2012)

A professora Amanda ao responder a pergunta, também menciona (mesmo que implicitamente) sobre as mesmas considerações que Clara faz (menção acima). Sobre a inclusão ser resultado de um longo processo histórico marcado por lutas e conquistas.

“Eu acho que a Educação Inclusiva ela tá caminhando, porque eu acho que esses meninos, como a gente estudou, ele ficavam em casa. Então eles não tinham acesso muitas vezes a nada, não tinham contato com outras crianças (...) Eles não tinham contato muitas vezes com nada fora do ambiente de casa né...”. (Amanda – Novembro de 2012)

Outro apontamento importante feito por Amanda e mencionado também por Beatriz e por Paula, refere-se a importância do processo de inclusão; uma vez que, através desse processo as crianças aprendem a conviver com a diferença, e esse aspecto é muito positivo para todas as crianças e professores. Pois, segundo Lima (2006), a visão de que só as pessoas deficientes e/ou com necessidades especiais ganhariam com a inclusão é uma visão preconceituosa, que deve ser superada.

“(...) Então eu acho assim, que é bom para eles frequentarem a escola, que é bom para outras crianças também conviver com esse tipo de aluno (...) Eu acho importante essa convivência pra a formação humana dos alunos. Então eu acho que essa vivência deles na escola é que é inclusão, eles participarem, mesmo que não seja participar por completo das atividades, fazer da mesma forma que os outros fazem, mas que de alguma forma estejam incluídos na atividade. (...)” (Amanda – Novembro de 2012)

“Acho que a principal ação positiva da inclusão é realmente o contato com o outro, eu não consigo imaginar uma escola só de deficientes. (...) É uma coisa que considero importante, sabe, é essa inclusão na escola. Mesmo que ainda não seja de forma como deveria ser”. (Beatriz – Novembro de 2012)

“Bom... pontos positivos é que traz a criança pro meio das outras crianças”. (Paula – Novembro de 2012)

Concernente aos pontos negativos:

Clara se referindo ao aspecto negativo da Educação Inclusiva menciona (implicitamente) sobre a importância do planejamento pedagógico e também sobre a

importância do governo apoiar a escola e os professores, ou seja, construção de parcerias. Sobre esse último aspecto Beatriz também faz referência.

“Mas a maneira como isso chega na escola é que as vezes é muito... Então positivo com certeza é, porque tem que acontecer, agora eu acho que tem que pensar bem a forma, como mesmo, como isso pode ser realmente, para que aquela criança seja incluída e que não seja apenas um espaço onde a mãe, o pai, a família vai deixar aquela criança né. (...) Eu acho que os pontos negativos são esses, a escola fica meio sozinha, para dar conta de muita coisa”. (Clara – Novembro de 2012)

“E talvez um ponto negativo é a falta dessa parceria”. (Beatriz – Novembro de 2012)

Amanda fala sobre a importância e necessidade de se construir uma mentalidade inclusiva, pois, a efetivação da Educação Inclusiva exige mudança de mentalidade de educadores.

Eu acho que o ponto negativo é que em muitas vezes eu percebo assim pessoas que acham que a inclusão é a criança vir e estar aqui, que ela pode ficar ali no cantinho e ela tá incluída, e eu acho que isso não é inclusão. (...) Eu acho que o ponto negativo é isso, a mentalidade de algumas pessoas que ainda acham que a inclusão é isso, então eu acho assim, mudar a mentalidade das pessoas as vezes é difícil”. (Amanda – Novembro de 2012)

Outro aspecto importante enfatizado tanto por Estela, quanto por Paula refere-se a formação dos professores para o trabalho com crianças deficientes e/ou com necessidades especiais. Abordaremos com mais destaque essa questão em outro tópico desse trabalho.

“Mas eu acho que poderia melhorar na questão da formação. Trazerem uma pessoa para fazer um curso, uma palestra, ou então a gente mesmo sair para fazer esse curso. Para atender melhor essas crianças”. (Estela – Novembro de 2012)

“Agora, de negativo, eu acho que eles colocaram as crianças e não prepararam os professores. Eu acho que tudo que vem para a escola, vem

como conhecimento, como amadurecimento, mas primeiro tem que preparar o professor. Tem que oferecer a ele condições”. (Paula – Novembro de 2012)

Tendo em vista os apontamentos até aqui feitos, é importante frisar que o processo de inclusão acarreta muitas implicações e, portanto, ele é desafiador e pleno de possibilidades tanto para os educadores quanto para os educandos. Dessa maneira, é preciso construirmos uma sociedade que conviva e interaja com as pessoas deficientes e com necessidades especiais, para assim, vislumbramos uma sociedade verdadeiramente inclusiva. (LIMA, 2006)

4.2.2 – O TRABALHO COM CRIANÇAS DEFICIENTES E/OU COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Tabela 4: Gosto pelo trabalho com crianças deficientes.

Nomes	
Clara	“Uai eu gosto. Só que eu acho que tem que ter mesmo um apoio muito bom... mas que eu gosto, eu gosto, a gente tem muita coisa o que aprender. Mas eu vou ser sincera tem situações que eu não gosto não, como um caso de uma criança com convulsão. É uma situação muito tensa sabe.”
Amanda	“Eu gosto de trabalhar com crianças...”.
Estela	“Ah eu gosto, eu gosto. O que eu acho ruim é não ter estrutura suficiente para trabalhar com elas”.
Luana	“Sim. Tenho muita tranquilidade. Tanto com a família quanto com a criança. É bem tranquilo”.
Beatriz	“Gosto. Ainda mais eu mãe de uma criança de inclusão não poderia não gostar né... Eu prefiro trabalhar com aqueles que me desafiam do que com aquele que é muito certo”.
Paula	“Gosto. Minha paixão começou foi em 2004”.

Todas as entrevistadas responderam que gostam de trabalhar com crianças deficientes. Clara, no entanto, ressaltou não gostar de algumas situações provocadas pela deficiência

ou necessidade especial da criança; disse ficar tensa com alguns casos, como por exemplo, uma criança com convulsão.

É importante destacar ainda um apontamento específico feito por Amanda: “*Eu gosto de trabalhar com crianças...*”. Ressalto esse trecho de sua fala, pois, mesmo que breve o considero muito expressivo e significativo. Pois, ao se expressar desse modo, Amanda nos possibilita enxergar mais a criança e menos a deficiência. Podemos supor através de sua fala, que ela concebe todas as crianças como seres humanos, como sujeitos de direitos, como cidadãos. Pois, ela não ressalta a deficiência e limitação da criança; sendo assim, nos coloca a refletir que mesmo as crianças com deficiências possuem capacidades e potencialidades. Diante destas considerações, podemos concluir segundo Veiga (2008, apud Vygotsky1989) que:

“é impossível apoiar-se no que falta a uma criança, naquilo que ela não é. Tornar-se necessário ter uma ideia, ainda que seja vaga, sobre o que ela possui, sobre o que ela é. Desse modo, o foco recai sobre as qualidades e potencialidades do sujeito, e não sobre a deficiência em si, o que supõe não somente uma mudança de concepção, mas, sobretudo, de atitude diante da pessoa deficiente”. (VEIGA, 2008, p. 172)

4.3 – PREPARAÇÃO/FORMAÇÃO PARA O TRABALHO COM A INCLUSÃO

Após se conhecer o perfil das entrevistadas, bem como, a concepção das professoras sobre a inclusão/educação inclusiva, iremos agora introduzir a terceira parte da análise que abordará o assunto: preparação e formação para o trabalho com a inclusão.

A formação de professores seja para o trabalho com a Educação Infantil ou para Educação em geral é um assunto ou um tema que tem ocupado um lugar central em pesquisas e debates acadêmicos, sendo discutido entre educadores, ao mesmo tempo em que se faz cada vez mais presente em programas de governo e também nos meios de comunicação. “Esse destaque se dá especialmente a partir da década de 90, marcada por várias reformas, entre elas a da educação básica e da formação de seus professores”. (BONETTI, 2004, p 14)

Vários estudos abordam a formação docente como elemento fundamental para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, bem como, falam da importância da capacitação e especialização de professores no campo da educação. Dentre eles: LIMA,

2006; SILVA E VIEIRA, 2008; CAMPOS, 2004; VEIGA, 2008 e RAUPP, DURLI, CORAL E NEIVERTH, 2012 e em documentos da Secretária de Educação Básica (SEB) e do Ministério da Educação, tais como: “Por uma política de formação do profissional de Educação infantil (1994)”, “Referencial para formação de professores – RFP/1998”, “Parecer CNE/CP 009/2001” e o “Documento subsidiário à política de inclusão (2005)”.

Tabela 5: Como você se sentiu a primeira vez que trabalhou com uma criança deficiente?

Nomes	
Clara	“O primeiro sentimento é receio mesmo”.
Amanda	“No primeiro momento gera uma certa insegurança”.
Estela	“Preocupação de como lidar com essa criança deficiente”.
Luana	“Foi bem tranquilo. Minha formação teve ênfase em necessidades especiais, então eu vim mais ou menos preparada para receber...”.
Beatriz	“Primeiro instante foi medo”
Paula	“Eu acho que eu entrei em parafuso”.

É possível perceber que das 6 professoras entrevistadas 5 disseram ter ficado com receio, insegura ou com medo quando foram trabalhar pela primeira vez com alguma criança deficiente e/ou com necessidade especial. Apenas 1 das 6 entrevistadas disse ter sido tranquilo receber crianças com deficiência. Veiga (2008) faz reflexões próximas às trazidas pelas entrevistadas. Segundo ela:

“muitas vezes, as pessoas que se propõem a educar e cuidar dessas crianças se sentem perdidas e angustiadas, seja pela dificuldade na relação com elas, seja pelas distorções e preconceitos advindos da falta de informação sobre a deficiência e suas consequências no desenvolvimento e aprendizagem da criança, podendo até se julgarem incapazes de assumir essa tarefa com eficiência”. (VEIGA, 2008, p. 169)

Lima (2006) também salienta que muitos estudantes sentem-se ansiosos e inseguros mediante a possibilidade de receber uma criança deficiente ou com necessidades especiais na sala de aula. Os estudantes, sejam da pedagogia ou licenciatura, dizem não estarem ou não terem sido preparados para lidar com crianças deficientes ou com necessidades especiais. A LDB (Lei n. 9394/96) em seu capítulo V, que trata sobre a Educação Especial, inciso III, menciona que os professores devem ser especializados e capacitados:

Capítulo V

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

Sendo assim, como deveria ser a capacitação ou formação de profissionais para uma Educação Inclusiva? Concernente a isso, Lima (2006) menciona que:

“Quanto à especificidade de cada deficiência ou síndrome, o aprofundamento deve decorrer, inicialmente, da necessidade que a prática na sala de aula impõe, das demandas concretas de alunos que já estão inseridos nela. O professor não tem como saber, *a priori*, tudo sobre todas as deficiências, para atender a qualquer aluno que procure a escola, mesmo porque as deficiências são dinâmicas: mudam e se alteram. As pessoas deficientes são heterogêneas...”. (LIMA, 2006, p. 122)

Podemos perceber também essas considerações na fala da Beatriz, umas das entrevistadas. Ela comenta:

“É... eu assim, me incomoda de mais quando eu ouço aqui na escola, o professor falando assim, ai eu não estou preparado para trabalhar com esse tipo de deficiência. Imagina se nesse tempo durante a graduação, ou seja, na especialização a gente tivesse um tempo para trabalhar com todos, seria muito interessante, mas a gente não tem né. São 4 anos e a gente acha assim... é longo para quem está ali, mas depois que passa, foi pouco para tudo que a gente deveria ter visto e não viu. (...) Mas em momento algum eu acho que pode ter justificativa para o professor cruzar os braços”. (BEATRIZ, Novembro de 2012)

Lima (2006) chama atenção para outro aspecto importante no trabalho com crianças deficientes e com necessidades especiais. Segundo ela devemos estabelecer ou ter a

clareza que existe uma diferença entre estar preparado e estar pronto. É possível o professor se preparar para receber uma criança deficiente de diferentes maneiras; seja lendo um livro, uma pesquisa ou conversando com uma colega de profissão. No entanto, essa preparação é apenas uma antecipação de uma situação; uma preparação para posteriormente estabelecer um contato direto com a criança. Por mais que se prepare o professor encontrará situações diversas na hora da prática, do contato direto.

Ao serem indagadas sobre como se preparavam para receber as crianças deficientes e ou com necessidades especiais; sobre como procuravam se informar a respeito da deficiência da criança, as professoras entrevistadas deram respostas parecidas, como podemos perceber nos relatos a seguir:

“Nunca pesquisei muito assim não. Eu leio mesmo o que tá no laudo, as vezes eu converso com algumas pessoas (...) mas não costumo ficar lendo muita coisa na internet não, porque eu acho que confundi um pouco a gente (...) e através da família né.”. (Clara – Novembro de 2012)

“As vezes a gente procura em sites de educação, sites de referência que a gente sabe que faz um trabalho bom, você procura com colegas que já trabalharam com crianças. (...) é ir atrás da diretora da escola, da coordenadora e pedir para a acompanhante da regional trazer algum material, as vezes existe um contato com o profissional de saúde que atende essa criança”. (Amanda – Novembro de 2012)

“Eu procuro através mesmo do computador, a internet hoje é um meio de comunicação que nos ajuda muito né (...) e com os próprios pais”. (Estela – Novembro de 2012)

“Como eu não sei quem é que eu vou receber eu não tenho esse preparo antes. Eu recebo a criança e com ela na sala eu faço o preparo. Infelizmente não tem como fazer antes”. (Luana – Novembro de 2012)

“(...) uma vez eu li um livro”. (Beatriz – Novembro de 2012)

“Eu vou ler algum livro (...) fiz um curso de transtorno geral...”. (Paula – Novembro de 2012)

Analisando as respostas acima, percebemos que apenas 1 professora entrevistada disse não realizar nenhum tipo de preparo antes para receber as crianças.

Para ajudar as professoras a se prepararem para receber uma criança deficiente é preciso que a escola passe informações a respeito da criança que foi matriculada, para que a professora possa obter algum tipo de informação sobre a mesma; pois, como já mencionado, o aprofundamento deve decorrer da necessidade que a prática na sala de aula impõe. Concernente a isso, questionamos as professoras se elas eram informadas com antecedência que iriam receber na sala uma criança deficiente ou com necessidades especiais.

Tabela 6: Você é informada com antecedência que irá receber na sua sala uma criança deficiente?

Nomes	
Clara	“Sim, sou informada. Mas a deficiência consta no laudo da criança, porém os termos são muito técnicos e a gente não entende quase nada... acabamos indo no que a família fala mesmo”.
Amanda	“A secretaria geralmente avisa para gente que a matrícula está sendo feita. A deficiência a gente fica sabendo geralmente através do laudo médico que a criança traz. E a família também”.
Estela	“Sim, a gente é sempre informada antes. Sobre a deficiência a gente não é informada, a gente mesma procura saber, através da ficha de anamnese que os pais preenchem”.
Luana	“Que eu vou ter sim, qual é a necessidade da criança não”.
Beatriz	“Não é informado antes. Fico sabendo mesmo quando a criança chega na sala, mas também temos acesso aos relatórios da criança”.
Paula	“Não, não me informou. A gente não tem informação nenhuma”.

Das 6 professoras entrevistadas 3 disseram que são informadas que irão receber criança deficiente em sua sala e que a deficiência da criança consta num laudo que elas tem acesso. Apenas 1 professora disse que é informada que irá receber a criança, mas não é informada sobre a deficiência da criança. E 2 professoras disseram que não são informadas sobre nada, que ficam sabendo mesmo quando inicia as aulas.

Tendo em vista as considerações até aqui feitas, podemos inferir que a formação de professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda o tema a inclusão. Nesse

sentido, a formação inicial e continuada dos professores é essencial. A formação continuada, especificamente, deve possibilitar aos profissionais que atuam na Educação Infantil um espaço para reflexão e (re)construção permanentes e contínuas de suas práticas educativas e de suas concepções, tendo como foco as especificidades do trabalho docente nesta etapa educacional.

Segundo Veiga (2008) é necessário tanto os pais como os professores, que assumem diariamente a responsabilidade pela educação de crianças deficientes e com necessidades especiais, desenvolverem um processo contínuo de reflexões a respeito do tema inclusão/educação inclusiva.

4.4 – CONDIÇÕES CONCRETAS DO TRABALHO COM A INCLUSÃO NA UMEI PESQUISADA

A escola regular como espaço educacional de todos, precisa criar e assegurar oportunidades iguais a todos os alunos. Portanto, é necessário criar condições físicas, materiais e ambientais; e propiciar melhores condições de comunicação e interação entre todas as crianças e entre o adulto e a criança.

Dessa forma, ao tratarmos da questão da inclusão, e neste trabalho especificamente da inclusão escolar, faz-se necessário pensar em algumas modificações do ambiente escolar, como por exemplo, as barreiras físicas. Podemos dizer que uma das tarefas difíceis do processo de inclusão refere-se à acessibilidade, pois, de modo geral, a sociedade não se encontra preparada para receber estes sujeitos.

Outro fator imprescindível a ser enfrentado na conquista da inclusão, que deve ser objeto de reflexão de gestores dos sistemas de ensino, bem como de professores, refere-se às condições de trabalho e ao salário dos professores, ou seja, as condições concretas de trabalho no cotidiano dos professores. É importante analisar se o professor tem condições para participar de cursos ou grupos de discussão, ou se tem que trabalhar em duas ou três escolas para manter a família, pois, esses elementos “vão com certeza impor um maior ou menor tempo para a concretização da sociedade inclusiva que se pretende”. (LIMA, 2006)

Dessa forma, iremos abordar aqui, na última parte de nossas análises, as condições concretas do trabalho com inclusão na UMEI pesquisada.

Tabela 7: A escola oferece condições estruturais e operacionais para o trabalho com essas crianças? Quais condições a escola oferece hoje para vocês?

Nomes	
Clara	<p>“É, na verdade falar que a escola oferece, eu não sei assim... A prefeitura primeiro oferece uma estrutura que pensa mais nessa questão da inclusão né. Então tem as rampas, tudo começa desde a construção, embora tenha modificações, tenha coisas para serem feitas, que a prefeitura ainda não fez. (...) da escola eu acho que é mais procurar mesmo um apoio da regional, da acompanhante da regional, isso elas fazem.”</p>
Amanda	<p>“Eu acho que a escola tenta fazer o que é possível. (...) a diretora, a coordenadora, elas tentam entrar em contato com a acompanhante, ver se tem algum material, algum brinquedo, ver se tem algum jogo educativo especial para aquela criança que contribua para o desenvolvimento motor, desenvolvimento cognitivo. (...) eu acho que a escola tenta sim auxiliar o trabalho do professor, nessas demandas.”</p>
Estela	<p>“Olha... a escola assim, ela procura arrumar um carrinho para locomover as crianças, agora o difícil é rampa que as vezes não tem, mas a escola... no caso das UMEIs, não sei se agora, mas elas não são tão projetadas assim para uma criança deficiente. (...) Aqui na UMEI já é um padrão legal né. Mas ainda acho que pode avançar mais em muita coisa.”</p>
Luana	<p>“A UMEI oferece sim. (...) Tem todo um material, que eles recebem livros, brinquedos para estimular a atenção, a coordenação motora ampla e fina, também, a prefeitura cerca bem as crianças.”</p>
Beatriz	<p>“Oh eu acho que com relação a materialidade, num primeiro momento quando você olha o físico, a gente acha até que respeita nesse sentido sabe. Mas eu acho que ainda falta uma... uma... uma coisa que eu percebi aqui que eu não gostei. Com relação a proposta pedagógica, (...) nisso eu acho que a escola as vezes peca um pouquinho”.</p>
Paula	<p>“Aqui tem muitos... como é que eu falo, tem muito meio, mas não são utilizados pelas monitoras... tem recurso, tem todos os recursos, mas não estão sendo bem aproveitado, bem direcionado para as crianças... eu falo no modo geral, porque toda escola por lei tem que ter rampa, dar acessibilidade à criança.”</p>

Analisando as entrevistas, foi possível perceber que as professoras, de modo geral, compreendem que para efetivar a inclusão é preciso oferecer condições necessárias ao atendimento das crianças deficientes e com necessidades especiais. De modo geral, as entrevistadas disseram que existem rampas e livros na escola. Falam, no entanto, que é preciso melhorar ainda mais; todavia não esclarecem quais melhorias precisam ser feitas. 2 professoras (Clara e Amanda) falam da importância de procurar esclarecimentos e apoio com a

acompanhante da regional. Beatriz faz uma menção muito importante referente à proposta pedagógica. Pois, a escola, ao receber crianças deficientes e ou com necessidades especiais, precisa reavaliar e adequar à proposta pedagógica.

Outro fator importante que cabe mencionar, diz respeito a existência de discussões coletivas para elaboração de planejamento; seja entre a professora e coordenadora ou entre professoras. Ao serem indagadas sobre essa questão 3 das 6 professoras entrevistadas afirmaram não existir nenhum tipo de discussão para elaboração de planejamentos. Sendo que Beatriz problematiza um pouco mais sobre a questão.

“Para a inclusão não. Eu e a monitora mesmo que decidimos o que trabalhar. E a família também vai passando algumas dicas”. (Luana – Novembro de 2012)

“Infelizmente não. Esse é o pior problema da escola. E tem que ter né. O que eu acho que é uma falta de organização... temos uma hora de planejamento, mas parece que essa uma hora aqui na escola ou é para digitar um texto lá no computador, ou é para ficar folheando revista. Infelizmente eu acho que esse tempo é muito mal aproveitado”. (Beatriz – Novembro de 2012)

“Não. Aqui não tem. Eu cheguei aqui em Junho e eu sinto muita falta disso”. (Paula – Novembro de 2012)

Estela disse não ter participado de nenhuma, mencionou que poderia existir mas que não tinha participado de nenhuma.

“Para as crianças de inclusão? ... Até hoje não participei de nenhuma não. Pode até existir, mas eu não participei de nenhuma... E esses planejamentos são importantes, porque se não fica parecendo um depósito né?”. (Estela – Novembro de 2012)

Das 6 professoras entrevistadas apenas 1 professora (Amanda) mencionou a possibilidade de discussões para elaboração de planejamentos.

“Eu acho que nos momentos de reunião pedagógica existem essas conversas sim, sobre o planejamento, sobre a necessidade da gente ser informada, da gente receber material, do trabalho que vai ser feito com esses alunos, sobre a questão do espaço, como eles vão as vezes estar aqui dentro, sobre brinquedos, sobre acessibilidade, existe essa conversa”. (Amanda – Novembro de 2012)

E ainda, segundo a professora Clara, é preciso fazer um planejamento separado.

“Eu acho que dependendo da idade tem que ter as duas coisas, ela vai participar das atividades da turma sim, mas talvez tem que sentar para discutir o que poderia ser proposto para incentivar mais essa criança, para estimular mais essa criança. Mas, nas idades que eu trabalhei não aconteceu não”. (Clara – Novembro de 2012)

Faz-se necessário mencionar também, sobre a existência ou não de profissionais de apoio ou equipe multidisciplinar na escola. Ao serem indagadas sobre essa questão, várias foram as respostas dadas pelas entrevistadas. 2 professoras (Clara e Luana) disseram não existir profissionais de apoio e/ou equipe multidisciplinar.

“Não. Nem na escola e acredito que nem lá na regional”. (Clara – Novembro de 2012)

“Não. Não tem. Eu trabalho aqui com a família. A família é quem vai me orientando”. (Luana – Novembro de 2012)

A professora Amanda menciona que existe um acompanhamento feito por pessoas da regional.

“Tem as acompanhantes da regional que auxiliam no trabalho do professor e também os profissionais da criança fora da escola”. (Amanda – Novembro de 2012)

E Beatriz e Paula dizem não existir equipe multidisciplinar. No entanto Paula ressalta que quanto ao apoio ela conta com a professora de apoio. Tal menção de Paula nos fez refletir sobre a elaboração da pergunta, que talvez tenha levado a confusão da professora Paula, ao utilizarmos o termo apoio.

“Multidisciplinar não”. (Beatriz – Novembro de 2012)

“Multidisciplinar... apoio eu tenho a professora de apoio”. (Paula – Novembro de 2012)

E por fim, Estela ao ser indagada faz referência as auxiliares de apoio a inclusão.

“Até hoje tivemos monitoras muito boas”.

No que diz respeito a esses profissionais, 5 das 6 professoras entrevistadas disseram contar com a ajuda das auxiliares de apoio a inclusão, sendo que 1 delas ainda contava

com ajuda de 1 estagiária. Apenas 1 das 6 professoras no ano desse estudo não tinha auxílio do referido profissional.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho permitiu analisar a visão de educadoras infantis sobre a inclusão de crianças com deficiências e ou necessidades especiais na Educação Infantil. Durante o processo de realização desse estudo, assim como, durante a escrita da monografia, foram vários os aprendizados adquiridos. A pesquisadora refletiu e aprendeu sobre a importância de se manter uma postura imparcial sobre o tema pesquisado; sobre não se envolver emocionalmente com o assunto abordado. Todavia, tal ação é um desafio para os pesquisadores e principalmente para uma pesquisadora iniciante. Foi possível aprender através dessa vivência, que o papel do pesquisador é observar, ouvir, registrar, indagar, analisar e refletir sobre os sujeitos e assunto da pesquisa.

Para uma boa pesquisa é preciso considerar alguns elementos importantes, como por exemplo, a relevância do assunto da pesquisa. Pois, um bom pesquisador não escolhe um tema de pesquisa pela sua facilidade, mas sim por sua afinidade com o tema e acima de tudo pela contribuição que a pesquisa pode trazer. A relevância do tema deste estudo pode ser comprovada, durante o processo da pesquisa, pela necessidade de se compreender melhor e refletir mais sobre as questões que envolvem a inclusão, em especial, a inclusão escolar de crianças pequenas.

Além das aprendizagens proporcionadas pela pesquisa, encontramos também dificuldades durante a realização da mesma, especificamente, no processo da coleta de dados, ou seja, no momento das entrevistas. Tal dificuldade se deu devido a própria rotina das professoras na UMEI. O tempo cedido pelas professoras para a realização das entrevistas foi no horário de ACPATE (Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar; Tempo garantido por lei a professoras com duração de 4 horas semanais). Nesse horário as professoras realizam diversas tarefas, e sempre ao final do horário elas vinham até mim para a entrevista. Algumas vinham muito afobadas preocupadas com o horário que tinham que retornar para a sala. Esse foi com certeza um complicador.

Referente ao estudo, pudemos perceber através do discurso das professoras e através de leituras realizadas que é muito importante refletirmos sobre as práticas pedagógicas nas instituições infantis. É necessário a criação de políticas públicas na tentativa de instituir práticas que garantam o acesso, permanência e aprendizagem para todas as crianças. É, portanto, necessário criar possibilidades que garantam uma educação de qualidade para todos. Dentre essas possibilidades, visando as crianças com deficiência ou necessidades especial, é preciso que haja um preparo dos profissionais que irão lidar com crianças deficientes. É preciso que esses profissionais desenvolvam uma mentalidade inclusiva. Nesse sentido, é necessário compreender que preocupações envolvendo a formação dos profissionais, o espaço físico, adequações metodológicas, entre outros assuntos pertinentes ao tema, devem ser debatidos. No entanto, devemos ter a clareza de que um processo inclusivo não depende apenas destas condições. É essencial que se pense também na aceitação das diferenças pela comunidade e dos colegas pelos colegas. Um processo inclusivo contempla as diferenças e as deficiências sejam elas: sociais, religiosas, raciais, físicas, familiares, culturais, econômicas, entre outras.

Através da pesquisa foi possível notar que a proposta da inclusão de crianças deficientes e com necessidades especiais na Educação Infantil é muito importante, pois as crianças devem conviver uma com as outras desde a mais tenra infância, sem que haja segregação ou discriminação das que apresentam alguma diferença ou deficiência. Foi possível concluir também, que a inclusão não é um processo fácil, que apesar de entendermos toda a dificuldade que perpassa as questões que envolvem o tema inclusão escolar e que, portanto, se trata de um assunto polêmico, pois, envolve opiniões diferentes como a dos familiares, professores – que dependendo da escola não encontram suporte que os auxiliem no trato com as crianças – entre outras pessoas; enfim, compreendemos que o assunto é complexo, todavia, com empenho e dedicação dos professores, formação dos mesmos e com apoio da direção, da regional e demais colegas, sem dúvida é algo possível. Portanto, é um tema que não pode ser evitado uma vez que a inclusão é um direito das crianças.

Sendo assim, as parcerias ou trabalhos coletivos são ações muito importantes para tomar decisões quanto a estratégias e adaptações necessárias para promover o desenvolvimento das potencialidades e o aprendizado das crianças com deficiência e/ou necessidades especiais, respeitando, todavia, as características e peculiaridades de cada um.

É importante ainda, salientar que a inclusão escolar ultrapassa os muros das instituições e esbarra nas questões sociais e políticas, sendo assim, é preciso que os profissionais busquem por formação e informação e que continuem lutando pelos direitos das crianças.

Durante a pesquisa pudemos perceber também a necessidade de se pesquisar e refletir ainda mais sobre os auxiliares de apoio a inclusão. Profissionais que lidam diretamente com as crianças deficientes e/ou necessidades especiais.

E por fim, podemos concluir que é essencial/fundamental entendermos que a inclusão escolar de alunos com deficiências e necessidades especiais em escolas regulares é uma oportunidade valiosa para a escola repensar suas práticas pedagógicas, sua concepção de criança, de aprendizagem e seus objetivos quanto à formação de seus alunos.

6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARRETO, Ângela Rabelo. *Salto para o futuro – Edição especial Matrícula na Educação Infantil: Desafios e encaminhamentos*. Ano XXII – Boletim 8, Novembro de 2012. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/12040508-EEMatriculaEduInfantil.pdf>. (acesso em 30-03-13)

BELO HORIZONTE. Legislação 8.679 de 11 de Novembro de 2003. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/236625/lei-8679-03-belo-horizonte-0>. (acesso em 10-03-13)

BONETTI, Nilva. *A especificidade da docência na Educação Infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996*. Florianópolis, Abril de 2004.

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

BRASIL. Decreto n.º 5.296, de 2 de Dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n.º 10.048, de 8 de Novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento as pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de Dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 3 Dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm (acesso em 07-04-13)

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de Novembro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. (acesso em 30-03-13)

BRASIL. Lei 8.069 de 13 de Julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. (acesso em 09-03-2013)

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. (acesso em 09-03-2013)

BRASIL. Ministério da Educação. *Dúvidas mais frequentes em relação à Educação Infantil*. 2013

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de Nove Anos - orientações gerais* – Julho de 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. (acesso em 29-03-13)

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. (acesso em 30-03-13)

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 07 de Janeiro de 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. (acesso em 17-03-13)

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

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Escola Infantil: Pra que te quero?* (livro: Educação Infantil pra que te quero? CRAIDY E KAERCHER. Porto Alegre: Artmed, 2001.)

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: BRASIL. MEC/SEF/COEDI, *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília, 1994.

CASTRO, Grazielle Vieira Maia de. *A inclusão na Educação Infantil em uma escola da Rede de Ensino da Prefeitura de Belo Horizonte vista pelos seus protagonistas*. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2011.

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

DALBEN, Ângela I. L. Freitas; AMARAL, Ana Lúcia, et al. *Educação Infantil: o desafio da oferta pública*. Belo Horizonte, 2002.

FLÔR, Dalânea Cristina. DURLI, Zenilde, organizadoras. *Educação Infantil e Formação de Professores*. Florianópolis. Ed. da UFSC, 2012.

KRAMER, Sônia. *As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n.96 – Especial, p.797 – 818, out. 2006.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LIMA, Priscila Augusta. *Educação Inclusiva e Igualdade Social*. São Paulo: Avercamp, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer?* São Paulo, Moderna, 2003.

MONTEIRO, Adriana Torres Máximo. *Educação Inclusiva: um olhar sobre o professor*. UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação. Belo Horizonte, 2003.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?* Agosto de 2010.

Parecer CNE/CP009/2001: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> - acesso em 17-06-2013

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. *A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional*. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n.º 33, p. 78-95, Março 2009.

PEREIRA, Cleide Lucia. SANTOS, Marilane. *Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre avanços no Brasil após a Declaração de Salamanca*. Revista da Católica, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 265-274, 2009 – catolicaonline.com.br/revistadacatolica

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. *O trabalho docente na Educação Infantil pública em Belo Horizonte*. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2009.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. *O trabalho docente na Educação Infantil pública em Belo Horizonte*. Revista Brasileira de Educação, v.17, n.51, set. – dez. 2012.

Referencial para formação de professores
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf> - acesso em 17-06-2013.

RÉUS, Núbia Rosemari Miraia e; CAVALARI, Nilton. *A Educação Inclusiva no Brasil*. Caderno multidisciplinar de pós-graduação da UCP, Pitanga, v.1, n.2, p. 202-215, Fev. 2010.

RODRIGUES, Sônia Maria. *Educação Inclusiva: das políticas públicas as percepções docentes*. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2005.

SECCHI, Leusa de Melo. ALMEIDA, Ordália Alves. *Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar*. GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07, 2006 – Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3333--Int.pdf>. (acesso em 06-04-13)

SILVA, Isabel de Oliveira e.; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. *Educação Infantil: bases históricas, políticas e sociais*. *Educação Infantil no Brasil: direitos, finalidades e a questão dos profissionais*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2008.

VEIGA, Márcia Moreira. *A inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil*. Paidéia, Jan./Jul. 2008, ano V, n.4, p.169-193.

WIGGERS Verena. *As orientações pedagógicas da Educação Infantil em municípios de Santa Catarina*. São Paulo: PUC/SP, 2007.

APÊNDICE 1

Entrevista semi-estruturada

ENTREVISTA: PROFESSORAS

- 1- O que você entende por Educação Inclusiva?
- 2- Você já teve ou está tendo alguma experiência com a Educação Inclusiva?
- 3- Você se lembra de quais deficiências ou necessidades especiais você já trabalhou?
- 4- Você é informada com antecedência que irá receber na sua sala uma criança deficiente?
- 5 – Como você se sentiu a primeira vez que trabalhou com uma criança deficiente?
- 6 – Como você se prepara para receber essas crianças? Como você procura se informar a respeito da deficiência?
- 7 – Você gosta de trabalhar com crianças deficientes?
- 8 – A escola oferece condições estruturais e operacionais para o trabalho com essas crianças? Quais condições a escola oferece hoje para vocês?
- 9 – Você conta com profissionais de apoio? Existe uma equipe multidisciplinar na escola?
- 10 – Você conta com auxílio diário de alguma pessoa? Estagiário, monitor para te ajudar?
- 11 – Como você avalia o trabalho dessas pessoas? No caso do monitor que está diretamente com a criança deficiente?
- 12 – Existem discussões coletivas para a elaboração de planejamento? Ou entre você e a coordenação, ou entre você e uma professora que fica na mesma sala?
- 13 - Como você avalia o seu trabalho no trato com essas crianças?
- 14 – Como você avalia o processo da Educação Inclusiva e o que você considera como pontos positivos e negativos nesse processo?
- 15 - Você gostaria de fornecer mais alguma informação que considera relevante para meu estudo?
- 16 – Nome?
- 17 – Idade?
- 18 – Formação?
- 19 – Tempo de docência na Educação Infantil?

20 – E aqui na UMEI?

21 – Trabalhou em outras etapas do ensino?

22 – Gostaria de sugerir algum nome fictício?