

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TÂNIA MARIA FILIÚ DE SOUZA

**CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL : PROCESSO DE
INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CAMPO GRANDE-MS**

CAMPO GRANDE/MS
NOVEMBRO - 2020

TÂNIA MARIA FILIÚ DE SOUZA

**CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL : PROCESSO DE
INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CAMPO GRANDE-MS**

Tese apresentada ao curso de Doutorado,
do Programa de Pós-Graduação em
Educação – Mestrado e Doutorado da
Universidade Católica Dom Bosco como
parte dos requisitos para obtenção do grau
de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas e
suas Relações com a Formação Docente.

Orientadora: Prof^a. Doutora Marta Regina
Brostolin

CAMPO GRANDE/MS
NOVEMBRO - 2020

**CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL : PROCESSO DE
INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CAMPO GRANDE-MS**

TÂNIA MARIA FILIÚ DE SOUZA

“ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
EDUCAÇÃO”

BANCA EXAMINADORA:



Prof.ª. Dr.ª. Marta Regina Brostolin (PPGEUCDB) Orientadora e Presidente da

Banca Prof.ª. Dr.ª. Carina Elisabeth Maciel (UFMS) Examinadora Externa

Prof.ª. Dr.ª. Janaina Nogueira Maia Carvalho (UFMS) Examinadora

Externa Prof.ª. Dr.ª. Ruth Pavan (PPGE/UCDB) Examinadora

Interna

Prof.ª. Dr.ª. Celeida Maria Costa de Souza e Silva (PPGE/UCDB) Examinadora

Interna

Campo Grande, 27 de novembro de 202

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO- UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO

Dedico esta tese aos meus pais
Nicanor Furtado de Souza (*in
memorian*) e Maria Filiú de Souza, a
eles minha gratidão pela vida e pelos
sentimentos elevados que me
proporcionaram e as minhas filhas
Vitória e Sara, os maiores tesouros da
minha vida.

AGRADECIMENTOS

Os meus sinceros agradecimentos, primeiro a Deus, por tudo que acontece na minha vida, as várias pessoas que estiveram ao meu lado durante minha formação acadêmica. Minha família, especialmente aos meus pais Nicanor Furtado de Souza (*in memorian*), Maria Filiú de Souza, minhas filhas amadas: Vitória e Sara meu irmão Anderson, minha cunhada Aline e meus sobrinhos Heitor e Elisa.

Às amigas Mirtes dos Santos, Rosana Rezende, Sylvia Padiã, Celeida Maria e Gisela, o amigo Wilder Robes e outros amados amigos que estiveram ao meu lado durante esta caminhada, gratidão. O meu muitíssimo obrigado, por receber de vocês boas energias e impulsos para passar este período com uma certa leveza. Todos os meus amados, como gosto de chamar, minha família e meus amigos, presenciaram e respeitaram o meu silêncio, tiraram um tempo de seu tempo para me ouvir, compartilharam comigo este período de livros, escrita, angústia, desabafos. Choraram, riram, aconselharam, dividiram as suas companhias, as suas palavras, a todos, minha GRATIDÃO!

Meus agradecimentos a minha Orientadora e amiga, Prof. Dra Marta Regina Brostolin, que me acolheu com carinho, atenção e respeito. A sua orientação me proporcionou importantes reflexões sobre educação, Sociologia da Infância, confiança e vida.

Aos professores do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UCDB, gratidão pelas mediações realizadas em sala de aula, auxiliando-me na construção da pesquisa.

Ao grupo de estudo GEPDI, o qual por meio das muitas leituras, discussões, inquietações, estimulou minha escrita.

À Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS, que disponibilizou os dados necessários a essa pesquisa e o acesso às unidades escolares para a investigação de campo.

Às EMEIs selecionadas para esta pesquisa, representadas por seus professores, pelo acolhimento a esta pesquisadora.

À Coordenadoria de Normatização das Políticas Educacionais nas pessoas de Kátia Baez, Juliano Trovo, Fernanda Guimarães e Vanessa, que nunca negaram esforços no auxílio da coleta de dados.

Aos meus colegas de turma de doutorado, que sempre tiveram uma palavra de estímulo para que superasse as dificuldades, mostrando sempre possibilidades.

Com gratidão para com vocês, compartilho estas palavras...

“SE EU MORRER ANTES DE VOCÊ

Se eu morrer antes de você, faça-me um favor.

Chore o quanto quiser, mas não brigue comigo.

Se não quiser chorar, não chore.

Se não conseguir chorar, não se preocupe.

Se tiver vontade de rir, ria.

Se alguns amigos contarem algum fato a meu respeito, ouça e acrescente sua versão.

Se me elogiarem demais, corrija o exagero.

Se me criticarem demais, defenda-me.

Se me quiserem fazer um santo, só porque morri, mostre que eu tinha um pouco de santo, mas estava longe de ser o santo que me pintam.

Se me quiserem fazer um demônio, mostre que eu talvez tivesse um pouco de demônio, mas que a vida inteira eu tentei ser bom e amigo.

E se tiver vontade de escrever alguma coisa sobre mim, diga apenas uma frase:

-"Foi meu amigo, acreditou em mim e sempre me quis por perto!"

Aí, então derrame uma lágrima.

Eu não estarei presente para enxugá-la, mas não faz mal.

Outros amigos farão isso no meu lugar.

Gostaria de dizer para você que viva como quem sabe que vai morrer um dia, e que morra como quem soube viver direito.

Amizade só faz sentido se traz o céu para mais perto da gente, e se inaugura aqui mesmo o seu começo.

Mas, se eu morrer antes de você, acho que não vou estranhar o céu.

"Ser seu amigo, já é um pedaço dele..." Chico Xavier

SOUZA. Tânia M. F. Crianças com Deficiência na Educação Infantil: processo de inclusão e formação docente na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. Campo Grande, 2020.198 p. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

A presente pesquisa tem por título Criança com deficiência na Educação Infantil: processo de inclusão e formação docente na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. Integra-se na linha de Pesquisa "Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente" do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco e ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Docência na Infância (GEPDI/UCDB). Tem como objetivo geral analisar o processo de inclusão das crianças com deficiência na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS no período compreendido entre 2014 e 2019; e por objetivos específicos: investigar em quais instituições e quais são as deficiências das crianças matriculadas na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS; contextualizar o processo de inclusão; compreender as concepções dos professores sobre inclusão e identificar as condições de formação que os professores da Educação Infantil recebem da SEMED para trabalharem com as crianças com deficiência. A pesquisa, de abordagem qualitativa e documental, utilizou a entrevista semiestruturada com oito professores para a coleta de dados. Os resultados foram analisados a partir dos eixos temáticos: perfil dos professores envolvidos na pesquisa; o processo de inclusão de crianças com deficiência nas EMEIS: dificuldades e desafios; a concepção dos professores sobre inclusão; a criança com deficiência e o trabalho pedagógico; a formação inicial e continuada dos professores para o trabalho pedagógico com as crianças com deficiências. A análise evidenciou que o processo de inclusão nas Escolas Municipais de Educação Infantil do Município de Campo Grande-MS se apresenta categorizada como uma complexidade e configurada na concepção de integração, ou seja, não ocorre a contento ao movimento da reciprocidade à criança com deficiência na sala de aula. O maior desafio está no impacto em considerar a escola como espaço de pluralidade. A regulamentação da Educação Infantil se configurou como muito recente, estando a Educação Especial presente também sobre esta configuração, sinalizando a necessidade de aprofundamento das discussões e pesquisas para que se avance no processo.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Inclusão. Formação docente.

SOUZA. Tânia M. F. Inclusion of Children with Disabilities in Early Childhood Education in the Municipal Education Network of Campo Grande-MS. Campo Grande, 2020.198p. Thesis (Doctorate) Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

The present research is entitled Children with disabilities in early childhood education: process of inclusion and teacher training in the Municipal Education Network of Campo Grande-MS. It is part of the research line "Pedagogical Practices and their Relations with Teacher Education" of the Postgraduate Program in Education - Master and Doctorate, from Universidade Católica Dom Bosco and to the Group of Studies and Research on Teaching in Childhood (GEPDI / UCDB). Its general objective is to analyze the inclusion process of children with disabilities and teacher education in the Municipal Education Network of Campo Grande-MS and for specific objectives: to investigate in which institutions and what are the deficiencies of children enrolled in Early Childhood Education the Municipal Education Network of Campo Grande-MS; contextualize the inclusion process; Identify the training conditions that Early Childhood Education teachers receive from SEMED to work with children with disabilities and understand teachers' conceptions about inclusion. The research constituted a qualitative and documentary approach that uses semi-structured interviews with eight teachers. The results were analyzed from the thematic axes: profile of the teachers involved in the research; the process of including children with disabilities in EMEIS: difficulties and challenges; teachers' conception of inclusion; the disabled child and pedagogical work; the initial and continuing training of teachers for pedagogical work with children with disabilities. The analysis showed that the inclusion process in the Municipal Schools of Early Childhood Education of the Municipality of Campo Grande-MS is categorized as a complexity and configured in the concept of integration, that is, the movement of reciprocity to children with disabilities does not occur satisfactorily. In the classroom, the biggest challenge is the impact of considering the school as a space of plurality. The regulation of Early Childhood Education was configured as very recent, with Special Education present, also on this configuration, signaling the need for further research discussions, in order to advance the process.

Keywords: Early Childhood Education. Inclusion. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Crianças com e sem deficiência matriculadas nas creches e pré-escolas da REME, conforme censo escolar/NEP/MEC de 2014 a 2019	38
Quadro 2 – Regiões, número total de crianças da Educação Infantil com deficiência (nível quatro e nível cinco), número de crianças com deficiência somente nas EMEIS.	121
Quadro 3 – Formação acadêmica dos professores.....	124
Quadro 4 – Idade, experiência docente e nível de ensino que atua.....	125
Quadro 5 – Tempo de atuação do docente na Educação Infantil (Concursado/convocado)	126
Quadro 6 – Distribuição dos professores quanto ao número de crianças matriculadas por sala e o número de crianças com deficiência em sala	127
Quadro 7- Conclusões das professoras entrevistadas.....	168

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – EMEIS por Regiões urbanas de Campo Grande MS	35
Mapa 2 – Panorâmico de Campo Grande- MS	120

LISTA DE GRÁFICOS E IMAGEM

Gráfico 1 – Diferentes formas de vida familiar.....	48
Gráfico 2 – Total de matrículas de crianças com deficiência na REME	96
Imagem 1 - Campos de experiências e a perspectiva apresentada no Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino/2020	146

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Carta para obtenção do consentimento livre e esclarecido.....	195
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	196
Apêndice C – Roteiro de entrevista.....	197

LISTA DE SIGLAS

ACP - Sindicato Campo-grandense de Profissionais da Educação Pública
AEE - Atendimento Educacional Especializado
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE - Associação de Pais e Amigos de Excepcional
APM - Associação de Pais e Mestres
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT - Comitê de Ajudas Técnicas
CDC - Convenção Internacional dos Direitos da Criança
CEB – Conselho de Educação Básica
CEI - Centros de Educação Infantil
CEINF - Centros de Educação Infantil
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CEDESP – Centro Sul-Mato-Grossense de Educação Especial
CGPEE - Coordenação Geral da Política Pedagógica da Educação Especial
COEDI - Coordenadoria Geral de Educação Infantil
COEPRE - Coordenadoria de Educação Pré-escolar
CMEI – Centro de Educação Infantil
CONAE - Conferência Nacional Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CP – Conselho Pleno
CPE - Comitê de Ética em Pesquisa
D.A - Deficiência Auditiva
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DEE - Divisão De Educação Especial
DI – Deficiência Intelectual
DICEI - Diretoria de Currículos e Educação Integral
DIOGRANDE - Diário Oficial de Campo Grande
DPEE – Diretoria de Políticas de Educação Especial
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EI - Educação Infantil

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GAB – Gabinete

IBC - Instituto Benjamin Constant

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IES – Instituição de Educação Superior

IFES - Instituto Federal do Espírito Santo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

INES - Instituto Nacional da Educação dos Surdos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96)

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61)

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

LOAS - Lei Orgânica de Assistência Social

MEC - Ministério da Educação

MS – Mato Grosso do Sul

MT – Mato Grosso

NEE - Núcleo da Educação Especial

NUMAP - Núcleo Municipal de Atendimento Psicopedagógico

ONU - Organização das Nações Unidas

PLANURB – Agência Municipal de Meio Ambiente e Planejamento Urbano

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PEE - Plano Estadual de Educação

PEI - Plano Educacional Individualizado

PME - Plano Municipal de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROUCA - Programa um computador por aluno
PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
QI – Quociente de inteligência
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
REICOM - Regime especial de incentivo a computadores para uso Educacional
REME - Rede Municipal de Ensino
SAS - Secretaria Municipal de Assistência Social
SEB - Secretaria de Ensino Básico do MEC
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão
S.D - Síndrome de Down
SEDH/PR - Secretaria Especial dos Direitos Humanos da presidência da Republica
SEESP - Secretaria de Educação Especial
SEMED - Secretaria Municipal de Educação
SIGER - Sistema de Informações Gerenciais
SRM – Sala de Recuso Multifuncional
TEA -Transtornos do Espectro Autista
TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento
TOD -Transtorno Opositor Desafiador
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância.
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1.1 PROBLEMA DA PESQUISA	24
1.2 OBJETIVO GERAL	24
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	24
SEÇÃO I – METODOLOGIA - O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR: (DES)CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	25
1 CAMINHOS DA PESQUISA: Método, Contexto, Sujeitos e Estado do Conhecimento.	25
1.1 O MÉTODO: abordagem qualitativa.....	25
1.2 Instrumento: entrevista semiestruturada	28
1.3 Pesquisa documental.....	29
2 O CONTEXTO: cenário da pesquisa	30
2.1 ESCOLAS e EMEIs.....	32
2.2 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs)	35
2.3 Os sujeitos da pesquisa	37
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	38
4 ESTADO DO CONHECIMENTO: a produção científica por meio da revisão de literatura	41
SEÇÃO II - EDUCAÇÃO INFANTIL E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA CRIANÇA NO BRASIL	46
2.1 A INFÂNCIA E CRIANÇA NA CONTEMPORANEIDADE NA ABORDAGEM DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA.....	47
2.2 INFÂNCIA COMO UMA CATEGORIA SOCIAL: CRIANÇA COMO ATORES SOCIAIS	52
2.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM DEBATE: POLÍTICAS E LEGISLAÇÕES.....	56
2.4 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS.....	70
2.4.1 Criança com deficiência: O direito à educação e em receber essa educação	75
SEÇÃO III - TODA EDUCAÇÃO É ESPECIAL?!	81
3.1 LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INCLUSÃO/EXCLUSÃO	81

3.2 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE-MS E O PROCESSO DE INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	92
3.2.1 Implicações da formação dos professores em espaços inclusivos	102
3.2.2 Formação que os professores da Educação Infantil recebem da SEMED para atuarem com as crianças com deficiência	112
SEÇÃO IV – EM CENA: Os Atores	119
4.1 PERFIL DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS NA PESQUISA	123
4.2 O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NAS EMEIS: DIFICULDADES E DESAFIOS	129
4.3 A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE INCLUSÃO	138
4.4 A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA E O TRABALHO PEDAGÓGICO	145
4.5 A FORMAÇÃO INICIAL/CONTINUADA E O TRABALHO PEDAGÓGICO COM AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA	156
4.6 Análises Conclusivas	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS	180
APÊNDICE	196

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.1).

O trecho acima, retirado da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, refere-se às condições de equidade que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. Equidade aqui entendida como reconhecimento imparcial ao atendimento da cada criança com deficiência, de acordo com suas necessidades. Igualdade se refere a garantia do direito em condições reais, sem discriminação e diferença no sentido de oferta de um maior atendimento individual de cada criança, potencializando seu desenvolvimento.

Assim, o excerto expressa uma preocupação em relação à estrutura proposta por leis internacionais e nacionais a qual propõe a diversidade e o trabalho com identidade e diferença em sua constituição. A partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, apresentada no ano de 2008, o que mudou em relação a concepção de atendimento das crianças com deficiência na Educação Infantil do Município de Campo Grande-MS? Os professores que atuam na Educação Infantil do Município de Campo Grande conseguem contemplar de forma satisfatória o acesso e a participação da criança com deficiência? Estas são Inquietações da pesquisadora para realizar a pesquisa.

A partir das inquietações, apresento os objetivos desta tese, isto é, geral, analisar o processo de inclusão das crianças com deficiência na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS no período compreendido entre 2014 e 2019; específicos: investigar em quais instituições estão e quais deficiências apresentam as crianças matriculadas na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS; contextualizar o processo de inclusão; compreender as concepções dos professores sobre inclusão e identificar as condições de formação que os professores da Educação Infantil recebem da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para trabalharem com as crianças com deficiência.

Na tese optei¹ pela pesquisa qualitativa e os instrumentos utilizados para coleta de dados foram a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada. O ponto de partida dessa investigação teve início em 2014, ano em que ocorreu o ingresso dos Centros de Educação Infantil que estavam sob a responsabilidade da gestão da Secretaria Municipal de Políticas Ações e Cidadania (SAS) para a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS (SEMED)

Entendo ser necessário nesse momento vincular-me a temática proposta e tecer comentários sobre minha trajetória profissional na educação especial. Esta começa quando fui convidada por uma professora no final do curso de Pedagogia para participar de uma capacitação com carga horária de 120 horas, cujo principal objetivo consistia em fomentar o trabalho pedagógico a ser realizado com crianças excepcionais (nomenclatura usada na época). A professora tinha em mãos três inscrições, e, da minha parte, aceitei participar. Mas, apesar do convite me causar um certo estranhamento, preferi encarar como uma oportunidade de recurso pedagógico para ampliar meu conhecimento e também como possibilidade de conseguir um emprego, afinal estava me formando e já pensava em trabalhar.

Cabe ressaltar que a graduação que escolhi não apresentou nenhuma disciplina a respeito da aprendizagem de criança com deficiência, ao contrário, foi nos passando uma realidade totalmente diferente: trabalharíamos com a aprendizagem de crianças comportadas, em salas homogêneas, nas quais todas aprendiam da mesma forma.

Sendo assim, na época, acreditava que criança com deficiência morria muito cedo, na minha infância não convivi com nenhuma e na minha família, tanto materna como paterna, não tinha pessoa com deficiência. Então, pelo fato da pouca ou nenhuma importância que se dava ao ato de ensinar ou de aprender da criança com deficiência, eram justificáveis a desinformação e o preconceito estabelecido pela sociedade.

Mesmo assim, aceitei o desafio e, ao término da capacitação, recebi o convite da diretora de escola clínica especial para trabalhar. No início do mês de fevereiro de 1987, comecei o trabalho como coordenadora pedagógica, era recém formada, tudo muito novo, considerava que o mais importante para a criança com deficiência era

¹ Esclareço que utilizo da primeira pessoa do singular na escrita da introdução e nas demais seções a primeira pessoa do plural.

realmente estar em uma escola clínica especial, pois ali recebiam o atendimento necessário, tanto escolar como clínico.

Outrossim, a escola clínica contemplava as crianças de zero a seis anos com o atendimento pedagógico, estimulação precoce, oficinas de artes, leitura e escrita, além dos cuidados essenciais com alimentação e higiene, por parte das professoras, ainda sob a concepção do assistencialismo.

Eram chamadas de professoras mas exerciam o papel de cuidadoras, pois não tinham o curso de magistério e muito menos a graduação em pedagogia. Jovens, muitas vezes menores de 18 anos, exerciam a função, mas sem saber direito como atuar com as crianças com deficiência, ou seja, em certos momentos exerciam a função de babás, ao cuidarem das necessidades relacionadas a alimentação e a higiene e em outros como professoras, pois precisavam apresentar, semanalmente, relatórios em seus cadernos sobre as atividades pedagógicas a realizar, normas da dona da clínica.

Na escola, as crianças também recebiam atendimento especializado por parte dos profissionais da saúde, que trabalhavam no mesmo espaço físico da instituição. Havia três salas destinadas para a escola e cinco para o atendimento clínico, o qual era realizado pelos profissionais das áreas de Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Psicologia, Nutrição e Neurologia, e aconteciam individualmente e/ou em grupo, dependendo da especificidade da deficiência e do estado clínico de cada criança.

O atendimento clínico não tinha horário pré-determinado e, por diversas vezes, no momento em que a criança estava realizando alguma atividade pedagógica em sala, o profissional da clínica interrompia e a levava para o seu atendimento específico, pois era considerado mais importante e seu valor sempre sobrepujava o pedagógico.

Depois de dois anos trabalhando nessa escola clínica, recebi outro convite 1989, para trabalhar como técnica no Centro Sul-Mato-Grossense de Educação Especial (CEDESP), um centro vinculado à Secretaria de Estado de Educação, que tinha o objetivo de “oferecer diagnóstico, atendimento psicopedagógico, ensino e pesquisa, a educação para a realização do trabalho aos Portadores de Deficiência, Superdotados e problemas de conduta” (MATO GROSSO DO SUL, DECRETO n. 5.0778/89).

Trabalhei por três anos no CEDESP, viajava em semanas alternadas, atendendo municípios do interior do estado, realizando diagnóstico em crianças com suspeita de deficiência. Minha função, junto a uma profissional da área de psicologia, consistia em realizar testes pedagógicos e psicológicos, com o objetivo de diagnosticar a defasagem escolar e o quociente de inteligência (QI) das crianças.

Quando voltávamos para Campo Grande, tínhamos uma semana de prazo para apresentarmos os relatórios de nossa avaliação, nos quais destacavam ou não a necessidade do atendimento clínico à criança avaliada.

Esse relatório, posteriormente, ficava aos cuidados da Secretaria de Estado de Educação para os devidos encaminhamentos aos municípios atendidos. Os anos trabalhados nesse centro, foram de muita aprendizagem, havia muito investimento na formação, pois foi a época que ocorreram muitos estudos e discussões sobre a Política de Integração da criança com deficiência no ensino regular/comum, levando a Educação Especial ao ápice de evidência no centro nacional.

Vale ressaltar, que a Política de Integração foi aprovada pelo Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999, onde aduz em seu Art. 1º A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência. As pessoas com necessidades especiais frequentam a mesma instituição de ensino que as “ditas normais”, mas em grupos separados.

Trabalhei também com garotos em situação de rua , esta nomenclatura garotos em situação de rua está prescrita no Decreto n. 7035/2009 de 23 de dezembro de 2009, considerado pela legislação vigente da época como público alvo da educação especial, em um projeto social desenvolvido pela então primeira dama do Estado e pela Missão Salesiana-MT, sediada em Campo Grande-MS. Esse projeto tinha por finalidade incluir as crianças e jovens que estavam em situação de rua, oferecendo-lhes abrigo (semi-internato e internato), refeições, acompanhamento escolar e religioso para se tornarem aceitos como cidadãos na sociedade.

Em 1992, fui aprovada no concurso ofertado pela Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, no qual estou até a presente data, trabalhando por mais de 25 anos diretamente com e na Educação Especial. Em 1994, tive a oportunidade de participar de reuniões em Brasília para a elaboração da primeira Política Nacional de

Integração da Educação Especial e da implantação das primeiras salas de recursos do município de Campo Grande. Nesse período também conclui a especialização em psicopedagogia clínica e institucional e abri juntamente com mais duas colegas, uma sala de atendimento psicopedagógico clínico, onde atendi clinicamente por 24 anos.

Com o passar dos anos, comecei a investir mais em formação continuada, cursos específicos por necessidade de atualização, outras especializações, até chegar ao Mestrado em Educação realizado na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), no qual tive oportunidade de fazer um estágio sanduíche de estudo, na Universidade “of Manitoba” na cidade de Winnipeg, Canadá, com a pesquisa intitulada “Prática Docente mediada pelas Tecnologias na Educação Especial”.

Foi uma oportunidade única, oferecida e incentivada por minha orientadora, de conhecer as pesquisas de outro país. Fiquei encantada com a estrutura das escolas primárias, de ensino médio (College) e universidades, pois todas, sem exceção, atendem crianças, jovens e adultos com deficiência.

Nesse íterim, cabe-me destacar a universidade de Manitoba, pois essa possui um departamento específico na área de mestrado e doutorado destinado exclusivamente aos sujeitos com deficiência, o qual contempla recursos de adequação/adaptação necessários para atender qualquer tipo de deficiência, desde o leve ao mais grave. Mas isso não significa que os sujeitos com deficiência não estudem em outro departamento, ao contrário, estão incluídos em todos os espaços da universidade. O governo Canadense investe alto na formação dos professores e nos recursos de adequação/adaptação com vista à inclusão, ou seja, a concepção de inclusão é evidenciada nas transformações do processo social, educacional e comunitário, respeitando a Educação enquanto processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Em relação ao processo de inclusão realizado em nosso país, este sempre foi motivo de preocupação, hoje não é diferente. Busco explicações sobre as razões que continuam levando o Sistema Educacional a não acreditar nas possibilidades de aprendizagem das crianças com deficiência.

Fui percebendo que o conceito que as pessoas tinham e que não mudou com o passar dos anos continua comprometido em relação às crianças com deficiência, apesar dos avanços, dentre eles, a presença desta na escola, ainda é motivo de incredulidade da capacidade do outro.

Assim, com uma perspectiva de investigação, a reflexão sobre as possibilidades de mudança e a consequente busca de alternativas para o processo de inclusão da criança com deficiência me levaram a pensar a pesquisa. A escolha do tema "Crianças com deficiência na Educação Infantil: processo de inclusão e formação docente na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS" emergiu do interesse em aprofundar conhecimentos a respeito de como acontece a inclusão por parte das Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIS, representadas por seus professores, das crianças com deficiência na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

Delimitado o tema, procedeu-se a uma investigação contextual da temática, seguida dos procedimentos metodológicos relativos à fase da análise empírica. Assim, a tese foi constituída em quatro seções.

A primeira seção dedica-se aos procedimentos metodológicos utilizados, a definição do método qualitativo, instrumentos de coleta de dados, entrevista semiestruturada, estudo de documentos, sujeitos da pesquisa.

A segunda seção aborda à Educação Infantil e a Instituição Educativa, permite perceber a história da infância, a evolução da educação quanto a proteção e conceito da criança na sociedade contemporânea.

A terceira seção é referente a Educação Especial, estabelece pontos e contrapontos entre inclusão, Educação Inclusiva e Educação Especial, apresentando aproximações e distanciamentos, presentes em seu processo histórico.

A quarta seção, delinea à descrição, análise dos dados, por meio da representatividade dos discursos dos participantes, com o intuito de atender aos objetivos determinados para a pesquisa. Assim, procedeu-se à organização dos eixos temáticos para análise. Nos eixos temáticos optei por uma forma de análise preconizada pela pesquisa qualitativa e articulada com o referencial teórico utilizado na tese. Por fim, lanço o olhar para as análises à partir da teoria articulada com os registros.

A seguir, apresento o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos desta tese de doutoramento.

1.1 PROBLEMA DA PESQUISA

Como acontece o processo de inclusão das crianças com deficiência na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS

1.2 OBJETIVO GERAL

Analisar o processo de inclusão das crianças com deficiência na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS no período compreendido entre 2014 e 2019.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar em quais instituições e quais são as deficiências das crianças matriculadas na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS.
- Contextualizar o processo de inclusão.
- Compreender as concepções dos professores sobre inclusão
- Identificar as condições de formação que os professores da Educação Infantil recebem da SEMED para trabalharem com as crianças com deficiência.

Em relação à metodologia, optei por uma pesquisa de abordagem qualitativa que utilizou a entrevista semiestruturada e análise documental para a coleta de dados. A proposta da tese “Crianças com deficiência na Educação Infantil: processo de inclusão e formação docente da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS” constituiu-se a partir dos conceitos vinculados à linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas relações com a formação docente do Programa de Pós-Graduação de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

SEÇÃO I – METODOLOGIA - O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR: (DES)CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Nessa seção discorreremos sobre o processo metodológico utilizado na construção desta tese intitulada “CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSO DE INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS”. Constitui-se em uma abordagem qualitativa que utilizou a análise documental e entrevista semiestruturada com oito professores das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), sujeitos da pesquisa.

As EMEIs pesquisadas ficam localizadas na área urbana da cidade e situadas em um dos sete polos de atendimento da REME. Vale esclarecer que Campo Grande foi dividida em sete polos (Imbirussu, Segredo, Prosa, Centro, Bandeira, Anhanduizinho e Lagoa), de concentração geopolítica-econômica, com o objetivo de facilitar a organização e o atendimento administrativo do poder público.

1 CAMINHOS DA PESQUISA: Método, Contexto, Sujeitos e Estado do Conhecimento.

1.1 O MÉTODO: abordagem qualitativa

A tese em questão apresenta como metodologia a abordagem qualitativa, e como instrumentos de coleta de dados a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada realizada com oito professores de sete Escolas de Educação Infantil (EMEI) da rede de ensino do município de Campo Grande-MS.

A abordagem qualitativa permite descrições de pessoas por meio de entrevista, análise de vários tipos de documentos e outros instrumentos de coleta de dados. Lüdke e André (1986, p.12) afirmam que:

[...] todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado.

Essa modalidade de pesquisa adapta-se à realidade educacional e possibilita a subjetividade e a diversidade de procedimentos a serem utilizados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Nesta perspectiva, destaca-se que esta abordagem não evidencia a generalização, a resposta de resultados objetivos, todavia ajuda a evidenciar a produção de conhecimento local e significativo no contexto investigado, pois o objeto de estudo é um assunto inesgotável. Contudo, não é por ser um assunto inesgotável que não se faz necessário apresentar considerações finais, ao contrário, além de apresentar tais considerações, necessita assegurar a compreensão sobre o que se propõe investigar.

Segundo Minayo (2008, p.57):

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam.

Nesse sentido, pressupõe o conhecimento de dados com base na experiência, a luz da subjetividade dos sujeitos pesquisados. Ou seja, envolve-se com o fenômeno, não se preocupando com a neutralidade.

Bogdan e Biklen (1994, p. 70) reforçam que “o objetivo dos investigadores qualitativos é o de compreender o comportamento e a experiência humanos.” Assim, buscam entender:

[...] o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrevem em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana.

Nesse sentido, a abordagem em questão, recorre aos estudos empíricos sobre o cotidiano escolar e objetiva a pesquisar os fenômenos em um dado contexto natural, partindo do ponto de vista dos sujeitos investigados. Os sujeitos investigados

nesta tese foram oitos professores atuantes nas Escolas de Educação Infantil – EMEIS, do município de Campo Grande, MS.

Com essa abordagem foi possível analisar o cenário para compreender e interpretar os fenômenos e o significado que as pessoas a ele atribuí. Dessa forma, como pesquisadora, busquei o envolvimento dos participantes na coleta de dados para construir um aporte, dando credibilidade para os indivíduos no estudo. A partir disso, foi possível identificar o assunto e os processos de pesquisa. O assunto forneceu informações para que pudesse entender melhor a configuração dos participantes e o contato com o campo ajudou a compreender o meio pesquisado.

Como afirma Lüdke e André (1986, p.12) que:

[...] todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa utiliza de vários métodos que são interativos e humanísticos. Assim sendo, para Minayo (1999, p. 10):

É aquela que incorpora a questão social do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais. O estudo qualitativo pretende apreender a totalidade coletada visando, em última instância atingir o conhecimento de um fenômeno histórico que é significativo em sua singularidade.

Assim, o estudo qualitativo, precisa de um contato prolongado que ajude a construir as variáveis, pois estas proporcionam uma visão geral do processo de pesquisa, questões sobre os problemas conceituais, por exemplo. Conceitos e variáveis são categorias, nas quais ideias, impressões e observações podem ser colocadas. Assim, a escolha da abordagem qualitativa para esta tese é justificada por se acreditar que durante o processo investigativo, como mencionado por André (2013, p. 98):

As questões ou pontos críticos iniciais tendem a se modificar, conforme o estudo caminha: alguns se firmam, mostrando-se realmente relevantes para aquela situação, outros terão que ser descartados pela sua pouca pertinência ao caso e aspectos não previstos podem vir a ser incorporados ao estudo.

Nesse sentido, esta abordagem acompanhada de análise sobre o tema, buscou pensar e agir pedagogicamente diante do processo de inclusão. A seguir destacamos os instrumentos de coleta de dados que compõem a pesquisa.

1.2 Instrumento: entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada é um instrumento de coleta de dados muito utilizado na pesquisa educacional, pois ela proporciona uma capacidade maior de entendimento das questões estudadas nesse ambiente. Oferece perguntas necessárias à pesquisa e à relativização dessas, oportunizando novos questionamentos, facilitando a compreensão do objeto pesquisado.

Para Lüdke e André (1986), a técnica de entrevista semiestruturada é a que mais se adapta aos estudos educacionais, por possuir flexibilidade no momento de entrevistar os professores. A entrevista semiestruturada é um instrumento em que o pesquisador busca informações face a face com os entrevistados que pode ser, por exemplo, uma conversa com o objetivo previamente elaborado.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a maior vantagem dessa técnica em relação a outras “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

A liberdade de diálogo que essa técnica proporciona entre o pesquisador e o participante permite adequações ao assunto, a partir dos pontos levantados por outra técnica. Adotamos a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados por acreditar que esta considera vários conhecimentos empíricos ou não dos participantes.

Os participantes nesta técnica relatam suas experiências, sem sair do foco principal investigado, envolvendo-se, às vezes, na elaboração do conteúdo da pesquisa. Nessa conversa, segundo Minayo (1996, p.122), "o entrevistador se libera de formulações pré-fixadas, para introduzir perguntas ou fazer intervenções que visam abrir o campo de explanação do entrevistado ou aprofundar o nível de informações ou opiniões".

Faz parte da entrevista semiestruturada, o roteiro, o qual deve ter uma flexibilidade para poder se aprofundar nas questões pré-estabelecidas. Lüdke e André (1986, p. 37) relatam que numa entrevista:

É muito importante que o entrevistado esteja bem informado sobre os objetivos da entrevista e de que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, respeitando-se sempre o sigilo em relação aos informantes. É importante que ele concorde, a partir dessa confiança, em responder as questões, sabendo, portanto, que algumas notas têm que ser tomadas [..]

Nesse sentido, com a concordância dos participantes, foi utilizado um roteiro com questões semiestruturadas, buscando compreender as falas das professoras. As perguntas foram formuladas previamente, acompanhando questões relacionadas aos objetivos deste estudo. As entrevistas foram marcadas por telefone e e-mail, com os horários determinados pelos sujeitos. Esclarecemos que, antes de realizar a entrevista *in loco*, foi feito um teste piloto com os sujeitos que não fizeram parte da pesquisa. Esse teste serviu para ter clareza em relação às questões levantadas pelo instrumento.

1.3 Pesquisa documental

A pesquisa documental é uma técnica que revela informações do fato pesquisado. São considerados documentos, segundo Phillips (1974, p. 187), “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Assim, o documento constitui-se em uma importante fonte de informação, pois aponta novos aspectos de um tema ou problema. Lüdke; André (1986, p. 38), explicam que:

[...]. Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas arquivos escolares.

A pesquisa possui características da natureza do contexto social, constituindo-se como um procedimento valioso da abordagem qualitativa. A análise documental procura identificar no documento informações por meio das hipóteses de interesse do pesquisador.

Assim como uma técnica ou procedimento exploratório, a análise documental para Lüdke; André, (1986, p. 39), “indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta”.

O uso do documento na pesquisa constitui-se em uma fonte estável e valiosa, que pode ser consultada por várias vezes, servindo de sustentabilidade aos resultados obtidos, tal qual uma fonte natural de informação.

Segundo Lüdke; André, (1986, p. 39),

Os documentos constituem também uma forma poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

A escolha do documento para pesquisa não é uma escolha casual, visto que tem sempre um propósito de possibilidades e/ou hipóteses analisando sua seleção. De um documento são retiradas evidências que fundamentam as opiniões do pesquisador.

Nesta tese, utilizamos de pareceres, decretos, legislações, como fonte fundamental para a compreensão das políticas que abordam a questão da inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil. Os documentos selecionados são específicos para a realização da análise desta pesquisa, pois determina o contexto explorado.

2 O CONTEXTO: cenário da pesquisa

A pesquisa tem como contexto de investigação as Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, porém, é importante enfatizar que as escolas do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS (REME), também atendem a faixa etária da pré-escola, de quatro a cinco anos, público da Educação Infantil.

A título de informação, por meio do Decreto n. 13.755 de 08 de Janeiro de 2019, se altera a denominação de Centro de Educação Infantil (CEINF) para Escola

Municipal de Educação Infantil (EMEI) da REME. A mudança atende antigas reivindicações do Sindicato Campo-grandense de Profissionais da Educação Pública (ACP), por entender que a Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica, estabelecida por diversas legislações como a Lei de Diretrizes e Base da Educação n. 9394/1996 (LDB) e, portanto, as unidades de ensino que oferecem essa etapa devem ser consideradas no mesmo regime das escolas de Ensino Fundamental e Médio.

O município de Campo Grande foi dividido em sete polos de concentração geopolítico-econômica, com o objetivo principal de facilitar a organização e o atendimento administrativo do Poder Público Municipal. Os polos integram instituições de ensino que são escolas e EMEIs, totalizando de 9 a 26 unidades por polo. Essas encontram-se localizados nas regiões Imbirussu, Segredo, Prosa, Centro, Bandeira, Anhanduizinho e Lagoa.

Destaca-se, ainda, que a divisão administrativa das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino (REME) segue a mesma divisão geopolítico-econômica, cuja operacionalização das atividades é realizada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Essa gerencia, monitora e organiza as ações de acordo com a constituição hierárquica composta pela Secretária, Superintendência de Políticas Educacionais, Coordenadoria da Educação Básica, Divisão de Gestão da Educação Básica e Unidades Escolares.

A Educação Infantil encontra-se sob a gerência da Superintendência de Políticas Educacionais. A Gerência da Educação Infantil é responsável por realizar o atendimento às unidades por intermédio dos técnicos da Educação Infantil (EI), ofertar formação continuada aos professores das EMEIs e das escolas que oferecem essa etapa da educação.

A Secretaria possui um Sistema de Informações Gerenciais (SIGER), o qual arquiva os dados referentes aos atendimentos de todas as crianças e os alunos da Rede Municipal de Ensino (REME). Atendimento aqui é entendido como qualquer ocorrência relacionada às crianças, isto é, são: transferência, aprovação para o ensino fundamental I, desistência, número de crianças por sala (agrupamento) e/ou número de crianças com deficiência. Esse sistema é abastecido por informações semestralmente. Ressaltamos o ano de 2016, pois foi o ano que se destacou quanto ao número de crianças com deficiência matriculadas nos EMEIs/escolas. Nesse referido ano, a REME apresentava um quadro com 99 EMEIs, 70 deles eram

atendidos por técnicos da Educação Especial que diagnosticaram e registraram 119 crianças com algum tipo de deficiência.

Em 2017, o número das EMEIs da REME passou para 100 unidades; e o número de crianças matriculadas com alguma deficiência aumentou para 151. Uma das razões sinalizadas pela Secretaria para o aumento da demanda de crianças com deficiência se deveu ao fato de as EMEIs oferecerem o atendimento em período integral, diferente do que ocorre nas instituições especializadas, como APAE e Pestalozzi, dentre outras, que ofertam um único período de atendimento.

Evidenciamos que o ponto de partida dessa investigação foi em 2014, pois nesse ano ocorreu a transferência dos Centros de Educação Infantil que estavam sobre a responsabilidade e gestão da Secretaria Municipal de Políticas e Ações e Cidadania (SAS) para a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS (SEMED).

É a partir desta data que amplia-se o processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil por intermédio da efetivação de matrículas, sendo essas consideradas pela Secretaria de Educação substancialmente significativas. A REME passou então a se organizar na realização de processos seletivos de professores para o exercício da docência nas EMEIs, principalmente com as crianças da faixa etária de zero a três anos, conforme preconiza o Art. 62 da LDB da necessidade da formação docente em nível superior para o exercício do magistério na Educação Infantil.

2.1 ESCOLAS e EMEIs

A Rede Municipal de Ensino (REME) do Município de Campo Grande - MS oferta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, segundo o que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996, em consonância com a Constituição Federal.

As unidades escolares da REME seguem a divisão geopolítico-econômica da divisão administrativa, como citada anteriormente, dividida em sete polos, sendo as escolas assim distribuídas: 24 escolas na região do Anhanduizinho, 10 escolas na região Bandeira, 9 na região do Centro, 13 na região Imbirussu, 14 na região do Lagoa, 9 na região do Prosa, 11 na região do Segredo e 14 na região rural, contando com as extensões. As extensões são criadas conforme a demanda da comunidade

local, são jurisdicionadas a SEMED e ao Conselho Municipal de Educação para a assistência e funcionamento, são voláteis. Das escolas da REME, 2 são de tempo integral, 1 oferta o ensino agrícola, 1 é indígena e 88 ofertam a educação infantil - creche para crianças de zero a três e pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos. A Lei Orgânica do Município, conforme prescreve o Art. 4 do seu Regimento, aduz que as escolas têm como finalidade:

I – alcançar o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade; II – propiciar o desenvolvimento do aluno e assegurar a formação comum para o exercício da cidadania; III – oportunizar o acesso ao conhecimento universal com vistas à produção de um conhecimento contemporâneo que reflita as necessidades da sociedade atual, vinculando o mundo do trabalho à prática social; IV – garantir o direito a uma educação básica de qualidade social; V – contribuir para a formação humanística, cultural, ética, política, técnica, científica, artística e democrática dos alunos; VI – incentivar a criação e fortalecer a atuação do conselho escolar, da Associação de Pais e Mestres (APM) e do Grêmio Estudantil.

Ainda, referindo ao mesmo regimento, há três artigos específicos para a Educação Infantil.

O Art. 5 define a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e relata sua finalidade de desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. O Art. 6, aponta que o objetivo geral da Educação Infantil é garantir à criança acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, e no Art. 7 são descritos os objetivos específicos da Educação Infantil, os quais se constituem em:

I - dar condições para o desenvolvimento da criança em relação aos aspectos sensório-motor, afetivo-emocional, social e cognitivo, respeitando as possibilidades e características da faixa etária; II - assegurar à criança condições para o desenvolvimento das percepções e da expressão motora, a fim de atingir a conscientização e, conseqüentemente, o domínio corporal; III - propiciar situações nas quais possibilitem o exercício da autoconfiança e da independência das crianças; IV - proporcionar à criança experiências que lhe permitam a integração no meio físico social, com vistas à adaptação; V - promover situações que possibilitem o desenvolvimento das capacidades intelectuais das crianças, o estímulo à lógica das ações e a ampliação dos quadros mentais com os quais irão trabalhar; VI - criar condições

para o avanço das aptidões físicas, proporcionando um crescimento saudável e harmônico; VII - oportunizar a evolução de aptidões artísticas, envolvendo atividades de música e artes plásticas; VIII - iniciar o processo de alfabetização com trabalhos que permitam o desenvolvimento da linguagem oral, da escrita, da leitura e do raciocínio matemático, instrumentos básicos para o exercício da cidadania.

O regimento também apresenta uma seção referente à educação inclusiva, na qual viabiliza a inclusão, em sala de aula comum, de alunos público-alvo da Educação Especial (entende-se por público-alvo da educação especial o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação), com garantia de acesso, desenvolvimento de potencialidades, flexibilizando e adequando/adaptando o currículo à metodologia de ensino, ofertando recursos didáticos diferenciados e o progresso de avaliação adequado ao desenvolvimento, em conformidade com a legislação vigente.

Aduz, também, em seu Art. 10, que a unidade escolar deve priorizar o acesso, fomentar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar, suplementar e assegurar a transversalidade da Educação Especial com o setor competente da SEMED. O AEE, segundo a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)

[...] é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público-alvo da educação especial, deverá ocorrer em Sala de Recursos Multifuncionais, em turno contrário ao que o aluno está matriculado.

O AEE deve ter seu início na Educação Infantil por ser uma atividade da Educação Especial, que é uma modalidade de ensino que perpassa por todas as etapas, desde a educação infantil ao ensino superior. Na Educação Infantil, o AEE tem por objetivo proporcionar em todos os espaços atividades do cotidiano escolar de forma a complementar ou suplementar o desenvolvimento e a autonomia da criança com deficiência.

O regimento da SEMED constitui-se em um instrumento jurídico-educacional que regulamenta a organização administrativa, didático-pedagógica e disciplinar das escolas e das EMEIS e segue o que está disposto na meta 4 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014)

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

A meta destaca que toda população de 4 a 17 anos com deficiência, tem o direito de se beneficiar de uma escolarização, de um atendimento que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem começando na educação infantil. Delineamos na sequência a Educação Infantil de Campo Grande/MS composta pelas EMEIs.

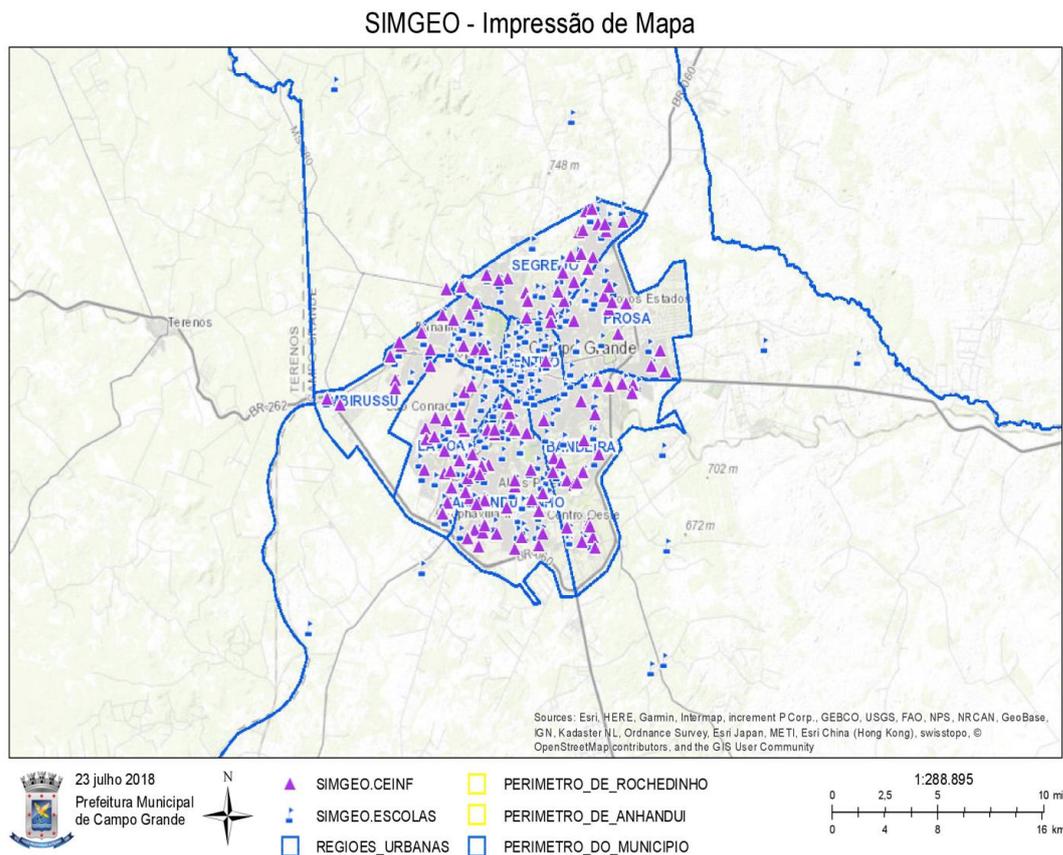
2.2 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs)

A Educação Infantil da rede municipal do ensino de Campo Grande - MS, busca estar em plena observância dos princípios legais da Educação Nacional, da Lei Orgânica e do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino para a Educação Infantil, objetivando os ideais de liberdade e solidariedade humana.

As Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), como são denominadas pela REME, atendem ao público da educação infantil e subdividem-se em creche, para crianças de zero a três anos e pré-escola para crianças de quatro a cinco anos, ainda de forma transitória, visto que a partir das adequações a pré-escola deverá compor o corpo discente das escolas municipais de Ensino Fundamental.

Como já mencionado acima, são as EMEIs e também as Escolas Municipais de Ensino Fundamental que atendem as crianças de faixa etária de quatro a cinco anos. No ano de 2019, a REME possui 104 EMEIs, distribuídas da seguinte forma: 13 na região do Imbirussu, 16 na região Segredo, 9 na região Prosa, 2 na área Central da cidade, 18 na região Bandeira, 30 na região do Anhanduizinho, sendo esta a região onde se concentra o maior número de EMEIs, e 15 na região da Lagoa e 1 no distrito de Anhandui. Como demonstra o mapa abaixo especificado por regiões urbanas, bairros e vilas:

Mapa 1 – EMEIS por regiões



Fonte: encurtador.com.br/LNOU1

O município ainda conta com 96 escolas, das quais 88 atendem à Educação Infantil. As escolas seguem o mesmo regimento da educação infantil, sendo organizado por meio de normas comuns como avaliação por acompanhamento e registro do desenvolvimento sem o objetivo de promoção; por atendimento à criança de, no mínimo, quatro horas diárias para o turno presencial e de, no mínimo, sete horas para a jornada integral; obedece a duzentos dias de trabalho educacional, com carga horária anual estabelecida de oitocentas horas; a frequência das crianças matriculadas na pré-escola deve ser, no mínimo, de 60% por cento do total de horas e, nesta etapa do ensino, é realizada a expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

As crianças na educação infantil são agrupadas em salas, de acordo com a idade de ingresso. No berçário, o máximo é de oito crianças, nos grupos -1, -2 e -3, referente a idade de um ano, dois anos e três anos, máximo de 15 crianças, no grupo

4, crianças de 4 anos completos ou a completar até 31 de março do ano vigente, e grupo 5 – crianças de 5 anos completos ou a completar até 31 de março do ano vigente, no máximo de 25 crianças. No caso de crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, o quantitativo máximo em sala de aula na educação infantil (grupos 4 e 5), é de até 20 crianças/sala.

Ressaltamos que a Gerência de Educação Infantil da SEMED em 2017, apresentou para a REME um documento orientador curricular, intitulado "Orientações Curriculares para a Educação Infantil: jeitos de cuidar e educar", elaborado de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se constituiu em pressupostos relevantes para desenvolver as formações e produzir reflexões práticas e teóricas a respeito da educação das crianças de zero a seis anos.

À frente desse cenário, no qual realizamos nossa pesquisa, a preocupação se relacionou intimamente com o processo de inclusão das crianças com deficiência em sala de aula, na relação do professor com a criança com deficiência, com a disponibilidade dos artefatos pedagógicos nas EMEIs a serviço do professor e da criança, e ao processo de aproximação: novo para o professor e da mesma forma para a criança com deficiência.

2.3 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos que participaram da pesquisa são oito professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, que atuam na educação infantil de sete EMEIs. Esclarecemos que a investigação se deu apenas nas EMEIs.

Optamos pelo município de Campo Grande por ser a última capital do Brasil na qual aconteceu o ingresso dos Centros de Educação infantil (CEINFs), que estavam sobre a responsabilidade/gestão da Secretaria Municipal de Políticas e Ações e Cidadania (SAS) para a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS (SEMED).

Os critérios elencados para que os professores pudessem participar da pesquisa foram: um professor por cada região; estar atuando em sala da educação infantil; ser efetivo por concurso, pois assim teria pouca probabilidade de ser substituído; ter pelo menos uma especialização na área de educação infantil ou na

educação especial, pois supostamente garantiria a formação específica na área de atuação; ter, em sala de aula, o maior número de crianças com deficiência.

Os professores da educação infantil passam por processos seletivos, por meio de concurso e/ou contratação, com carga horária estabelecida de vinte e/ou quarenta horas semanais, dependendo de sua opção na inscrição do concurso e/ou da seleção contratual. Em sala de aula, atuam, conforme o agrupamento de crianças, citado anteriormente.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa empírica começa a partir da elaboração da carta de apresentação da doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB a Secretária de Educação do Município de Campo Grande – SEMED. Consideramos nosso primeiro passo, esta carta teve como objetivo a solicitação de informações documentais pertinentes a pesquisa.

Por meio dessa solicitação foi encaminhado ofício para a UCDB autorizando a coleta de informação documental para a pesquisadora. A pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição.

Segundo passo, coleta de informação do censo escolar da REME, referente aos anos de 2014 a 2019, para contabilizar o número de crianças matriculadas na creche e na pré-escola, como também averiguar o quantitativo registrado nesses anos referente a criança com deficiência demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 1: número de crianças com e sem deficiência matriculadas nas creches e pré-escolas da REME, conforme censo escolar/INEP/MEC de 2014 a 2019.

Ano	Creche		Pré-Escola/Escola	
	N. de crianças matriculadas	N. de crianças com deficiência	N. de crianças matriculadas	N. de crianças com deficiência
2014	11.178	38	11.433	95
2015	11.576	43	12.334	110
2016	11.470	52	13.411	144
2017	12.500	53	14.490	177
2018	13.743	64	15.125	221
2019	14.415	163	15.948	326

FONTE: elaborada pela autora (2019)

O quadro proporciona um panorama do número de matrículas na creche, compreendendo crianças de zero a três anos e na pré-escola EMEIs/escola, compreendendo matrículas de crianças de três anos completo a cinco anos e onze meses. É importante salientar o crescente número de matrículas de crianças com deficiência tanto na creche como na pré-escola.

O próximo passo foi a busca de documentos e legislações que embasassem a fidelidade dos dados, por intermédio de análise comparativa dos registros coletados. Em seguida selecionamos as EMEIs com o maior número de crianças com deficiência matriculadas, foco da pesquisa.

A seguir foi realizado um agendamento via telefone para uma primeira conversa com cada gestor das EMEIs e com os professores, individualmente, com o intuito de apresentar a pesquisa. Durante a conversa foram marcadas as entrevistas respeitando à disponibilidade dos pesquisados com hora e dia agendados.

Antes da entrevista semiestruturada começar, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando sua participação. Este encontro teve o objetivo de coletar informações que possibilitasse investigar a

respeito das crianças matriculadas e suas respectivas deficiências, coletar informações para que seja possível contextualizar o processo de inclusão, verificar a participação dos professores nas formações continuadas em serviço que são oferecidas pela SEMED, assim como colher informações para compreender e posteriormente analisar que concepção de inclusão têm os professores participantes da pesquisa.

A entrevista buscou contemplar os dados de identificação pessoal, como idade, tempo de atuação profissional, atuação na Educação Infantil, entre outras, deixando-os à vontade em suas respostas. O roteiro organizado pela orientadora e pesquisadora, teve a preocupação de esclarecer que a doutoranda, apesar de ser técnica da SEMED, naquele momento tinha como objetivo desenvolver sua pesquisa, deixando claro o respeito pela tomada de posição do professor participante da pesquisa.

As entrevistas aconteceram no período de dois meses, as mesmas foram gravadas. Dos oitos professores entrevistados, duas entrevistas aconteceram na sala de aconchego, assim chamada a sala composta de almofadas, cadeira de descanso, tapetes coloridos. Para três professores a entrevista aconteceu na sala da direção, quando sentimos um desconforto por parte dos entrevistados, este espaço foi determinado pela diretora. Uma outra entrevista aconteceu embaixo de uma mangueira, segundo a entrevistada, um lugar alegre e as outras duas entrevistas aconteceram na brinquedoteca da escola, único lugar segundo as entrevistadas, sem barulho para conversar.

Durante a entrevista, observamos que a presença do gravador inibiu inicialmente algumas professoras causando certo constrangimento. Ao transcrever a gravação, buscamos apresentar as manifestações de conforto e/ou desconforto como forma de expressão de aspectos afetivos e valorativos de suas atitudes e comportamentos ao que se refere às inferências solicitadas pelo pesquisador, pois acreditamos ser importantes para a análise.

Apresentamos a seguir o Estado do Conhecimento realizado com a intenção de levantar o conhecimento existente sobre a temática da pesquisa.

4 ESTADO DO CONHECIMENTO: a produção científica por meio da revisão de literatura

Essa etapa inicia por meio de investigação do Estado do Conhecimento com o intuito de identificar as produções científicas relacionadas a Inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil. As pesquisas definidas como Estado do Conhecimento permitem o mapeamento das produções científicas de um determinado tema. A pesquisa, foi realizada a partir de produções científicas apenas de teses, do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (compreendendo partes de teses descritas em artigos), Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e portal da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Gostaria de estar fazendo um adendo para justificar a opção de selecionar apenas as teses, considerando a amplitude de pesquisa que esta se constitui.

A pesquisa considerou o recorte temporal de 2014 a 2019, pois é neste período que acontece a grande incidência de matrículas da criança com deficiência, possibilitando avaliar este momento como um processo de maximização da inclusão nas instituições educativas de Educação Infantil, que é composta pelas creches e pré-escolas.

O mapeamento possibilitou realizar um panorama do tema pesquisado, da metodologia utilizada e da construção da análise dos dados, A pesquisa tem sua natureza de cunho bibliográfico, permitindo o desenho, mapeamento das produções científicas de um determinado tema. Segundo Ferreira (2002, p. 257):

[...] discutir uma certa produção acadêmica [...] tentando responder que aspectos e dimensões vem sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições tem sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Portanto, o estado do conhecimento é considerado uma importante fonte de informação, permitindo obter vários dados sobre o tema de investigação. Ele oferece a oportunidade de relacionar a teoria a prática de um determinado conhecimento. Foram utilizadas as palavras-chave: Educação Especial, Educação Infantil, Educação Inclusiva, Criança com Deficiência, Educação Infantil e Deficiência, com um recorte temporal de 2014 a 2019.

Foram encontradas dez dissertações, uma tese na CAPES e oitenta e cinco dissertações e nenhuma tese no IBICT. A princípio utilizamos somente dois bancos de dados científicos por acreditar que essas fontes seriam suficientes para o delineamento da pesquisa. Porém, devido à pouca produção de trabalhos específicos ao tema: Inclusão de crianças da Educação Infantil, à pesquisa foi aberta para outros trabalhos que se aproximam do tema, utilizando outras palavras-chave tais como: Educação Especial, Educação Infantil; Educação Especial e Educação Infantil. Nessa nova investigação encontramos dez dissertações e três teses na CAPES; três dissertações e uma tese no IBICT; duas dissertações e uma tese na UCDB. Encontramos também alguns recortes de dissertações e teses em escritos de artigos apresentados na ANPED. Dentre os trabalhos relevantes, foram selecionadas três teses que mais se aproximaram da temática da pesquisa, estas contribuíram com os referenciais teóricos, com a metodologia adotada e coleta de dados, que descrevemos abaixo:

A Tese de Larissy Alves Cotonhoto, (2014) da UFES com o título de "Currículo e Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: Possibilidades e Desafios à Inclusão Escolar". Objetivou compreender a proposta/prática curricular do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sala de Recursos Multifuncionais (SRM) enquanto função complementar na Educação da Criança pequena com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).

Como resultado de sua pesquisa a autora percebeu um descompasso entre o que é proposto e o que é vivido/desejado pelo aluno, público-alvo da Educação Especial. Nas questões referentes ao currículo na educação infantil e a inclusão de criança com deficiência e TGD na escola investigada, essas são atravessadas por situações e impasses, a saber: deve haver, ou não um currículo para educação de crianças pequenas? Se houve, como pensar e compor esse currículo para educação infantil? Como fazer a inclusão? Como atender as crianças pequenas com base na demanda de seus pares? Qual a função do AEE e da SRM na educação infantil?

A opção por esta pesquisa se fez necessária, pois a mesma fomentou uma discussão sobre inclusão e a necessidade da formação de todos os profissionais da Educação que atuam com a criança pequena deficiente matriculada nos Centros Municipais de Educação Infantil. A pesquisa promove questionamentos e sinaliza a ausência de propostas e práticas curriculares necessárias para o Atendimento

Educacional Especializados (AEE) que se realizam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) com crianças com deficientes com idade de 3 anos a 7 anos.

As crianças, segundo a pesquisadora, eram acompanhadas no contraturno por dois professores de Educação Especial da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), uma professora da área da Deficiência Intelectual (DI), uma professora bilíngue e um instrutor surdo. Os professores regentes do ensino /comum, do turno da manhã, do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) eram dois pedagogos que não tinham formação específica em Educação Especial, sinalizando o exercício de uma prática fragmentada sem contextualização.

A pesquisa não apresenta discussões aprofundadas quanto ao conceito de criança, possibilitando a compreensão que o conceito de criança encontra-se invisível. Outra lacuna encontrada foi a discussão de formação e prática. Na tese, a autora afirma que os profissionais que atendem as crianças, são remanescentes de instituições especializadas, como APAE e PESTALOZZI, com uma visão clínica, visão de cura. É nesse espaço de investigação de inclusão que pretendemos realizar a pesquisa na busca de compreender alguns questionamentos que nos incomodam: como acontece a inclusão das crianças com deficiência na Educação Infantil? Quais as concepções de inclusão dos professores no exercício da docência que acompanham as crianças com deficiência na Educação Infantil.

A tese de Rachel Freitas Pereira (2014) -UFRS, com o título: "Os Processos de Socializ(Ação) entre os bebês e os bebês e adultos, no contexto da Educação Infantil" teve por objetivo compreender os processos de socializ(ação) vividos por nove bebês com quatro meses a um ano e meio de idade e três educadoras em uma escola de Educação Infantil do Rio Grande do Sul.

O resultado da pesquisa evidenciou que o bebê plural é produto das experiências de suas socializ(ação) em contextos sociais múltiplos, e produto de sua ação sobre si mesmo. Os bebês são ativos no processo de construção e transmissão de valores, normas e regras por meio de suas inter(ações), com os adultos e entre eles, visando regular a ordem social.

A pesquisa não tem cunho etnográfico, mas se situa no campo da Sociologia da Infância, mesmo campo teórico e empírico de nossa pesquisa. Na tese de Rachel foram utilizadas imagens para apresentação dos momentos de socializ(ação) que aconteceram no grupo de bebês. Foram observadas entre adultos e bebês a

"socializ(ação)" e as inter(ações) sobre o viés da estrutura das categorias de participantes, à luz dos teóricos estudados com os seguintes questionamentos: Quais "teias" os bebês tecem? De que forma os bebês participam na sociedade? Como os adultos agem frente às particularidades de suas próprias formações, advindas das informações que já carregam consigo (cultura, crenças) e as necessidades e ações dos bebês que também carregam as suas informações e impressões, mesmo que estejam há pouco no convívio com os adultos, considerando que já haja informações e assim possam apresentar contextos de ações diferentes.

Os questionamentos sobre o conceito de infância, de criança realizados nesta tese ajudam a pensar na necessidade e na importância da construção de categorias, que pode acontecer por vários meios, por exemplo: estudo dos teóricos, dos objetivos e categorias que emergem durante a pesquisa.

A pesquisa que destacamos foi a Tese de Marcelo Oliveira da Silva (2016) - PUCRS, que teve por título "Educação Inclusiva: um estudo de caso em uma escola de educação infantil de Porto Alegre". Apresentou como problemática o processo de Educação Inclusiva nas turmas dos dois anos finais da Educação Infantil em uma Escola da rede privada da cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Esta pesquisa apresenta diversas possibilidades de viver, que oportuniza alterar os padrões de normalidade que a sociedade nos impõe, na busca de um lugar mais igualitário, onde possamos expressar de diferentes formas nosso eu. As crianças têm um modo de encarar a vida muito diferente do jeito dos adultos, sem preconceitos e dogmas.

Essa tese é a que mais se aproxima da pesquisa, ela se constituiu de cunho qualitativo, sua investigação foi na Educação Infantil, no processo de inclusão das crianças pertencentes ao público-alvo da Educação Especial, o que também se pretende investigar. O autor ressalta que a inclusão nessa escola da rede particular da cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, está assegurada no Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil. O autor destaca também a importância do processo de inclusão da criança com deficiência. Utiliza como instrumento de coleta de dados, o estudo documental e a entrevista semiestruturada, instrumentos que também utilizamos.

Evidencia que a prática da inclusão ocorre independentemente do diagnóstico clínico da deficiência, e está relacionada ao momento vivido pelas crianças,

ressaltando que o respeito, a escuta, o diálogo, o desafio pedagógico, o incentivo à autonomia e o acolhimento, considerando a pluralidade de cada sujeito, ressalta que cabe à escola se aprofundar no conhecimento dos processos inclusivos, principalmente em relação ao papel do professor e seus pares. Por fim, convida a uma reflexão entre a teoria e a prática.

Porém, a pesquisa não deixa claro quanto ao processo de análise a respeito do perfil da criança com deficiência na Educação Infantil e sobre a condição/suporte de formação que os professores recebem para trabalharem com as crianças. Em relação a estratégia/prática pedagógica que contribui para a inserção, a permanência e o avanço da criança com deficiência em uma perspectiva inclusiva, são as problemáticas que se intenta investigar.

As teses apresentadas evidenciam a necessidade de rever o processo de inclusão, ou seja, como esse processo acontece em sala em relação a criança/professor, professor/criança, pois nessa relação apresenta-se um estranhamento, um desconforto. Se a educação é direito de todos, isso não significa somente o acesso a ela, mas também que esta seja de qualidade, que a especificidade de cada criança seja atendida e garantida em seu processo de aprendizagem.

O direito à educação é para todos segundo a Constituição Federal de 1988, é também o direito a aprender e a desenvolver-se plenamente como pessoa. Para que isso seja possível é importante assegurar a igualdade de oportunidades, proporcionando a cada um, o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais. Nesse sentido, o direito a constituir o próprio conhecimento significa assegurar a individualidade de cada sujeito na sociedade, respeitando cada pessoa pelo que ela é. A instituição de ensino não somente é um espaço fundamental para a aquisição e transmissão da cultura e favorecimento da socialização, como também para a construção da identidade pessoal.

Dessa forma, o aprender na escola deve envolver processos de ensinar e aprender, buscando atender a dimensão social, histórica e cultural em uma perspectiva relacional, ou seja, um olhar a partir da realidade de uma construção individual. Quando se trata da inclusão na educação infantil, o desafio torna-se maior, visto que a diversidade contempla amplas características que requerem uma base educacional especial e distintas ações interventivas.

Esse direito de construção de identidade pessoal não está muito longe do tempo em que era negada, pois tentavam “adaptar” as crianças com deficiência às exigências das instituições de ensino. Essas práticas apenas reforçam a condição de deficiência e não oportunizam uma condição favorável de aprendizagem, assim como da construção de significados para a ação educativa.

Segundo Carvalho (2010), pensar na diferença é pensar na desigualdade, dessemelhança e diversidade, isto é, estabelecemos comparações, as quais nos levam a determinar o modelo ideal, como normais ou comuns. Aquele que apresenta diferenças significativas por suas características físicas, sensoriais, mentais, psíquicas, gera impacto no dito normal.

Dizendo em outras palavras, trata-se da lógica da exclusão, pois a indesejável comparação entre pessoas é feita em torno de certos indicadores que “eliminam” aquelas que não se encaixam, porque fogem ao padrão estabelecido (CARVALHO, 2010, p.40).

Diante dessa realidade que ocorre nas instituições de ensino, temos de refletir sobre as possíveis causas e consequências desse fato. Consideramos que para haver um princípio de educação, faz-se necessário a socialização entre os sujeitos, pois a socialização faz parte do processo de inclusão.

Na instituição de ensino, o professor é um dos parceiros por essa organização. Sendo assim, a educação para a criança não pode ser pensada de forma fragmentada; não deve existir separação entre aprendizagem e desenvolvimento, visto que tais processos devem ocorrer de forma concomitante e plena na educação infantil, pois, todos os sentidos devem ser estimulados na infância. São pressupostos que a pesquisa pretende compreender.

Nesta perspectiva, na próxima seção enfatizamos a Educação Infantil e a instituição educativa.

SEÇÃO II - EDUCAÇÃO INFANTIL E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA CRIANÇA NO BRASIL

Esta seção trata do percurso histórico da Educação Infantil (EI), da institucionalização da criança e do reconhecimento desta educação como primeira etapa da educação básica no Brasil. Os aspectos políticos e as legislações apresentaram em seu percurso pontos relevantes, bem como alguns entraves que

resultaram em oscilações no processo, mas muitos desafios e possibilidades foram se efetivando para que a EI fosse assegurada por lei para a população brasileira.

2.1 A INFÂNCIA E CRIANÇA NA CONTEMPORANEIDADE NA ABORDAGEM DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

A constituição de qualquer ciência tem como base as questões referentes ao sociocultural e, por assim dizer, sofrem diferentes influências de pesquisadores que defendem suas concepções de maneira peculiar. São realidades de continentes diferentes e dentro deles, em suas regiões, as suas diversidades relatam as diferenças linguísticas, culturais, sociais e como veem a infância.

A Sociologia da Infância propõe uma análise das crianças como atores sociais nos seus mundos de vida, e a infância como categoria social do tipo geracional, a qual a criança com ou sem deficiência, está subordinada ao mundo social constituído pelos adultos, estando a infância subordinada à geração adulta (SARMENTO, 2008).

Após a segunda guerra mundial, o movimento pelos direitos das crianças se destacou e ganhou um grande reforço com a aprovação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CDC, 1989), documento de direito internacional mais reconhecido em todo o mundo. A criança passou a ser considerada como "cidadã dotada de capacidade para ser titular de direitos". Tal movimento instituiu o reconhecimento do estatuto social e político da criança, promoveu no espaço jurídico de cada país, uma determinada uniformização, uma vez que a legislação dos países signatários precisou ser alterada pelo menos do ponto de vista teórico e simbólico.

O documento universalizou a concepção de infância, assegurando normas comuns de valores com um estatuto de reconhecimento universal. O Estado passou então a ter a obrigação de proteger, não cabendo apenas à família essa função. Tais alterações refletiram na investigação científica sobre as crianças e a infância, o que ocorreu a partir da década de 1980.

Ainda, nesta década, alguns sociólogos se voltaram para os estudos sobre a infância, influenciados pelas perspectivas interpretativas e construtivistas pelos direitos por meio de movimentos sociais em favor das crianças e de movimentos feministas. Dessa forma, seguiu-se uma: "...reconceitualização da socialização

considerada não mais como um processo unilateral, e as publicações se multiplicaram nos países de língua inglesa e língua francesa” (MONTANDON, 2001, p. 132).

Segundo Sirota (2012, p.20),

A criação de legislação internacional e de mecanismos de proteção e defesa da infância, como a UNICEF ou o Save the Children, transportam ideologias e concepções de infância, que influenciam os modos de enquadramento e de governação da infância, tanto nas políticas públicas como em programas de ajuda humanitária e de investigação. Instala-se, assim, uma retórica de proteção através da defesa do interesse de uma infância universal.

Em razão disso, a Sociologia da Infância se apresenta como grande crítica à sociologia tradicional, opondo-se às concepções de que a criança precisa ser socializada pelo adulto (SIROTA, 2001, MONTANDON, 2001), ou seja, a criança deveria ser moldada para manter o equilíbrio da coletividade, adequando-se aos valores comuns da sociedade dominante.

Em sentido oposto à sociologia tradicional, a Sociologia da Infância torna-se um campo de pesquisa que preconiza a infância como uma construção social específica e que tem sua própria cultura e especificidade. Nesta perspectiva, alguns autores não concordavam com o conceito de socialização considerando as crianças como “meros fardos sociais” (CORSARO, 2011. p. 23).

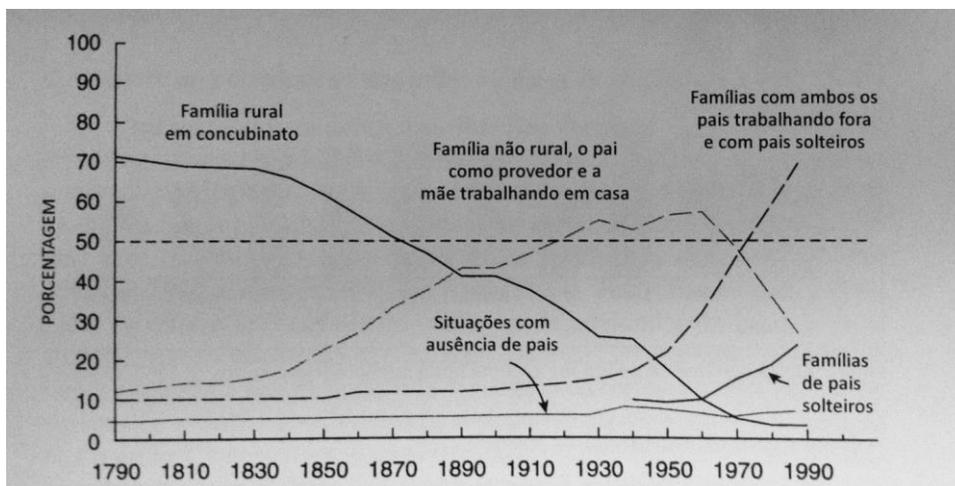
Ainda nesta mesma linha de considerações, Corsaro (2007, 2009, 2011), por desenvolver pesquisa com a criança, apresenta uma nova abordagem ao conceito de socialização da infância e a chamou de “reprodução interpretativa” (2011, p. 31). Interpretativa, por acreditar que as crianças por meio de sua participação na sociedade, criam novas culturas de pares, por meio da apropriação das informações do mundo adulto. A reprodução diz respeito à incorporação e à contribuição das crianças ativamente para a produção e mudança cultural, ou seja, as crianças são influenciadas e também influenciam a sociedade e a cultura.

Neste sentido e devido a uma série de mudanças na sociedade contemporânea, entre elas as diferentes formas de vida familiar, a Sociologia da Infância se constitui. As mudanças mostraram que a ideia de infância já não era mais condizente com as necessidades da sociedade, porque as famílias já não vivem mais em um padrão estereotipado (PROUT, 2010).

Para um melhor entendimento das mudanças ocorridas na sociedade no que tange às diferentes formas de vida familiar, utiliza-se como exemplo o gráfico retirado

do livro “Sociologia da Infância”, Corsaro (2011, p.113), o qual retrata de as mudanças familiares nas sociedades ocidentais do final do século XVIII até o final do século XX.

Gráfico 1: Diferentes formas de vida familiar



Fonte: Livro Sociologia da Infância (CORSARO, 2011, p.113).

O Gráfico 1 representa a reorganização da estrutura familiar, mudanças significativas ao longo dos anos, passando de famílias substancialmente rurais, com pai e mãe trabalhando no campo, para famílias urbanas, primeiramente, os pais trabalhando fora de casa e mães trabalhando em casa e, posteriormente, ambos os pais trabalhando fora de casa e pais e mães solteiros, também, trabalhando fora de casa.

Tais mudanças mostram as diferentes situações de vivência das famílias, porém, este espaço não pode mais ser percebido como o único lugar de identidade para as crianças, construído pela cultura adulta. Partindo desse entendimento, destaca-se a relevância da Sociologia da Infância nos Estudos da Criança, pois estes contribuem para uma nova abordagem em relação à infância, à criança, à criança com deficiência a partir de uma preocupação em âmbito mundial.

Nesse sentido, como salienta Sarmiento (2013), a educação da infância deve ser organizada como um campo de possibilidades, considerado o espaço social da vida das crianças, pois neste lugar há um encontro de culturas. Tendo em vista os fatos apresentados, o autor descreve dez proposições de encontro teórico entre as diferentes abordagens presentes na Sociologia da Infância. São pontos comuns entre

outros campos como a Antropologia da Infância, na Psicologia ou na Sociologia da Educação que, segundo Sarmiento (2008a), citado por Pereira (2015), estabelece as bases da Sociologia da Infância.

Segundo Pereira (2015, p.38, 39,40), são essas as bases a seguir:

1. A infância deve ser estudada em si própria, independentemente, dos objetos teóricos construídos pela ciência “adulta”.
2. A infância é uma categoria geracional que necessita de ser estudada de modo a articular os elementos de homogeneidade.
3. O conceito de geração é central na configuração sociológica da infância.
4. A construção social da infância, historicamente consolidada, realizou-se segundo o princípio da negatividade.
5. A infância não é uma idade de transição.
6. As condições de vida das crianças necessitam, igualmente, de ser estudadas considerando-se a especificidade da infância perante as esferas sociais da produção e da cidadania.
7. As crianças são produtores culturais.
8. As instituições para crianças configuram em larga medida o “ofício de criança”, isto é o modo “normalizado” do desempenho social das crianças.
9. As mutações da modernidade têm implicações nas condições de vida das crianças e no estatuto social da infância.
10. A Sociologia da Infância só poderá desenvolver-se se for capaz de se articular com um programa em renovação na própria Sociologia.

Partindo das preposições de encontro teórico descrito por Sarmiento, Pereira (2015) em sua tese “Os processos de socializ(ação) entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da Educação Infantil” faz uma analogia desses dez pontos descrevendo a infância como o ponto de partida distinto no grupo geracional frente a outros grupos que independentemente da sua origem social é uma categoria geracional e deve ser estudada de modo a articular os elementos de homogeneidade às características comuns a todas as crianças.

O conceito de geração necessita ser articulado nas suas várias dimensões (grupo social constituído, no plano histórico e a diferença da experiência de um grupo etário), o conceito de construção social da infância é relacionado ao processo social de negação de certas características ou condições de um grupo, com base a sua suposta incompetência. A infância é uma idade de transição, uma vez que todas as idades são de transição, mas se deve considerar a condição social que corresponde a uma faixa etária como características distintas, em cada momento histórico, de outras fases etárias.

As condições de vida das crianças devem ser igualmente estudadas, considerando a divisão social do trabalho, a repartição de riqueza, as práticas de comum, a organização política, os direitos de participação eleitoral e as estruturas de poder. As culturas da infância devem ser vistas como modo específico de como as crianças simbolizam o mundo em que as instituições desenvolvem processos de socialização vertical, isto é, de transmissão de normas, valores, ideias e crenças sociais dos adultos.

Porém, as crianças têm sua ação nas instituições de forma direta, participativa, por meio de um protagonismo infantil ou por intermédio de resistência da influência do adulto, as mutações da modernidade tem implicações nas crianças, porque elas recebem sobre forma de condições sociais e culturais, interpretam as mudanças e se posicionam, perante elas, como atores sociais. Assim, o desenvolvimento da Sociologia da Infância só vai acontecer a partir do processo de superação de suas próprias barreiras disciplinares (SARMENTO, PEREIRA, 2015).

De acordo com os autores, a Sociologia da Infância se propõe a situar a infância como campo de aplicação da Sociologia contemplando o trabalho teórico, os estudos culturais da infância, sendo a criança o ponto de partida, com poder de decisão nos espaços individuais e coletivos, reconhecendo a sua capacidade de influenciar ou ser influenciada no processo de tradição da família, da instituição escolar, nas suas ações entre seus pares, em práticas sociais, culturais, linguísticas, de crenças, brincadeiras, jogos e na relação com adultos. Sendo sua ação social reconhecida pelo fato de, ao ingressarem no mundo, modificam as relações sociais estabelecidas com as pessoas ao seu redor.

Apesar de não aparecer o conceito de criança com deficiência, a Sociologia da Infância faz menção a pluralidade que as crianças podem apresentar na infância. Consideramos a pluralidade como uma aproximação de análise para compreender o processo de inclusão das crianças com deficiência na Educação Infantil do município de Campo Grande- MS, foco desta pesquisa.

Como faz notar, a concepção da Sociologia da Infância vai sendo retratada de várias maneiras, organizadas a partir de pressupostos epistemológicos, teóricos, em consonância às várias mudanças ocorridas na sociedade como as formas diferentes de vida familiar, consumo, mercado de trabalho, emprego e economia global.

Entender as crianças como atores sociais, sujeitos protagonistas de culturas infantis, exige uma mudança de pensamento em relação a elas e à infância. Segundo Corsaro, (2011, p. 26), as crianças são: “agentes sociais que contribuem para a reprodução da infância e da sociedade, por meio de negociação com adultos, e de sua produção criativa de uma série de culturas de pares com outras crianças”.

O autor ainda destaca que: “a noção interpretativa desafia a sociologia a levar as crianças a sério e a apreciar as contribuições infantis para a reprodução e para a mudança social” (Ibid., p. 26). Assim, a partir do momento que a sociologia considera a infância como categoria social geracional, concebe as crianças sujeitos de direitos. Direitos estes preconizados desde a Constituição Federal de 1988, LDB 9394/1996, DCNEI/2010, BNCC/2014, direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, por meio do conviver, do brincar, do participar, do explorar, do expressar-se, do conhecer-se.

As ideias trazidas pela Sociologia da Infância propõe posicionar esta como principal categoria entre as ciências sociais e o campo de aplicação da Sociologia, um diálogo entre o trabalho teórico e analítico, dedicado aos mundos sociais e culturais da infância, reconhecendo o conhecimento das crianças como seu objeto científico. Para tanto, a Sociologia da Infância reafirma que a criança tem, no seu papel, a possibilidade de ocupar os espaços em diversos setores da sociedade como ser ativo, pois não é “criança vazia”, oportunizando assim que novas discussões possam existir com objetivo de mobilizar e conscientizar o campo de conhecimento, estudos e pesquisas, com o foco nela direcionado.

2.2 INFÂNCIA COMO UMA CATEGORIA SOCIAL: CRIANÇA COMO ATORES SOCIAIS

A concepção de criança e de infância propõe uma distinção analítica no objeto de estudo da Sociologia da Infância. A infância como categoria geracional, socialmente construída e a criança como ator social, é simultaneamente homogênea, porque motiva um novo olhar às relações estruturais que representam o sistema social e a análise da heterogeneidade.

As articulações existentes entre a homogeneidade e a heterogeneidade da infância definem a investigação sociológica e resultam na reflexão das crianças em um maior espaço de relações sociais, aspectos próprios para o estudo sociológico.

Neste sentido, é interessante destacar o que James e Prout (1990. p 8-9), apresentam como investigação sociológica da infância:

1) A infância é entendida como uma construção social. Como tal, isso indica um quadro interpretativo para a contextualização dos primeiros anos da vida humana. A infância, sendo distinta da imaturidade biológica, não é uma forma natural nem universal dos grupos humanos, mas aparece como uma componente estrutural e cultural específica de muitas sociedades. 2) A infância é uma variável da análise social. Ela não pode nunca ser inteiramente divorciada de outras variáveis como a classe social, o gênero ou a pertença étnica. A análise comparativa e multicultural revela uma variedade de infâncias, mais do que um fenômeno singular e universal. 3) As relações sociais estabelecidas pelas crianças e as suas culturas devem ser estudadas por seu próprio direito (“in their own right”) independentemente da perspectiva e dos conceitos dos adultos. 4) As crianças são e devem ser vistas como atores na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, das vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são os sujeitos passivos de estruturas e processos sociais. 5) Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância. Eles transportam uma voz e participação mais diretas na produção dos dados sociológicos do que é usualmente possível através de métodos experimentais de pesquisa ou do que inquéritos. 6) A infância é um fenômeno que revela agudamente a dupla hermenêutica das ciências sociais (Giddens). Quer isto dizer que proclamar um novo paradigma da sociologia da infância é também envolver-se no processo de reconstrução da infância na Sociedade.

Referindo-se ao contexto, Sarmiento e Cerisara (2004) salientam que a criança e aqui ressalta-se a criança com deficiência, tem o direito de vivenciar sua infância com dignidade e respeito em um processo de inserção interativa na sociedade. Os autores estudam a criança e sua infância como agente integrante de uma categoria social, a qual carrega processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, estabelecendo com os adultos interações que as levam a reproduzir as culturas “societais”, sociedade, e a recriá-las nas interações com seus pares.

As culturas da infância produzem as culturas “societais”, assim definidas, aquelas nas quais estão inseridas, diferentes das culturas dos adultos, ou seja, ao mesmo tempo em que as culturas da infância fazem a forma da infância, simbolizam a representação do mundo.

Este aspecto também é comentado por Corsaro (2002; 2009) em uma outra perspectiva de participação das culturas da infância na sociedade, que captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que elas criam e participam de suas culturas de pares singulares, por meio da apropriação de informações do mundo adulto, com vistas a atender aos seus interesses enquanto crianças.

Isto encontra sintonia também nas argumentações de Sarmiento (2007), quando salienta que a invisibilidade da infância, historicamente construída estando oculta dos mundos sociais e culturais, algo muito vivenciado pelas crianças com deficiência. Essa invisibilidade histórica cívica também é comentada por Ariès (2006), que apresenta a criança separada do mundo dos adultos, com direitos suprimidos, vista somente como agente responsável pelo futuro.

Sarmiento (2007) discute sobre tal concepção de restrição de direitos de cidadania das crianças. Para ele, não significa que as crianças não precisam de proteção dos adultos, mas faz-se necessário o equilíbrio entre proteção e participação, que assegure o atendimento às suas necessidades e aos seus interesses.

Para melhor entendimento de como as crianças produzem cultura, Sarmiento e Cerisara (2004) apresentam quatro eixos estruturadores para identificar os princípios e as regras das culturas da infância, sendo eles, a interatividade, a qual representa as interações estabelecidas entre os pares; a ludicidade, como principal traço das culturas infantis, sendo condição de aprendizagem e de sociabilidade; a fantasia do real, forma particular de expressão e de atribuir significado ao mundo e a reiteração, repetição de novas possibilidades, diferente do tempo do adulto.

Os eixos vêm ao encontro do estudo das culturas infantis, principalmente nas instituições escolares, pois são considerados aportes para a educação da infância. Entretanto, Sarmiento (2009, p. 22) expressa suas dúvidas sobre o fato que:

As instituições desenvolvem processos de socialização vertical, isto é, de transmissão de normas, valores, ideias e crenças sociais dos adultos às gerações mais jovens. Como tal, elas são normalmente adultos centradas, correspondem a espaços de desempenho profissional adulto (professores, pediatras, psicólogos, assistentes sociais, etc.), exprimem modos mais autoritários ou mais doces de dominação adulta e criam rotinas, temporizações e práticas colectivas conformadas pela e na cultura adulta.

Esta visão reflete a ideia que a imagem da infância é representada pelo trabalho dos adultos, que remetem às crianças a um estado pré-social, reconhecendo-lhes como sujeitos invisíveis, sem pleno direito, ou seja, as ações das crianças são explicadas como simples reproduções do mundo adulto (SARMENTO, 2000).

As crianças, na visão da Sociologia da Infância, não reproduzem simplesmente as culturas e as ações dos adultos, nos ajuda a entender, pelo contrário, elas expressam, interpretam e auxiliam no processo de transformação das formas sociais Corsaro (2011).

Sarmento (2000, p. 152) também comenta que:

[...] não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas.

As características de cada criança não pode ser um denominador para estagnar a condição de suas respectivas ações. Desse modo, ela não deve ser vista como um receptáculo passivo, pois o discurso construído negativamente em relação à impossibilidade da criança frente ao adulto, em razão da crença de que a infância é a idade da não razão, pelo fato da criança não ter maturidade para votar, casar, falar e outros fatores só reforçam a velha ideia da idade do não. (DELGADO; MULLER, 2005).

Perante o discurso constituído na modernidade de negação em relação à impossibilidade da criança frente ao adulto, Sarmento (2000, p. 156) enfatiza que,

[...] a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) porque se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações entre crianças, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real.

Dessa forma, pensar que a criança não produz cultura é recusar o seu acesso ao conhecimento do mundo, é lhe atribuir um déficit e não uma competência infantil.

Este assunto também é comentado pelos autores Corsaro, (1997, 2003); Delalande, (2001); Sarmiento e Cerisara, (2004), que relatam existir variáveis as quais justificam que as crianças percebem, simbolizam e comunicam seu entendimento com seus pares, com os adultos e com o mundo, e que a diferença das culturas da infância ocorre de formas específicas, próprias para cada criança. Assim, em razão de serem estabelecidas a partir de interações, possuem características próprias, que não podem ser desconsideradas.

Portanto, a criança é a protagonista de sua história, constrói a cultura em que vive por meio de pequenos grupos em que vivencia esta cultura. Elas são membros da sociedade e determinam variações históricas e culturais, sendo afetadas pelas mesmas situações que os adultos, pois os fatores macrosociais que atingem os adultos também repercutem na infância (QVORTRUP, 1991, 2001).

Concluindo este item, refletimos que a Sociologia da Infância considera as crianças como atores sociais, assim não podemos desconsiderar ou excluir deste contexto, a criança com deficiência.

2.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM DEBATE: POLÍTICAS E LEGISLAÇÕES

A Educação Infantil se inicia na Europa por volta dos séculos XV e XVI e segundo Oliveira (2010), as questões importantes relativas à educação das crianças eram um desafio que implicam em um novo modelo educacional para atender aos interesses do desenvolvimento científico e a expansão comercial da Europa. Em seu processo histórico, a discussão a respeito da educação infantil vem se intensificando a partir da criação de creches e pré-escolas.

Com o intuito de atender os filhos de mães trabalhadoras de pouca renda, que necessitavam trabalhar e não tinham a quem confiar suas crianças pequenas, a creche aparece como uma alternativa, sendo para muitas delas, um lugar melhor que sua própria casa.

O termo creche se origina do francês *crèche* que equivale à manjedoura, presépio, utilizada para atendimento de guarda e educação às crianças pequenas, fora da família. Para Kuhlmann Junior (2000, p. 471), essas instituições serviriam às “mães pobres que necessitavam trabalhar, e poderiam superar o obstáculo de não

ter a quem confiar seus filhos cuja tenra idade não lhes permitia mandá-los para a escola”.

Uma outra possibilidade de espaço utilizada para educar as crianças pequenas foi o jardim de infância. Este conceito foi utilizado pela primeira vez em 1840 por Froebel, que teve como motivação, argumentado por Filipim, Rossi, Rodrigues, (2017, p.609):

[...] um desejo de liberdade, resultando na criação dos *Kindergardens*, *Kind*=criança e *Garden*= jardim, lugar onde as crianças estariam livres para aprender sobre si mesmas e sobre o mundo. Este espaço tinha por finalidade educar as crianças a partir dos quatro anos de idade. As jardineiras, como as professoras eram chamadas na época, possuíam a responsabilidade de se dedicar ao ato de ensinar às crianças com afeto, ou seja, adubar o solo para que este florescesse saudável e vigoroso como um jardim.

Complementando ainda o conceito de jardim da infância, Arce (2002, p.11-12) afirma:

Um jardim é um lugar onde as plantas crescem em estado totalmente silvestre, totalmente selvagem, é um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira. Mas, o jardineiro sabe que embora ele tenha por tarefa cuidar para que a planta tenha todo o necessário para o crescimento e desenvolvimento em última instância é o processo natural da planta que deverá determinar quais cuidados a ela deverão ser dispensados.

Neste sentido, jardins de infância são considerados espaços de proteção e carinho, em que acontece o desenvolvimento das crianças, tornando-as “sujeitos bons”. Para Kuhlmann Junior (1998), as creches e escolas maternas corresponderiam às finalidades das “Salas de Asilo”, que eram espaços de atendimento de bebês de quinze dias a três anos de idade, filhos de mães operárias da Inglaterra, França e Portugal, com fim assistencialista, já os jardins de infância teriam um resultado mais educativo.

Segundo a literatura no século XVII, no Brasil, era notório o abandono das crianças em portas de casas, em igrejas ou nas ruas, tornando-se um problema social, levando a Corte Imperial a adotar a mesma prática de atendimento que Portugal, uma vez que na Europa utilizavam a assistência caritativa.

Desta forma, o atendimento no país passa a ficar a cargo das Santas Casas de Misericórdia, que tinham o papel de caridade em parceria com a Corte. Neste contexto, como proteção, criou-se a Roda dos Expostos.

Segundo Aquino (2001, p.31),

A Roda dos expostos, como assistência caritativa, era, pois, missionária. A primeira preocupação do sistema para com a criança nela deixada era de providenciar o batismo, salvando a alma da criança, a menos que trouxesse consigo um bilhete o que era comum que informava à rodeira de que o bebê já estava batizado. No caso de dúvida dos responsáveis pela instituição a criança era novamente batizada.

Por vários anos a Roda dos Expostos, também conhecida como Roda dos Enjeitados, extinta no século XX, foi a única instituição de assistência à criança desamparada no Brasil.

É importante ressaltar que a história da educação das crianças pequenas e a história dos direitos da infância se misturam, construindo-se socialmente a compreensão da própria infância e dos direitos que elas possuem.

No entanto, no Brasil, a criação de espaços específicos para educação dos pequenos só vai acontecer ao final do século XIX após o pronunciamento do governo em relação às crianças que não possuíam idade mínima (sete anos), para que frequentassem as escolas primárias. Segundo Souza (2007, p.15-16).

A educação institucionalizada de crianças pequenas surgiu no Brasil no final do século XIX. [...] O setor privado da educação pré-escolar, voltado para as elites - os jardins-de-infância de orientação fröebeliana -, já tinha seus principais expoentes no Colégio Menezes Vieira no Rio de Janeiro, desde 1875, e na Escola Americana anterior a isso. [...] No setor público, o jardim de-infância da Escola Normal Caetano de Campos, que atendia à elite paulistana, foi inaugurado apenas em 1896, mais de vinte anos depois das fundações da iniciativa privada. O jardim-de infância da Escola Caetano de Campos, cujo trabalho pedagógico se baseava em Fröebel, tinha como princípios educativos os conteúdos cognitivo e moral. Nas duas primeiras décadas do século XX, foram implantadas em várias regiões do Brasil, as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas.

Embora a EI no setor privado, voltado para as elites, estivesse sob orientação froebeliana, essa prática, que se constituiu como uma prática institucional-escolar,

não ocorria em um único modelo. As instituições existentes ofertavam este serviço, entre assistencialista e educacional, respaldadas numa “pedagogia da submissão”.

Vale destacar que há registros, segundo Kuhlmann Junior (2001), a existência de 15 creches em 1921, em 1924, a existência de 47 creches, distribuídas em várias capitais brasileiras. Já na segunda metade do século XX, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 4.024/1961 estabelecia para a Educação Pré-Primária que:

Art. 23- A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins de infância. Art. 24- As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Neste sentido, LDBEN/1961 refere-se às escolas maternais e às jardins de infância como pertencentes à educação pré-primária. Porém, na década de 1970, por conta da Lei n. 5692/1971, no contexto da ditadura civil-militar, a estrutura de ensino no país se modifica, o curso primário e o antigo ginásio se tornam um só curso de 1º grau. Segundo o Art. 1º:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. §1º Para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.

A EI por ser considerada a etapa que antecede a escolarização, tinha por objetivo cumprir a função de adequação das crianças para a realidade escolar. Naquele momento histórico de ditadura civil-militar, as adequações, como mão-de-obra especializada para atender as crianças não foram consideradas, pois não havia esta preocupação, no sentido das creches para com as crianças, que não fosse a de oferecer um lugar seguro, para elas, enquanto suas mães estavam trabalhando. Segundo Oliveira (2010), às crianças que ficavam nas creches recebiam apenas assistência das cuidadoras.

Podemos constatar que houve poucas mudanças na Lei n. 5.692/1971 em relação a Lei n. 4.024/1961. Um exemplo é o Artigo 19 da Lei n.5.692/1971 em seu §

2º "Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes". Assim, inicia-se à ênfase ao atendimento educacional para crianças de quatro a seis anos.

Por mais que a educação que precedia o ensino de 1º grau já estivesse contemplada na legislação educacional de 1961, esta só foi efetivada a partir da década de 1970 por intermédio das políticas governamentais que ampliam o atendimento às crianças de quatro a seis anos. Estamos considerando como Política Governamental todo o aparato de leis, decretos e diretrizes voltados ao sistema educacional do país, estando representado pelo Ministério de Educação e Cultura-MEC.

A partir de então, o MEC, com o intuito de ofertar e coordenar a educação pré-escolar para as crianças de quatro a seis anos, cria a Coordenadoria de Educação Pré-escolar-COEPRE. Segundo Kramer, (1987/2011), este trabalho resultou no "Diagnóstico Preliminar de Educação Pré-escolar no Brasil".

Entretanto, a COEPRE não consegue atingir o grupo de zero a três anos e, por consequência de uma não posição específica de coordenação, supervisão, este grupo acaba por ser alvo de programas assistencialistas. No ano 1987, a COEPRE é extinta e a educação Pré-escolar passa a ser coordenada pela Secretaria de Ensino Básico do MEC-SEB.

Se faz necessário sinalizar que o desenvolvimento das políticas públicas se efetiva quando o Estado passa a gerenciar a oferta à educação infantil com a responsabilidade dos municípios, as pesquisas produzidas a respeito de diversas áreas do conhecimento e dos movimentos sociais da década de 1980 tiveram papel relevante para a aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Vale ressaltar que a oferta da EI teve aumento significativo, porém não suficiente para suprir a demanda.

A Carta Constitucional Brasileira aprovada em 1988 representou um importante avanço na área da educação infantil, pois pela primeira vez um texto constitucional se refere a "direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos no âmbito do direito da família" (CAMPOS, ROSEMBERG, FERREIRA, 1995, p.18).

A partir da Carta Constitucional, as instituições que atendiam as crianças com o objetivo de assistência social passaram a ser responsabilidade da educação, uma vez que a EI passou a ser etapa da Educação Básica. As creches e pré-escolas não tinham apenas que cuidar dos pequenos, mas também de educar e promover o desenvolvimento de todas as habilidades dos mesmos, formando-os cidadãos.

Desta forma, o texto constitucional representou relevância em relação a documentos anteriores, ao redefinir as formas concretas de se operacionalizar esta educação, com especificação do uso dos recursos e suas atribuições. O Estado, portanto, fica com o dever de atendimento em creches e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (Art. 208, inciso IV).

Com este cenário, a EI é incluída na Educação e esta inclusão representa um “ganho sem precedentes, na história da Educação Infantil em nosso país” (BRASIL, 2006, p.9). Para Leite Filho (2001, p.31) diz, [...] foi um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil”.

Sendo assim, as mudanças referentes ao reconhecimento do direito à educação pública de qualidade, pela Constituição de 1988 (Art. 206, inciso VII), somada as várias recomendações e acordos internacionais da década de 1990, fizeram com que a questão da qualidade estivesse presente, direta ou indiretamente, como elemento essencial nas políticas públicas para educação infantil do Brasil.

Neste sentido e com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, em 1990, as mudanças foram reiteradas. O discurso da criança enquanto “sujeito de direitos” foi tendo força e espaço no cenário nacional e internacional. Segundo o Artigo 3º do ECA, “a criança e o adolescente devem ter a oportunidade de se desenvolverem no aspecto físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”. O direito da criança deve ser garantido no mundo dos direitos humanos, assegurando o direito à vida, à alimentação, à saúde, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar, sendo destacado por Ferreira, (2000, p. 184), quando afirma: "Uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento".

O autor ainda destaca que o ECA estabeleceu um sistema para que fosse fiscalizada as políticas públicas referentes à infância, mudando o olhar sobre a

criança. Também por intermédio do ECA, o Brasil foi reconhecido como o primeiro país a adequar sua legislação aos princípios consagrados pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança (ROSEMBERG,1989).

Em 1990, a Coordenadoria Geral de Educação Infantil – COEDI é criada com a responsabilidade de determinar diretrizes e ofertar subsídios para a educação de qualidade ao atendimento às crianças de zero a três anos e de quatro a seis anos em pré-escola. Coordenadoria que desde então trabalha com políticas de educação infantil.

Três anos mais tarde, em 1993, o MEC elabora e apresenta pela primeira vez, uma Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1993) propondo diretrizes orientadoras pedagógicas ao desenvolvimento da criança, enfatizando as interações, autoestima, diversidade de expressões culturais, identidade, o respeito ao brincar no processo de aprender e desenvolver e o trabalho cooperativo.

Este documento ficou conhecido como os documentos das “Carinhas”, Brasil (2009, p.7).

Este documento compõe-se de duas partes. A primeira contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, principalmente as práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças. A segunda parte explica critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais.

O documento apresenta critérios de atendimento nas creches, reiterando a necessidade de um mínimo de qualidade a ser ofertado neste espaço, pois este era e é o local onde muitas crianças passavam e ainda passam a maior parte de sua infância.

Em 1996, um outro documento é publicado pelo MEC, conhecido como “Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise”, (1996), que sintetizou o trabalho realizado pelas consultoras Tizuko Morchida Kishimoto, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Lúcia de A. Machado, Ana Maria Mello e Sônia Kramer (BRASIL, 1996).

A preocupação inicial deste documento era a escolha do termo, afirmando-se que “os termos currículo e proposta pedagógica tem sido utilizado como diferentes

sentidos, em diversos contextos de educação, em geral, e da educação infantil” (BRASIL, 1996, p.13).

Frente a análise das definições das referidas consultoras, pode-se compreender a definição de currículo, Brasil (1996, p. 19):

Definir currículo ou proposta pedagógica não é tarefa simples. Currículo é palavra polissêmica carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos. Sua evolução não obedece a uma ordem cronológica, mas se deve às contradições de um momento histórico, assumindo, portanto, vários significados em um mesmo momento.

Neste contexto, as concepções referentes à proposta pedagógica e currículo “[...] expressam visões mais amplas do que as antigas conceituações de currículo como sequência de matérias ou conjunto de experiências de aprendizagem oferecidas pelas escolas” (BRASIL, 1996, p. 20). Perante as discussões a respeito da sistematização de propostas curriculares para a Educação Infantil, o MEC acabou por propor, para esta etapa educacional as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Neste mesmo período é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.9.394/1996 que representou indiscutível avanço ao incluir a educação infantil como primeira etapa da educação básica (Art. 29, sessão II), ao indicar que a Educação Infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade”, (BRASIL, 1996). Na época de sua aprovação em 1996, a idade da criança era seis anos, atualmente, com a redação dada pela Lei n. 12.796 de 2013, a idade é até cinco anos.

Neste sentido, pode-se entender que as instituições infantis devem ter a função educativa no atendimento aos pequenos e na organização do seu trabalho pedagógico. No entanto, quanto aos direitos da criança, “nota-se que as leis foram conquistas sobre a opção da família em dividir a educação dos filhos com o Estado e sobre o dever do mesmo na garantia de todos esses direitos”. (BATISTA, MORENO, PASCHOL 2010, p.119).

Assim, posteriormente, frente ao manifesto dos movimentos sociais, a aprovação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), LDB (BRASIL, 1996), que agregava a EI ao

sistema de ensino, antes pertencente a assistência social, mudanças substanciais acontecem na educação da criança, anexando essa etapa à educação básica.

Apesar da inclusão da EI no sistema de ensino, o texto da LDB de 1996 ainda não contemplava como exigência o atendimento, e conseqüentemente, a garantia das vagas. O texto apenas relata a finalidade da EI nas instituições da Educação Básica e não as estratégias que assegurariam o apoio para o desenvolvimento das crianças e, conseqüentemente, seu progresso para as próximas etapas.

Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-RCNEI, vem ressaltar a importância da garantia das especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos se embasando em cinco princípios (BRASIL, 1998, p. 13):

- O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc. O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil. O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e a estética. A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma. O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

O RCNEI servia como guia e tinha como finalidade contribuir nas práticas educativas dentro dos Centros de Educação Infantil, disponibilizando objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os educadores que trabalham com crianças de zero a seis anos de idade.

Convém esclarecer que o RCNEI, (BRASIL, 1998a, p. 63, v. 1), apresenta objetivos gerais a fim de que a prática desenvolvida nas instituições, seja para que as crianças alcancem as capacidades de:

[...] desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações; descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar; estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas

possibilidades de comunicação e interação social; estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração; observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação; brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva; conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade .

Para alcançar estes objetivos de forma integral, faz-se necessário oportunizar às crianças aprendizagens advindas de situações pedagógicas intencionais orientadas e não apenas brincadeiras sem nenhum cunho pedagógico e intencional.

O RCNE I, (BRASIL, 1998, p. 24), aponta o cuidar como parte integrante do desenvolvimento da criança, ou seja, “[...] cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas”. Também as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010, Resolução CNE/CEB nº 05, 2009) estabelecem no seu Art. 6º, que “Na Educação Básica é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana”.

Os documentos RCNEI e as Diretrizes fazem menção sobre a importância do cuidar e do educar como aspectos necessários para a formação e o desenvolvimento da criança na instituição escolar, destituindo o conceito de assistencialismo e sim afirmando uma atitude pedagógica no processo de ensino-aprendizagem.

Os princípios sinalizados pelo Referencial Curricular não é garantia de direito das crianças viverem suas experiências nas instituições, apenas apontava-se a direção a ser seguida, quando argumenta (BRASIL, 1998, p.14).

Se, por um lado, o Referencial pode funcionar como elemento orientador de ações na busca da melhoria de qualidade da educação

infantil brasileira, por outro, não tem a pretensão de resolver os complexos problemas dessa etapa. A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento.

Neste sentido, é possível interpretar diferentes análises em relação a esta etapa, sob a alegação da importância do estímulo para o desenvolvimento infantil. Apesar da EI ser inserida como primeira etapa da educação básica, ainda se fazia necessário esclarecer que educação era esta. Neste sentido, a Resolução n. 5/2009, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010, p.15) – DCNEI determina a definição de EI como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

Por intermédio desta Resolução, a EI passa assegurar o direito já instituído anteriormente na LDB/1996, o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade, em seus aspectos sociais, cognitivos, físicos e psicológicos, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2010).

As DCNEI apresenta um conjunto de orientações para articulação de experiências e de saberes das crianças com o conhecimento do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade. A proposta curricular da EI deve contemplar as interações e as brincadeiras, por ser a criança um sujeito histórico e de direitos, tendo por base o entendimento de que é nas interações, relações e vivências que a criança constrói sua identidade pessoal.

Nesse sentido, a DCNEI, (BRASIL 2010, p.12), concebe a criança como: “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que

vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. O documento ainda destaca as propostas pedagógicas que devem ser respeitadas pelas instituições educativas, compreendendo os princípios éticos, políticos e estéticos (p.16). Entendendo:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criatividade, e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Neste sentido, educar e cuidar na instituição de EI significa o respeito na garantia dos direitos de todas as crianças ao seu bem-estar, seja à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, ao contato com a natureza, ao conhecimento científico, independente de sua religião, gênero, classe social ou etnia.

Diante deste contexto, é evidenciado a importância dos brinquedos e das brincadeiras no atendimento educacional das crianças na EI. A DCNEI (BRASIL, 2010, p. 4) , em seu Art. 9º, apresenta como eixos norteadores da prática pedagógica, as interações e as brincadeiras garantindo as experiências que:

[...] promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; IX -

promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Mediante ao exposto, o ato de educar uma criança vincula o brincar ao cuidado, respeitando as escolhas pedagógicas coletivas e particularidades. Mas, para que este ato aconteça, se faz necessário que o professor da EI tenha uma concepção desta criança como um ser sócio-histórico, e produtor de cultura.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação (BRASIL, 2006, p. 8) aduz que “[...] atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. [...]” Esta visão ajuda na definição de novas estratégias para as ações desenvolvidas com as crianças envolvendo o educar e o cuidar, trazendo discussões acerca das práticas pedagógicas.

Neste arcabouço, o Decreto Lei n. 12.796/2013 (BRASIL, 2013) altera a LDB/1996 e propõe importantes modificações para a EI, principalmente no que se refere à formação de professores e a reorganização da educação básica. A matrícula passa a ser obrigatória a partir dos quatro aos dezessete anos de idade. De acordo com o inciso I do artigo 4º, “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio.

A reformulação do texto da LDB/1996, reconhece o direito a EI da criança de zero a três anos de idade, mas não remete o compromisso da obrigatoriedade do atendimento, que só ocorrerá a partir dos quatro anos de idade. Segundo a mesma Lei (BRASIL, 2013) em seu Artigo 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 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade". Assim, a educação pré-escolar passa a ser obrigatória e os responsáveis (família) e o poder público têm que cumprir o que está prescrito, ou seja, o poder público deve oferecer a EI para

crianças de até três anos, mas a obrigatoriedade de frequentar fica somente para a criança a partir dos quatro anos de idade.

Nota-se que apesar da reformulação da LDB/1996, as instituições públicas de EI enfrentaram e ainda enfrentam grandes obstáculos, como a existência do número de vagas reduzidos para esta faixa etária. Neste sentido, vale ressaltar a importância da contribuição do Plano Nacional de Educação - PNE de 2014- 2024 (BRASIL, 2014), quando solicita ao poder público mais empenho em viabilizar a oferta da EI para as primeiras etapas da Educação Básica em suas metas 01 e 15, a qual se destaca: "Meta 1 – Educação Infantil até 2016, todas as crianças de 4 a 5 anos de idade devem estar matriculadas na pré-escola. A meta estabelece, também, a oferta de Educação Infantil em creches deve ser ampliada de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE".

A meta I é composta de duas submetas, sendo uma para a creche e outra para pré-escola, nas quais se estabelece a oferta de 100% de frequência à pré-escola de crianças de quatro a cinco anos de idade até 2016. E 50% das crianças, a partir do nascimento até três anos de idade devem estar na educação infantil, em creche ou instituição equivalente.

O fato de estar prevista em lei não significa que será implantada efetivamente, estamos em 2020 e estas duas submetas (proposta para 2016) ainda não atingiram os 100% de frequência para pré-escola e 50% das crianças a partir do nascimento até três anos de idade, a oferta ainda não consegue atender a demanda. Desta forma, questiona-se: como a União, Estados, o Distrito Federal e os Municípios estão realizando o regime de colaboração prevista na meta 15 (BRASIL, 2014). Visto que esta, assegura:

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

Esta meta propõe que sejam estabelecidas estratégias que garantam a formação específica dos profissionais da educação, quando solicita a elaboração de um diagnóstico das necessidades de formação dos profissionais do magistério,

atribuindo ao poder público a responsabilidade em atender a demanda por formação superior.

Assim, impulsionado por esta demanda da sociedade e movimentos sociais amplia-se o número de creches, institucionalizando-se a EI que busca consolidar-se como espaço de Educação da criança pequena enfrentando complexos desafios na garantia de seus direitos a uma educação com qualidade social.

Ao discorrermos sobre os aspectos legais para a EI, por meio dos documentos apresentados se faz necessário esclarecer que a criança com deficiência receberá as mesmas tratativas em uma perspectiva inclusiva, devendo a escola buscar junto a equipe responsável pela Educação Especial da SEMED/Campo Grande MS, orientações e adequações oportunizando a inserção, a permanência e o avanço no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

2.4 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Compreender a Educação Especial no Brasil implica em ponderações de aspectos distintos, como relata Kassir (2012, p.835), “Falar sobre a educação especial no Brasil implica, necessariamente, a consideração de dois aspectos constitutivos de nossa história: a desigualdade e a diversidade”.

A autora enfatiza que o país possui vários conflitos que repercutem diretamente na vida das crianças, devido a diversidade da população e a constituição de sua história de forma desigual, nos aspectos econômicos e na organização social.

A despeito disto e levando em consideração a visão de desigual, de não pertencimento, de marginalidade, de não “encaixar” em requisitos de convivência social, temos a criança com deficiência, em exclusão e institucionalizada durante vários anos.

Vale ressaltar os dispositivos legais existentes a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, formulada após a Segunda Guerra Mundial, com a prerrogativa da não discriminação que passa a ser ressaltada, inclusive a discriminação na educação, como atesta a Convenção de 1960 (*Convention against Discrimination in Education*), adotada pelo Brasil em 1968, que define em seu Art.1 o conceito de discriminação

Art.1 Para os fins da presente Convenção, o termo “discriminação” abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, e, principalmente: a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino; b) limitar a nível inferior a educação de qualquer pessoa ou grupo; c) [...] instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas; ou d) impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem.

A partir da Convenção, o Brasil e vários outros países começam adotar propostas diferenciadas, menos segregadas para a educação de pessoas com deficiência, modificando suas leis, garantindo direitos mais amplos a esta população. Essa visão influenciou fortemente a legislação brasileira no que se refere ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência (nomenclatura utilizada da época), assegurando a esta população, o direito de ser atendido preferencialmente na rede regular/comum de ensino, segundo o Art. 208, inciso III da Constituição de 1988.

Ainda referindo a garantia de direitos, os documentos oriundos do governo federal, começam a anunciar decisões a respeito da educação especial. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, (BRASIL, 2008, p. 7), define Educação Especial como:

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

Com a definição de Educação Especial como modalidade de ensino, o Governo Federal começa a instituir um conjunto de ações e programas para sustentar a política de matrícula da criança com deficiência na escola comum. A este respeito Kassar (2012, p.837) relata que atualmente,

[...] muitos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estão matriculados em classes comuns de escolas públicas em todo território nacional, o que denota uma mudança de perspectiva em relação a essa

população: da crença anterior de que o atendimento ideal deveria ocorrer em locais específicos, separadamente ao destinado à população em geral, para a atual percepção de que os espaços mais adequados são os espaços comuns. Para fortalecer essa perspectiva, a legislação brasileira vigente estabelece a não exclusão do aluno do sistema educacional geral sob alegação de deficiência, privilegia a matrícula desses alunos em escolas comuns públicas e, para apoio educacional, investe na implantação de salas de recursos multifuncionais em todo o país.

Nota-se que com a garantia dos direitos às crianças com deficiência a escola comum, o número de matrículas aumenta significadamente, principalmente na educação Infantil “primeira etapa da educação básica, espaços institucionais que cuidam e educam crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p.12).

Ora, se o acesso à educação tem seu início na educação infantil, então a criança com deficiência tem direito à matrícula. A educação infantil é um espaço que tem por função a construção de vivências, de interações, de trocas, de identidade individual e coletiva, além de proporcionar o desenvolvimento dos aspectos físicos, psicológicos e sociais, ou seja, espaço de inclusão educacional e social sendo dever do Estado a garantia e a oferta, sem requisito de seleção.

A este respeito, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) aduz que:

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

Portanto, a partir da lógica da singularidade da construção, da Sociologia da Infância, do conhecimento, do desenvolvimento da criança com deficiência na educação infantil, o lúdico se destaca como favorecedor das relações interpessoais, pois, por seu intermédio ocorre a convivência, a troca entre os pares: professor e criança; criança e criança, criança e ambiente.

Esta singularidade ocorre porque a criança compreende o mundo de forma diferenciada atribuindo significados às coisas, aos objetos e ao meio de forma particular, mas para tal, é necessário a percepção e a mediação do professor de modo a possibilitar o seu processo de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, um dos responsáveis pela construção do conhecimento adquirido pela criança é o meio, pois esta precisa desse contato para construir a sua individualidade, pois é por intermédio da vivência de tais relações com o meio e com o outro, que conhece as suas possibilidades. Ao referir-se a tal assunto o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (BRASIL, 1998b, p.21), destaca que:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também a marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais

Levando em consideração as interações que o meio proporciona a criança, cabe notar que este, auxilia o desenvolvimento do seu potencial por intermédio dos recursos que lhe proporciona. A criança vai construindo então sua história, sendo embasada de acordo com suas vivências no espaço da educação infantil, como sublima o campo da Sociologia da Infância.

Mas afinal, o espaço da educação infantil é organizado para criança com deficiência? Tenta-se aqui responder este questionamento embasado nas possibilidades de flexibilização do ambiente, nos aspectos de acessibilidade física, curricular, cognitiva que atenda a necessidade individual (BRASIL, 2008). Estes são os desafios que enfrentamos desde o início, podemos afirmar que o processo encontra-se em desenvolvimento, e a busca é por uma Educação Inclusiva de fato, pois a crença é de que criança com deficiência, pode avançar na sua aprendizagem, mas necessita de adequações e interações relevantes, solicita da escola e da

sociedade o compromisso de reciprocidade, isto é, uma Educação Inclusiva só se efetiva a partir da consciência de todos os segmentos, com ações sociais e políticas voltadas a este público.

A flexibilização do ambiente deve, antes de ser colocada em prática, discutida com a comunidade escolar para que ocorram avanços no processo de aprendizagem desta criança. Segundo Correia (1997, p. 136):

Não é possível dar respostas à complexidade e diversidade das necessidades específicas desses sujeitos sem que as escolas sejam dotadas com recursos, os meios materiais e didáticos, os professores auxiliares da ação educativa, a organização escolar e a adaptação e diversificação do currículo que as diferentes situações concretas determinem ou acolhem. Mas as respostas educativas que venham a ser discutidas e implementadas deverão partir do currículo comum da escola regular e das necessidades educativas específicas do aluno, realizando-se em seguida as adaptações e lançando mão dos recursos e dos serviços que se revelem necessários .

Para que aconteça uma resposta educativa na educação infantil com as crianças com deficiência, a mesma requer materiais diversificados, pois estes serão utilizados como recursos pedagógicos, sendo um dos responsáveis em proporcionar a mediação das relações sociais, nas trocas que acontecem no dia a dia.

Ainda nesta mesma linha de considerações, destaca-se o cuidar e o educar no dia a dia, como ocorrência de simultaneidade, um conclui o outro, ambos envolvem a afetividade, a exploração de ambientes de diferentes maneiras, além de contribuir na construção de significados pessoais e coletivos da criança, auxiliando-as no desenvolvimento de suas capacidades cognitivas infantis, das potencialidades afetivas, emocionais, sociais, corporais, estéticas e éticas. Isto vem ao encontro do que está exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais–PCNs, (BRASIL, 1998b, p.25),

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidados precisam seguir os princípios de promoção da saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento

biológico, emocional e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades socioculturais.

Assim, os PCNs conceituam o cuidar como parte integrante da educação, e considera que esta ação deve ser contemplada desde o planejamento até a realização das atividades em si. Então, a partir do momento em que se está trocando e/ou alimentando uma criança na educação infantil, ao mesmo tempo está educando/estimulando, e se for uma criança com deficiência, que esteja vivendo esta experiência, isto permitirá ao contexto, um novo olhar para a sua inclusão.

Como faz notar, o direito de inclusão da criança com deficiência na educação infantil, necessita ser desenvolvida estando atentos às suas particularidades, garantindo a igualdade de acesso, acolhimento, possibilidade de aprendizagem e permanência desta criança nesta etapa. Vale reforçar que a presença desta criança na educação infantil é cada dia mais evidente e se afirma primeiramente como direito social, pois é um espaço onde a criança tem a oportunidade de ampliar seus conhecimentos acerca de si mesma, dos outros e do meio em que vive, é um espaço de possibilidades, de recursos às suas necessidades específicas.

2.4.1 Criança com deficiência: O direito à educação e em receber essa educação

As políticas públicas aqui entendidas como ações desenvolvidas pelo Governo, um conjunto de normas e diretrizes de um país, alinhada aos Compromissos, Acordos, Tratados e Convenções Internacionais. Portanto, a Educação Especial se apresenta como uma política pública direcionada as crianças com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação, público-alvo da Educação Especial.

Em detrimento a esse movimento, busca-se evitar formas segregacionistas e garante o direito da matrícula desta criança cada vez mais cedo e preferencialmente na rede regular/comum de ensino, pois quanto mais precoce for a sua iniciação, mais positivo se dará o seu desenvolvimento. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.9394/1996 em seu Art.59 determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais (BRASIL, 1996, p.44-45):

I. currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II. terminalidade

específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; 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.

A legislação prevê o acesso e assegura os direitos quanto ao currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica de atendimento, a partir das creches e pré-escolas. O atendimento em creches e pré-escolas inclusivas propõem um novo fazer pedagógico, pois carece de adaptações e estas não podem ser descontextualizadas da turma a qual está inserida (BRANDÃO & FERREIRA, 2013; GLAT & PLETSCHE, 2012; PACHECO, EGGERTSDÓTTIR, & MARINÓSSON, 2007).

Aranha (2004, p.12) corrobora com essa ideia ao afirmar:

Estas medidas são importantes para o crescimento de todas as crianças, todos ganham em desenvolvimento e consciência social, já que a convivência na diversidade alavanca o desenvolvimento dos que apresentam algum atraso, bem como para as crianças que apresentam talento significativo em alguma área, favorecendo assim a convivência respeitosa entre os diferentes participantes de um coletivo social.

A necessidade é de reconhecer a inclusão e buscar se instrumentalizar para o acompanhamento das crianças público alvo da Educação Especial, entendidos como crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o não reconhecimento destas ações categoriza discriminação e exclusão.

Considerando o espaço e o cotidiano das instituições de educação infantil, Oliveira (2010, p. 5)

[...] enquanto contextos de vivência, aprendizagens e desenvolvimento, requer a organização de diversos aspectos: os tempos de realização das atividades (ocasiões, frequência, duração), os espaços em que essas atividades transcorrem (o que inclui a estruturação dos espaços internos, externos, de modo a favorecer as interações infantis na exploração que fazem do mundo), os materiais disponíveis e, em especial, as maneiras do professor exercer seu papel (organizando o ambiente, ouvindo as crianças, respondendo-

lhes de determinada maneira, oferecendo-lhes materiais, sugestões, apoio emocional, ou promovendo condições para a ocorrência de valiosas interações e brincadeiras criadas pelas crianças etc.).

Convém observar que de acordo com a legislação vigente as instituições de educação infantil, enquanto contexto de vivência, devem favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças, isto inclui a criança com deficiência. Porém, a proposta da educação inclusiva segundo o documento “Saberes e Práticas da Inclusão”, (BRASIL,2006, p.5), aduz que a inclusão

[...] não se faz apenas por decreto ou diretrizes. Ela é construída na escola por todos, na confluência de várias lógicas e interesses sendo preciso saber articulá-los. Por ser uma construção coletiva, ela requer mobilização, discussão e ação organizacional de toda a comunidade escolar, e encaminhamentos necessários ao atendimento das necessidades específicas e educacionais de todas as crianças [...]. Trata-se, então, de um projeto político-pedagógico com ações integradas de atenção, cuidado e educação, cabendo à instituição educacional tomar iniciativa e reunir as ações inter-setoriais de saúde e seguridade social que atendam às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância.

O documento aponta avanços no processo de inclusão das crianças com deficiência e indica também que este acontece a partir do princípio da identidade, da sensibilidade estética para convívio de crianças com deficiência ou não. E acrescenta que sentimentos de solidariedade, cooperação, coletividade auxiliam na aprendizagem de todas as crianças.

Neste sentido, a inclusão da criança com deficiência na educação infantil não depende apenas das leis existentes, mas também de ações que impulsionem mudanças políticas, culturais e sociais. Cabe à escola de educação infantil “[...] elaborar um projeto pedagógico que supere a visão assistencialista de educação compensatória” (BRASIL/MEC, 2006, p. 16).

O desafio, de acordo com Cotonhoto, (2014), é combinar o cuidado e considerar a educação como forma de socialização, autonomia moral, desenvolvimento de capacidades intelectuais, linguísticas, motoras, afetivas e participação na vida cultural da comunidade, pois, em uma proposta inclusiva de educação infantil, o currículo e os objetivos gerais permanecem os mesmos, não é necessário construir um currículo especial para a criança com deficiência e sim

“ajustes”, adequações e modificações que envolvam alguns objetivos específicos, proporcionando a criança avanços em seu processo de aprendizagem.

Segundo Aranha, (2004, p.8):

Uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver toda organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados.

Convém observar que o processo inclusivo dá ênfase na formação humana, no respeito, na colaboração mútua, na promoção de uma aprendizagem mais significativa contemplando a especificidade de todos. Assim, concordamos com Bergamo (2010, p.26) quando relata que “[...] a escola tem sido desafiada a promover processos de ensino e de aprendizagem que atendam a todos os alunos, desafiando o professor a redimensionar suas práticas pedagógicas, para atender às diferentes necessidades educativas dos seus alunos.”

Entretanto, promover estas modificações no processo de ensino e de aprendizagem não é algo simples, mas se constitui por caminhos pedagógicos alternativos que atinjam os mesmos objetivos, conhecimentos significativos com seus pares. Neste sentido, Glat, Oliveira e Pletsch, (2012), propõem pensar a adaptação de caminhos pedagógicos alternativos como uma possibilidade de restauração do currículo comum nacional, diferentemente do que acontecia em períodos anteriores, pois concordam em avanços no processo de escolarização da criança com deficiência.

Mediante ao exposto, Stainback e Stainback (1999, p.44) esclarecem que:

O fim gradual das práticas educacionais excludentes do passado proporciona a todos os alunos uma oportunidade igual para terem suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular. O distanciamento da segregação facilita a unificação da educação regular e especial em um sistema único. Apesar dos obstáculos, a expansão do movimento da inclusão, em direção a uma reforma educacional mais ampla, é um sinal visível de que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo a práticas cada vez mais inclusiva.

Mas, será que esta proposta consegue ultrapassar o modelo organizativo de flexibilização/diferenciação? De acordo com Carvalho (2004, p.77):

A Letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que se concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. Inúmeras são as providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminações de qualquer natureza, acolham a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras [...]

A partir das providências aqui demonstradas por Carvalho (2004), se consegue articular um diálogo entre os procedimentos didáticos, atividades de ensino-aprendizagem, documentos curriculares e os conteúdos de ensino da sala de aula. Neste sentido, é importante lembrar que é preciso considerar que as crianças com deficiência afetam e são afetadas pelo contexto da educação, aqui estamos nos referindo a educação infantil, e tem seu direito garantido de participação e mais que, o espaço sala de aula, de vários sujeitos, de grupos distintos, com contribuições distintas e com subjetividades.

Na mesma lógica, a valorização do cotidiano e a verificação da importância das singularidades e das práticas de ensino é uma discussão que deve estar sempre presente na educação. Em tempos de embates/conflitos culturais e crescente incomplacência em relação àqueles compreendidos com deficiência, a escola não pode se omitir frente ao direito à educação, pois a escola é um local privilegiado de conhecimento e muitas vezes, único lugar capaz de fornecer a oportunidade de aprendizagem a todos os sujeitos, sem exceção. E em virtude do que foi mencionado, Sánchez (2005, p. 7-17) destaca que “[...] não basta que os alunos com necessidades especiais² estejam integrados às escolas comuns, eles devem participar da vida escolar e social dessa comunidade”.

Assim, na perspectiva de direitos, a educação assume função social, cultural e política, garantindo as necessidades básicas (afetivas, físicas e cognitivas) essenciais ao processo de desenvolvimento, aprendizagem e construção do conhecimento da

² Aqui está sendo considerado como alunos com deficiência.

criança de forma significativa. Não devendo responsabilizar a inclusão da criança com deficiência na educação infantil, somente para a Educação Especial, pois ela não é um sistema paralelo de atendimento, em que os professores trabalham isolados, não alcançando a utopia da inclusão escolar. A criança com deficiência tem o direito de aprender a conviver junto aos seus pares, nos espaços escolares. Na próxima seção apresentaremos os aspectos relativos à Inclusão escolar, percorrendo seus marcos formativos e os desafios enfrentados na formação de professores na Educação Infantil.

SEÇÃO III - TODA EDUCAÇÃO É ESPECIAL?!

Esta seção objetiva estabelecer pontos e contrapontos entre Inclusão, Educação Inclusiva e Educação Especial, apresentando aspectos críticos e marcas presentes em seu processo histórico e concepções. Ao refletir sobre estes aspectos esperamos contribuir para a (re)significação da compreensão do que estamos entendendo por inclusão escolar e repensar a maneira como a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS, historicamente vem desenvolvendo o processo de formação de professores para o acompanhamento da criança com deficiência na perspectiva inclusiva.

3.1 LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INCLUSÃO/EXCLUSÃO

A Educação Especial começa a ter visibilidade por volta das décadas de 1920 e 1930 quando o ensino primário se amplia e passa a ser público para atender as diferentes classes sociais, incluindo trabalhadores da indústria. O atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro.

Na década de 1950 foi fundada no Rio de Janeiro, no dia 11 de dezembro de 1954 a Associação de Pais e Amigos do Excepcional – APAE – por Beatrice Bemis, norte-americana, e mãe de uma criança com Síndrome de Down, que ao chegar ao Brasil se surpreendeu com o fato da não existência de nenhum movimento comunitário que amparasse as crianças especiais.

No Brasil, a APAE teve sua primeira sede em um espaço cedido pela Sociedade Pestalozzi, em duas salas de seu prédio e nesse espaço eram assistidas 20 crianças. Desde então, a Associação de Pais e Amigos do Excepcional tornou-se uma instituição de referência brasileira na luta pelos direitos das pessoas com necessidades especiais (terminologia utilizada na época) em tempo integral para as pessoas consideradas excluídas do contexto social e educacional.

Já nos anos de 1960, várias iniciativas na área da educação especial contemplava um aumento considerável de serviços de ensino especial como relata Ferreira, (2006, p. 87),

A partir do final dos anos 1960, e de modo mais destacado nos anos 1970, as reformas educacionais alcançaram área de educação especial sob a égide dos discursos da normalização e da integração. A educação especial constou como área prioritária nos planos setoriais de educação, após a Emenda constitucional de 1978 e a Lei n°.5692-71, de reforma do 1° e 2° graus ,e foi contemplada com a edição de normas e planos políticos de âmbito nacional: as definições do Conselho Federal de Educação sobre a educação escolar dos excepcionais, as resoluções dos Conselhos Estaduais de Educação sobre diretrizes de educação especial, a criação dos setores de educação especial nos sistemas de ensino, a criação das carreiras especializadas em educação especial na educação escolar(os professores do excepcionais) e também no campo de reabilitação(a constituição das equipes de reabilitação/educação especial).

Para a Educação Especial essa época foi importante, pois foi o “começo” da concretização do direito de integração dos alunos com algum tipo de deficiência nas escolas do ensino regular/comum. E de acordo com Mendes et al (1995), o crescimento do serviço de Educação Especial influenciou o estabelecimento de leis, visando o desenvolvimento do ensino especial no Brasil.

Com o surgimento da proposta de integração³ na década de 1970, os alunos com deficiência começam a ser inseridos em classes comum. Isto acontece por causa dos avanços em pesquisas nas áreas de psicologia e pedagogia, baseados na ideia de modificabilidade cognitiva, com o entendimento que as capacidades de aprendizado dos alunos com deficiência eram tão possíveis quanto as dos alunos ditos “normais”⁴. Nesse contexto, surge em 1973 o Centro Nacional de Educação Especial- CENESP –responsável pela coordenação da educação especial no Brasil, conduzindo ações educacionais voltadas exclusivamente para pessoas com deficiências e superdotação.

Todavia, foi na década de 1980 que a prática da integração social teve seu maior impulso, devido às lutas pela igualdade social e também educacional. As

³ Integração como uma prática seletiva, a criança que deve se enquadrar ao sistema regular de ensino, caso este enquadramento não ocorra, o mesmo é colocado no ensino especial. (MRECH, 1999).

⁴ Consideramos “crianças ditas normais”, como sendo as crianças que acompanham o ensino regular sem maiores dificuldades, sob o conceito de normalidade/anormalidade. (TONINI; COSTAS, 2005).

mudanças sociais, ainda que fossem mais intencionais do que por ações, foram se apresentando em diversos setores e contextos. A partir da Conferência Geral da Unesco, em 1980, que previa ações a atender as carências e as necessidades educacionais de alunos privados de acesso, ingresso e permanência na escola básica, que as ideias foram retomadas em nível mundial e ratificadas em Jomtien-Tailândia, na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990.

A Constituição Federal de 1988, (BRASIL,1988, p.104), estabelece:

[...] o direito das pessoas com necessidades especiais receberem educação, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). Trata-se, portanto, de dois direcionamentos principais: o direito à educação, comum a todas as pessoas e o direito de receber essa educação, sempre que possível, junto às demais pessoas, nas escolas “regulares” No entanto, apesar do atendimento preferencial na rede regular de ensino para os sujeitos com deficiência, a legislação educacional desconsiderava a existência de atendimento especializado. Assim, quando não for possível a integração desses educandos em classes comuns do ensino regular, deveria ser oferecido atendimento em classes especiais, escolas ou serviços especializados.

Posteriormente, aconteceu na Espanha a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Acessibilidade em 1994 e que originou a conhecida Declaração da Salamanca. O Brasil entre os diversos países do mundo, signatários desta declaração, assumiram o compromisso de promover transformações em seu sistema educacional para se adequar a esta proposta.

Este documento tornou-se mundialmente importante no contexto da inclusão social/educacional, promovendo grandes debates sobre as necessidades educacionais dos sujeitos com deficiência, para o direito de aprendizagem, com o propósito mais de “educação para todos” (UNESCO, 1994, p.5). Nesse sentido:

Inclusão e participação são essenciais a dignidade humana, e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram a genuína equalização de oportunidades [...]. Ao mesmo tempo em que as escolas inclusivas provêem um ambiente favorável a aquisição da igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, família, voluntários. Não constitui somente uma tarefa

técnica, ela depende acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade.

Além desta conferência, houve outras conferências mundiais que retrataram a conquista pela universalização da escolarização e a busca da qualidade do ensino. A conferência de Jomtien, intitulada “Educação para Todos” trouxe para o cenário educacional mundial alguns preceitos como relata Antunes (2007, p.55)

a) Universalizar o acesso à educação aos grupos historicamente excluídos como os pobres, as minorias étnicas, as mulheres e as pessoas com deficiência; b) promover as necessidades básicas de aprendizagem; c) promover considerando a qualidade de ensino; d) priorizar a qualidade garantindo a aprendizagem efetiva; e) ampliar os meios e raios de ação da Educação básica, nesse caso incluindo a esfera familiar e os diversos sistemas disponíveis; f) fortalecer alianças que possam contribuir significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de Educação básica.

Tais princípios oferecem suporte às políticas de educação inclusiva no Brasil e em outras partes do mundo. Em nosso país, com a intenção de reforçar a obrigatoriedade em oferecer o acesso a educação para todos é sancionada em dezembro de 1996, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, a Lei n. 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que expressa avanços significativos, como a ampliação da oferta da educação infantil na faixa etária de 0 a 6 anos de idade, estando a Educação Especial enquanto modalidade de educação escolar de caráter transversal, auxiliando as unidades escolares, no que tange à educação na perspectiva inclusiva.

Ainda na década de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/1990, no Art. 55, reforça os dispositivos legais, supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

No ano de 1994 se concretiza a primeira Política Nacional de Educação Especial, em 1999 a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Essas políticas foram um esforço por parte do Governo Federal para ampliar o número de matrículas de crianças com deficiência nas escolas públicas, com intuito de consideração do princípio da universalização.

Antunes ratifica, conforme o texto da Política Nacional para Integração da pessoa portadora de Deficiência (2007, p.56), quando afirma: “Podemos dizer que tal

política baseia-se em um conceito de qualidade focado na formação de capital humano e de cidadãos aptos a se adaptarem às regras do jogo econômico”. Deixando transparecer a intencionalidade posta sobre influência da política econômica.

Respectivamente no ano de 2001, o Plano Nacional de Educação propõe metas a serem cumpridas a curto e médio prazo objetivando a melhoria da educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, com a finalidade de garantir o ingresso e permanência, com o intuito de diminuir as desigualdades sociais. Neste mesmo ano é instituído no Brasil, por meio das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, os termos “educação inclusiva” e “necessidades educacionais especiais”, aqui cabe uma explicação a respeito dos termos. O termo começa a ser evidenciado a partir das discussões do “movimento de inclusão”, Conferência Mundial sobre Educação Especial, Declaração de Salamanca. De acordo com a Declaração (1994, p.15):

[...] durante os últimos 15 ou 20 anos, tem se tornado claro que o conceito de necessidades educacionais especiais teve que ser ampliado para incluir todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por que motivo for. [...] Desta maneira, o conceito de “necessidades educacionais especiais” passará a incluir, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja.”

É a Declaração de Salamanca 1994 que traz no seu contexto uma nova concepção de Educação Inclusiva, esta promove uma aproximação do ensino regular/comum e do ensino especial, a partir do momento que considera que qualquer pessoa pode ter uma necessidade educacional especial temporariamente ou permanente, poderá ser oportunizado a este os recursos da Educação Especial, para auxiliar no seu processo de ensino e de aprendizagem.

O termo educação inclusiva é proveniente do conceito de escola inclusiva segundo a Declaração de Salamanca (1994, p.61):

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade [...] Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva [...]

Em 2003, o MEC, com vistas a transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, apresenta o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade em todos os estados e Distrito Federal, envolvendo 106 municípios-polo. O programa foi elaborado a partir de um conjunto de proposições da UNESCO (1994) e objetivou disseminar a política de educação inclusiva nos municípios e apoiar a formação de gestores e educadores.

No ano de 2004 é aprovado o projeto de Lei n. 3.219 que dispõe sobre o Estatuto dos Portadores de Necessidades Especiais e dá outras providências. No seu Art. 1 está registrado que “[...] fica instituído o presente Estatuto, destinado a regular e assegurar os direitos das pessoas Portadoras de Necessidades Especiais”. Em seu parágrafo único define o termo:

Parágrafo único. São consideradas pessoas portadoras de necessidades especiais, aquelas incapacitadas ou que tenham dificuldades para a vida independente e para o trabalho, em razão de anomalias ou lesões irreversíveis de natureza hereditária congênita ou adquirida, que impeçam o desempenho normal das necessidades da vida diária e do trabalho.

A proposta teve por objetivo levar ao conhecimento da sociedade os direitos dos Portadores de Necessidades Especiais, assegurados constitucionalmente pelo princípio da igualdade. No ano de 2007 acontece a promulgação do Decreto n.6.094/2007, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, dispõe assegurar em regime de colaboração da União, Estados e municípios a implementação das escolas inclusivas.

Ainda, neste mesmo ano, acontece a versão preliminar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, propondo o

reordenamento, devendo o ensino regular/comum estar prioritariamente sob a responsabilidade das escolas, enquanto os serviços educacionais e os serviços educacionais especializados poderiam estar sendo desenvolvido nas instituições filantrópicas, comunitárias em regime de colaboração. Porém, a proposta não foi implementada, dado que o Artigo 14 do Decreto Presidencial nº 6.253 de novembro de 2007, continuou admitindo a distribuição de recursos do FUNDEB para as instituições supramencionadas.

Em setembro deste mesmo ano, é apresentado pela Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos e pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, o protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que determina em seu Art. 24:

Art. 24 os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (BRASIL, 2007, p.28).

Um dos objetivos deste Artigo foi assegurar que a pessoa com deficiência não seja excluída do sistema educacional geral sob a alegação de sua deficiência e muito menos pode ser excluída do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob a mesma alegação.

Já no ano de 2008 se tem a aprovação da nova versão da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A referida política solicita às redes de ensino público e privado providenciarem a implantação e implementação de “sistemas educacionais inclusivos”, em sintonia com os princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conhecida como Declaração da Organização das Nações Unidas - ONU, que foi aprovada em 13 de maio de 2008.

No mês de junho do ano 2009, o Conselho Nacional de Educação (PARECER 13) aprova as diretrizes propostas pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e do Decreto.. Neste mesmo ano, em outubro, foram instituídas pela Resolução 4, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade da Educação Especial. Segundo os Art. 1º e 2º desta Resolução.

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

A Resolução 04/2009 teve por objetivo garantir a matrícula do aluno público alvo da educação especial no ensino regular/comum e a oferta do Atendimento Educacional Especializado, por intermédio das salas de recursos multifuncionais. O Atendimento Educacional Especializado com o objetivo de estabelecer articulação entre o professor da sala comum e o professor da sala de recursos, promovendo a participação dos alunos com deficiência nas atividades escolares.

No ano subsequente, o MEC/CGPEE/GAB apresenta a nota técnica 15/2010 que fornece Orientações sobre Atendimento Educacional Especializado na rede privada, com a seguinte redação (BRASIL, 2010, p.1):

As instituições de ensino privadas, submetidas às normas gerais da educação nacional, deverão efetivar a matrícula no ensino regular de todos os estudantes, independentemente da condição de deficiência física, sensorial ou intelectual, bem como ofertar o atendimento educacional especializado, promovendo a sua inclusão escolar. Portanto, não encontra abrigo na legislação a inserção de qualquer cláusula contratual que exima as instituições privadas de ensino, de qualquer nível, etapa ou modalidade, das despesas com a oferta do AEE e demais recursos e serviços de apoio da educação especial. Configura-se descaso deliberado aos direitos dos alunos o não atendimento às suas necessidades educacionais específicas e, neste caso, o não cumprimento da legislação deve ser encaminhados ao Ministério Público, bem como ao Conselho de Educação o qual, como órgão responsável pela autorização de funcionamento dessas escolas, deverá instruir processo de reorientação ou descredenciá-las.

E acrescenta:

[...] sempre que o AEE for requerido pelos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação, as escolas deverão disponibilizá-lo, não cabendo o repasse dos custos decorrentes deste atendimento às famílias dos alunos.

Assim, a nota técnica esclarece que a rede privada deve garantir o direito das crianças com deficiência aos Atendimentos Educacionais Especializados, sem cobrança de repasse de custo aos seus familiares.

No ano de 2011, é aprovado o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano viver sem limite), que em seu Art. 3º, “Estabelece a garantia de um sistema educacional inclusivo como uma das diretrizes”. O plano baseia na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que recomenda a equiparação de oportunidades, apresentando quatro eixos: educação, oportunizando acesso com igualdade por meio dos recursos e serviços; inclusão social, não ser permitido a discriminação baseada nas condições físicas, intelectuais, mentais ou sensoriais e no afastamento de suas comunidades; acessibilidade, garantia de independência no ambiente, segurança, autonomia nos espaços, mobiliários e equipamentos abertos ao público ou de uso público; e atenção à saúde, acesso a todos os bens e serviços da saúde, sem discriminação.

O processo sinaliza para avanços e retrocessos, em relação ao aparato legal, no que tange a garantia do acesso, a permanência e o sucesso da criança com deficiência incluída no ensino regular/comum a partir de diferentes concepções o qual afirma Antunes (2007, p.58) [...] “diferentes formas de pensar e fazer a inclusão tem povoado as políticas públicas e norteado a prática pedagógica das escolas”.

Para expor sobre inclusão, partindo de uma premissa que este é um princípio educativo que o acesso favorece o processo de inclusão, permanência e o desenvolvimento acadêmico, citamos a aprovação do Decreto n. 7.750/2012 que regulamenta o Programa um computador por aluno (PROUCA) e o regime especial de incentivo a computadores para uso educacional (REICOM), com o objetivo de promover mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática, a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal e nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência. Esclarecemos que estas ações citadas não alcançaram o âmbito da Educação Infantil e do Ensino fundamental da rede municipal de Campo Grande MS, o PROUCA

ocorreu de forma fragmentada apenas nas escolas do ensino fundamental mantidas pelo Estado entre os anos de 2012 e 2014.

Porém, sem querer questionar todos os avanços legais em relação a garantia de acesso a inclusão, problematiza-se indagando, se a organização dos espaços arquitetônicos e a organização pedagógica favorece a inclusão dos alunos com deficiência, no sentido amplo da palavra? É possível afirmar que o aparato legal não é garantia de acesso, permanência e avanço da aprendizagem para as crianças com deficiência, mas pode se dizer que a partir do momento que essas legislações e diretrizes vão se tornando conhecidas, principalmente pelas famílias de crianças que necessitam serem acompanhadas por meio de atendimentos e recursos educacionais especializados. Neste sentido, historicamente são os movimentos de pais que se apresentam de forma organizada para exigir do poder público ações efetivas que oportunize os instrumentos e recursos necessários aos alunos inclusos no ensino regular/comum.

Continuando a história, em 2014, entra em vigor a Lei 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação, este reúne metas e estratégias a serem implementadas na educação no período de 2014 a 2024, tendo como meta 4, (BRASIL, 2014, p. 24):

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

O grande desafio é a promoção da universalização, com acessibilidade ao ambiente físico e aos recursos didáticos e pedagógicos, ou seja, reorganizar os espaços escolares, conviver com a deficiência e a escolarização destes alunos. Neste sentido e com intuito de minimizar as diferenças e desenvolver valores e práticas inclusivas, em 6 de julho de 2015 é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência n. 13.146/2015, conhecida como (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei esta destinada a assegurar e a promover em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e a cidadania.

Com base na compreensão do processo de inclusão, o direito à escolarização, ao trabalho, visando a cidadania da pessoa com deficiência, é aprovada a Lei n. 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. As pessoas com deficiência serão incluídas no programa de cotas de instituições federais de educação superior, que já contempla estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas.

Diante do exposto, da historicidade dos avanços legais e da Educação Especial em nosso país, não se pode afirmar que somos um país inclusivo, pois ainda se percebe inúmeras situações de exclusão. As pessoas com deficiência, muitas vezes, são submetidas a medidas meramente assistencialistas que não atende suas necessidades específicas. Em relação ao público-alvo desta tese, o município de Campo Grande-MS não conseguiu cumprir a meta estabelecida no PNE 2014/2024. Todas as crianças de 4 a 5 anos deveriam estar matriculadas na pré-escola até 2016, porém nossas estatísticas apontam um percentual estimado de 40% de matrículas oferecidas a esta faixa etária.

Finalizando esta historicidade, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão (SECADI), no ano de 2018, abre uma consulta pública para atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). O Objetivo é adequá-la à legislação mais recente, melhorando a organização dos serviços e ampliando o atendimento a esse público. O debate está aberto, para alguns setores, com a inversão na lógica dos direitos em decorrência do contexto político atual e para outros setores, a necessidade do cumprimento da oferta de saúde e educação.

A história apresentada acima nos contou que a Educação Especial teve uma trajetória com muitas mudanças decorrentes do avanço do conhecimento nas áreas da saúde, educação, social sobre a deficiência e suas terminologias. A medida que foi ocorrendo o aprofundamento de estudos, pesquisas, as terminologias foram se modificando, ampliando, dando visibilidade maior para os serviços oferecidos e suas respectivas responsabilidades.

Esclarecendo que o aparato legal não define em seu contexto " Educação Inclusiva", que os termos Inclusão Escolar, Processo Inclusivo, Ambiente Inclusivo, Inclusão. Todas estas denominações foram sendo utilizadas pelos pesquisadores,

técnicos das secretarias responsáveis em acompanhar a inserção da criança com deficiência nas escolas de ensino regular/comum a partir da perspectiva inclusiva anunciada pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva de 2008. Em consonância com documentos Nacionais e Internacionais que declaram que a Educação é um "Direito de Todos". Assim, a Educação Especial é a modalidade de caráter transversal que perpassa todas as níveis, etapas e modalidades da Educação, com responsabilidade de acompanhar por meio de ações afirmativas, recursos e instrumentos o processo de aprendizagem das crianças com deficiência.

3.2 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE-MS E O PROCESSO DE INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Expor sobre o processo de inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, perpassa por documentos que norteiam à Educação Infantil e a Educação Especial, documentos estes que têm em comum o reconhecimento da educação como direito de todos. Para Kassar e Marcelo (2016, p.30):

Existe, um número considerável de documentos norteadores e referenciais destinados tanto à educação de crianças na EI quanto à educação de crianças com deficiências. Um dos aspectos que os documentos têm em comum é o reconhecimento da educação como direito. Os discursos, na maioria, abordam a qualidade na educação, a expansão no atendimento, a formação de professores e as estruturas adequadas dos espaços que recebem essas populações. No entanto, entendê-los como avanço pode ser uma visão parcial, o que nos remete a pensar na relação entre o prescrito e o efetivado, quando se considera que o Plano Nacional de 2001 não conseguiu alcançar os 50% de matrículas de crianças que deveriam frequentar as creches, objetivo este que passou a ser o desafio do plano atual.

No Município de Campo Grande-MS, a Educação Infantil e a Educação Especial foram se consolidando pela assistência social e por instituições filantrópicas, de caráter assistencialista. A história da EI em Campo Grande relata que em 1982, foi implantada oficialmente a pré-escola no município, porém, somente em 1986 cria-se uma coordenação adotando uma proposta pedagógica específica para essa etapa. Segundo Ricardi (2008, p. 78-79),

Em 1986 criou-se a Coordenação dessa etapa da educação, adotando-se uma proposta pedagógica voltada ao desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo e psicomotor; à socialização e à criatividade, além de objetivar um trabalho dirigido ao interesse da criança, respeitando suas experiências pessoais, visando à continuidade dos estudos.

Apesar da proposta ter aspectos voltados à cognição, segundo o autor os resultados obtidos na aprendizagem das crianças foram considerados insatisfatórios. Uma das razões que, em 1989, se reelabora a proposta pedagógica, agora com ênfase em uma prática pedagógica, ou seja, as atividades estavam direcionadas para a prática pedagógica com o objetivo de melhoramento dos resultados que se refere a aprendizagem. Neste sentido, Ricardi (2008, p. 79) relata que:

Com as novas discussões e reavaliações, procurando apresentar os pressupostos teóricos, princípios metodológicos e os conteúdos básicos necessários a uma prática pedagógica com qualidade foi efetivado um Plano de Ação para a Pré-Escola na Rede Municipal de Campo Grande/MS.

Aqui vale ressaltar que mesmo a EI sendo considerada pela LDB n. 9394/1996 em seu Art.30 como primeira etapa da educação básica, esta, não foi assistida por uma política de financiamento que “olhasse” para sua oferta. Além disso, a União, ao instituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), transfere o encargo da educação infantil para os municípios, evento previsto e denominado como a municipalização da primeira e segunda etapa da Educação Básica, desobrigando o estado (MATO GROSSO DO SUL, 2014) da responsabilidade (Emenda Constitucional n. 14, de setembro de 1996, e regulamentada por meio da Lei 9.424, de 24 de dezembro).

Em tal contexto, com a implementação pelo FUNDEF, a municipalização da Educação Infantil em MS, acontece no ano 1998 com a desativação da pré-escola para as crianças de quatro a seis anos de idade na rede estadual de ensino, ferindo o direito destas crianças de frequentarem a Educação Infantil. Exigindo que o município assumira a responsabilidade de ofertar a Educação pré-escolar para atender as crianças desta faixa etária, sendo o que prescreve a lei pelo movimento de municipalização.

Surge assim uma outra preocupação, como garantir as verbas em virtude da transferência de responsabilidade das creches, que até então, estavam com a Assistência Social para a Secretaria de Educação. As verbas eram destinadas por intermédio da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), Lei n. 8.742/1993, para o atendimento das creches mantidas pela Assistência Social (MATO GROSSO DO SUL, 2014). Ou seja, a Educação não tinha nenhuma garantia que as verbas destinadas ao atendimento das creches, mantidas pela Assistência social fossem repassadas.

Assim, se dá início a gestão compartilhada dos Centros de Educação Infantil do município de Campo Grande/MS entre Secretaria de Assistência Social e Secretaria Municipal de Educação. Em decorrência, a administração e o gerenciamento vieram a ser conjuntos: Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e Secretaria Municipal de Assistência Social (SAS), devido à publicação do Decreto n. 9.891, de 30 de março de 2007, que dispõe sobre a ampliação da Rede Municipal de Ensino.

Art. 1 Ficam incluídos os Centros de Educação Infantil-CEI, constantes do anexo único, na Rede Municipal de Assistência Social; Art. 2 A administração e o gerenciamento dos Centros de Educação Infantil-CEINF, ficam de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação- SEMED e da Secretaria Municipal de Assistência Social-SAS, de conformidade com o termo de Parceria- SAST/SEMED n.1, de 6 de maio de 1997; no Art. 3 Os Centros de Educação Infantil passam a ser identificados pela sigla CEINF, seguida da denominação, conforme especificado no anexo único. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE/MS, 2007).

Porém, somente em 2014, com a publicação do Decreto n. 12.261, de 21 de janeiro de 2014, que dispôs sobre o funcionamento dos CEINFs que então estes ficaram incluídos no Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande/MS e a SEMED começa a gerenciar os serviços dessas unidades. O que determina o Decreto em seus Art 1º e 2º, Incisos I, II, III, IV e IV. Art. 1º Ficam incluídos no Sistema Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal de Campo Grande os Centros de Educação Infantil-Ceinf; Art.2º A secretaria Municipal de Educação gerenciará as atividades dos Ceinf integrantes da Rede Municipal de Ensino, estabelecendo e observando as seguintes normas:

I – gerenciar e implantar a política para os gestores dos CEINF’S; II – coordenar a elaboração e implementação da proposta pedagógica da

cada CEINF'S; III – acompanhar, inspecionar e orientar tecnicamente os procedimentos de execução da escrituração do arquivo e da vida escolar; IV - providenciar os instrumentos legais de autorização e credenciamento, junto ao Conselho Municipal de Educação, para funcionamento de cada CEINF's; V - gerenciar as atividades de recursos humanos, responsabilizando-se: a) pela designação de recursos humanos ocupantes de cargos do Grupo Magistério para atuar nas atividades docentes e pedagógicas; b) pelo estabelecimento dos mecanismos para formação e capacitação dos recursos humanos dos CEINF's; c) pela disponibilização de pessoal para as atividades técnico-administrativas e serviços auxiliares; d) pelo controle de frequência e concessão de afastamento dos servidores em exercício nas unidades, inclusive os cedidos pelo Governo do Estado de MS; e) pela promoção do suprimento de materiais escolares e didáticos-pedagógicos; f) pelo fornecimento de uniforme e merenda escolar; g) pela definição, elaboração e cumprimento do calendário escolar; h) pela administração, coordenação e execução das atividades de conservação e manutenção das instalações dos CEINF's; i) pela elaboração do regimento escolar dos CEINF's conforme normas estabelecidas pelo Conselho Municipal de Educação, submetendo-o a aprovação da Inspeção Escolar da SEMED; j) pela implementação e estabelecimento de diretrizes, normas e procedimentos para operacionalização das atividades didático-pedagógicas e administrativas.

O Decreto também enfatiza que todos os procedimentos e normas operacionais de funcionamento dos CEINF's deverão ser por escrito, como descrito no § 2º. “Os procedimentos e normas operacionais de funcionamento dos CEINF's deverão ser por escrito e, quando tiverem caráter normativo, publicado no Diário Oficial de Campo Grande – DIOGRANDE”. Quando este Decreto entra em vigor, revogou os Decretos n. 9.891, de 30 de março de 2007 e n. 10.000, de junho de 2007, da gestão compartilhada.

Durante o período de transição entre a Assistência Social para a Educação, no que se refere a matrícula de criança de zero a três anos com deficiência no município de Campo Grande, não existe a oferta do AEE. Mas, encontra-se evidências de matrículas de crianças com deficiência na pré-escola. Embora sem visibilidade de atendimento da criança com deficiência na Educação Infantil, a etapa pré-escolar, sempre recebeu maior atenção. Todavia, a creche não recebe a mesma atenção, tanto em documentos oficiais, quanto em pesquisa, a ênfase continua na

assistência, não acontecendo a transversalidade da Educação Especial (ROSEMBERG, 2012).

Autores como Vitta, Silva e Zaniolo (2016), destacam as poucas pesquisas e propostas, pois estavam iniciando suas proposições a respeito da Educação Especial e Inclusão nas creches. Em relação aos documentos oficiais quanto à educação para todos na creche (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de 1998; Plano Nacional de Educação – PNE – 2000-2010; Lei n. 13.005 – PNE de 2014; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2013), os autores apontam:

[...] a análise desses textos nos permitiu verificar que há grande dificuldade na implementação de uma proposta de qualidade para a Educação Infantil que contemple a educação para todos, uma vez que existe uma gama de fatores interferindo para a organização de uma prática embasada em aspectos consistentes. As dificuldades do processo de inclusão de crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na creche somam-se outras, relativas a essa fase da Educação Infantil e à instituição propriamente dita, tais como seus objetivos e finalidades, definição de seus conteúdos e dinâmicas, financiamento, formação dos profissionais que nela atuam, dentre outros. Portanto, é na discussão sobre o papel da creche que se deve incluir e aprofundar a relação entre a função dessa instituição com a necessidade de oferta de educação para todos, oportunizando que a finalidade garantida por lei para a Educação Infantil, no sentido de proporcionar desenvolvimento integral à criança, seja realmente colocada em prática. (VITTA et al., 2016, p. 23) .

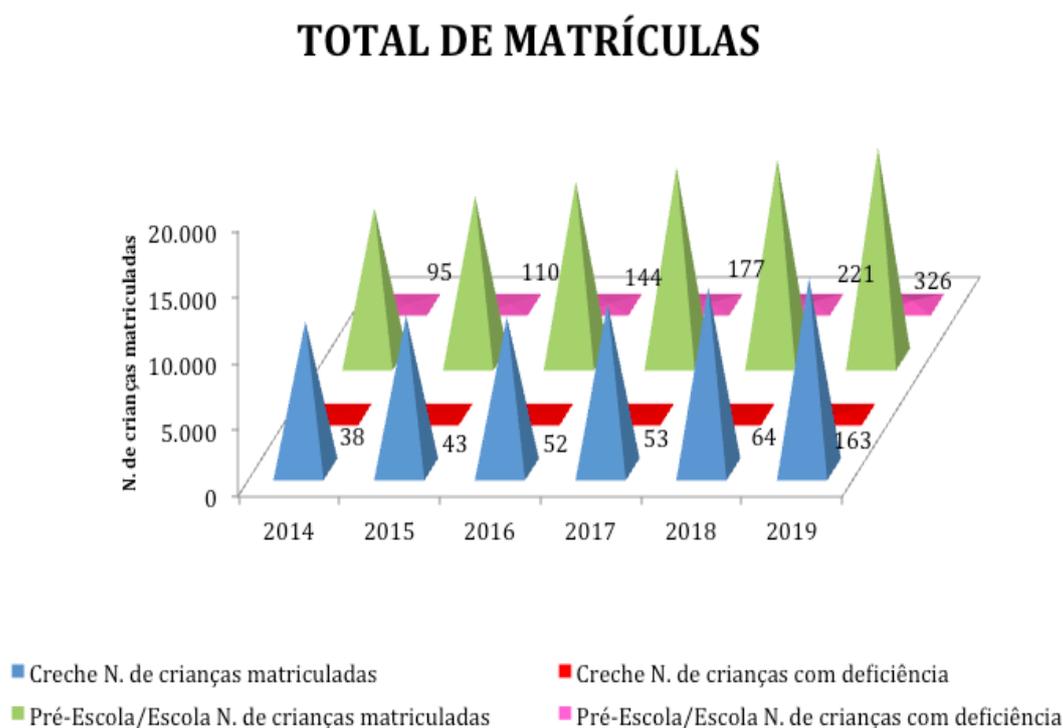
Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, (2008, p.13):

No âmbito da educação infantil, as matrículas concentram-se nas escolas/classes especiais que registram 89.083 alunos, enquanto apenas 24.005 estão matriculados em turmas comuns, contrariando os estudos nesta área que afirmam os benefícios da convivência e aprendizagem entre crianças com e sem deficiência desde os primeiros anos de vida para o seu desenvolvimento.

O desafio que a inclusão impõe à escola é o rompimento com a ideia de homogeneidade, com entendimento de que todas as crianças devem ser a criança ideal, onde é possível desenvolver o trabalho pedagógico em um único nível de

conhecimento, sem a necessidade de adaptar o ensino ao interesse e ao ritmo de aprendizagem de cada criança. Para auxiliar no entendimento desse contexto evidenciamos no gráfico abaixo como se encontram as matrículas na Rede Municipal de ensino no município de Campo Grande, MS de 2014 a 2019, recorte de nossa pesquisa. Os dados são do Censo Escolar da Educação Básica.

Gráfico 2 - Dados do censo escolar do total de matrículas, na creche, pré-escola/escola do número de crianças sem e com deficiência - 2014 a 2019.



Fonte: Elaborada pela autora

Os dados apontam uma expressiva diferença quanto ao total de crianças matriculadas, com e sem deficiência, o destaque está no aumento anual de crianças com deficiência na creche e pré-escola. A explicação pode ser o acesso com amparo legal, como: Lei. n. 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais; a Resolução n. 2, de 2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica; o Decreto n. 6.571/20,08, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), entre outros.

Apesar dos documentos apontarem o acesso desta criança a EI, o discurso da secretaria municipal perante o compromisso do AEE, se limita apenas a responder,

à diversidade das deficiências, garantindo apenas a matrícula. O acompanhamento das propostas de Educação Inclusiva, ainda não era perceptível, este movimento causou um impacto na funcionalidade da EI quando recebe uma criança com deficiência, evidenciando sua limitação.

O aumento de matrículas não se apresenta de forma receptível, pois a realidade educacional não se consolida com a proposta de creche e pré-escola inclusiva, o sistema tem dificuldade em ofertar o AEE. A Nota Técnica Conjunta n. 02 de 2015/MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI determina (BRASIL, 2015, p. 4):

Toda creche e pré-escola devem ser inclusivas. Caso contrário, não cumprem seu papel social e não garantem os direitos fundamentais de todas as crianças. O desenvolvimento inclusivo da educação infantil consiste em um dos pilares da qualidade educacional. Esta construção explicita-se no Projeto Político Pedagógico – PPP das instituições escolares, que deve prever, também, o Atendimento Educacional Especializado, assim como os demais serviços da educação especial, conforme estabelece a Resolução no 04/2009.

O documento faz referência à necessidade da disponibilidade do AEE na creche e pré-escola e acrescenta que este atendimento deve constar no Projeto Político Pedagógico, documento norteador do trabalho da EI. “[...] tanto o AEE, como os demais serviços oferecidos pela creche ou pré-escola passam a ser institucionalizados, organizados com conhecimento e a participação de toda equipe pedagógica”, (p. 4).

A propósito, desde o ano 2000, a SEMED tem apresentado Resoluções, a primeira é de n. 31, de 3 de maio de 2000, que dispõe sobre normas e funcionamento da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação e nas Escolas da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Em 2003 é publicada no Diário oficial de Campo Grande-Diogrande a Resolução n. 56/2003 que revoga as disposições em contrário da Resolução n. 31/2000 e acrescenta no texto mais um capítulo intitulado “Da caracterização do aluno da Educação Especial”.

Em agosto/2007 foi instituído o Plano Municipal de Educação (PME), para o período 2007-2016, apresentado (CAMPO GRANDE, 2007b, p. 12) como “[...] um plano de município e não de governo [...] não se trata de um plano de a SEMED [...] seus objetivos e metas estão vinculadas a Campo Grande – MS [...]”. O Plano contempla a Educação Especial em uma de suas dimensões e propõe diretrizes, objetivos e metas para esta modalidade de ensino, solicitando dar visibilidade da

universalização do atendimento ao educando com necessidades educacionais especiais em Campo Grande, MS.

O PME vincula-se na sua construção ao Plano Nacional de Educação (PNE) formalizado pela Lei n. 10.172/2001 e ao Plano Estadual de Educação (PEE) aprovado pela Lei n. 2.791/2003, estando estruturado de forma articulada entre as três esferas de governo.

Vivenciamos este movimento e relato que é no final de 2007 e início de 2008 que ocorre a descentralização dos serviços da Educação Especial na SEMED, sendo criado o Departamento de Educação Especial no órgão central e os Núcleos de Apoio Psicopedagógico (NUMAPs), esses núcleos estavam compostos por profissionais que realizavam o acompanhamento e encaminhamento das crianças com deficiência aos serviços especializados e ao AEE, esse serviço acontecia somente para as crianças matriculadas no Ensino Fundamental.

Em 2009, a Resolução n. 127, de 1 de junho de 2009, dispõe sobre as salas de recursos multifuncionais nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande e dá outras providências, dias depois se efetiva a aprovação da Resolução n. 128/1/2009, que dispõe sobre os professores auxiliares e profissionais de apoio nas unidades escolares da REME e dá outras providências.

Em setembro de 2013, é publicada no Diogrande a Resolução SEMED n. 148, de 4 de setembro de 2013 que dispõe sobre a Educação de alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, público alvo da educação especial⁵ em todas as etapas e modalidades da Educação Básica da REME, revogando as Resoluções SEMED ns. 56/2003, 127/2009 e 128/2009. Esta Resolução, pela primeira vez, faz menção muito timidamente, à Educação Infantil nas disposições preliminares no Art. 1º.

Art. 1º Entende-se por educação especial a modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE/MS).

E acrescenta no capítulo II do acompanhamento pedagógico em sala de aula comum oferecido pelo auxiliar pedagógico especializado no Art. 20º.

⁵ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 define o seu público alvo.

Art, 20º O auxiliar pedagógico especializado é um profissional da educação que atua no contexto da sala de aula do ensino comum, em todas as etapas e modalidades, nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino e nos Centros de Educação Infantil.

Vale ressaltar que neste mesmo ano de 2013 os Centros de Educação Infantil estavam sobre a responsabilidade da Secretaria de Assistência Social-SAS e a Educação Especial da SEMED, não tinha acesso ao quantitativo de matrículas de crianças com e sem deficiência. No ano de 2014, a SEMED publica a Resolução n.154/2014 que dispõe sobre a Educação de alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação em todas as etapas e modalidades da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, no qual destaca em seu §1º, Art. 5º, III- Critério de agrupamento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, Altas habilidades/superdotação.

§1º o quantitativo máximo de alunos em sala de aula, quando houver alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, deve ser de 20 para a educação infantil, 25 para os anos iniciais do ensino fundamental e 30 para os anos finais do ensino fundamental, exceto nos casos que requerem o tradutor intérprete de LIBRAS - Língua Portuguesa e/ou auxiliares pedagógicos especializados.

O referido artigo dá visibilidade para a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. Esta Resolução revoga as outras de números. 56/2003, 127/2009 e 128/2009 e 148/2013. Em 31 de janeiro de 2018 é publicada a Resolução n.184, que dispõe do aluno Público-alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino da Campo Grande-MS e trata, no que se refere à Educação Infantil, o quantitativo de alunos por sala, como na Resolução anterior e no seu Capítulo V das Disposições Gerais, em seu Art. 40, sobre o atendimento do aluno com deficiência nos centros de educação infantil.

Art. 40 Em se tratando de atendimento do aluno com deficiência, matriculado nos centros de educação infantil, grupo I, grupo II e grupo III, a Divisão De Educação Especial DEE/SEMED capacitará profissionais lotados, com a carga horária de 40h, com formações, cursos, encontros, seminários e palestras, para atuarem no atendimento dos alunos público-alvo da educação especial.

Ainda no ano de 2018 no mês de novembro é publicada a Resolução n.188, revogando a Resolução 184. Por intermédio da Resolução n.188/2018, a Divisão de Educação Especial, se propõe auxiliar o processo de inclusão do aluno público-alvo

da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, e determina em seu Art.3º que este acompanhamento e atendimento das crianças da EI, será realizado pela Divisão de Educação Especial (PREFEITURA DE CAMPO GRANDE, 2018,p. 14).

Art. 3º o acompanhamento do aluno público-alvo da Educação Especial, matriculado nas unidades escolares e nos centros de educação infantil da REME, e o assessoramento aos professores serão realizados pela Divisão de Educação Especial da SEMED, pelas equipes de apoio pedagógico especializado e equipe técnica de acompanhamento educacional especializado.

E complementa no Art. 46º “o quantitativo de alunos por sala de aula, quando houver alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento que deve ser de 20 para pré-escola”, vale ressaltar que o documento não faz referência ao quantitativo de crianças com deficiência, por sala, na creche.

O que se percebe é que a Resolução delega a Divisão de Educação Especial, a responsabilidade em avaliar, orientar e encaminhar quando necessário, as crianças para o atendimento especializado AE (profissionais da área da saúde), certificar as competências laborais das crianças que possuem laudo médico de Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Transtornos do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação, as crianças inseridas na EI e também proporcionar formação continuada em serviço aos professores que atuam junto a estas crianças.

O professor que realiza o AEE com a criança na EI precisa de formação a nível de especialização em Educação Especial, ou seja, este professor tem que estar habilitado para identificar as necessidades e habilidades de cada criança. Segundo a Nota Técnica Conjunta de n. 02/2015: “[...] identificar necessidades e habilidades de cada criança por meio de um estudo de caso, a partir do qual são propostas formas de eliminação das barreiras existentes no ambiente” (p. 4-5). Seguindo as devidas orientações (BRASIL, 2015, p. 5):

A partir do estudo de caso, o professor do AEE elabora o plano de atendimento educacional especializado que define o tipo de atendimento à criança; identifica os recursos de acessibilidade necessários; produz e adequa materiais e brinquedos; seleciona os recursos de Tecnologia Assistiva a serem utilizados; acompanha o uso dos recursos no cotidiano da educação infantil, verificando sua funcionalidade e aplicabilidade; analisa o mobiliário; orienta os

professores e as famílias quanto aos recursos de acessibilidade a serem utilizados e o tipo de atendimento destinado à criança. O professor do AEE, também se articula com as demais áreas de políticas setoriais, visando ao fortalecimento de uma rede de apoio ao desenvolvimento integral da criança.

Nessa perspectiva, o professor do AEE precisa de uma formação específica que o habilite na identificação e na eliminação de barreiras existentes no ambiente, ou seja, este professor necessita proporcionar à criança com deficiência o acesso e sua permanência.

Referente ao acesso e a permanência, cita-se a Nota Técnica (2015) que aponta: “[...] o acesso, a permanência e a participação das crianças com deficiência de 0 a 3 anos de idade na creche e dos 4 aos 5 na pré-escola, são imprescindíveis para a consolidação do sistema educacional inclusivo” (p. 2). O documento reafirma procedimentos já estabelecidos para construção de medidas que garantam o pleno direito das crianças com deficiência, para que ocorra a efetivação no acesso e na permanência de práticas e projetos institucionais, porém, existe lacunas na materialização das Políticas Públicas que não acontece da forma como estava previsto, como a de formação de professores (graduação/especialização), financiamento, enfim, aspectos que precisam ser desenvolvidos com investimentos, questões outras, as quais os professores não tem como resolver e/ou mudar.

3.2.1 Implicações da formação dos professores em espaços inclusivos

A educação inclusiva deve ser gradativa, contínua, sistemática e planejada, com o objetivo de oferecer às crianças com ou sem deficiência uma Educação de qualidade, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, exigindo diversas modificações nos sistema de ensino, salas de aulas adequadas de modo que ocorra o aprendizado do conteúdo acadêmico para seu desenvolvimento (BRASIL,1988). O desafio deste ensino é o de desenvolver uma pedagogia centrada na criança capaz de educar a todo e qualquer aluno no ensino regular/comum, independentemente de suas condições físicas ou origem social e cultural com sucesso. (BUENO, 2006).

Um dos principais desafios enfrentados para que se efetive a implementação da educação inclusiva se refere à questão dos professores que já atuam no sistema

educacional e daqueles que estão se formando para isto; a priori, o professor compreende que as mudanças são necessárias, atualizações não só nos currículos de graduação, pós-graduação, mas também nos cursos de formação continuada em serviço, pois o momento solicita busca e renovação pedagógica, como rotina das escolas, valorizando espaços de discussões como uma das atividades previstas no Projeto Político Pedagógico.

Se a formação tem a ação de formar, transformar e constituir o professor em profissional, acrescido de saberes específicos à expansão de sua profissão. “Essa constituição docente liga-se à ideia de inacabamento, tem um início, mas nunca um fim, ou seja, a formação é inconclusa”, como relata (VEIGA, 2009, p.26).

Nessa perspectiva, a formação na prática do professor tem suas implicações, quando se trata de inclusão escolar. Segundo as ideias de Schön (2001), a formação profissional é baseada em uma epistemologia da prática, na valorização da prática profissional como modelo de construção de conhecimento, por meio de uma reflexão, análise e problematização.

Comungamos com Edler Carvalho (2004,p.160): “Precisamos fazer da nossa prática o celeiro de novas teorias ou de reforçamento das existentes, precisamos confirmar que alguns princípios para o sucesso da aprendizagem são universais. Dentre eles, destaca-se neste texto, o desejo e a escuta”. Quando falamos em desejo estamos nos referindo a ação do querer, do professor e do aluno, de contribuir, de aprender, instigando ambos a se relacionar com o conhecimento de forma prazerosa desenvolvendo habilidades e competências. A escuta também é de ambos, mas principalmente do professor que deve exercitar esta escuta no que dizem os alunos, pois eles representam o recurso de que dispomos em sala de aula.

Freire (2001) afirma que a reflexão é um dos elementos essenciais para a prática do professor. Ressalta sobre saberes necessários à prática, nos quais o professor não deve ignorar o saber do aluno, quem aprendeu também deve saber ensinar, aprender, reelaborar e ser agente do processo educacional.

Já Pimenta (2002) evidencia os tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente, que o saber docente é um saber “plural” e aponta que os saberes da docência são três: o saber da experiência; o saber científico e o saber pedagógico, os quais se complementam, definindo a identidade do profissional professor. Tal

identidade se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão desses significados e da revisão das tradições.

Nóvoa (1995) colabora para a discussão, entendendo que os processos de investigação diretamente articulados com a prática salientam o desafio da formação em conceber a escola como um ambiente educativo, na qual teoria e prática não sejam atividades distintas.

Considerando os princípios universais para que ocorra a aprendizagem, os autores destacam a necessidade de reflexão para a formação, pois a formação docente não se restringe à participação em cursos eventuais, mas sim, na abrangência dessa participação nos programas de capacitação, supervisão e avaliação de formato permanente. O professor requer ser levado a refletir acerca da sua prática, na mudança de ação no processo ensino-aprendizagem e, sobre esse ponto de vista, a formação implicaria num processo contínuo. Até o momento esta se faz por várias vezes deficitária, apresentando resultados pouco satisfatório à efetivação do princípio inclusivo.

Pimenta (2005) enfatiza que o saber docente não deve ser formado apenas da prática, mas também nutrido pelas teorias da educação. Tanto a prática como a teoria apresentam significados que se articulam mutuamente, dotando os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os diversos contextos vivenciados por eles (PIMENTA, 2005, p. 26):

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre .

A ideia da autora, ao afirmar não ser possível uma formação se essa não conduz a uma análise crítica e reflexiva do contexto de maneira compartilhada, deixando evidente que os professores não necessitam de acesso à informação técnica, mas de informações que irão lhes ajudar a desenvolver recursos pessoais que favoreçam criativamente o desenvolvimento pessoal e profissional.

Sendo assim, o professor, para atuar com e na educação inclusiva, precisa de formação que o capacite a lidar com as diversidades, singularidades e diferenças

existentes em todas as crianças e não ter um modelo de senso comum que confirme que todas as crianças são iguais. Segundo Prado; Freire (2001, p.5), “ [...] cabe a ele, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural”.

Ante o exposto, para que o processo de inclusão educacional aconteça, é necessário que haja envolvimento de todos os participantes das instituições escolares no planejamento das ações e programas. A proposta de formação da educação inclusiva passa pela oferta de oportunidades de aprendizagem para todas as crianças. Cabe ressaltar que reforçando tal contexto bem-definido e na mesma direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, indicam que o futuro profissional precisa (BRASIL, 2006):

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; IV- trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; [...] X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; [...].

Nesse sentido, as universidades precisam pensar nos currículos oferecidos nos cursos de graduação, pois devem ser organizados com disciplinas e atividades que contemplem a experiência dos estudantes em diferentes contextos, como por exemplo, a vivência com as crianças com deficiência no contexto de sala de aula. Nas palavras de Glat e Pletsch, (2004, p.5),

O grande desafio posto para as universidades é formar educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes frente à diversidade humana. Além disso, devem ser preparados para construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos não só para os alunos considerados especiais, mas para todos os integrantes de sua classe. Cabe às faculdades ou cursos de Educação, também, trabalhar com a formação continuada dos atuais professores, e incentivar o vínculo direto entre os professores da Educação Especial e do Ensino Regular.

A formação inicial e continuada tem o papel de repensar o conhecimento do professor, construir uma identidade profissional composta pela experiência e seus saberes pedagógicos. Os pesquisadores Glat et al (2004, p. 60), em análise dessa perspectiva do panorama da Educação Inclusiva no Brasil, constatam que,

[...] a maioria das experiências recolhidas indica que a experiência brasileira de inclusão é, de modo geral, iniciativa e competência da educação especial, a qual se encarrega do suporte e da coordenação de todas as ações concernentes ao aluno, incluindo-se o seu encaminhamento para classe regular, o planejamento da prática pedagógica, o apoio aos professores do ensino regular e a conscientização da comunidade escolar.

Destaca-se que o professor do ensino regular/comum tem a responsabilidade da escolarização da criança com deficiência e a Educação Especial da efetivação da política na perspectiva inclusiva auxiliando o professor por meio de instrumentos tais como: Plano Educacional Individualizado-PEI, Sondagem Diagnóstica, Estudo de Caso entre outros que se fizerem necessários para a busca de adequações pedagógicas no currículo escolar adotado e oferecido aos alunos em geral. Quando a criança com deficiência está incluída em turma do ensino regular/comum, o papel do professor regente é o de fundamentar o seu processo de ensino-aprendizagem e para isso, ele precisa buscar conhecimentos que agregue informações necessárias de adequações em sua prática pedagógica.

Neste sentido, a escola vem repensando seu papel no exercício de sua prática docente, por meio de implementação e desenvolvimento de práticas inclusivas que se utilizem de conhecimentos usuais como ponto de partida para o aperfeiçoamento educacional. Nesse contexto, as diferenças devem ser entendidas,

como oportunidades de aprendizagem e não como problemas a solucionar. (GLAT et al, 2004).

Para esses autores, por entender a educação como prática social, a efetivação do processo inclusivo implica no repensar da formação inicial e continuada de professores como referência da ação pedagógica. Tendo em vista que a formação dos professores se pautou, por muito tempo, numa concepção estática do processo de ensino aprendizagem e em uma única forma de “inteligência”, levou, conseqüentemente, à separação indiscutível do processo de aprendizagem em “normal”, na responsabilidade das Escolas comum e o “patológico” como competência das escolas especial.

Nessa formação, a falta de uma fundamentação teórica sobre os pressupostos da educação inclusiva, que instrumentalizem os docentes para o trabalho junto às crianças com deficiência, é um desafio para a inclusão escolar. Comumente ouvimos dos professores que “não estão” ou “não foram preparados para atuarem com crianças com diferentes deficiências”. Dessa forma, na inclusão da criança com deficiência, deve ser considerado os aspectos ligados à formação de professores em compreender a necessidade de estarem buscando alternativas, estratégias de flexibilização, estudos e pesquisas que os auxiliem, no exercício de uma prática pedagógica, proporcionando estrutura e segurança para seu trabalho. Neste sentido, para Almeida, (2007, p. 336), “formar o professor é muito mais que informar e repassar conceitos; é prepará-lo para outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando”.

É importante destacar que o professor é um agente que agrega conhecimentos e valores morais necessários no processo de inclusão. Todavia, esse profissional necessita de apoio e valorização, pois, sozinho, não efetiva a construção de uma escola inclusiva. Conforme enfatiza a Declaração de Salamanca (BRASIL,1994, p. 27), “a preparação de todo o pessoal que constitui a educação é um fator chave para a promoção e o progresso das escolas inclusivas”.

A criança, principalmente as menores, depende do adulto para ser cuidada, educada, respeitada, em sua sobrevivência e a inclusão da criança com deficiência na educação requer mudanças de atitudes e respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem. Nesse sentido, um repensar na formação de professores, deverá contemplar conhecimentos sobre como trabalhar com as características individuais

(necessidades, interesses, habilidades, experiências...) de cada criança. De acordo com Craidy; Gladis (2001, p.67)

[...] é importante que o educador observe do que as crianças brincam e como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado.

Nessa perspectiva, o profissional precisa de uma formação que lhe proporcione condições que o ajude a compreender todas as fases do desenvolvimento da criança e, a partir das informações obtidas, os professores tenham condições de inserir as atividades adequadas conforme suas especificidades, de forma que favoreçam as situações de aprendizagem e a evolução gradativa da autonomia, tendo em vista a garantia do desenvolvimento integral do educando durante os anos seguintes.

A formação não é o suficiente para a garantia do sucesso de uma escola que contemple princípios inclusivos, isso só poderá ser possível se a ação for continuada, reflexiva e coletiva. Desta maneira, a formação deve constituir como um espaço estratégico para ações da prática educativa, de um trabalho voltado à particularidade quanto às necessidades pedagógicas dos alunos na construção de sua autonomia.

Segundo Zabalza (1998, p. 36), a autonomia está ligada aos processos de desenvolvimento e na concepção de uma educação de qualidade e para que haja qualidade no atendimento às crianças é necessário “uma escola para a criança; uma escola das experiências e dos conhecimentos; uma escola baseada na participação e integrada com a comunidade”.

Assim sendo, o professor terá como possibilitar e/ou desenvolver a acessibilidade, trabalhando junto às crianças para que construam sua aprendizagem, utilizando-se de vários recursos, como o uso das tecnologias dentro e fora de sala de aula.

Segundo Sasaki, (2005, p.10-11), para desenvolver o processo de inclusão, há necessidade do desenvolvimento de seis tipos de acessibilidade:

arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação, etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios, etc.),

programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas, etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

Por mais que existam estes tipos de acessibilidade, temos um sistema que já mais possibilitará contemplar tudo que está posto, não desta forma, mas isto não significa que devemos lutar para melhoria destes direitos, destas garantias.

Na REME de Campo Grande-MS, a acessibilidade arquitetônica tem se efetivado por meio de adaptações nos espaços e construções mais antigas tanto das escolas quanto das EMEIS, já os prédios construídos recentemente, estes já possuem o conjunto de acessibilidade que está previsto no aparato legal, as barreiras comunicacionais o município adota a metodologia bilíngue para as crianças com surdez matriculadas, assim diante da demanda tem-se colocado o intérprete de Libras, mas isto vem acontecendo ainda de forma muito tímida nas EMEIS (somente para as crianças de 4 anos a 5 anos de idade).

Quanto às barreiras metodológicas, instrumental, programática e atitudinal, pode-se afirmar que estas são desafios a serem superados, tentativas são feitas, porém ainda nos encontramos distante do ideal. Estando a EI muito aquém em relação ao básico necessário na superação das barreiras de acessibilidade.

No intuito de dar visibilidade da necessidade de pesquisa e discussão em relação à acessibilidade metodológica, a dissertação de mestrado de autoria da pesquisadora, intitulada “Prática docente mediada pelas tecnologias na Educação Especial” de 2013, aponta o uso da tecnologia como um recurso que oferece ao professor possibilidades de conhecimento, modificando algumas dimensões da interação com o mundo, da percepção da realidade, da interação com o tempo/espaço, da comunicação, do trabalho colaborativo, da troca de informações, do aprender e do ensinar. Para Bersch (2006, p.31),

O trabalho com a tecnologia na escola é de buscar, com criatividade, uma alternativa para que o aluno realize o que deseja ou precisa. É encontrar uma estratégia para que possa fazer de outro jeito. É valorizar o seu jeito de fazer e aumentar suas capacidades de ação e interação para a comunicação a partir de suas habilidades. É conhecer e criar novas alternativas para a comunicação, escrita, mobilidade, leitura, brincadeiras, artes, utilização de materiais escolares e pedagógicos, exploração e produção de temas através do

computador. É envolver o aluno ativamente, desafiando a experimentar e conhecer, permitindo que construa individual e coletivamente novos conhecimentos. É retirar do aluno o papel de espectador e atribuir-lhe a função de ator.

A tecnologia se apresenta como um instrumento/recurso educacional que possibilita oportunidades a todas as crianças, principalmente a criança com deficiência, de se comunicar seja por meio de desenho, imagens, símbolos, entre outras, eliminando barreiras que possam restringir ou impedir o acesso, a participação e a sua aprendizagem.

O acesso e o uso das tecnologias para a criança com deficiência é fundamental nas suas relações interpessoais de cunho familiar e social, é sua forma de intervir no mundo por intermédio de suas leituras individuais e coletivas, ou seja, discussões, reflexões sob olhares de quem vive com limitações.

A oferta de trabalho pedagógico para as crianças com deficiência é realizada por meio do serviço da tecnologia assistiva⁶, que tem por objetivo ser um recurso facilitador, um instrumento ou utensílio que ajudará nas atividades necessárias e/ou desejadas que estão presentes no cotidiano escolar (MELO, 2010). É por meio do PEI que a tecnologia assistiva na educação procura estratégias criativas para que a criança realize atividades de outra forma, de outro jeito, do seu jeito, valorizando suas possibilidades de comunicação, mobilidade, brincadeiras, escrita, utilização de materiais escolares/pedagógicos, entre outros. É retirar do aluno o papel de espectador e atribuir-lhe a função de ator (BERSCH,2006).

O Comitê de Ajudas Técnicas – CAT define tecnologia assistiva em uma instância de estudos e de proposição de Políticas Públicas da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da presidência da República (SEDH/PR)- (CAT, 2009):

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

Por meio desta concepção, pode-se afirmar que as tecnologias assistivas são um conjunto de artefatos que podem propiciar à criança com deficiência autonomia

⁶ O PEI é o instrumento de aplicabilidade da Tecnologia Assistiva.

para ser incluída socialmente, afetivamente e cognitivamente. Porém, são recursos e serviços que têm por finalidade promover oportunidades educacionais diversas às crianças com deficiência, mas a utilização dos mesmos só será possível se houver um investimento na construção individual e coletiva por parte da formação de professores. A respeito dessa questão, cita-se as orientações gerais do MEC, intituladas “Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais”, (BRASIL, 2006, p.29):

É necessário que os professores conheçam a diversidade e a complexidade dos diferentes tipos de deficiências para definir estratégias de ensino que desenvolvam o potencial do aluno. De acordo com a limitação apresentada, utilizar recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação buscando viabilizar a participação do aluno nas situações práticas vivenciadas no cotidiano escolar, para que o mesmo, com autonomia, possa otimizar suas potencialidades e transformar o ambiente em busca de uma melhor qualidade de vida.

A criança com deficiência precisa experimentar possibilidades que lhe oportunize fazer comparações e relações com os fatos, objetos e ideias que perpassam seu ambiente. Buscar caminhos inclusivos evidencia repensar o papel do professor, sua formação, mudança de postura e, pela formação, construir uma identidade profissional composta pela experiência, conhecimento e saberes pedagógicos.

Pensando na formação para uma escola inclusiva, se faz necessário refletir na organização de tempos e espaços para atender aos objetivos e às finalidades referentes aos interesses das crianças com deficiência. E a Educação Especial enquanto modalidade de ensino transversal, em todos os níveis, fases e modalidades, é responsável em organizar os serviços, recursos, estratégias de acessibilidade às crianças com deficiência no processo de inclusão, com o propósito de eliminar as barreiras que possam dificultar o acesso e a permanência.

Conforme apontam Glat e Blanco (2007, p.20):

[...] indiscutivelmente, uma das principais barreiras para a transformação da política de Educação Inclusiva em práticas pedagógicas efetivas, conforme discutido por diversos autores é a precariedade da formação dos professores e demais agentes

educacionais para lidar com alunos com significativos problemas cognitivos, psicomotores, emocionais e/ou sensoriais, na complexidade de uma turma regular.

Segundo os autores, a formação de professores precisa estar voltada para a demanda de educação para todos para que obtenha sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, faz-se necessário entender como ocorre o processo de aprendizagem, pois tal compreensão possibilita aos professores desenvolverem estratégias necessárias para alcançar a aprendizagem. Esse processo é uma ação continuada em que se deve considerar aspectos individuais, capacidades e necessidades evidenciando a importância de aliar a teoria à prática.

Assim, a formação de professores deve constituir-se em espaços estratégicos de ações reflexivas, coletivas, continuadas que possam superar a ideia que a escola de perspectiva inclusiva é apenas um espaço de socialização, pois esta concepção, nega o direito e a possibilidade de superar as dificuldades que ocorrem no processo de aprendizagem do criança com deficiência.

3.2.2 Formação que os professores da Educação Infantil recebem da SEMED para atuarem com as crianças com deficiência

Falar em formação continuada em serviço de professores que acompanham crianças com deficiência na rede regular/comum de ensino, requer considerar a história que os profissionais que trabalham com e na Educação Especial receberam em nosso país.

A formação de profissionais que atendem a Educação Especial passa a ser assegurada a partir da LDB, Lei n.9.394/1996, que preocupada com a Política de Inclusão Escolar e as questões relativas à formação, altera o inciso III do Art. 59 no que se refere a dois tipos de professores: 1- professores com especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento educacional especializado; 2- professores capacitados para viabilizar a integração/inclusão desses educandos em classes comum.

A LDB/1996 não deixa claro quanto à natureza dos cursos a serem ofertados, se a especialização seria por área de deficiência ou mais ampla, abrangendo

conhecimentos educacionais de todas as deficiências. Ferreira (2001), parte do princípio que a formação em nível de graduação dos professores deveria ser mais “geral” enfatizando a educação escolar de alunos com necessidades especiais⁷. Em relação aos professores com especialização em nível de pós-graduação adequada, o debate recai sobre a formação que os professores receberam sobre a Educação Especial.

Neste sentido, o documento “Referencial para Formação de Professores” (BRASIL, 1999,p. 3) estabelece que

[...] o professor precisa ter condições de se desenvolver profissionalmente para assumir com autonomia o comando de seu trabalho, pois só assim poderá oferecer as condições necessárias para o desenvolvimento de seus alunos, atendendo as suas diferenças culturais, sociais e individuais.

Complementando essa discussão, a Resolução n.02/09/2001 recomenda a necessidade de trabalho pedagógico que inclua as crianças com necessidades especiais e aconselha que as Instituições de Ensino Superior- IES garantam por meio do seu projeto político pedagógico a flexibilização do currículo, pautado na Resolução do CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002, levando em consideração

[...] I. a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica; II. o desenvolvimento das competências exige que a formação que contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor; III. a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se para ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade; IV. os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas; V. a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar carreira.

Sendo assim, a formação está ligada à formação profissional e deverá proporcionar aos professores o entendimento da similaridade e da diferença no processo de desenvolvimento individual de cada criança, respeitando sua aprendizagem.

⁷ Considera-se, aqui todas as crianças respeitando suas especificidades.

No ano de 2006 teve início a formação de professores da REME, tendo como disparador desta formação o Documento Orientador do "Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade" (BRASIL, 2006, p. 1). Neste ano Campo Grande foi considerada pelo MEC/SEESP município-polo, atuando como multiplicador do Programa para outros municípios. O princípio que fundamenta é a "garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular/comum de ensino" As formações foram realizadas por eixos temáticos, em seminários nacionais e polos que atendiam grupos de municípios por regiões, compreendendo uma carga horária de 40 horas. Segundo o documento, os eixos trabalhados foram (BRASIL, 2006, p. 4):

[...] Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais; Fundamentos e princípios da educação inclusiva; Valores e paradigmas na atenção às pessoas com deficiência; Diversidade humana na escola; Concepções, princípios e diretrizes de um sistema educacional inclusivo; Referenciais nacionais para sistemas educacionais inclusivos: fundamentação filosófica, o município, a escola e a família; Escola e família: um compromisso comum em educação; Educação Infantil no sistema educacional inclusivo; Orientações e marcos legais para a inclusão; Experiências educacionais inclusivas; Atendimento Educacional Especializado para deficiência mental; tecnologias assistivas no processo educacional; Surdocegueira: processo de ensinar e aprender; Educação de alunos com altas habilidades/superdotação; Inclusão de alunos surdos/deficiência auditiva; Inclusão de alunos cegos/deficiência visual; Inclusão de alunos com autismo.

Esta formação foi caracterizada como capacitação e teve por objetivo "formar e acompanhar os docentes dos municípios-polo para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas nas salas de aula", recebendo do MEC auxílio financeiro (BRASIL, 2006, p. 3). Neste mesmo ano é publicado pelo MEC a coleção "Saberes e Práticas da Inclusão – Educação Infantil" que se refere a temas específicos sobre o atendimento educacional de crianças com necessidades educacionais especiais, do nascimento aos seis anos de idade. Vale ressaltar que na época, ano 2006 a EI era de responsabilidade da SAS.

Em 2007, a REME/SEMED institui o Plano Municipal de Educação com a realização de ações de formação importantes na área de Educação Especial, Educação e Diversidade, Educação Infantil, Tecnologia Educacional e implementação do Programa de Formação Reflexiva (CAMPO GRANDE, 2009b, p. 86) ou seja,

formação específica para os profissionais que já atuavam na área da Educação Especial. Em decorrência do Plano acima citado e no que diz respeito à formação continuada aos professores da REME, a prefeitura realizou investimentos por meio da oferta de cursos de pós-graduação em várias áreas do conhecimento, com disciplinas específicas na área da Educação Especial. Tratava-se de uma política (CAMPO GRANDE, 2011a, p.100), voltada para as “ações focadas na valorização profissional dos professores, programas sistemáticos e frequentes de formação e aperfeiçoamento profissional, de atualização de conhecimentos e de práticas pedagógicas”

A Lei n. 4.507 de 17/08/2007 dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino no município de Campo Grande-MS, e dá outras providências, institui e organiza o Sistema Municipal de Ensino, sistematizando ações para oferecer educação escolar de qualidade à todas as crianças, mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na escola comum. Apresenta também um princípio que trata da valorização dos profissionais da educação pública solicita por meio de aperfeiçoamento profissional continuado em instituições oficiais, cursos em nível de especialização e cursos de qualificação profissional. A prefeitura por meio da SEMED ofereceu formação em nível de especialização para aproximadamente mais de dois mil professores. Porém, a formação em Educação Especial não aconteceu, os conteúdos referentes às deficiências foram apresentados por meio de disciplinas em alguns cursos, deixaram descoberto o AEE para as crianças com deficiência matriculadas na Educação Infantil.

O Plano Municipal de Educação (2015 a 2025) estabeleceu diretrizes e metas para a Educação Especial, na busca de garantir o acesso e a permanência do aluno com deficiência no ensino comum. Vincula-se, também, a garantia de formação para os Educação Especial e solicita o estabelecimento de parcerias com instituições de Educação Superior - IES, para realização de estágios supervisionados e formação continuada dos profissionais da área, visando o aperfeiçoamento do processo educacional.

Em 2008, a SEMED por intermédio da Universidade Federal do Ceará – UFC, em parceria com Secretaria de Educação Especial do MEC, oferta aos gestores das escolas e técnicos da Educação Especial, lotados no Departamento de

Educação Especial (DEE), formação continuada na modalidade a distância, curso de especialização, com duração de dois anos. O DEE em 2009 promove a formação de professores, o objetivo foi subsidiar os professores no contexto da classe do ensino comum para o atendimento às salas de recursos multifuncionais, pois, até então as formações oferecidas pela Secretaria, apresentava pouco subsídio teórico e prático para AEE e nenhum para o atendimento às crianças com deficiência que estavam matriculadas nas creches e pré-escola.

No ano subsequente 2010, o MEC publica a Nota Técnica n. 15/07/2010/MEC/CGPEE/SEESP, que remete as “Orientações sobre o Atendimento Educacional Especializado na Rede Privada” definida pelo Decreto n. 6.571/2008, Art. 1º § 1º:

[...] Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

Vale ressaltar a importância das orientações da Nota Técnica para a Rede Privada⁸, pois esta desconstrói o entendimento engessado sobre o que é o AEE. Este atendimento tem como propósito orientar as necessidades educacionais específicas dos alunos público alvo da educação especial e seu acesso tem início na Educação Infantil. Este fato desencadeou discussões sobre a necessidade de implantação e implementação de serviços educacionais especializados para todas as escolas públicas e privadas, com o intuito de buscar suprir as especificidades dos alunos público-alvo da Educação Especial.

O AEE na EI tem sua importância na identificação de possibilidades específicas que sinaliza deficiência ou não desta criança enquanto uma condição. Abre-se um parêntese para informar que não se tem registros em documentos que relatam a realização do AEE na EI da REME. O que se tem são informações isoladas dos profissionais que atuavam na DEE por meio de convite para participarem como palestrantes de seminários e oficinas oferecidas aos profissionais da creche e pré-escola.

Voltando à história, nos anos subsequentes (2013; 2014), a formação ofertada pela SEMED/DEE foi voltada para os profissionais do Atendimento

⁸ Destacamos a relevância da norma Técnica, visto que hoje a EI apresenta um percentual significativo oferecido pela Escolas privadas.

Educacional Especializado, Auxiliar Pedagógico, Tradutor Intérprete de Libras - Língua Portuguesa, sem participação efetiva dos professores da EI. Nos meados do ano de 2014, o DEE apresenta à Secretaria de Educação, um projeto com base na Resolução CNE/CEB n. 2/11/2001, que estabelece em seu Parágrafo único

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

O projeto teve por objetivo atender a Resolução CNE/CEB n. 2/2001, com a aprovação do mesmo, por meio de contratação, formou-se uma equipe multiprofissional composta por profissionais da área da saúde e educação, tais como: terapeuta ocupacional, psicólogo, fonoaudiólogo, pedagogo que tinham por função realizar o AEE em *lócus*. As crianças matriculadas nos Ceinfs e pré-escola não foram contempladas pelo AEE, a justificativa se deu por eles frequentarem as instituições em período integral, o que está disposto na lei é que o AEE deve acontecer no contraturno.

Ainda a este respeito, a equipe do DEE ofertava "ações pontuais pedagógicas e de recursos de acessibilidade física, cognitivas, comportamental, as crianças com deficiência e aos professores do ensino fundamental que atuavam junto a essas crianças". Aqui cabe ressaltar que do nascimento aos três anos de idade o AEE acontece por meio de serviços de estimulação precoce, tendo por objetivo otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência em interface com os serviços de saúde e assistência social, serviços estes denominados Atendimento Especializados-AE. A interface tem por função possibilitar que os recursos e os serviços necessários para o desenvolvimento integral dessa criança aconteça.

Em 2015, este projeto é reorganizado, ficando o atendimento às crianças com deficiência matriculadas nos Ceinfs e pré-escola sobre a responsabilidade do Núcleo da Educação Especial-NEE. Por intermédio dos técnicos do setor começa a oferta de formação, seminários específicos por tipo de deficiência, informações a respeito do fazer pedagógico do professor em sala de aula. Essas formações a princípio aconteceram somente nos Ceinfs e Pré-Escolas que acompanhavam crianças com deficiência, foi uma forma do NEE possibilitar aos professores alguns

conhecimentos sobre deficiência, para muitos desses profissionais, era a primeira vez que tomavam conhecimento sobre possibilidades de aprendizagem a estas crianças.

Somente nos períodos compreendidos entre os anos de 2016 a 2018, que os Ceinfs e Pré-Escola passam a ser atendidos por técnicos que atuam no Núcleo Municipal de Atendimento Psicopedagógico-NUMAPs. O núcleo é composto por pedagogos e psicólogos, que possuem curso de especialização em Educação Especial. Sua função segundo a Resolução 188/2018 é

[...] I realizar triagem dos alunos público –alvo da educação especial, com emissão de parecer quanto à necessidade e os tipos de apoios e de acompanhamento pedagógico; II Identificam a necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e a inclusão escolar; III acompanhar e assegurar um trabalho de orientação, com a equipe técnico-pedagógico da unidade escolar em relação aos alunos público-alvo da educação especial; IV acompanhar, orientar e subsidiar os procedimentos e metodológicos de ensino utilizados pelos profissionais auxiliares pedagógicos especializados, professores das salas de recursos multifuncionais, tradutor intérprete de libras – língua portuguesa, assistentes de educação infantil e outros que se fizerem necessários para ao atendimento aos alunos público-alvo da educação especial; V acompanhar, orientação e fornecer subsídios para elaboração dos documentos específicos utilizados pelos profissionais que atuam nos serviços de educação especial; VI acompanhar quantitativa e qualitativamente os resultados alcançados pelos alunos da educação especial nas avaliações, nota e frequência no ano escolar; VII elaborar os relatórios das ações executadas; VIII acompanhar os dados informados no censo escolar referentes aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades matriculados nas unidades de ensino; IX atualizar as planilhas com dados dos alunos público-alvo da educação especial e dos profissionais que atuam no atendimento educacional especializado da Rede Municipal de Ensino/REME da Campo Grande-MS; X estimular a participação e participar de reuniões com os pais e/ou responsáveis dos alunos público-alvo da educação especial; XI realizar formações na perspectiva da educação inclusiva nas unidades de ensino acerca da educação especial, com a finalidade de proporcionar o aprimoramento no atendimento pedagógico oferecido; XII oferecer formação continuada; XIII viabilizar a integração dos serviços educacionais com os das áreas de Saúde e assistência Social, com o objetivo de viabilizar o desenvolvimento integral do aluno; XIV verificar e direcionar o acompanhamento das clínicas especializadas no atendimento multiprofissional oferecido aos alunos público-alvo da educação especial nas unidades de ensino, de acordo

com as orientações das equipes específicas da Divisão da Educação Especial/DEE da Secretaria Municipal de Educação/SEMED.

Estes profissionais assumem a função de garantir que todas as crianças, alunos recebam apoio necessário a adequação de suas necessidades, garantindo condições de equidade, igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória. O trabalho da equipe é importante, mas não garante uma prática efetiva do professor da EI, pois não basta somente identificar o problema, mas também visualizar possibilidades de contemplar as crianças em suas especificidades, estas posturas de ações efetivas estão diretamente ligadas à formação profissional para atuar na EI na perspectiva inclusiva.

Neste sentido, se faz necessário repensar a formação em nível de graduação e pós-graduação, assim como a formação continuada oferecida pela SEMED, na tentativa de se apropriar de conhecimentos que instrumentalize o profissional para acompanhar e avaliar a criança com deficiência inclusa na EI, sem rotulações. O que se apresenta é a não apropriação de conhecimentos e intervenção pedagógica, sendo necessário produzir mudanças a partir de outra leitura de mundo, na crença de nossas potencialidades e a potencialidades das crianças. A seguir apresentamos as experiências no campo empírico, na busca de responder às indagações que o texto apresentou.

SEÇÃO IV – EM CENA: Os Atores

Nesta seção discorreremos sobre os eixos temáticos utilizados na análise dos dados coletados nesta pesquisa, que teve por problemática como acontece o processo de inclusão das crianças com deficiência na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. A pesquisa se constitui em uma abordagem qualitativa que utilizou como instrumentos para a coleta de dados a análise documental e a entrevista semiestruturada com oito professores das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS).

As entrevistas partiram dos indicadores identificados nos objetivos específicos desta pesquisa: investigar em quais instituições estão matriculadas e quais deficiências apresentam as crianças da Educação Infantil da REME; contextualizar o processo de inclusão; compreender as concepções dos professores sobre inclusão e identificar as condições de formação e trabalho que os professores da Educação Infantil recebem da SEMED.

Faz-se relevante registrar que os professores participantes da pesquisa são de diferentes pólos, dispostos em diferentes regiões da cidade, foram selecionados pelo critério quantitativo, elencados a partir de salas com o maior número de crianças com deficiências matriculadas, tendo como fonte de referência o censo escolar de 2019, que em nível nacional apresenta o número de crianças com deficiência matriculadas em sala de aula, no município de Campo Grande-MS.

As respostas dos professores permitiram indicadores para organização dos dados empíricos nesta escrita, identificados como eixos temáticos: Perfil dos professores; o processo de inclusão das crianças com deficiência nas EMEIS: dificuldades e desafios; a concepção dos professores sobre inclusão; a criança deficiente e o trabalho pedagógico; a formação inicial/continuada e o trabalho pedagógico com a criança com deficiência. Sem perder o foco do objetivo geral estabelecido na pesquisa, os dados empíricos têm por objetivo ampliar os conhecimentos sobre o processo de inclusão das crianças com deficiência nas EMEIS, que pertencem à Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS.

Com a finalidade de preservar os nomes dos professores e das escolas que fazem parte deste estudo, serão atribuídos aos(as) professores(s) números de 1 a 8, assim designados: professor 1, professor 2, professor 3, professor 4, professor 5, professor 6, professor 7, professor 8 e as Escolas Municipais de Educação Infantil EMEIS pesquisadas, serão representadas por letras, descritas como: escola A, escola B, escola C, escola D, escola E, escola F, escola G.

Antes do início da escrita dos eixos temáticos, será apresentado primeiramente um panorama da Educação Infantil no município de Campo Grande-MS, que está dividido em sete polos de concentração geopolítico-econômica, com o objetivo principal de facilitar a organização e o atendimento administrativo do Poder Público Municipal, como representado na imagem a seguir.

Mapa 2 - Mapa Panorâmico de Campo Grande-MS



Fonte: Campo Grande – MS. Elaboração: Planurb

De acordo com o Mapa Panorâmico de Campo Grande-MS, pode-se observar que esses 7 polos são contemplados por instituições de ensino, os quais cada um constitui-se por escolas e EMEIS, totalizando vinte a trinta unidades, em média. A REME possui noventa e seis escolas e cento e quatro EMEIS. Vale lembrar que das noventa e seis escolas, setenta e quatro oferecem Educação Infantil (nível quatro e nível cinco), ou seja, atendem crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade, público-alvo desta pesquisa. Campo Grande tem hoje cento e quatro EMEIS, todas ofertam a creche de zero a três anos de idade, mas somente sessenta e três atendem o nível quatro e nível cinco. As outras turmas de pré-escolar já estão compondo o ensino regular/comum das escolas municipais de Ensino Fundamental.

Ressaltamos que a pesquisa foi realizada em sete EMEIS, esclarecendo que em uma destas EMEIS entrevistamos duas professoras totalizando oito profissionais entrevistados. As entrevistas obedeceram como critério principal professoras que tivesse em sua sala de aula o maior número de matrícula de criança com deficiência.

Sinalizando que, dos cento e quatro EMEIS, cinquenta e sete apresentaram matrícula de criança com deficiência. A seguir são apresentadas as regiões onde estão localizados as EMEIS, o número de matrícula de crianças com deficiência tanto nas escolas que ofertam a Educação Infantil como nas EMEIS e uma coluna destacando somente o número de matrícula de criança com deficiência nos EMEIS.

Quadro 2 - Regiões, número total de crianças da Educação Infantil com deficiência nas escolas (nível quatro e nível cinco), número de crianças com deficiência somente nas EMEIS.

Regiões	Número total de crianças matriculadas com deficiência na Educação Infantil (escola), nível 4 e nível 5.	Número de crianças matriculadas com deficiência somente nas EMEIS.
Anhanduizinho	60	12
Lagoa	35	8
Bandeira	27	14
Centro	25	6
Imbirussu	30	7
Segredo	40	13
Prosa	43	6

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, conforme informações do Censo Escolar de 2019.

O quadro supracitado apresenta uma visão geral comparativa do número de crianças com deficiência matriculadas na Educação Infantil nas escolas de Ensino Fundamental e nas EMEIS. Evidenciando que a somatória de matrículas de trezentos e vinte e seis crianças, que apresentam alguma deficiência, hoje 40% aproximadamente ainda se encontram matriculados nas EMEIS e que não são acompanhadas por uma equipe multidisciplinar que auxilia no processo de desenvolvimento dessas crianças, e aproximadamente 60% já estão matriculados na pré-escola das escolas de Ensino Fundamental. Isto reafirma o que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 destaca, “A evolução das ações da educação especial nos últimos anos se expressa

no crescimento do número de municípios com matrículas” nas escolas de Ensino Fundamental (BRASIL, 2008, p.12).

Segundo informações do Censo Escolar 2019, as crianças de quatro e cinco anos matriculadas apresentam diagnóstico/laudo de deficiência, quais sejam: Transtorno do Espectro Autista (cento e quinze crianças); Deficiência Múltipla (trinta e oito crianças); Deficiência Intelectual (trinta e cinco crianças); Deficiência Física (trinta e quatro crianças); Síndrome de Down (vinte e quatro crianças); Paralisia Cerebral⁹ (trinta crianças); Baixa Visão (quatorze crianças); Deficiência Auditiva (doze crianças); Surdez (oito crianças); Síndrome de Asperger (quatorze crianças); Transtorno Opositor Desafiador (duas crianças), que apresentaram comorbidades. Esclarecemos que este transtorno não compõe o público alvo da Educação Especial, porém a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, caracteriza o TOD como transtornos funcionais e define que a Educação Especial deve auxiliar, fornecendo orientações às escolas e demais funcionários por meio de intercorrências significativas que possam beneficiar o processo de ensino e de aprendizagem destes alunos.

Na sequência, apresentamos o primeiro eixo, que evidencia informações relativas à formação (graduação, especialização e/ou mestrado/doutorado), formação continuada em serviço, experiência docente, tempo de atuação na Educação Infantil, número de crianças matriculadas por sala de aula e número de crianças com deficiência.

4.1 PERFIL DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS NA PESQUISA

O perfil dos professores foi construído por entrevistas semiestruturadas que possibilitaram caracterizar os sujeitos envolvidos na pesquisa. É relevante ressaltar que todas as entrevistas aconteceram com hora previamente marcada, com a direção e coordenação da escola, respeitando o horário e a disponibilidade dos professores. A entrevista do professor 1 e do professor 2 (ambos da escola A), aconteceram na sala de aconchego, assim chamada pela EMEI. De acordo com o que havia sido proposto, o critério seria entrevistar somente um profissional de cada EMEI elencado, entretanto, após o término da entrevista com a professora que no momento

⁹ A Paralisia Cerebral-PC, na planilha da SEMED, é considerada uma categoria e esta não está incluída na categoria de Deficiência Física-DF.

acompanhava o número significativo de criança com deficiência em sala, fomos questionadas pelo professor de Educação Física a respeito do porquê da entrevista, esclarecemos que tratava-se de uma pesquisa de doutorado, que buscava por meio de entrevista conhecer o trabalho pedagógico desenvolvido no contexto de sala de aula, considerando todas as crianças, com ou sem deficiência.

Eis que o referido professor pediu para ser entrevistado, e diante desta indagação realizamos com o mesmo a entrevista. A seguir apresentamos as demais entrevistas realizadas, com o professor 3 (escola B), professor 4 (escola C) e o professor 7 (escola F), estas entrevistas foram realizadas sempre na sala da direção com horário e dias pré agendados, conforme solicitação da direção, alegando ser um lugar tranquilo/calmo, porém era visível uma certa tensão no ar por parte dos professores, por estarem naquele espaço. Com o professor 5 (escola D), a entrevista aconteceu embaixo de uma mangueira, no parque da escola. Já as entrevistas com a professora 6 (escola E) e a professora 8 (escola G) aconteceram na brinquedoteca da escola.

Como professora e também pesquisadora ao realizar as entrevistas nos mais variados ambientes, ficou claro que estes diferentes espaços influenciaram nas respostas dos professores, uns mais descontraídos e outros mais objetivos. Podemos afirmar que os mais objetivos foram aqueles em que as entrevistas se deram na sala da direção, de certa forma um ambiente intimidador. Como consequência, os professores indicaram por meio de expressões significativas de desconforto, de olhares ou de palavras que pudessem ser revertidas em represálias ou prejuízos, fato este que chamou a atenção da pesquisadora.

Assim, considerando a amplitude e a complexidade deste eixo, os dados do perfil dos professores são apresentados em quadros, como um fator facilitador de compreensão e de fácil interpretação. Portanto, o quadro 3 a seguir tem por objetivo apresentar a formação acadêmica dos professores entrevistados.

Quadro 3 - Formação acadêmica dos professores

Professores/ Regiões	Magistério/ Normal Nível Médio Licenciatura	Instituição Pública ou Privada	Pós-graduação Lato Sensu/Instituição Pública ou Privada	Pós-graduação Stricto Sensu/ Instituição Pública ou Privada

P1/Segredo	Licenciatura/ Educação Física	Privada	Não possui	Não possui
P2/Segredo	Licenciatura/ Pedagogia	Privada	Supervisão e Coordenação/ Privada	Não possui
P3/Anhanduizinho	Licenciatura/ Pedagogia	Privada	Não possui	Não possui
P4/Bandeira	Licenciatura/ Pedagogia	Pública	Gestão Escolar/ Privada	Não possui
P5/Imbirussu	Magistério Normal Superior	Privada	Educação/ Privada	Não possui
P6/Lagoa	Licenciatura/ Pedagogia	Privada	Alfabetização e letramento; Educação infantil especial e Transtornos Globais	Não possui
P7/Centro	Licenciatura/ Pedagogia	Pública	Educação Especial e Inclusão, Psicopedagogia, Gestão)	Não possui
P8/Prosa	Licenciatura/ Pedagogia	Pública	Leitura e Escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase em Alfabetização/ Privada	Não possui

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O referido quadro apresenta a formação acadêmica dos oito professores. Pelas entrevistas, observamos que seis professores possuem graduação em Pedagogia, um professor com graduação em Educação Física e um professor com Normal Superior. Sendo que seis cursaram especialização em uma das áreas da educação, destes seis, dois têm especialização na Educação Especial e somente dois professores não têm especialização. Um fato a ser observado é que dentre os professores entrevistados/pesquisados não há, ainda, a titulação de mestres e doutores.

Em continuidade à pesquisa, o Quadro 4 demonstra dados referentes à idade, à experiência e ao nível de ensino dos professores entrevistados.

Quadro 4 - Informações quanto à idade, à experiência docente e ao nível de ensino que atua

Professores	idade	Experiência docente	Nível de Ensino e tempo de atual Parcial/Integral
P1	36	4 anos	Integral
P2	40	3 anos	Parcial
P3	26	3 anos	Parcial
P4	37	12 anos	Parcial
P5	58	30 anos	Parcial
P6	39	12 anos	Parcial
P7	40	11 anos	Parcial
P8	36	4 anos	Parcial

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O Quadro 4 descreve que os professores possuem experiência profissional como docente em um período compreendido entre três e trinta anos, sinalizando diferentes níveis de experiência de atuação. Os professores não dividem suas atividades docentes na mesma instituição. Um trabalha em tempo integral na EMEI e sete trabalham com turnos alternados em outras instituições.

A necessidade econômica de sustento faz com que os professores busquem outras turmas/instituições de ensino para complementar seu orçamento salarial. O Quadro 5 traz as informações quanto ao tempo de atuação do docente na Educação Infantil, além de designar se os professores são concursados ou se foram convocados para a função docente.

Quadro 5 - Informações quanto ao tempo de atuação do docente na Educação Infantil (Concursado/Convocado)

Professor	Tempo de atuação na Educação Infantil	Efetivo/ Não efetivo
P1	4 anos	Não efetivo
P2	3 anos	Efetivo
P3	4 meses	Não efetivo
P4	12 anos	Efetivo
P5	7 anos	Efetivo
P6	1 ano e 6 meses	Efetivo
P7	11 anos	Efetivo
P8	4 anos	Efetivo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O tempo de atuação dos professores com a Educação Infantil não se compõe somente nas EMEIS, varia entre quatro meses e doze anos, sendo seis professores efetivos e dois professores não efetivos. Isto é, seis professores são concursados e dois foram convocados. Esta situação permite reflexões sobre como os professores realizam seu trabalho pedagógico com as crianças com deficiência, no contexto das EMEIS, uma vez que fica evidenciado pelo quadro o tempo de experiência na área, sendo que este influencia nas percepções de deficiência e suas práticas.

O Quadro a seguir mostra a distribuição dos professores quanto ao número de crianças matriculadas por sala e o número de crianças com deficiência em sala. Esse fator é de extrema relevância para a pesquisa que está sendo empreendida.

Quadro 6 - Distribuição dos professores quanto ao número de crianças matriculadas por sala e o número de crianças com deficiência em sala.

Professores	Total de número de crianças matriculadas em sala	Número de crianças com deficiência em sala
P1	25	1-Surdez 1-TEA, 1-TOD
P2	24	1-PC 1-DA

P3	24	3-TEA
P4	25	1-PC 1-TEA 1-S.Down
P5	27	2 Surdez
P6	25	1-Hidrocefalia 1-DA 1-S. Down 1- DF
P7	32	1-S.Down 1-TEA
P8	28	2- TEA

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Optamos por apresentar legenda para melhor compreensão sobre as crianças com deficiência, que são o foco da pesquisa em pauta.

Legenda:

Surdez - Surdez

TEA - Transtornos do Espectro Autista

TOD - Transtorno Opositor Desafiador

PC - Paralisia Cerebral

S.D - Síndrome de Down

Hidrocefalia - (hidrocefalia)

D.A - Deficiência Auditiva

Com relação ao número de crianças matriculadas por sala de aula, percebemos que os professores têm um número compreendido entre 24 a 32 crianças, já contando as crianças com deficiência. Destas, 8 crianças têm o Transtornos do Espectro Autista, 3 com Surdez, 2 com Paralisia Cerebral, 2 com Deficiência Auditiva, 3 com Síndrome de Down, 1 com Hidrocefalia (associada a outras comorbidades) e 1 com Transtorno Opositor Desafiador. Em um quantitativo de percentual, verifica-se que das 210 crianças das 8 turmas, 8,1% apresentam deficiência.

Vale ressaltar que a SEMED tem uma normativa que especifica o quantitativo de crianças em sala de aula, quando houver criança com deficiência. No quadro acima é perceptível, que o número de crianças por sala, extrapola o que está estabelecido pela norma, ou seja, salas de aula superlotadas. A Resolução n. 188/2018, no seu Art. 46 aduz que: “o quantitativo máximo de alunos em sala de aula, quando houver alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, deve ser de 20 na pré-escola”. Sendo que o não cumprimento do que a Resolução estabelece ocasiona vários implicativos que são anunciados pelos professores, porém, quando as famílias buscam via Ministério Público o direito à matrícula, este ordena a efetivação da mesma.

Segundo a Professora 2 (escola A) "*nós somos obrigadas a aceitar a criança com deficiência em sala de aula, pois foi o Ministério Público que mandou matricular. Eles não querem nem saber o número de criança que eu estou atendendo, matrícula e ponto*". Vale ressaltar o que já foi dito anteriormente, a demanda é maior que a oferta, este é um ponto nevrálgico que a Semed ainda precisa dar respostas . Professora 5 (escola E), "*falo para a diretora, como posso atender mais crianças, minha sala está cheia e a resposta que tenho é: 'Foi o Ministério Público que mandou' e fica assim, a sala superlotada*". Ter uma sala numerosa se constitui em um desafio significativo para os professores trabalharem e ainda atender exigências na busca de soluções para as propostas da inclusão, pois a escola em uma perspectiva inclusiva exige do professor conhecimentos sobre novas demandas¹⁰ e formas de atuação.

Este tópico teve por objetivo proporcionar uma visão geral do perfil dos professores no tocante a sua formação em nível de graduação e pós-graduação, a faixa etária e a prática retratada em anos de serviços atuando na Educação Infantil acompanhando as crianças com deficiência. No próximo eixo temático abordaremos como os professores compreendem o processo de inclusão.

4.2 O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NAS EMEIS: DIFICULDADES E DESAFIOS

¹⁰ As novas demandas exigem a construção de mais salas de aulas, para que seja possível amenizar o problema da superlotação, assim como formação pedagógica para os professores e demais envolvidos com a escola, sendo que para essas ações é necessário investimentos de recursos econômicos.

A LDB n. 9394/1996, no Título II, que define os princípios e fins da Educação Nacional traz no Art. 3º que o ensino será ministrado com base nos incisos de I a XI, ou seja: a igualdade de oportunidades a todas as crianças; liberdade para aprender e divulgar a cultura; respeito às diferentes ideias e concepções pedagógicas; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática¹¹ do ensino público; educação de qualidade¹²; valorizar a experiência da criança; vincular a educação escolar ao mundo do trabalho e as práticas sociais.

É importante destacar a Política Nacional de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 14), que “orienta os sistemas de ensino a promover respostas às necessidades educacionais garantindo a transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior”, o acesso à educação tem início na Educação Infantil, “onde se desenvolve as bases necessárias para construção do seu conhecimento e seu desenvolvimento global. (BRASIL, 2008, p. 16).

A meta 4 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) destaca,

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

Deste modo, a população de 4 a 17 anos com deficiência, tem o direito de se beneficiar de uma escolarização, de um atendimento que considere suas necessidades e ou especificidades básicas de aprendizagem, iniciando na Educação Infantil. A este respeito a Resolução SEMED n. 188, de 5 de novembro de 2018, no Capítulo V, Artigo 43 assegura

Em se tratando de atendimento ao aluno com deficiência, matriculado nos centros de educação infantil, grupo I, grupo II e grupo III, a Divisão de Educação Especial/DEE/SEMED capacitará profissionais assistentes de educação infantil já lotados, com carga horária de 40h, com formações, cursos, encontros, seminários e palestras, para atuarem no atendimento aos alunos público-alvo da educação

¹¹ Consideramos gestão democrática a participação coletiva dos diferentes segmentos da comunidade escolar influenciando nas etapas, desde o financiamento ao currículo.

¹² Educação de qualidade refere-se a possibilidade da escola criar vínculos com sua comunidade, estabelecendo relações do currículo com a realidade local.

especial. (PREFEITURA DE CAMPO GRANDE/DIOGRANDE/SEMED, 2018, p.16).

E acrescenta:

Parágrafo único: Os profissionais capacitados e os alunos serão acompanhados pelos técnicos da Divisão da Educação Especial/DEE/SEMED, em conformidade aos incisos XIII e XIV do art. 2º e inciso XVII do art. 28 da lei n. 13.146 (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

De acordo com o exposto, há amparos legais para o acesso e a permanência da criança com deficiência na Educação Infantil. Esclarecemos que a partir do grupo 4 e 5 que se refere a pré-escola, estes grupos não são mais contemplados pelos profissionais assistentes de Educação Infantil. Porém, quando caracterizado por limitações graves como: alimentação, higiene, comunicação e locomoção o Art. 47 da Resolução n.188/2018, traz na sua redação que esta criança será assistida por um "assistente de inclusão escolar". O parágrafo único referente a este artigo, define este profissional como sendo responsável por cuidar dos alunos público alvo da Educação Especial de acordo com prescrição médica ou por outras atividades que o aluno não desenvolve com autonomia, promovendo-lhes a inclusão educacional e social.

No entanto, é necessário que se problematize sobre o trabalho pedagógico, como oportunizar, como contemplar, como oferecer adequações que realmente auxiliem no processo de aprendizagem das crianças, considerando que estes apresentam necessidades específicas. Questionamos os serviços de capacitação/formação, que são oferecidos aos professores em função do acesso a escola e do convívio social de todos.

As discussões são mais amplas a respeito do entendimento do processo de garantia, pois muitas vezes essas garantias só são compreendidas a partir da contradição entre: normalidade e anormalidade, conhecimentos pedagógicos e conhecimentos médicos, atendimento com laudo e atendimento sem laudo, diagnosticar e não diagnosticar. A este respeito Cury (2000, p.30) destaca que “a contradição é destruidora, mas também é criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável, os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição”.

Seguindo este raciocínio, o grande desafio da perspectiva inclusiva está em ensinar às crianças com deficiência, paralelamente com crianças sem deficiência, como relata o professor 1 (escola A)

[..] *“Olha esta criança tem locais próprios para que ela receba todo o trabalho, mas... na escola é... nós temos a dificuldade, nós confeccionamos os nossos materiais, nós corremos atrás de estudo para que esta criança consiga acompanhar a turma e não deixar ela para trás, mas as dificuldades sempre existem, quer com a turma regular, quer com a turma ditos normais, nós temos dificuldades, temos sempre que estar buscando, produzindo nosso conhecimento, nosso material e fazendo o trabalho, é difícil incluir”.*

A dificuldade relatada pelo professor 1 (escola A), evidencia a permanência do preconceito, embora não afirme este preconceito de forma explícita, mas quando associa a dificuldade de aprendizagem à deficiência, configura-se a resistência, pois não acredita que por sua influência e intervenção a criança com deficiência pode avançar, aprender e se desenvolver. A argumentativa da professora evidencia um descrédito das suas capacidades, visto que não questiona a respeito da influência de uma prática pedagógica que sinalize um desenvolvimento de habilidades das crianças com deficiência que possa resultar em aprendizagem, evidenciando que se encontra influenciada por uma concepção tradicionalista.

Glat e Oliveira, (2003, p. 6), afirmam: “É neste aspecto que a inclusão deixa de ser uma filosofia, uma ideologia ou uma política, e se torna ação concreta em situações reais envolvendo indivíduos com dificuldades e necessidades específicas”, considerando que as dificuldades estão relacionadas tanto para o professor, como para a criança. Então questionamos; saber se é, ou não é possível desenvolver conhecimento na criança com deficiência, coloca em evidência a contradição da realidade inclusiva.

Três professoras sinalizam dificuldades na formação continuada em serviço e o número excessivo de crianças por sala, alegando que não conseguem acompanhar todas as crianças em suas especificidades.

Professora 2 (escola A) *“Minha dificuldade está na questão da formação mesmo, não recebo formação para trabalhar com as crianças com deficiência. Os auxiliares, apoios da sala, não sei com que frequência eles recebem suas formações. Aqui no EMEI eu recebo a formação do coordenador, e eles recebem da Secretaria, mas não sei*

lhe dizer qual é a frequência que a Secretaria realiza a formação. Nós , os professores regentes, não recebemos, nós precisamos nos virar, buscar informação de como fazer o trabalho com as crianças com deficiência. Quando comecei a atender a criança com deficiência, um autista, comecei a ler sobre o autismo, pesquisei no google, lá tem várias atividades que dá para fazer com eles. No início deste ano (2019) tive a matrícula deste menino com TOD (Transtorno Obsessivo Desafiador), também fui ler sobre o TOD. Ninguém acreditava que a criança tinha TOD, nem as técnicas da educação especial, fui a primeira pessoa que falou para a diretora que ele era TOD. As técnicas da educação especial foram chamadas para ver esta criança, porque eu achava que tinha a necessidade de uma professora de apoio e elas observaram ele e disseram que era só uma criança agitada, depois de muito insistir com a família para levá-lo ao médico, veio a confirmação do transtorno. O comportamento da criança me chamou a atenção por eu ter na minha família um caso de TOD. É muito difícil trabalhar com as outras crianças e com ele".

Professora 3 (escola C) "Minha dificuldade está na formação na área da Educação Especial, falo assim[...] nós da escola precisamos de capacitação priorizando a inclusão. Não é justo os professores receberem em sala de aula a criança com deficiência e não ter nenhuma formação para trabalhar, como trabalhar. A formação nesta área vai favorecer todos da escola, pois não sabemos como agir".

Professora 8 (escola G) "Eu penso que a dificuldade maior está primeiro na quantidade de crianças por sala, são muitas crianças, elas precisam de atenção, de cuidados, ainda mais quando você tem um criança especial, sua responsabilidade é maior. Uma outra dificuldade é não ter em sala uma auxiliar, um apoio e quando tem, há muita demora para convocar esta profissional".

As professoras apontam suas dificuldades em atender as necessidades específicas das crianças com deficiência, evidenciando que não concebem a educação para um público diversificado, não consideram que as crianças apresentam diferentes formas de aprender, novamente os professores reafirmam em suas tratativas que concebem a educação engessada e que busca a homogeneização dos conteúdos aprendidos, sem perspectiva nenhuma de inclusão.

Se faz relevante considerar a fala das três professoras quando se referem à escassez da formação continuada em serviço, visto que nos anos (2014-2019) que a pesquisa considerou enquanto palco de investigação, as formações aconteciam de forma pontual, a medida que uma criança com deficiência era inserida em uma EMEI, a equipe responsável pelas orientações se dirigia até a unidade escolar para realizar

algumas orientações e encaminhamentos. Na nossa avaliação, tratava-se de uma formação pouco eficiente, tendo em vista que eram visitas esporádicas, até porque a equipe era composta por um grupo muito pequeno de profissionais, e não conseguiam dar conta da demanda.

Mas é bastante positiva a fala da professora 2 (Escola A), quando declara que a partir do momento que recebeu uma criança com diagnóstico de TOD buscou se inteirar de informações sobre este transtorno, como também pesquisou as possibilidades de trabalho pedagógico com estas crianças. Como análise conclusiva, podemos considerar que não ocorreu formação continuada em serviço direcionada para os professores da Educação Infantil, porém, visualizamos algumas iniciativas na busca de se apropriar de conhecimentos que auxiliem sua ação pedagógica no trabalho com crianças com deficiência em suas salas de aula.

Quando o relato das mesmas se refere ao número significativo de crianças em sala de aula, pode-se considerar como um agravante, causando uma insegurança, receio de não dar conta de apresentar resultados satisfatórios no mesmo nível de desenvolvimento ou de conhecimento que as outras crianças, em um tempo determinado pela escola. Miranda (2015, p. 97) "deixa claro que uma reorganização entre colaboração e articulação pedagógica dos dois sistemas regular/comum e do atendimento educacional especializado se faz necessário, pois só assim a criança com deficiência terá um ganho educacional". O autor ainda sugere possibilidades, (p.97):

[...] A implementação de uma dinâmica de trabalho colaborativo e diferenciado deve ser o motor para a inclusão dos alunos com NEE, pois existem evidências de que as escolas em que predominam culturas colaborativas são mais inclusivas, isto é, apresentam as menores taxas de evasão e as formas mais efetivas de resolução de problemas dos estudantes.

A Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, e em seu capítulo IV no item III e VII do artigo 28, afirma que "cabe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o":

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

igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva.

Realmente, a lei indica avanços significativos a respeito da efetividade na educação das crianças com deficiência, mas ainda não apresenta qualquer elemento de relevância que aponte condições de trabalho para o professor do ensino comum exercer com esta modalidade de ensino. O direcionamento explícito na lei para uma reorganização da prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva está descrito no Art. 28 inciso 7, quando afirma a necessidade do planejamento do estudo do caso e a elaboração do plano de atendimento educacional especializado, este é o grande desafio. Os relatos dos professores deixam em evidência a dificuldade em realizar a adaptação, tanto pessoal quanto profissional.

Professor 4 (escola D) "Para mim, a dificuldade maior foi quando caiu na minha sala uma criança surda, falei para direção que eu nunca havia trabalhado com deficiente, fiquei muito assustada. No começo eu sentia dificuldade, foi quando comecei a perguntar para professora intérprete, que veio atender a criança, me ensinar algum sinal, pois não tenho Libras. Para poder me comunicar com a criança comecei a pesquisar as coisas mais simples, a intérprete me ajudou muito, tinha paciência comigo ao me ensinar, assim comecei a aprender um pouco. A Secretaria oferece curso de Libras, mas nunca tem vaga, os cursos são no período da noite, dificulta muito, pois saio da escola muito cansada, trabalho os dois períodos e ainda preciso fazer atividades para o próximo dia".

A professora ao se deparar com uma nova realidade em sua sala apresentou sua fragilidade, falta de conhecimento em relação a deficiência específica, no caso a surdez, porém, é relevante ressaltar que ao se efetivar um trabalho colaborativo, todos foram beneficiados, a professora, a intérprete e principalmente a criança. Ratifica-se a necessidade da formação continuada em serviço. Embora a Secretaria, por meio da DEE, oferece cursos de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, a oferta deste ainda se configura de maneira fragmentada, não consegue atingir a todos os professores.

Segundo Marin (2006), este lugar é atravessado pelas próprias contradições que representa as dificuldades dos professores. A professora 5 (escola E), relata que

"As dificuldades estão com as crianças com deficiência em se adaptarem ao ambiente sala de aula, as outras crianças estão realizando as atividades e a criança com deficiência não quer ficar junto a elas. No momento da roda, por exemplo, todos estão sentados e eles estão fazendo outra coisa, não participam, a única coisa boa que vejo na inclusão é eles estarem junto com as crianças de sua idade, mas tem pouca socialização. Na minha opinião é um desafio para mim a aprendizagem destas crianças".

A professora, ao relatar a dificuldade da criança em se adaptar ao ambiente, nos remete a pensar também na sua dificuldade em adaptar o planejamento, o material pedagógico para as especificidades de aprendizagem de todas as crianças. A dificuldade para o professor é ter uma criança com deficiência com “outras crianças” e porque não dizer, que a dificuldade também está com a própria criança, por frequentar um ambiente novo, desconhecido e desafiador. Essas lacunas dificultam a construção de processos inclusivos na escola. Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica (2013, p. 30) orientam que a escola é um ambiente de aprendizagem, espaço de convivência inicial e de respeito ao próximo,

A escola, ou qualquer ambiente de aprendizagem, é o espaço de convivência inicial do ser humano em formação, bem como uma atmosfera de convivência para os que buscam um objetivo em comum, que é a instrução. É muito importante que esse ambiente possa formar cidadãos inspirados no respeito ao próximo, na aceitação das diferenças.

Assim sendo, a escola como ambiente de aprendizagem, colaborativo e participativo, deve oferecer a todos e inclui neste todos a criança com deficiência, o direito de participar simultaneamente dos espaços comuns de ensino e aprendizagem. Para que seja garantido os direitos e o acesso no Sistema de Ensino das crianças com deficiência a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, que em seu artigo 8º, inciso I, estabelece que é crime “recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência”. (BRASIL, 1989).

Também cabe à escola adotar algumas medidas para organizar os conteúdos escolares, rever metodologias de ensino, identificar as necessidades próprias da escola, organizar conteúdos, respeitar o ritmo de aprendizagem, reconhecer a necessidade de se adaptar aos alunos, para que haja um melhor acolhimento das crianças. Neste sentido, os “Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações

Curriculares (1998, p. 19): "estratégias para educação de alunos com necessidades especiais" esclarecem que "em uma dimensão globalizada da escola e no bojo do seu projeto pedagógico, a gestão escolar, os currículos, os conselhos escolares, a parceria com a comunidade escolar e local, dentre outros precisam ser revistos".

O referido documento assegura a flexibilidade do currículo, ou seja, a escola deve ser capaz de adaptar o currículo com orientações aos diversos níveis de ensino e das práticas pedagógicas, e o professor requer assegurar a flexibilidade ao planejar suas atividades, levando em consideração a presença de alunos com deficiência. O relato do professor 6 (escola F) vem ao encontro da dificuldade em flexibilizar o currículo.

"Acredito que a parte do planejamento depende mais do professor e também dos materiais didáticos disponíveis. Acredito que a deficiência seria uma dificuldade na hora de fazer planejamento, por conta da adaptação do currículo, pois ele não é flexível. Nós percebemos a falta de recursos, como materiais para atender a criança com deficiência, então como fazer diferente. Aqui na EMEI por exemplo, tem pouca acessibilidade estrutural, na entrada da escola tem uma rampa, mas o banheiro não é adaptado, o tamanho das portas das salas também não, acho que não passa uma cadeira de roda " .

A professora até reconhece a necessidade da escola que para se tornar inclusiva precisa de adaptação estrutural e curricular, porém, se contradiz quando afirma que o currículo não é flexível. Na perspectiva de uma escola inclusiva está previsto sim a flexibilização do currículo por meio das adaptações e ou adequações, pode-se afirmar que a professora neste caso está considerando uma forma enganosa de oferecer outro currículo. Carvalho, (2004,p.160,161), comenta: [...] "O assunto é polêmico, particularmente, pela nossa cultura de examinarmos as questões sob uma ótica binária: ou isto ou aquilo! " A autora complementa seu pensamento dizendo que a necessidade é urgente em ampliar as discussões para construir e planejar as adequações curriculares.

É na escola, por meio de práticas pedagógicas, experiências significativas, que se oportuniza o desenvolvimento de suas habilidades, que irão surgir de acordo com cada situação, estratégias de ensino que possam construir o conhecimento de qualquer criança. Assim, são muitos os desafios a serem enfrentados para se construir uma escola inclusiva, uma sociedade inclusiva.

A Diretriz Nacional para a Educação Especial na Educação Básica define Educação Inclusiva (BRASIL, 2001, p. 40):

O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se, adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais.

Portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica.

Nesta perspectiva, a autonomia da escola é compreendida como um fator básico para se tornar inclusiva, o suporte para tal perpassa pela formação de recursos humanos, materiais e financeiros, além de uma prática voltada para o trabalho pedagógico. Para esclarecer, o termo classe comum utilizado na citação anterior é supramencionada nas legislações da Educação Especial, a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, para diferenciar da classe especial.

Há muito ainda para avançar no processo de Inclusão das EMEIS e escolas. A falta de material, a acessibilidade, o déficit na formação são desafios do cotidiano. Porém, a instituição educativa é um espaço de formação e é no seu dia a dia que as estratégias vão surgindo. A necessidade para um, a acessibilidade para outro, usa a habilidade de muitos. No próximo eixo discorreremos sobre o processo de inclusão, suas dificuldades e seus desafios.

4.3 A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE INCLUSÃO

Para compreender o processo de inclusão é necessário entender a relação intrínseca que há entre o todo e as partes, entre o que é singular, particular e o coletivo numa relação de identidade e de diferença. A inclusão pressupõe muito mais do que o direito à matrícula no ensino regular/comum. Segundo Pletsch (2011, p.52) “[...] talvez esteja na hora de mudarmos o foco do debate, tão centrado nas políticas

de Educação Inclusiva, para políticas que garantam, de fato e de direito, o acesso de todos os alunos com e sem deficiências à aprendizagem escolar”.

O processo de inclusão escolar propõe um olhar específico para cada criança, não somente para a criança com deficiência. A inclusão promove a diversidade das diferenças e a igualdade de tratamento reforçando o direito do sujeito. Neste sentido, tomando como base o reconhecimento da diversidade e da aprendizagem entre pares, a presença da criança com deficiência nas salas de aula regular - comum com os demais alunos é importante.

Conforme Jiménez (1997), a inclusão é um movimento que procura repensar a escola, a fim de que essa escola deixe de ser homogênea e passe a ser heterogênea, oferecendo oportunidades a todos, sem preconceito e discriminação. Assim, não basta só inserir o aluno na escola, é necessário repensar políticas inclusivas, tornar a escola receptiva às necessidades de todos os alunos, realizar reflexão quanto ao processo de aprendizagem. A sala de aula requer proporcionar diversidade de estratégias pedagógicas, espaços de formação continuada com a comunidade escolar, possibilitando aos alunos com deficiência ambientes educacionais inclusivos.

A proposta de educação inclusiva fundamenta-se na defesa dos valores éticos, nos princípios de justiça e cidadania, para todos sem distinção. Deste modo, pode-se afirmar que inclusão é, segundo Sasaki, (2007, p. 123):

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento de autonomia, por meio da colaboração, de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Compete à escola se adaptar para atendê-los da melhor forma, independente do seu grau de comprometimento. A construção dessa nova lógica educacional inclui a participação de todos os alunos com ou sem deficiência e toda a comunidade escolar, efetivando o conceito de educação inclusiva.

Sánchez (2005, p.17) destaca que “não basta que os alunos com necessidades especiais estejam integrados às escolas comuns, eles devem participar da vida

escolar e social dessa comunidade escolar”. Incluir é um processo, um conjunto de ações construídas coletivamente.

Nesta concepção do processo de inclusão e para realização da análise das concepções do(a)s professores(a)s entrevistados, a respeito deste processo, apoiamos-nos nos marcos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) que declara “a educação especial é um campo do conhecimento e modalidade transversal de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades, assumindo espaço central nos debates sobre o papel da escola na superação da lógica da exclusão”. Compreendendo que exclusão (não participa do processo educação regular); integração (está inserido no processo de educação regular, porém, a escola não se sente responsável em adequar o processo de aprendizagem) e inclusão (está inserido no processo e a educação regular assume o compromisso, junto com os demais segmentos da sociedade de fazer adequações para atender as especificidades do aluno), e destacando os relatos dos professores entrevistados a respeito de sua compreensão sobre o processo de inclusão da criança com deficiência nas EMEIS de Campo Grande, MS.

O professor 1 (escola A) destaca: “compreendo como muito importante, a inclusão da criança com deficiência, porque a EMEIS é um espaço que vai fazer com que ela se desenvolva e principalmente tenha interação com as demais crianças normais”.

Quando o professor afirma que é importante a convivência da criança com deficiência, com a criança “normal”, pode-se ter o entendimento do conceito de integração. Nesta ótica, buscamos apoio em Sassaki (2000), para justificar, interpretar e compreender a afirmativa deste, visto que a autora sustenta que a inclusão, diferentemente da integração, não exige que o ônus da participação recaia apenas sobre as pessoas com deficiência e sim que ele seja dividido com a sociedade, estando a escola na linha de frente para desempenhar suas funções.

Isto vai ao encontro do relato da professora 2 (escola A), no que tange auxiliar as escolas a se auto avaliarem em termos de sua cultura e prática inclusiva. Narra:

[...] eu compreendo que na teoria a inclusão é bem significativa, boa, mas no dia a dia é meio complicado, a questão do suporte, a questão do preparo para a gente estar atendendo esta criança com deficiência, porque é tudo muito novo, a inclusão na educação infantil é muito novo é... a gente ainda está engatinhando neste sentido.

A professora reconhece que a convivência com o outro que é diferente, na sua diferença, não é apenas estar junto ao outro, precisa principalmente de ações concretas que assegurem os recursos necessários capazes de promover profunda mudança de valores no comportamento das pessoas. Ou seja, busca uma explicação para garantir o acesso da criança com deficiência em sua sala de aula. Nas palavras de Carvalho, (2004, p. 77):

A Letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que se concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato.

Inúmeras são as providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas para que as escolas, sem discriminações de qualquer natureza, acolham a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

É importante ressaltar que não é suficiente apenas a obrigatoriedade em acolher e realizar a matrícula de uma criança com deficiência, há necessidade de efetivar as condições de desenvolvimento e de sua aprendizagem.

A este respeito, a professora 3 (escola B) relata:

"Então, o processo ele acontece naturalmente, não é? Eu acho que é um processo novo, eu acho, principalmente na rede municipal de ensino. Eu acho que a gente tem muito que aprender e o que aperfeiçoar no sentido que é um processo novo. Eu acho que ainda falta muito, para melhorar o processo de inclusão da criança com deficiência".

O grande desafio apresentado pela professora 3 (escola B) é o processo de inclusão em sua sala de aula de uma criança com deficiência, justifica que lhe falta informação e formação específica que lhe possibilite o desenvolvimento de estratégias para seu trabalho. A fala da professora 3 (escola B), vai ao encontro dos relatos das professoras 4 (escola C) e 5 (escola D), na verdade as professoras em suas argumentações sinalizam as dúvidas que são ainda muito frequentes, evidenciando a complexidade do processo na compreensão dos conhecimentos necessários para realizar a inclusão.

Professora 4 (escola C), “*é a primeira vez que estou trabalhando com crianças com deficiência, a minha vida inteira, durante trinta anos de magistério eu não nunca atendi criança com deficiência*”. E a professora 5 (escola D) complementa que também é o seu primeiro contato com crianças com deficiência, relata que na EMEI “*nunca tinha visto deficiente com autismo e nenhuma outra deficiência, fiquei assustada*”.

Os relatos evidenciam equivocadamente a associação de inclusão escolar a deficiência. Mas, a definição é bem mais ampla, quando falamos a respeito de atendimento pedagógico que uma instituição é capaz de ofertar a todos os alunos, conforme suas necessidades (SASSAKI, 2005). Historicamente, a escola se constituiu/constitui com uma visão delimitada a escolarização como privilégio de alguns grupos. Neste sentido, se constitui, a passos lentos, o processo de inclusão.

Em análise à educação inclusiva na perspectiva de implementação de políticas e projetos educacionais, Beyer (2007, p. 81) reconhece que

[...] não podemos apontar o que parece óbvio, ou seja, que estamos diante de uma situação de muitas incompletudes e perplexidade, diante da demanda que resulta da priorização em lei do projeto político pedagógico inclusivo, e que não possibilita vislumbrar, ainda formas exequíveis de implementação.

O que se percebe é que, embora se tenha uma vasta legislação, em relação aos direitos da pessoa com deficiência, ainda nos deparamos com a falta de informação, recursos econômicos, conhecimento dos documentos e até o não cumprimento dos mesmos, como relatado pela professora 4 (escola C) e a professora 5 (escola D), isso se configurando em um fato. Demonstra o desafio social perante a igualdade, aceitação do outro que lhe é diferente. Concordamos com Magalhães (2011, p. 115), quando lembra que: “[...] a concepção de deficiência produzida historicamente na sociedade impõe limites, incapacidades e classificação aos seres humanos, privando-os da possibilidade de participar ativamente de processos culturais [...]”.

Nesta perspectiva, Santos (2006, p. 93) afirma: “a deficiência é constituída e constituidora do processo de exclusão social, cuja complexidade associa dialeticamente os aspectos de ordem econômica, política, cultural e (inter) subjetiva”.

Assim, a perspectiva inclusiva só se consolida a partir da apropriação, entendimento que as crianças com deficiência têm os mesmos direitos perante a

sociedade, requer quebra de modelos/paradigmas já consolidados, já engessados pela sociedade. A educação como um bem público essencial tem condições de mudar a forma de pensar o processo de inclusão, no momento que apresenta um novo olhar sobre a diferença, diferença não como sinônimo de desigualdade, porque os sujeitos são constituídos de diferentes características físicas, cognitivas, psicológicas e outras e convivem em sociedade.

A educação é um princípio primordial universal e para que ela aconteça sem preconceito ou forma de discriminação de qualquer natureza, deve ser efetivada em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 2008).

A professora 6 (escola E) relata que,

[...] "o processo de inclusão na EMEI que trabalho é bem tranquilo, as crianças interagem super naturalmente é [...] todas as propostas de atividades são propostas para todos e... independente da deficiência ou não, claro que a gente tem um olhar diferenciado para a criança dependendo da deficiência, a gente adapta, mas é bem tranquilo".

O depoimento da professora sinaliza uma boa compreensão do que se constitui o processo inclusivo, quando ela argumenta que ao planejar suas atividades busca contemplar a todos, porém ao relatar que tem um olhar diferenciado para a criança com deficiência pode sugerir duplo entendimento, para não deixar transparecer suas atitudes frente as diferenças das crianças, ou até mesmo a negação de suas dúvidas. Este entendimento pode ser conjugado com o sentimento de ambivalência, que segundo Leitão (2008, p. 44),

Nessas ações iniciais, identificam-se complexos mecanismos ambivalentes e ilusórios: ambivalentes porque, em nome de um acolhimento, parece ser a efetivação de um desejo de isolar ou afastar para bem longe tudo o que incomoda, fere ou foge àquilo que se costumava denominar normalidade.

A concepção de deficiência gera, na maior parte das vezes, ambivalência de sentimentos, em um dado momento rejeição e em outro piedade, proteção e cuidado, sentimentos carregados de modelos das Ciências Biológicas e Psicológicas, (LEITÃO, 2008). As concepções destes modelos se apresentam evidenciados no discurso da professora 7 (escola F), quando afirma:

"Esse processo de inclusão ajuda na socialização desta criança, porém é muito limitado com relação às dificuldades do dia a dia, muitas vezes nós precisamos dar uma atenção maior para esta criança com deficiência e isto acaba dificultando um pouco o trabalho, com as outras crianças".

No relato, a professora deixa claro sua compreensão do direito que a criança com deficiência tem a educação, visto que a Lei n. 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão), está garantido. A compreensão que a professora tem a respeito deste direito se reporta ao conceito de integração, isto é o direito de estar e responsabiliza a criança na busca de se igualar aos seus pares. Porém, o conceito de inclusão ainda encontra-se equivocado, visto que a perspectiva inclusiva incide na reciprocidade, solicitando da escola e do professor adequações que oportunize possibilidades à criança com deficiência de estar inserida, permanecer e desenvolver seu processo de aprendizagem.

Como afirma Leite (2012, p.15):

Assim, fica claro que a deficiência em si não torna a pessoa com deficiência incapacitada, mas, a sua relação com o ambiente sim. Portanto, é o meio que é deficiente, pois esse, muitas vezes, não possibilita o acesso de forma plena a essas pessoas, não proporcionando equiparação de oportunidade.

Apesar da dificuldade enfrentada nos espaços escolares em relação às questões da deficiência, não podemos deixar de mencionar que já ocorreu avanços em relação ao respeito e à garantia dos direitos, mas ainda o preconceito está presente, quanto à capacidade de uma criança com deficiência.

A escola, como espaço primeiro da manifestação da diversidade, necessita repensar e porque não dizer, considerar a escolarização como princípio inclusivo, ela precisa assumir o ato de inserir, assegurar e garantir sua ativa participação em todas as atividades de ensino e aprendizagem evidenciando o contexto sala de aula. Muito se fala em inclusão, o discurso muitas vezes fica na fala, nos documentos, presos ao tempo, conceitos e preconceitos, como evidenciado no relato da professora 8 (escola G),

"Não é um processo fácil, é um processo bem complicado, é[...] principalmente para nós que atuamos no grupo 4 ou 5 que é uma etapa da Educação Infantil, onde nós não temos auxiliares e [...] fica realmente muito complicado você conseguir, é[...] comandar uma sala

com crianças ditas normais, com crianças especiais e conseguir dar atenção para todos".

Diante do discurso, pode-se destacar a dificuldade no desenvolvimento do trabalho, diante da complexidade do princípio da inclusão, carregado de desafios e tendo um longo caminho para que aconteça de fato e de direito na escola. As diferenças devem ser entendidas como oportunidades de aprendizagem e não como problemas a solucionar. (GLAT e NOGUEIRA, 2003).

Há dúvidas quanto ao processo de inclusão por parte do professor para atender em sala de aula a criança com deficiência, isto evidencia a não apropriação por parte da escola, quanto às normas propostas pela legislação educacional e também quanto aos recursos, apoio que devem ser disponibilizados para se efetivar este processo.

De modo geral, pode-se constatar que os professores compreendem a escolarização como privilégio de um grupo, os ditos normais, a inclusão é por eles vista como um processo bilateral no qual as crianças com deficiência ainda são excluídas, por mais que os relatos busquem equacionar problemas e decidir sobre soluções fazendo equiparação de oportunidades para todos.

O processo de inclusão na construção de escolas para todas as crianças com ou sem deficiência necessita uma série de ressignificações da percepção do outro, bem como um conjunto de providências que envolve, desde o espaço físico, dos recursos, das formações, do trabalho pedagógico, que devem ser pesquisados, discutidos no âmbito de todos os envolvidos no processo educativo. No tocante ao professor este deve experimentar novas/outras metodologias e refletir sobre elas, pois não existe a possibilidade de utilização de receitas prontas, para com as crianças com deficiência. Cada caso é único, conforme o que se vem estudando, e necessita de resposta única, pois a deficiência está no ambiente e nas ferramentas e não nas pessoas. Frente às estas questões, o próximo eixo temático aborda como os professores realizam seu trabalho pedagógico em sala de aula com a criança com deficiência.

4.4 A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA E O TRABALHO PEDAGÓGICO

Este eixo tem como objetivo refletir sobre a criança com deficiência e o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores das EMEIS. A discussão está

ligada ao terceiro objetivo específico da pesquisa e foca no trabalho pedagógico para compreender como os conhecimentos estão se materializando na prática pedagógica.

É importante explicar como se apresenta o trabalho pedagógico das EMEIS de Campo Grande-MS. A EMEI oferece atendimento em tempo integral, todavia, o professor possui carga horária variada, compreendida entre 20 e 40 horas semanais, como já apresentado na tabela de caracterização dos professores entrevistados por região. O professor que possui carga horária de 20h, geralmente trabalha em uma outra instituição ou na mesma instituição no contraturno e/ou atende também, outras etapas da educação básica.

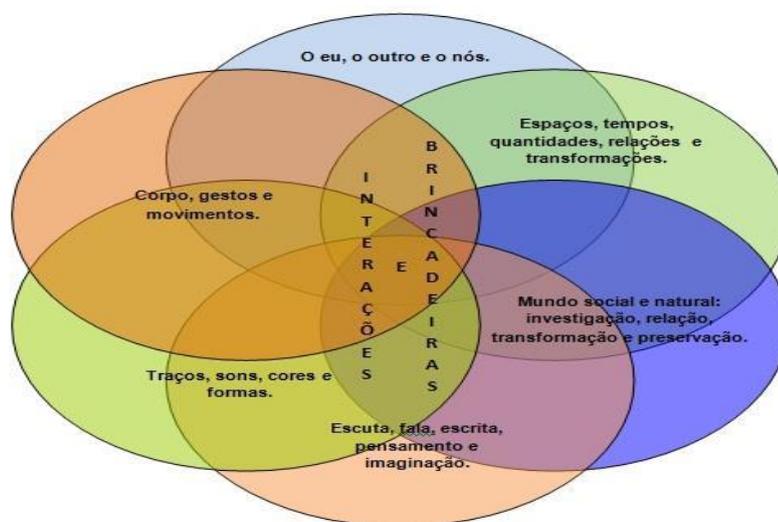
O documento “Referencial Curricular - REME Educação Infantil” versão preliminar/2017 ¹³ em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, construído coletivamente, pelos profissionais de educação da Reme durante o Programa de Formação “Reflexões Pedagógicas: diálogos entre a teoria e práticas”, em 2019, tem por objetivo refletir sobre a compreensão do currículo no processo educacional. Neste sentido, as discussões propostas enfatizam que o currículo na escola pode ser construído pelos próprios alunos, bem como os conhecimentos produzidos se integrarem aos contextos sociais, políticos, culturais e intelectuais vivenciados por estudantes e professores, ou seja, respeitando a diversidade de cada indivíduo.

O Programa de Formação “Reflexões Pedagógicas: diálogos entre a teoria e práticas”, em 2019, realizou quatro encontros no ano, sendo um por bimestre, com conteúdos amplos e extensos que na nossa opinião não atingiram seus objetivos, deixando a desejar e ficando a Equipe da Semed por meio dos técnicos da Gerência de Educação Infantil realizar o acompanhamento das Emeis. Este ocorria de forma pontual, neste sentido, podemos afirmar que não aconteceu as assessorias em loco para auxiliar o professor no seu planejamento.

O documento evidencia que o trabalho pedagógico deve ser “pensado a partir dos Campos de Experiências da BNCC e a perspectiva apresentada no Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino/2020 (versão preliminar)”, como descrito na imagem a seguir.

¹³ A partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular/BNCC (2017), proposta prevista já na Constituição Federal de 1988. Os Estados e Municípios teriam dois anos para discutir e estruturar suas propostas curriculares, propondo desdobramentos visando a atender as particularidades das redes de ensino.

Imagem 1 - Campos de experiências e a perspectiva apresentada no Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino/2020



Fonte: <https://educacaoinfantilsemedcg.blogspot.com/>

A imagem evidencia a impossibilidade de separar alguns campos de experiências no desenvolvimento do processo educativo das crianças de zero a cinco anos. Assim, segundo o documento, todos os campos devem ser contemplados no Plano Anual do Trabalho Pedagógico das EMEIS e explica que este não substitui o plano de aula semanal, mas tem a intenção de proporcionar embasamento para o mesmo.

O Referencial Curricular da Educação Infantil da REME faz menção direta ao respeito à diversidade cultural, mas não contempla como campo específico de experiência, um trabalho pedagógico à criança com deficiência. Aqui se pode evidenciar a contramão do fazer pedagógico no tocante à perspectiva inclusiva.

A respeito da organização do trabalho pedagógico, os professores entrevistados relataram suas dificuldades em realizar um planejamento que incluía a criança com deficiência, a professora 1 (escola A) argumenta, *“como fazer um plano de aula que incluía a criança com deficiência? Como devo adaptar? Não consigo, são muitas crianças, tenho que dar conta de todas, assim a criança com deficiência fica na responsabilidade do apoio, quando tem, em sala”*. A professora 4 (escola D) relata que *“a Secretaria pede o planejamento, precisa entregar, mas a proposta de atividade*

é uma só para todos, não sabe fazer diferente”. A professora 8 (escola G) narra que sua sala tem muitas crianças, *"o tempo para planejar as atividades é pequeno"*, porém consegue contemplar os campos de experiências exigidos pela Gerência da Educação Infantil da SEMED, os demais professores também evidenciam em seus relatos o tempo, como sendo uma das dificuldades de realizar um planejamento diferenciado, principalmente para as crianças com deficiência.

Seria somente desinformação ou não apropriação da cultura do planejar ?! Cultura do planejar, entendida como hábito instituído que passa pelos diferentes níveis de formação inicial, continuada e em serviço. O que leva a refletir que quando uma criança não “apresenta padrões de normalidade” acaba gerando um desconforto, justificando assim a responsabilidade da sua não participação e, conseqüentemente, o favorecimento de novas possibilidades de aprendizagem, se configurando em uma postura excludente.

Atualmente, a legislação orienta as instituições de ensino a atender alunos com deficiência, preferencialmente, em classe comum no ensino regular em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, em substituição às classes especiais e instituições especiais. Um esclarecimento a respeito do termo “preferencialmente”, este segundo Farias e Lopes (2015) oferece a possibilidade do ensino continuar nas instituições especializadas e não somente na rede regular/comum.

Há um equívoco por parte das escolas e de seus professores a respeito do termo “preferencialmente”, pois o relacionam com a obrigatoriedade do ingresso da criança com deficiência às escolas públicas e não nas instituições especializadas e as escolas particulares. Desta forma, esta compreensão equivocada leva a alguns entraves para o aceite desta criança com deficiência e também estabelece muitos conflitos no trabalho pedagógico do professor.

Como relatam os professores: professor 1 (escola A), *“tento sempre desenvolver em meu planejamento atividades mais simples para que as crianças com deficiência compreendam, muitas vezes elas conseguem até executar a atividade com uma certa facilidade. A escola pública assumiu a inclusão. Logo, temos que dar conta dela”*. A professora tem na sua fala a compreensão que a educação é um direito constituído para todos, porém, é explícita sua resistência quando busca justificar sua ação pedagógica por meio de atividades "simplista" o não reconhecimento das possibilidades de aprendizagem de forma específica de cada criança.

O professor 2 (escola A) acrescenta:

“às minhas atividades procuro passar para a professora de apoio que atende a criança com deficiência, para que ela faça a adaptação necessária. Tento de todas as formas fazer com que as crianças com deficiência estejam inseridas em sala, mesmo que seja somente conversando com os coleguinhas. Está posto nas leis, as crianças com deficiência devem estar inseridos preferencialmente na escola pública. Há muita curiosidade por parte das outras crianças em saber, o porquê de se tratar diferente o seu coleguinha, e porque ele mexe em alguns lugares e nós não, expomos que ele é especial, e pedimos que eles me ajudem e o ajudem, não deixando ele se machucar”.

Os relatos dos professores ainda apresentam discrepâncias no conceito binário do que é normal/anormal, deficiência/eficiência, expondo em suas argumentativas um desconhecimento, do que constitui todos os aspectos de uma perspectiva inclusiva. A escola não oferece a esta criança um ambiente colaborativo, seja por falta de informação/formação necessária dos professores para desenvolverem o trabalho pedagógico.

Em consequência, os professores apresentam seu planejamento a partir de uma concepção do que entendem como sendo correto, na maioria das vezes, não desenvolvendo atividades que oportunizem as necessidades educacionais das crianças com deficiência. Assim, não basta garantir a matrícula dessas crianças na escola, o professor quer se apropriar de conhecimento que o auxilie no planejamento, como relata o professor 1 (escola A),

“no meu ponto de vista, principalmente a questão da estrutura física da EMEI deveria ser melhorada, para poder atender as crianças com deficiência. Outra questão que necessita de melhoria é o oferecimento de cursos oferecidos pela SEMED, capacitação aos professores no que tange o planejamento e também no atendimento a estas crianças, no meu caso, sou professor de Educação Física fico tempo integral na escola e atendo várias crianças, com um único planejamento”.

Na interpretação do professor 1, há uma limitação/impedimento para o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico, pois as condições de trabalho, as lacunas no processo de formação profissional, a parte física e estrutural inadequada da escola e formação pedagógica inadequada, que inclui falta de competência técnica e assertiva para ensinar a criança com deficiência, solicitando modificações para a melhoria do Sistema de Ensino.

A este respeito, a professora 2 (escola A) relata:

"Dependendo da deficiência, todos nós da escola temos sim condições de atender a criança com deficiência, mas se for uma deficiência que necessita de uma estrutura física diferenciada, nós não temos condições, vou te dar um exemplo, uma criança com deficiência mais grave que necessite de alimentação por sonda".

A professora 2, ao mesmo tempo que evidencia a importância da escola ter uma melhor infraestrutura para auxiliar o atendimento à criança com deficiência, argumenta que para ela não adiantará essa infraestrutura se tiver em sua sala uma criança com deficiência grave. O relato sustenta a fragilidade da concepção do trabalho pedagógico, de formação continuada em serviço, de adaptação/adequação da professora perante a inclusão escolar.

O desafio está em buscar alternativas para a diferença que possibilitem um novo modo de compreender a criança com deficiência como um todo. Buscando contemplar duas dimensões subjetivas necessárias para esse processo, sendo a afetividade a primeira maneira de incluir todas as crianças e a segunda trata-se da "reflexão sobre as estratégias que [os professores] desenvolvem para fazer frente a situações desafiadoras, tanto conceituais quanto relacionais, em suas práticas em contextos inclusivos" (COELHO, 2012, p. 126).

Um novo olhar para a escola perpassa pelo processo de aprendizagem, de socialização das crianças, iniciando na Educação Infantil. No que se refere à criança com deficiência, a infância é a melhor fase para o favorecimento de seu desenvolvimento e aprendizagem. Mazzotta (1982, p.29) destacou a importância da educação pré-escolar para todas as crianças:

Assim, cabe-me apenas salientar que a criança com necessidades educacionais, em razão de deficiências orgânicas ou ambientais, deve ter o máximo de oportunidades para usufruir dos serviços comuns de educação pré-escolar, ainda que para isto ela possa necessitar de alguns auxílios especiais.

Esta compreensão é evidenciada pelos professores e especialistas ao longo do tempo, como evidencia Bruno (2008, p.59) ao afirmar que "A Educação Infantil se torna espaço privilegiado para lidar com a diversidade, diferenças culturais, sociais,

bem como para combater a situação de desigualdade e exclusão em que viviam as crianças com deficiência”.

Assim, a Educação infantil é entendida como um espaço estruturado por várias lógicas de ação, nos quais os atores, as crianças, são os sujeitos do processo. Sarmiento (1997, 2004) compreende a infância como um período no qual existem elementos específicos da cultura infantil e para explicar esses elementos específicos, são apresentados quatro eixos estruturantes das culturas da infância, ou seja, a reiteração, a fantasia do real, a ludicidade e a interatividade. Argumenta que os eixos da cultura infantil são estruturados por ações das crianças em conexão com os mais variados contextos sociais.

Desta forma, as crianças recriam os elementos da cultura a partir do que já foi criado pelo homem, em um contexto mais amplo. Assim, a cultura produz novos instrumentos/ferramentas de comunicação, informação e interação, contextos vivenciados por todas as crianças desde o nascimento.

No que se refere à comunicação e à interação, os excertos dos professores explicam como acontece o processo de inclusão das crianças com deficiência em sua sala.

Professora 3, (escola B).

"O processo de inclusão acontece naturalmente, foi um processo bem tranquilo da criança que atendo, porque ela é muito tranquila, se comunica do jeito dela, consegue acompanhar as atividades propostas em sala, ou seja, a mesma atividade que as outras crianças desenvolvem ela também desenvolve".

Professora 4, (escola C).

"Eu trato ele normal, igual a outra criança, se é para dar bronca eu dou, se tenho que oferecer uma coisa eu ofereço, eu ensino do meu jeito, assim eles vão aprendendo. Na sala, as crianças com deficiência precisam ser estimuladas para poder interagir com as outras crianças, senão não interagem, ficam perdidos, mas isto também acontece com as outras crianças".

Professora 8, (escola G).

"Na minha sala também é bem tranquilo o trabalho pedagógico, tanto que a criança com deficiência, para mim, assim visivelmente, não apresenta ter nenhuma deficiência. Tem muita facilidade de comunicação, interage muito bem com todos, é uma criança muito

tranquila, muito carinhosa. Se ela não tivesse laudo de deficiência, seria difícil de perceber, por ser bastante inteligente".

A ideia de normalização das crianças com deficiência está bem presente nos excertos dos professores. Esta foi uma tentativa usada para integrar a criança em sala de aula, negando a deficiência. O conceito de normalização está presente na relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência é o modelo do trabalho, que representa a tentativa de "introduzir o indivíduo com deficiência na sociedade, ajudando-o a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana o mais próximo do normal". (ARANHA, 2001, p. 15).

As crianças são sujeitos ativos, criativos que produzem e reproduzem culturas em seus mundos de vida. São sujeitos que desde seu nascimento presenciam novas organizações, a criação de novas possibilidades de acessibilidade de espaço/ambientes que possibilitam seu desenvolvimento e, conseqüentemente, sua autonomia. (SARMENTO, 2004).

Assim, a excertiva da professora 4, pensar que a criança com deficiência não tem condições de se relacionar com outras crianças e com o espaço onde ocupa, é uma atitude superficial por parte do adulto que a acompanha, o que ela precisa é a garantia de condições de acessibilidade, como destaca Bersh. (2006, p.3).

Garantir as condições de acessibilidade é uma parte importante do processo de inclusão dos alunos com deficiência e, neste empenho, estarão envolvidos o próprio aluno, seus familiares, os gestores das redes de educação, os gestores e professores da escola comum, além de outros profissionais que poderão contribuir com informações, conhecimentos e experiências que venham subsidiar e qualificar o atendimento ao aluno.

As atividades trabalhadas na Educação Infantil como o brincar, e outros quando se trata de uma criança com deficiência motora grave, por exemplo, poderá ser prejudicada, entretanto, a escola pode ofertar adaptações e recursos de acessibilidade que favoreçam a apropriação destes conhecimentos a criança.

Há dúvidas quanto à ação de adaptação e de recursos de acessibilidade, de quem é esta atribuição, do professor regente ou do auxiliar pedagógico especializado. Segundo a Resolução n.188/2018, Art. n. 25 "o auxiliar pedagógico especializado é o profissional que atua na sala de aula do ensino comum, apoia o professor regente, quando há aluno público-alvo da educação especial incluso, em todas as etapas e

modalidades, nas unidades de ensino da Rede Municipal de ensino”. E o Art. 43 das Disposições Gerais desta Resolução aduz que:

Em se tratando de atendimento especializado ao aluno com deficiência, matriculado nos Centros de Educação Infantil, grupo I, grupo II e grupo II, a Divisão de Educação Especial/DEE/SEMED capacitará profissionais assistentes de educação infantil já lotados, com a carga horária de 40h, com formações, cursos, encontros, seminários palestras, para atuarem no atendimento aos alunos público-alvo da educação especial. (PREFEITURA DE CAMPO GRANDE, 2018, p.16).

Diante da complexidade do processo são muitas tentativas de buscar uma colaboração mútua entre o professor regente e o professor da Educação Especial, vale esclarecer que na Educação Infantil da REME de Campo Grande-MS, não é contemplada com o professor da Educação Especial. Uma das adaptações previstas foi o que consta no Art. 43, quando delega aos profissionais assistentes da Educação Infantil a função de acompanhar e adequar atividades pedagógicas no grupo I, II e III em colaboração ao professor regente.

Neste sentido, a responsabilidade de auxiliar, orientar, oferecer formação, estratégias de atividades a estes profissionais que acompanham o público alvo da Educação Especial é da Divisão de Educação Especial, porém, o professor regente não participa das formações, orientações...a dúvida continua, de quem é a atribuição de produzir, elaborar estratégias pedagógicas para criança com deficiência nas EMEIs?

Segundo os Princípios da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de (2008), esta função é do professor de Educação Especial em parceria com o professor regente,

O professor de educação especial volta-se para o conhecimento do aluno. Para isso, ele precisa desenvolver a habilidade de observar e de identificar as possíveis barreiras que limitam ou impedem o aluno de participar ativamente do processo escolar. Precisa também aprender a estabelecer parcerias que o apoiarão no atendimento a esse aluno. (BRASIL 2008, p.35).

Continuamos ainda esclarecendo, para o acompanhamento das crianças com deficiência dos grupos IV e V, público desta pesquisa, foi realizado por meio da Divisão de Educação Especial, afirmado na Resolução n.188/2018, processo seletivo de contratação temporária de profissionais de nível médio para assumirem a função

de assistente de inclusão escolar, no cuidar, prestar atendimento de alimentação, higiene, locomoção e outras atividades que não realize com autonomia promovendo-lhes a inclusão educacional e social. Novamente a dúvida continua, de quem é a atribuição de produzir, elaborar estratégias pedagógicas para criança com deficiência nas EMEIs?

A este respeito concordamos com Carvalho (2005, p.6), quando defende a ideia de que mudanças positivas podem ocorrer na escola, na sala de aula “desde que haja vontade política, gerenciamento e lideranças competentes e convencidas, além de professores qualificados em sua formação inicial e continuada”.

Neste sentido, se problematiza a qualificação dos professores na formação inicial e continuada, será que é suficiente? A este respeito destaca-se que o depoimento das professoras deixa claro sua dificuldade em trabalhar com a inclusão, apesar de terem cursado uma especialização na área. Professor 1 (escola A).

"Eu acho interessante a inclusão, assim, apesar das dificuldades que ainda eu enfrento e acredito que a maioria das professoras enfrentam, por não termos aprofundamento acadêmico, de como lidar com a criança com deficiência. Penso que é um trabalho que deve ser em conjunto com todos da escola e não só fazer a matrícula da criança e não passar nenhuma informação, queremos um apoio de como trabalhar com ela".

A professora 7 (escola G) completa,

[...] "a inclusão não é um trabalho fácil, mas a gente tenta de todas as maneiras dar atenção a criança com deficiência, tento até adequar material. Também tenho cuidado com minha maneira de falar com a criança com deficiência, sempre dou atenção especial para a ela, coloco junto com a turma, para que consiga se desenvolver da melhor forma possível. Sempre espero que ela consiga acompanhar a turma, preciso de ajuda na sala de aula, ela tem direito de uma profissional de apoio, sei também que este profissional só vem para sala se ela tiver um laudo médico dizendo que é deficiente. Acho que uma pessoa me auxiliando na sala, vai ajudar muito, porque vai ficar ajudando ela. Sabe, eu tenho especialização na área de educação especial, mas estes cursos não ajudam muito, são bastante teóricos, não tem nada na prática. Mas pelo menos dá uma ajudinha no salário".

Frente ao exposto novamente se coloca a questão da exclusão e a efetivação do desenvolvimento e aprendizagem da criança, em especial nesta pesquisa, àquela relacionada à inclusão da criança com deficiência. Como definir o desenvolvimento da

criança com deficiência? Quais seriam os problemas a serem resolvidos? Qual o critério para a aprendizagem? Decorar conteúdos sem ter sido compreendidos? Entender a vida com o outro que lhe é diferente e consigo mesmo? Compreendemos que o debate fundamental se remete ao aprimoramento do ensino e a melhoria da formação (inicial e continuada) e da própria escola.

Políticas para Educação são implementadas com o discurso de melhoria no desenvolvimento do aprendizado da criança e um de seus objetivos; a formação docente, não contempla a discussão de diretrizes pedagógicas da escola e nem estabelece um paralelo com a necessidade das políticas e do financiamento para recursos humanos. (BRASIL, 2006).

Isto fica evidenciado no relato da professora 6 (escola E), que fez o curso de especialização com o intuito de melhorar seus conhecimentos e percebe que apenas a formação não dá conta de solucionar a complexidade que envolve a sala de aula.

"O processo de inclusão ajuda na socialização da criança com deficiência, porém, é muito limitado com relação às dificuldades do dia a dia. Muitas das vezes nós precisamos dar uma atenção maior para a criança com deficiência e isto acaba dificultando um pouco o meu trabalho, com as outras crianças. Quando fiz a especialização, estudei sobre Leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental com ênfase em alfabetização, não pensava em ter em minha sala de aula, uma criança com deficiência e além do mais, nenhuma especialização, a não ser específica na educação especial, vai fornecer conteúdo sobre inclusão. Assim acho fundamental ter um apoio de sala que fique com a criança com deficiência, pois assim a criança terá uma melhor assistência. Um exemplo, nós recebemos há dois meses a auxiliar para a criança com deficiência, porém até que ela chegasse na instituição, tive que ter um tempo só para eu atender esta criança, então deixava um pouco as outras crianças para poder atendê-la".

Percebe-se por parte da professora a não aceitação da diferença individual da criança com deficiência, isto a incomoda, a ponto de querer uma outra pessoa em sala que atenda a criança individualmente/isoladamente das demais. O discurso é o mesmo, será melhor para a criança com deficiência ter uma pessoa, no caso a auxiliar, que cuide (assistencialismo) somente dela, ela tem direito.

O seu relato também deixa transparecer a fragilidade da sua formação (inicial e continuada) em não prepará-la a enfrentar as necessidades individuais e peculiaridades das crianças. A este respeito, nos reportamos mais uma vez a Política

Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, por muitos professores não conhecida, para evidenciar a garantia do acesso e permanência de todas as crianças, dentre elas, aquelas que possuem algum tipo de deficiência. (BRASIL, 2008, p.5).

O movimento mundial pela inclusão 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. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 5).

As leis garantem o acesso, porém não asseguram a permanência do sujeito na escola, muito menos a peculiaridade do trabalho pedagógico, este depende de conhecimento teórico aprofundado e os relatos dos professores apresentam a superficialidade e consciência de serem agentes ativos no processo de inclusão. A proximidade, para eles, não gera empatia. No próximo eixo temático discutiremos sobre a formação inicial e continuada, qual a reflexão que os professores realizam do seu processo de formação e a sua importância, ou não, no seu trabalho pedagógico com as crianças com deficiência.

4.5 A FORMAÇÃO INICIAL/CONTINUADA E O TRABALHO PEDAGÓGICO COM AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Neste eixo discutiremos a questão da formação inicial/continuada em serviço dos professores e do seu trabalho pedagógico realizado nas EMEIS com as crianças com deficiência, esta é uma interlocução marcada por impasses e pouco diálogo estabelecido entre a teoria e a prática.

Pensando na ação educativa do professor, na dificuldade em planejar o trabalho pedagógico, para contextualizar por meio de uma aprendizagem significativa em sala de aula, percebe-se que este diálogo ainda não atingiu o seu ápice, não se apropriando de condições, significados que oportunizam estratégias favoráveis à aprendizagem da criança com deficiência. Neste sentido, a formação inicial em nível de graduação é determinante para a atuação docente.

A este respeito, destacamos a Resolução CNE/CP n. 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2007), que determina a necessidade de as instituições de ensino superior preverem em sua organização curricular, formação direcionada à diversidade, contemplando o conhecimento às necessidades especiais.

O que se percebe é que o professor do ensino regular/comum não se sente totalmente seguro, a partir e apenas de uma graduação, para desenvolver o seu trabalho frente às diferenças existentes em sala de aula, pois se tem a ideia e, às vezes, a concordância por grande parte dos professores, que a responsabilidade está delegada ao professor de apoio, visto que o professor regente está envolvido com a aprendizagem dos demais alunos e desta forma se sente pouco responsável para atender as crianças com deficiência.

É uma reflexão importante sobre a realidade da prática do professor, principalmente na efetivação do trabalho pedagógico. Problematizamos, então: quais seriam as estratégias que poderiam fortalecer o trabalho docente diante do contexto de uma escola inclusiva, se não, a formação? Formação em nível de graduação? Formação em nível de especialização? Formação continuada em serviço?

Para entender a formação docente, compartilhamos de o conceito de Garcia (1999, p. 26),

A formação de professores é a área de conhecimentos, de investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores — em formação ou em exercício — se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Assim, entende-se que a formação do professor não está presa somente em cursos de formação em nível de graduação e outros, quantidade de horas de estudo formal, mas sim interligada com sua vivência, com experiência significativa que trará melhoria ao trabalho pedagógico.

A respeito do trabalho pedagógico, este deve ser pensado individualmente e/ou coletivamente, proporcionando aos professores articulações com estudo e com

outros profissionais. Destacamos aqui a necessidade da formação continuada, para auxiliar no trabalho pedagógico. Contudo, essa formação precisa estar atrelada à necessidade da gestão educacional, pois se parte do pressuposto que é uma reflexão sobre a prática dos significados das ações realizadas, dos conceitos já apresentados e examinados pelo trabalho pedagógico do professor.

No sentido de uma formação que auxilie o trabalho pedagógico, a escola está com uma questão problemática para resolver, como relata o professor 1 (escola A),

"No meu curso de formação, Educação Física, lembro que tive uma disciplina de poucos créditos que falou de como trabalhar com sujeitos com deficiência, a ênfase foi para jogos adaptados com adulto, é muito difícil fazer a articulação do que aprendi nesta disciplina, para trabalhar com a criança com deficiência é diferente, então dou o meu jeito modificando o exercício para ajudar a criança, às vezes ela consegue e outras vezes não. Desde que comecei a trabalhar com criança com deficiência aqui na EMEI, peço formação na área da educação especial, neste ano (2019), não tive nem orientação, muito menos, curso de formação, tanto na minha área de Educação Física, como na área de educação especial, estou esperando. A SEMED quase todos os anos oferta cursos específicos por áreas de conhecimento, todos os cursos acontecem ao mesmo tempo, dia e período e você precisa escolher, faz o curso na área da sua formação/atuação ou em outra área. Este tipo de formação dificulta muito a decisão do professor, pois você tem a oferta de cursos, mas não tem condições de participar de outras áreas".

Para o professor, o processo de intervenção deve auxiliar a sua mediação, intervenção/mediação frente às diferenças, sua prática está condicionada ao seu fazer e não a uma formação teórica, que poderia subsidiá-lo a uma reflexão crítica sobre a análise de suas práticas. A este respeito, a escola deve propiciar ao professor uma formação continuada em serviço que ofereça a oportunidade de compreender, respeitar a singularidade de cada criança, considerando cada turma e suas características.

Segundo Nóvoa (1995, p 25): "A formação não se constrói por acumulação (de cursos de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal." Consideramos aqui a "reflexibilidade crítica" a partir de um

diálogo que pode acontecer no contexto da própria escola, sendo que a escola tem autonomia para proporcionar momentos específicos.

Estes momentos podem ser consolidados a partir da escrita de projetos que sinalizem a necessidade de encontros para a formação mútua entre o grupo de professores, baseados na cooperação e no diálogo profissional. Assim, a formação é o espaço que proporciona ao professor, a vontade crítica de refletir sua prática, seus percursos formativos individuais. Pode-se dizer que um simples gesto do professor consegue impulsionar a criança em sua formação e autoformação.

Ao se reportar à sua formação, a professora 2 (escola A) relata sua dificuldade em se apropriar dos conhecimentos necessários para desenvolver seu trabalho docente frente à perspectiva inclusiva, afirmando que a sua graduação, não foi suficiente, só deu uma “pincelada”, assim ela espera receber uma formação da SEMED que lhe auxilie a realizar a inclusão da criança com deficiência em sua sala de aula,

"Sou formada em Pedagogia, não tenho especialização na área de educação especial, no curso de Pedagogia tive pouca informação a respeito da criança com deficiência, costumo dizer que a universidade deu uma pincelada a este respeito, foi uma disciplina que tinha que dar conta de ensinar sobre todas as deficiências. Você sai da universidade achando que nunca vai atender uma criança com deficiência, quando começa a trabalhar, se depara com todo tipo de criança, inclusive com crianças com deficiência, aí você pensa, a Secretaria vai ajudar ou até mesmo fazer uma formação para explicar ou simplesmente dar um norte de como trabalhar com estas crianças e novamente se vê sozinha. De maneira nenhuma consigo fazer articulação da disciplina que tive na universidade para elaborar atividades para a criança com deficiência, me explica como fazer isto, preciso de ajuda. Aqui na EMEI, este ano, até tivemos formação, mas foi a diretora que chamou uma profissional da saúde para nos orientar nas questões dos cuidados com nossa saúde e a profissional falou um pouco sobre educação inclusiva, ou seja, das deficiências que acabam afetando a saúde dos professores. Agora, você pensa comigo, estou em uma sala super lotada que tem uma criança com TOD e outra deficiente auditiva, uma muito, mais muito agitada e outro silencioso, não sei como lidar, ainda bem que a SEMED mandou uma profissional de apoio para me ajudar, sabe às vezes fico com pena dela, pois tem que dar conta dos dois ao mesmo tempo. Muito difícil! "

A professora não visualiza uma possível articulação entre o que aprendeu na graduação e seu trabalho pedagógico, delega seu fazer, para a profissional de apoio, por não ter a dimensão da sua parcela de responsabilidade frente ao efetivação do

trabalho pedagógico, relata que a inclusão é um processo lento e precisa de apoio regular, sistemático dos sistemas de ensino no que tange ao suporte pedagógico.

Ao tentar delegar ao profissional de apoio a responsabilidade frente à aprendizagem das crianças com deficiência matriculadas em sua sala, a professora se isenta da responsabilidade diante de o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Considerando que a prática docente, não ocorre somente por conhecimentos teóricos, num modelo segregado, mas sim, acrescido de oportunidades ou seja, um trabalho de colaboração mútua, compartilhando experiências, estratégias pedagógicas, planejamento em conjunto.

É neste contexto que se observa o trabalho do professor acontecendo, trabalhando com turmas heterogêneas, acrescido de um novo olhar sobre o saber das crianças. Manter a concepção que seu trabalho é isolado e solitário não auxilia a professora a desenvolver ações que efetivamente favoreçam o processo de inclusão.

É relevante destacar a existência de lacunas entre a formação inicial e a continuada, reafirma a necessidade do diálogo, para conseguir fomentar as discussões na busca de minimizar os conflitos em relação às questões peculiares ao trabalho pedagógico e à definição da função da escola. A este respeito Gatti (2014, p.39) relata que os cursos de formação de professores estiveram durante muito tempo, com uma tradição e visão sobre o modelo formativo “que se petrificou no início do século XX, com inspiração na concepção de ciências do século XIX e que mostra dificuldades de inovar-se”.

O esquema de formação híbrido que se consolidou historicamente no país, desde as origens das licenciaturas no início do século passado, postas como adendo dos bacharelados, mostra-se quase impermeável à construção de concepções específicas para a formação de professores tendo a educação e seus aspectos fundamentais como eixo curricular básico (GATTI, 2014, p. 39).

Desta maneira, a autora enfatiza que os cursos de licenciaturas oferecidos aos futuros professores do país, são superficiais quanto à “formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado como realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas na contemporaneidade”. (GATTI, 2014,p. 39). Isto vem ao encontro do relato da professora 3 (escola B) sobre sua formação,

“O curso de Pedagogia não me deu nenhuma informação de como trabalhar com a criança com deficiência. Eu acho que o curso de

Pedagogia parte mais para um pressuposto de criança, dito normal. Fiz duas especializações e uma delas, em educação especial, então, tenho um pouquinho de conhecimento teórico nesta área, mas muito pouco mesmo. Trabalhei vários anos no ensino fundamental e atendi um aluno autista, fui profissional de apoio, mas você pensa que tinha formação, quase nada, aprendi muito fazendo tentativas de atividades, às vezes conseguia e outras vezes não. Agora trabalho com a Educação Infantil, é diferente você trabalhar como apoio e atender um aluno e agora atender uma sala superlotada e ainda ter criança com deficiência, nesta sala, preciso de muita ajuda. A SEMED até oferece cursos na área da educação especial, mas é muito cansativo ter que se deslocar até a Secretaria, deixar alguém cuidando da sua sala e chegar lá e ouvir só teoria, muita teoria, sem pelo menos direcionar para prática. E quanto à formação oferecida pela Educação Infantil da SEMED, não se fala em educação especial, isto é muito engraçado, pois não existe só um tipo de criança, não é? "

Considerando a complexidade da fala da professora sobre a sua formação inicial e continuada, no sentido de subsidiar sua atuação pedagógica ao lidar com as múltiplas questões que acontece no cotidiano de sua sala de aula, pode-se refletir na urgência de aquisição de saberes específicos ligados à prática, que seja privilegiada nos cursos de formação, porque em sua concepção esta sobrepõe os estudos teóricos para trabalhar com a criança com deficiência. Também apontamos a necessidade de mais diálogo, articulação entre os setores da REME, quanto à oferta dos conteúdos a serem apresentados nas formações dos professores, ou seja, que planejem ações que contemple a intersetorialidade e a especificidade de cada escola.

No que afirma especificamente a teoria e a prática, a articulação se faz sim necessária em projetos de formação, pois por meio desta articulação os professores realizaram trocas de experiências, há muitos saberes silenciosos a serem apresentados que atingem a dimensão humana, algo significativo para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Como declara Veiga (2009, p. 26), “essa constituição docente liga-se à ideia de inacabamento; tem início e nunca tem fim. É inconcluso [...]”.

No sentido da articulação entre teoria e prática, o relato da professora 4 (escola C), evidencia sua dificuldade em fazer a relação entre teoria e prática, filtrar os conhecimentos acadêmicos para o exercício profissional.

"Eu fiz normal superior e tenho pós-graduação, os dois cursos não me ofereceram condições de fazer a ligação entre a teoria e a prática, olha

que eu preciso e muito fazer isto, então dei meus pulos. Considero-me uma professora pesquisadora, não me comparando com as professoras das universidades, sou pesquisadora no sentido de me virar, como posso, para conseguir trazer as minhas crianças atividades novas, que auxiliem no seu aprendizado. Tenho criança com deficiência em sala, se eu não der meu jeito para atingir a aprendizagem delas, elas ficam excluídas, a única coisa a se fazer é sentar e chorar, pois eu como professora titular da sala, não fui preparada e também não tive nenhuma formação da SEMED, de como trabalhar com estas crianças. Na minha sala de aula, agora tem uma profissional de apoio, ela recebe formação da equipe de Educação Especial, mas eu como professora da sala, nunca fui convidada para nenhuma formação. A profissional de apoio é super boazinha, a única coisa que me deixa bem estressada é que ela só fica um período na escola e no outro período eu tenho que me virar para atender a todos e as crianças com deficiência".

A professora não tem em sua memória ações moldadas positivamente frente ao progresso da criança com deficiência, ou seja, difícil de construir uma memória positiva da inclusão se somente é evidenciada a negatividade da deficiência. O depoimento nos faz refletir sobre as Políticas Públicas no campo da Educação Especial, pois a política em questão se refere a todos os aspectos de criação e gestão voltadas à garantia dos excluídos, podemos expor uma política moldada para expectativa de inclusão.

A professora ratifica o depoimento das outras professoras pesquisadas, quando argumenta que a teoria e a prática são as condições do processo de pesquisa que transforma o professor em pesquisador. A este respeito, alguns pesquisadores como Ludke (2001), Nóvoa (2001), Tardif (2002) e André (2006) defendem a formação do professor-pesquisador como uma alternativa apontada de possibilidades de formação. Esta formação pode oferecer condições do professor assumir sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa (NÓVOA, 2001).

Foi o que aconteceu com a professora 4 (escola C), teve que instrumentalizar sua prática, sem saber ao certo como proceder com a problemática diante de sua realidade em sala de aula, acrescenta "*a graduação e a pós-graduação não tem nada a ver, não ofereceu nenhuma condição*", "*não sou convidada para as formações de Educação Especial da SEMED*". Queixa-se de não ser atendida pelo Sistema Educacional em relação à formação, relata sua insatisfação, porque este mesmo Sistema cobra dela um bom trabalho. A questão é outra e vai além do modo da

professora de qualificar a importância da teoria, da prática e da formação, passa, entretanto, pelas condições concretas de seu trabalho pedagógico na escola.

As dificuldades dos professores estão relacionadas com a teoria, a prática e o processo de inclusão, como relatam a professora 4 (escola C) e a professora 5 (escola D)

"A faculdade só dá o conhecimento científico necessário, a gente só tem o contato com a prática no estágio, período de observação, aprendemos mais quando estamos trabalhando, no contato do dia a dia com a criança. Assim, para a faculdade fica o conhecimento científico e a parte prática, você vai experimentando nas aulas, pois cada criança é diferente uma da outra. Faço especialização em EAD, neste curso estou aprendendo aos poucos sobre autismo, mas gostaria que ele oferecesse mais, como por exemplo, fazer atividade adaptada, mas acho difícil, a EAD passar à prática. Como sou nova na escola perguntei para a diretora sobre formação na área de educação especial, o que sei é que a SEMED oferece formação, mas até hoje (seis meses na escola), ainda não tive nenhuma. Por mais que estou fazendo a especialização, como eu disse, ainda não sei fazer a articulação da teoria com a prática, principalmente adaptar as atividades para as crianças com deficiência, eu tento, mas não sei se está certo".

No relato aparece a preocupação da professora com o bem-estar das crianças e porque não dizer com as famílias que confiaram suas crianças à escola. Mas logo esclarece que sua dificuldade em ajudar a criança com deficiência não está na sua força de vontade, mas na sua formação que não ofereceu subsídios à prática, só conhecimento científico, sem muito auxílio para o trabalho pedagógico.

Além dos saberes necessários para adaptar as atividades das crianças com deficiência, o professor carece fazer a organização da gestão do planejamento das aulas, trabalhar em grupos de modo cooperativo, com outros professores, programar atividades, destacando a flexibilização curricular, entre outras possibilidades. Encontrar condições e possibilidades específicas de aprendizagem exige do professor estratégias condizentes, sejam elas metodológicas, atitudinais ou temporais. Segundo Pimenta (2001, p.33):

[...] ser professor também se faz com experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e não financeiras dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escola precárias.

Para a autora, conhecer novas experiências, teorias que integram o processo de construção profissional, não basta por si só, é necessário que esse conhecimento mobilize o professor na relação com a própria prática e experiência educacional. A ilusão que os professores têm sobre a universidade não oferecer proposta metodológicas à prática de ensino, faz com que se evite os questionamentos de sua própria atuação. Mas como superar o problema de uma formação sem teoria, ou sua ausência, sem reconhecer que a teoria está implícita na prática. Segundo Moraes (2001, p. 3):

A celebração do "fim da teoria" – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de "prática" – se faz acompanhar da promessa de uma utopia alimentada por um indigesto pragmatismo [...]. Em tal utopia pragmatista, basta o "saber fazer" e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva.

Conforme a autora, há uma “negação a teoria” por parte dos professores, na explicação que no seu cotidiano se defronta com várias situações que precisa de respostas práticas, um “saber fazer” e a teoria é desnecessária para uma nova realidade que o obriga a ir além das regras, fatos e teorias conhecidas.

Todavia, nem todos professores sustentam o discurso da não importância da teoria para sua formação e, principalmente, para seu trabalho pedagógico, como relata a professora 6 (escola E),

"Minha graduação e as três especializações que realizei me deram condições de trabalhar com as crianças com deficiência. Na minha graduação tive uma disciplina sobre Educação Especial, uma professora maravilhosa, a disciplina foi pequena, poucas aulas, mas me despertou para a educação especial, acabei até fazendo uma especialização semipresencial em Educação Especial. Minhas aulas nesta especialização, aconteciam de 15 em 15 dias, então posso dizer, que foi mais presencial do que online. Quanto a EMEI receber formação específica da SEMED sobre Educação Especial, desconheço. Na verdade quem dá orientação e não formação a este respeito é a coordenação, eu acho que ela recebe estas orientações da SEMED, acredito que seja assim. Recordo-me agora que na volta das férias da metade do ano, a SEMED ofertou sim aos professores palestras, não formação, discutindo Educação Especial, para mim, com mais de dez

anos nesta mesma escola é algo inédito. Nas minhas férias aproveitei o tempo para fazer um curso rápido de quatro horas sobre inclusão de material para criança com deficiência em sala de aula, foi bem legal. Acho importante ter bastante conhecimento para poder trabalhar com as crianças com deficiência".

Em seu depoimento, a professora considera importante se apropriar de aspectos teóricos para planejar atividades de modo que contemple a participação de todas as crianças. Segundo ela estas experiências, advindas da graduação e dos cursos de formação em nível de graduação e especialização, possibilitaram uma melhor segurança à sua prática em sala de aula. Freire (1996, p.38 e 39) entende que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” e defende que a formação continuada de professores tenha como ponto fundamental a “reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, (p.39). Considerando a reflexão como um dos elementos essenciais para a prática docente.

O que se percebe é que o cenário da formação de professores continua permeado de conflitos, sem reflexão da necessidade de interlocução entre teoria e prática. Fica notório que existem lacunas quanto às orientações necessárias aos professores, pois ao que parece, há uma falta de sincronia entre a realidade da escola e a formação de professores.

Como relatam a professora 7 (escola F) e a professora 8 (escola G) e acrescentam, que os suportes recebidos no curso de graduação e de especialização não são suficientes para trabalharem com a criança com deficiência.

“O curso de formação não dá base suficiente, o que é aprendido na graduação ou na pós-graduação para estar trabalhando com uma criança com deficiência, mesmo tenha na sala crianças com a mesma deficiência, tenho que refletir que cada criança é única. Eu preciso de mais formação, preciso saber fazer atividade adaptativa, o que eu tenho não é suficiente, quero e espero ajuda.

E complementa:

“As orientações da SEMED não são oferecidas a mim diretamente, a não ser que eu não tenha uma profissional de apoio na sala, aí sim, eu sou convidada para conversar com o pessoal da secretaria que faz este trabalho. Agora, se eu tiver uma profissional de apoio, não fico nem sabendo quais foram as orientações dadas, eu acho isto errado, não é inclusão, sou eu que respondo pela sala e sou excluída das

orientações, não concordo com isto, então porque na hora de cobrar a aprendizagem me chamam”.

Relato da professora 8 (escola G)

“Eu preciso estudar bastante sobre as deficiências para poder ajudar as crianças. Na graduação tive uma disciplina que falou sobre inclusão, não me recordo o nome agora, mas falou... eu me lembro que a professora desta disciplina sempre falava de um texto, o porque que a diferença incomoda tanto, se somos todos diferentes. Quando terminei minha graduação logo em seguida fiz uma especialização, mas o curso não proporcionou disciplina e nem conteúdo relacionado a educação especial. Nós professores, no início do ano, fomos convidados, convocados a participar de uma reunião oferecida pela SEMED e um dos temas foi inclusão da BNCC no currículo, a palestrante falou bastante em leis, mas o que eu estava esperando desta palestra era como trabalhar, atender a criança com deficiência em sala de aula, não tenho formação nesta área, então fica difícil, para mim, atender crianças com deficiência”.

Parece consensual, por parte dos professores a indagação de como realizar o processo de inclusão na escola se não tem formação para auxiliar seu trabalho pedagógico e quando tem formação, estas não vem de encontro as dificuldades por eles vivenciadas. Relatam também o desconforto sofrida por eles por não serem convidados a participar das formações, orientações específicas da Educação Especial, quando se tem em sala de aula um profissional de apoio, este se configura como o profissional que detem todos os instrumentos para o trabalho pedagógico com a criança com deficiência. Assim, este profissional é o responsável pela inclusão desta criança, não sendo perceptível o diálogo e a responsabilidade compartilhada entre o professor regente e o profissional de apoio, de acordo com Chacon, (2015).

Não há receitas que possam ser aplicadas no fazer em sala de aula para auxiliar o trabalho pedagógico na busca de suprir e atender às especificidades apresentadas pela criança com deficiência. O processo de inclusão depende do envolvimento de os professores, da necessidade de repensar e adequar suas práticas, da implementação de ações por parte da escola e não somente de informações pontuais, como o relatado pelos professores. Segundo Alarcão (2001, p. 24),

[...] a complexidade dos problemas que hoje se colocam à escola não encontra soluções previamente talhadas e rotineiramente aplicadas.

Exige ao contrário, uma capacidade de leitura atempada dos acontecimentos e sua interpretação como meio de encontrar a solução estratégica mais adequada para elas.

Vale ressaltar que no sentido da aquisição do conhecimento, até se identifica por parte dos professores entrevistados, um aumento em sua escolaridade, porém, segundo Oliveira (2011), o aumento desta escolaridade representa muitas vezes somente uma ascensão salarial e não necessariamente particularidades. “Isso acontece porque as propostas pedagógicas examinadas em cursos de formação [...] são aprendidas de modo superficial, dentro de currículos de formação desatualizados, acarretando aos professores pouca autonomia e insuficiente posicionamento crítico”, (p.29).

Assim, tanto o sucesso como o fracasso das crianças são depositados na atuação e na formação do professor. Diante do exposto, a formação do professor requer ser pensada no desenvolvimento de ações críticas sobre a diferença, partindo de experiências significativas que o leve a proporcionar novas estratégias de ensino a esta criança com deficiência, porque ela é um sujeito ativo na sociedade. De acordo com Pinto e Sarmiento (1997, p. 25):

[...] o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças.

Por fim, vale evidenciar que as concepções dos professores sobre seu trabalho pedagógico em relação à inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil estão embasadas no despreparo, principalmente por uma formação inicial pouca expressiva e, conseqüentemente, uma formação continuada insuficiente, não conseguem consolidar a perspectiva inclusiva neste momento, ou seja, fazer acontecer em um ambiente que não foi pensado estruturalmente, instrumentalmente e financeiramente não existe receita pronta para o ensino com uma educação inclusiva.

Assim, o processo de inclusão está para além de uma política de formação de professores, ele é um processo em construção contínua, acontecendo em diferentes

setores da sociedade. O ambiente inclusivo não está na criança com deficiência, quando você tem um propósito você faz de propósito.

4.6 Análises Conclusivas

Com o objetivo de concluir nossas análises, a seguir apresentamos um quadro para evidenciar as falas das professoras a partir do que elas entendem por processo de inclusão, concepção de inclusão, como compreendem as formações inicial e continuadas em serviço e também como consideram o seu trabalho pedagógico com as crianças com deficiência.

Quadro 7 – CONCLUSÕES DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

Fala das professoras	Processo de Inclusão	Concepções de Inclusão	Relevância de Formações iniciais E continuadas	Trabalho Pedagógico Com as crianças com Deficiência
Professor 01	[...] é... nós temos a dificuldade, é difícil incluir	[...] eu acho interessante a inclusão, apesar das dificuldades que ainda eu enfrento.	A SEMED quase todos os anos oferta cursos específicos por áreas de conhecimento. Este tipo de formação dificulta muito a decisão do professor.	[..] tento sempre desenvolver em meu planejamento atividades mais simples para que as crianças com deficiência compreendam.
Professora 02	É muito difícil trabalhar com as outras crianças e com ele.	[...] eu compreendo que na teoria a inclusão é bem significativa, mas no dia a dia é meio complicado.	[...] no curso de Pedagogia tive pouca informação a respeito da criança com deficiência.	[...]as minhas atividades procuro passar para a professora de apoio que atende a criança com deficiência, para que ela faça a adaptação necessária'.
Professora 03	[...]nós da escola precisamos de capacitação, pois não sabemos como agir.	[...] é um processo novo.	O curso de Pedagogia não me deu nenhuma informação de como trabalhar com a criança com deficiência. A SEMED até oferece cursos na área da educação especial, muita teoria, sem pelo menos direcionar para prática.	[...] a criança que atendo é bem tranquilo, porque ela é muito tranquila, se comunica do jeito dela, consegue acompanhar as atividades propostas em sala.
Professora 04	[...] eu nunca havia trabalhado com deficiente, fiquei muito assustada	[...] eu não nunca atendi criança com deficiência.	[...] a graduação e a pós-graduação não tem nada a ver, não ofereceu nenhuma condição.	Eu trato ele normal, eu ensino do meu jeito, assim eles vão aprendendo

Professora 05	As dificuldades estão com as crianças com deficiência .	[...]é o meu primeiro contato com crianças com deficiência, na EMEI fiquei assustada.	A faculdade só dá o conhecimento científico necessário, a prática no estágio, A SEMED oferece formação.	Eu trabalho muito com imagem com ele, sempre que vou dar uma atividade, vejo que a atenção dele é menor que dos outros.
Professora 06	Nós percebemos a falta de recursos.	[...] o processo de inclusão na EMEI que trabalho é bem tranquilo, as crianças interagem super naturalmente	Minha graduação e as especializações que realizei me deram condições de trabalhar com as crianças com deficiência. A SEMED ofertou sim aos professores palestras, não formação.	[...] tive que ter um tempo só para eu atender esta criança, então deixava um pouco as outras crianças para poder atendê-la.
Professora 07	[...] o medo de não dar conta de atingir o mesmo nível de desenvolvimento ou de conhecimento que as outras crianças	Esse processo de inclusão ajuda na socialização desta criança, porém é muito limitado.	O curso de formação não dá base suficiente, As orientações da SEMED não são oferecidas a mim diretamente.	[...] a gente tenta de todas as maneiras dar atenção a criança com deficiência, tento até adequar material, para que consiga se desenvolver da melhor forma possível.
Professora 08	[...] a dificuldade maior está primeiro na quantidade de crianças por sala.	Não é um processo fácil, é um processo bem complicado.	Na graduação tive uma disciplina que falou sobre inclusão. Nós professores, no início do ano, fomos convidados, convocados a participar de uma reunião oferecida pela SEMED.	[...] é bem tranquilo o trabalho pedagógico, tanto que a criança com deficiência, para mim, assim visivelmente, não apresenta ter nenhuma deficiência.

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Em uma análise comparativa das falas das professoras, a respeito do processo de inclusão, o que fica evidenciado é a não compreensão sobre este, pois consideramos que deveria estar assegurado a todos, por meio da educação, o direito a formação comum indispensável e a convivência com seus pares. Declaram ser um processo difícil, não reconhecem a perspectiva inclusiva como um processo em construção.

Em relação à concepção de inclusão, os excertos das professoras não apresentaram compreensão, visto que estamos considerando esta como não sendo apenas uma ação, mas um conjunto de ações, processo de pensar, sentir e fazer educação para todos, com garantia de acesso e de permanência.

Os cursos de formação e pós-graduação, foram considerados insuficientes no relato das professoras, quando se referiram a formação continuada em serviço, oferecida pela SEMED, foram incisivas ao afirmarem que não consideram estas formações eficientes, visto que se apresentam em forma de palestras com conteúdos extremamente teóricas e desconectadas, sendo que as formações na área da Educação Especial não são oferecidas aos docentes, mas somente para os profissionais que acompanham diretamente a criança com deficiência.

Assim, os excertos das professoras quando questionadas sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças com deficiência, apresentam afirmativas sem consonância com o que estamos considerando como prática pedagógica, uma relação entre teoria e prática, ou seja, a práxis, que media a relação do professor e criança na construção do conhecimento. Sustentado em um planejamento que oportunize adequações para todas as crianças, com ou sem deficiência, sendo executado e avaliado por meio de atividades realizadas em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos estas considerações finais após nossa análise conclusiva dos relatos/falas das professoras sobre a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil da REME Campo Grande-MS, pelo viés do processo de inclusão e a formação inicial e continuada para a prática pedagógica. A investigação perpassou pela identificação das crianças com deficiência matriculadas nas EMEIS, como também apontou as diferentes deficiências destas crianças.

A partir do objetivo de contextualizar o processo de inclusão efetuamos esta contextualização por meio de nossa própria trajetória, quando apresentamos mais de três décadas de experiência, as quais fizemos um relato descritivo de nossa atuação. Inicialmente na escola clínica Colibri, em seguida no CEDESP, na sequência, passamos pela Missão Salesiana no trabalho com crianças em condições de rua.

Já na Secretaria de Educação do Município, atuamos no núcleo de Educação Especial que coincidiu com o início dos trabalhos da elaboração de uma Política Nacional em Educação Especial para o município de Campo Grande-MS. Nossa trajetória profissional oportunizou-nos a contextualização do processo de inclusão que consideramos uma prática vivenciada.

A contextualização teórica se efetivou pelas pesquisas em Sasaki (2000, 2005, 2007), Bueno (2006), Carvalho (1999, 2004, 2005) Glat (2003, 2004, 2005, 2007, 2012), Pletsch (2011), estes teóricos trazem o processo de inclusão para o nível de complexidade, mas em desenvolvimento.

Foi possível a identificação das condições de formação que os professores da Educação Infantil recebem da SEMED para trabalharem com as crianças com deficiência, por meio das informações dadas pelas entrevistadas, todas as professoras possuem Graduação, seis possuem Especialização e apenas duas profissionais com especialização na área da Educação Especial, todavia, todas as professoras foram unânimes em declarar que a formação em nível de graduação e de pós-graduação se constituíram em pinceladas, que não foram suficientes para auxiliar o seu trabalho pedagógico com as crianças com deficiência.

Quanto à formação continuada em serviço oferecida pela Reme de Campo Grande-MS, as professoras também afirmaram que até acontecem, mas sem regularidade, em forma de reuniões específicas e de cunho teórico, acrescentaram também que o formato das formações não possibilita aos professores, que atuam como regentes, participarem de outras formações, visto que precisam estar nas formações específicas da Educação Infantil e como as Reflexões Pedagógicas oferecidas pela Semed com diferentes temáticas acontecem concomitantemente.

Para compreender as concepções dos professores sobre inclusão, fizemos indagações diretas e específicas, contudo, as argumentativas foram insuficientes, isto é, o entendimento sobre inclusão como um conjunto de ações e estratégias que precisam ser desenvolvidas com todas as crianças, com deficiência ou não, as respostas se apresentaram desconectas, considerando que o entendimento ainda perpassa por atitudes de facilitar, auxiliar separadamente, não oportunizar, sendo estas argumentativas insatisfatórias.

Passamos a fazer nossos comentários conclusivos das seções que a pesquisa apresentou. Na Seção I discorremos sobre a metodologia, a abordagem qualitativa, a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada. Estes instrumentos possibilitaram a análise do cenário da pesquisa, que foram as EMEIS de diferentes regiões de Campo Grande-MS, os quais têm crianças com deficiência matriculadas.

A Seção II que tratou da EI e a institucionalização da criança, apresentou um percurso histórico do reconhecimento desta educação como primeira etapa da educação básica no Brasil. A conceituação de infância e de criança se balizaram pelos estudos preconizados na Sociologia da Infância como subsídios teóricos. Segundo Sarmiento (2008, 2013, 2015) as crianças são atores sociais nos seus mundos de vida, sendo a infância a categoria social na qual a criança está subordinada ao mundo pelos adultos.

Ressaltamos também os estudos de Corsaro, (2011), quando afirmou que a infância é uma construção social específica, com cultura própria, apresentando a socialização como sendo uma reprodução interpretativa, por acreditar que as crianças ao participarem na sociedade vão criando novas culturas e se apropriando das informações do mundo adulto. Prout (2010) afirmou que a sociedade contemporânea exigiu mudanças na forma de vida familiar,

manifestando que a ideia de infância já não era suficiente para atender as necessidades do momento.

Diante da nova perspectiva para a sociedade contemporânea, Sarmento (2013) afirmou que a educação da infância deve ser organizada como um campo de possibilidades em um espaço social para a construção ou encontro de culturas. Consideramos relevante quando o próprio autor relata encontros teóricos entre as abordagens nos campos da Antropologia da Infância, Psicologia e a Sociologia da Educação. Assim, os estudos efetivados da Sociologia da Infância possibilitou a aproximação entre pluralidade e deficiência, nos deu visibilidade do objeto da pesquisa "A criança com deficiência na Educação Infantil: processo de inclusão formação e prática docente". Evidenciamos a Sociologia da Infância como possibilidade de se fazer a diferença no processo de inclusão da criança com deficiência, pois a Sociologia da Infância é, por toda sua busca, inclusiva, interdisciplinar e compreende a criança/infância em uma perspectiva histórica e cultural, ou seja, a presença de criança no sentido sociológico, bem como o lugar da infância nesta área de pesquisa é marcada por diferentes abordagens no que tange ao entendimento do processo de socialização e nos modos de considerar as crianças e a/s infância/s (SARMENTO, 2004).

Os estudos sinalizaram o início da Educação Infantil na Europa por volta dos séculos XV, XVI em que apresentaram vários desafios, solicitando um novo modelo educacional para atender aos interesses do desenvolvimento científico e a expansão comercial da Europa. O Brasil seguiu o modelo Europeu com os mesmos padrões e finalidades, porém, a educação institucionalizada de crianças pequenas acontece somente no final do século XIX.

Entretanto, a efetivação das políticas públicas só ocorre de fato a partir da Constituição Federal de 1988, vários são os documentos posteriores que foram apresentando diretrizes para auxiliarem a implementação da Educação Infantil. Ratificamos, ainda, que a criança com deficiência deve receber as mesmas tratativas em uma perspectiva inclusiva, estando a escola na busca de orientações e adequações que oportunizem a inserção, permanência e o avanço do processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

Os estudos sinalizaram que a Educação Especial na Educação Infantil esteve e ainda se encontra permeado por vários conflitos, repercutindo

diretamente na vida das crianças. Devido à diversidade da população e a constituição de sua história de forma desigual, de não pertencimento, de marginalidade, de não se encaixar nos requisitos de convivência social, as crianças com deficiência se encontram excluídas, pelos aspectos econômicos e de organização social.

Assim, utilizamos para análise a necessidade de uma flexibilização do ambiente, dos aspectos de acessibilidade física, curricular, afetiva e cognitiva, que atendam as necessidades individuais (BRASIL, 2008). Os dados apresentados na pesquisa evidenciaram a presença da criança com deficiência na EI. Foi considerado que a necessidade é de reconhecer a inclusão e buscar se instrumentalizar para acompanhar as crianças público-alvo da Educação Especial. O não reconhecimento destas ações se configura exclusão.

A Seção III, que dissertou sobre a Educação Especial, estabeleceu pontos e contrapontos entre Inclusão, Educação Inclusiva e Educação Especial. Inclusão é o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação. A Declaração de Salamanca nos ofertou o conceito de Educação Inclusiva como o direito de todas as crianças compartilharem do mesmo espaço para aprenderem juntas, na escola.

A Escola Inclusiva reconhece e responde às necessidades de seus alunos, acomodando tanto os estilos como ritmos diferentes de aprendizagem, assegurando uma educação a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com a comunidade. A definição de Educação Especial estabeleceu-se como modalidade de educação escolar de carácter transversal, que deve auxiliar as unidades escolares no que tange à educação na perspectiva inclusiva. Assim, estes marcos conceituais encontram-se interligados/interdependentes/inter-relacionados com um mesmo fim, direito de estar, necessidade de dar resposta e auxílio mútuo.

O processo de inclusão da criança com deficiência na REME-MS, efetivou-se muito recentemente, estando a Educação Especial acompanhando timidamente. A EI do município esteve na responsabilidade da Assistência Social de carácter assistencialista, a partir de 2014 ela passa para a responsabilidade da SEMED, buscando desenvolver sua gestão educacional, segundo o aparato legal vigente. Hoje a Educação Infantil do município de

Campo Grande-MS encontra-se plenamente instituída, a Educação Especial está presente e a busca/desafio é de se consolidar em forma de reconhecimento e compreensão da criança com deficiência, de estar junto aos seus pares para aprender, sendo respeitados seus ritmos e diferenças.

A caracterização da formação dos professores nos espaços inclusivos sinalizou que a formação de nível de graduação e de pós-graduação, assim como a formação continuada, deveriam apresentar, segundo Bueno (2006), uma pedagogia centrada na criança com a capacidade de educar todos os alunos no espaço do ensino regular/comum, independentemente de suas condições física ou origem social e cultural.

Outros autores como Carvalho (2004), Veiga (2009) e Schön (2001) sinalizaram que a formação deveria transformar a prática do professor, visando construir implicações para inclusão escolar por meio da reflexão, análise e problematização. Segundo Freire (2001), ajustando suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, possibilitando ganhos significativos do ponto de vista educacional, afetivo e sócio cultural .

A pesquisa no tocante às implicações sobre a formação de professores, contribuiu para alertar, repensar no sentido de ampliar os currículos de graduação referente à pluralidade cultural, pois o que se apresentou ficou muito ao nível da superficialidade de cunho teórico, não permitindo visualizar uma prática.

A formação que os professores da EI recebem da SEMED para atuarem com as crianças com deficiência, novamente caracterizou uma ação pouca significativa para efetivação do trabalho pedagógico. Como justificativa, sinalizamos a recente regulamentação por parte do poder público, evidenciando que o momento ainda é de estruturação, estando a modalidade Educação Especial, no bojo desta ação, também se estruturando.

Mas, entendemos que a pesquisa contribui quando evidencia a necessidade de fomentar discussões e ações afirmativas, para ampliar a formação continuada em serviço na perspectiva inclusiva a todos os profissionais que estão atuando na EI e não somente aos profissionais que acompanham diretamente a criança com deficiência.

A Seção que finaliza a pesquisa em tela discorreu sobre os eixos temáticos que estiveram diretamente ligados aos nossos objetivos específicos,

no que se refere à identificação das instituições, onde se encontram matriculadas as crianças com deficiência. No período que compreende a pesquisa 2014/2019 apresentou-se um total 72.741 matriculadas na pré-escola, sendo que 1,5% destas crianças tem algum tipo de deficiência, sendo estas: TEA, Surdez/DA, Intelectual, PC, S. Down, Hidrocefalia, DF. Foi possível concluir um aumento de matrículas de crianças na EI, estando as crianças com deficiência presentes, caracterizando novamente o processo, tanto na EI, como na Educação Especial.

A busca da contextualização do processo de inclusão, assim como a identificação das condições de formação e do trabalho dos professores da EI recebidas da SEMED e o entendimento das concepções destes sobre inclusão, apresentaram-se no todo um processo inicial, necessitando de pesquisa e aperfeiçoamento destas ações. Novamente a pesquisa contribui quando sinaliza estes pontos ainda por serem aprofundados, aperfeiçoados.

Em relação ao trabalho pedagógico do professor da EI no acompanhamento das crianças com deficiência, a pesquisa sinalizou uma insegurança, esta se justifica por uma formação ainda insuficiente. Uma outra justificativa que se apresentou, trata-se da estrutura física que não comporta o quantitativo de crianças, estando a criança com deficiência presente. Consequentemente, a não aceitação da diferença das crianças em sala de aula, quando o professor regente solicita o profissional de apoio para realizar um atendimento individualizado. Esta ação é considerada erroneamente, estando na contramão da perspectiva inclusiva.

Portanto, consideramos uma não apropriação da perspectiva inclusiva por parte dos professores, novamente a pesquisa contribui, sinalizando como ponto nevrálgico a necessidade de implementar políticas de formação continuada em serviço, além de assessoria constante e financiamento, para que os professores aprofundem, ampliem, se apropriem dos conhecimentos necessários ao atendimento da diversidade apresentada por todas as crianças, com suas pluralidades, diferenças e/ou deficiências.

Outras inquietações que nos chama a atenção, encontram-se nos debates dos professores que leva a problematizar e a articular com questões sociais complexas, como a infância e as políticas públicas. Em relação à infância, a Sociologia da Infância nos permitiu entender que estamos frente a

uma pluralidade de infância, situando as crianças com deficiência. A deficiência como uma marca social, não somente física, atravessada pela rejeição e exclusão, inclusive no contexto educacional e a Educação Infantil é atravessada pelo assistencialismo, restrito na esfera das políticas públicas, ou seja, a criança que não está no padrão à norma da infância estabelecida não se apresenta como realidade possível.

No sentido das políticas públicas, é necessário pensar nas condições existentes na escola para colocar em prática o que está disposto nas políticas, especialmente no que diz respeito à inclusão e sua efetivação, pois as escolas carecem de profissionais especializados na área, equipe multiprofissional, recursos, instrumentos, materiais e estruturais. O que se observa é o que se tem realizado até o momento ainda mostra-se insuficiente para que haja a efetivação da educação inclusiva de qualidade.

Entende-se por educação de qualidade o alcance do objetivo maior das escolas, a aprendizagem dos alunos, conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2005). Não podemos deixar de enfatizar que o conceito de qualidade, também tem sido utilizado como sinônimo de indicadores, servindo como parâmetro para o financiamento e a avaliação da escola, a mudança destes indicadores que levam a mudança constantemente de foco, uma hora na aprendizagem, em outra no ensino.

Desta forma, diante de todas as variáveis pontuadas no trabalho em pauta, ressaltamos que há necessidade de retomar a discussão sobre a significação de formação inicial/continuada/em serviço, inclusão, atendimento à criança com deficiência na Educação Infantil, pois as crenças culturais historicamente derivadas influenciam percepções de deficiência, bem como o desenvolvimento e a transformação de profissionais, além de ideologias e práticas de tratamento.

Assim, concluímos que todo trabalho científico se propõe à obtenção e à compreensão de alguns processos. Neste estudo, como em muito outros que virão, objetivou-se responder a algumas indagações, e essas indagações foram respondidas. No entanto, a partir dessas indagações, tantas outras foram se descortinando a essa pesquisadora, e que poderão ser foco para mais e mais estudos. Como profissional e pesquisadora da educação foi relevante estabelecer conexões entre a EI e a perspectiva inclusiva evidenciando uma

educação em desenvolvimento, delineando, desta feita, um olhar mais crítico para a EI na perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. B. de et al. **Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão**. Educação. CE/USFM. Santa Maria (RS), v. 32, n. 2, 2007, p. 327-342
- ALARCÃO, I. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In. ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- ANDRÉ, M. E. D. Pesquisa, formação e prática docente. In. ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5 ed. Campinas: Papyrus, 2006, p.55-69.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? In: Revista da FAEEBA – **Educação e contemporaneidade**, Salvador, v.22, n.40, p.95-103, jul/dez.2013.Disponível em:<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/articloe/view/753/526> Acesso em: 24 de julho de 2018.
- ANTUNES, H. S. Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 1, p. 171-98, jan./abr. 2016. Disponível: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i1.0008>. Acesso em 24 de novembro de 2019.
- ANTUNES, K. C. V. Exclusão e Inclusão: Dois Lados da Mesma Moeda.**Revista Discente do programa de pós-graduação em História**. UFJF FACES DE CLI. Rio de Janeiro: PUBLIT, 2007.
- AQUINO, L. As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. In: ROMAM, E. D.; STEYER, V. E. (Org.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**: um retrato multifacetado. Canoas, RS: Ulbra, 2001.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ARCE, A. **Friedrich Froebel**: o pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BATISTA, Cleide V. M.; MORENO, Gilmara L.; PASCHOAL, Jaqueline D. Os desafios da educação infantil na sociedade contemporânea. In: OLIVEIRA,

Francismara N. de; ALLIPRANDINI, Paula M. Z; MELETTI, Silvia M. F. (Orgs). **Educação em reflexão**: contribuição teórica, atuação docente e pesquisa. Londrina: EDUEL, 2010. p. 117-130.

BERGAMO, R. B. **Educação Especial - Pesquisa e prática**. Curitiba, Ibpex, 2010.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education**. An introduction to theory and methods, Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, M. T., & Ferreira, M. **Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil**. Revista Brasileira de Educação Especial, 19(4), 487- 502, 2013. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n4/v19n4a02.pdf>

BRASIL. Lei n. 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 21 fevereiro de 2019.

BRASIL. Lei n. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 21 fev 2019.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 12 de mai. 2018.

BRASIL. **Presidência da República. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 12 de fevereiro de 2010.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – Lei n. 8069/90. Brasília. 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 04 de mar. 2019.

BRASIL. Projeto de Lei n. 3.493, de 1993 (do Senado Federal) **PLS n. 10/92**. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/26739>. Acesso: 12 de mai. 2019.

BRASIL. Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993. **Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências.** Disponível em:

www.mds.gov.br/cnas/legislacao/leis/arquivos/lei-08-742-07-12-1993.../download Acesso em: 12 de abril 2019.

BRASIL. Ministério da Educação/ SEF/ COEDI. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília, 1995.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros curriculares nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.** _ Brasília: MEC/SEF, 1998a. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília : MEC / SEF, 1998b. 116 p.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores.** Brasília, DF: MEC/ SEF,1999.

BRASIL. Decreto Lei n.3.298 de 20 de dezembro de 199. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, **dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.pcdlegal.com.br/beneficios/2017/11/29/decreto-no-3-298-de-20-de-dezembro-de-1999/?versao=dvisual>. Acesso em: 23 de jan. 2019.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Plano Nacional de Educação, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb002_11.pdf. Acesso em: 21 de jan. 2019.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.** Disponível em:

https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Lei_n__10_436__de_24_d_e_abril_de_2002_15226896225947_7091.pdf. Acesso 22 de mar. 2019.

BRASIL. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações gerais e marcos legal. Brasília, p.353, 2004.

BRASIL. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legal. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Decreto Lei n. 6.094, de 24 de abril de 2007. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso 12 de mai. 2019.

BRASIL. Decreto Lei n. 9.891, de 30 de março de 2007. **Municipalização dos Centros de Educação Infantil**.

BRASIL. Decreto Lei n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Valorização dos profissionais da Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso 12 de mai. 2019.

BRASIL. SEESP/MEC. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 2 de junho de 2019.

BRASIL. Decreto Lei n. 6571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso 23 de abr. 2019.

BRASIL. Resolução n. 05. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. BRASIL/MEC, Brasília, 2010. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 23 de jan de 2019.

BRASIL. Nota Técnica n. 15/2010 – MEC/ CGPEE/GAB Data: 02 de julho de 2010. **Orientações sobre Atendimento educacional Especializado na rede privada**. Disponível em: <http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>. Acesso 2 de mar. 2019.

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

BRASIL. Decreto Lei n. 7612, de 2011. **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**– Plano Viver sem Limite. Disponível em:

www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm.

Acesso em: 23 de abr. 2019.

BRASIL. Decreto Lei n. 7.750, de 8 de junho de 2012. **Ementa: Regulamenta o Programa um Computador por Aluno – PROUCA.**

BRASIL. **Ministério da Educação.** Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 22 de março de 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação.** Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 22 de março 2019.

BRASIL. Decreto Lei n. 12.309, de 3 de abril de 2014. **Funcionamento dos Centros de Educação Infantil e Obrigações do Órgão de Gestão.** Disponível em: file:///Users/Tania/Downloads/ediario_20140404195220.pdf. Acesso 22 de jun. 2019.

BRASIL. Lei n.13.005, de 2014. **Plano Nacional de Educação PNE 2014.** Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso 23 de abr. 2019.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015 - **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 de maio 2019.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.** Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 23 de abril 2019.

BERSCH, R; SCHIRMER, C. Tecnologia Assistiva no Processo Educacional. In.: **Ensaio Pedagógico: Construindo Escolas Inclusivas.** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BEYER, H. O. O projeto de educação inclusiva: perspectivas e princípio de implementação. In: JESUS, D. M. , BAPTISTA, C. R., BARRETO, M. A. S. C., VICTOR, S. L. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre, Medição, 2007. p.75-81

BOOTH, T. Demystifying Integration. In: SWANN, W. (org.) *The Practice of Special Education.* Oxford, Basil Blackwell/Open University Press, 1980.

BRUNO, M. M. G. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v.1 - n. 2, p. 56-67, ago. /dez. 2008.

BUENO, J. G. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 2006.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. Creches e pré-escolas no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.

CAMPO GRANDE. **Orientações para organização do trabalho na educação infantil pela equipe pedagógica**. Secretaria Municipal de Educação. Superintendência de gestão das políticas educacionais. Coordenação pedagógica. Versão Preliminar.2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1osEOwNlicOTJbNTaf9HptVZmGpgR3PGM/view>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2020.

CAMPO GRANDE. Resolução n. 31, de 3 de maio de 2000. **Dispõe sobre normas e funcionamento da Educação Especial na Secretária Municipal de Educação e nas Escolas da Rede Municipal de Ensino**.

CAMPO GRANDE. Resolução SEMED n. 56, de 4 de abril de 2003. **Dispõe sobre as normas e funcionamento da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação e nas Unidades Escolas da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências**.

CAMPO GRANDE. Lei n.10.172, de 09 de janeiro de 2001 – **Aprovou o Plano Nacional de Educação/PNE**. O Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

CAMPO GRANDE. Lei n. 2.791, de 30 de dezembro de 2003. **Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul**. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/pee_ms_lei.pdf. Acesso 2 de jun. 2019.

CAMPO GRANDE. Lei n. 4.507 de 17 de agosto de 2007. **Dispõe sobre o sistema municipal de Ensino no município de Campo Grande-MS, e dá outras providências**. Disponível em: <https://cm-campo-grande.jusbrasil.com.br/legislacao/242404/lei-4507-07>. Acesso em: 2 de jun. 2019

CAMPO GRANDE. **Orientações Curriculares para Educação Infantil: jeitos de cuidar e Educar**, de 20 de dezembro de 2017. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/ncs05ex> . Acesso em 20 de dez.2019.

CAMPO GRANDE. Resolução SEMED n. 148, de 4 de setembro de 2013. **Dispõe sobre a educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em todas as etapas e modalidades da educação básica da rede municipal de ensino de Campo Grande-ms**. Disponível em:

file:///Users/Tania/Downloads/ediario_20130909101020.pdf Acesso: 2 de jun. 2019

CAMPO GRANDE. Resolução SEMED n. 127. **Dispõe sobre a criação de Sala de Recursos para Alunos com Necessidades Especiais.** Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS, 2009.

CAMPO GRANDE. Resolução SEMED n. 128. **Dispõe sobre a atuação de professores de apoio para Alunos com Necessidades Especiais.** Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS, 2009.

CAMPO GRANDE. Resolução SEMED n.154, de 21 de fevereiro de 2014. **Dispõe sobre a educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em todas as etapas e modalidades da educação básica da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS**

CAMPO GRANDE. Resolução SEMED n. 184, de 31 de janeiro de 2018. **Dispõe sobre a inclusão do aluno público-alvo da educação especial na rede municipal de ensino de Campo Grande-ms.** Disponível em: file:///users/tania/downloads/ediario_20180221200751.pdf. Acesso 22 de abr. 2019.

CAMPO GRANDE. **Resolução SEMED n. 188**, de 5 de novembro de 2018. Disponível em: <http://www.acpms.com.br/resolucao-sem-ed-n-188-de-5-de-novembro-de-2018-diogrande-n-5-406-de-14-11-2018-pags-14-a-17/>. Acesso 23 de abr. 2019.

CAMPO GRANDE. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de Fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso 23 de mar. 2019.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta das escolas em Tempo Integral: diretrizes de implantação e implementação na Rede Municipal de Educação de Campo Grande-MS.** Campo Grande: 2009b.

CAMPO GRANDE. **Secretaria Municipal de Planejamento, Finanças e Controle.** Relatório de Atividades, 2010. Campo Grande: SEPLANFIC, 2011a.

CAMPO GRANDE. **Educação Infantil Referencial Curricular- REME.** Secretaria Municipal de Educação. Versão Preliminar. 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1bXkY36-kwcYVqezGi1eVXn2LK8y6foX_/view. Acesso em: 16 de abril de 2020.

CARVALHO, R. E. O Direito de ter direito. In: Salto para o futuro. **Educação Especial: Tendências atuais**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEEP, 1999.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CAT. **Comitê de Ajudas Técnicas**. Tecnologia Assistiva. Brasília: CORDE, 2009.

CHACON, M. C. M. **Altas habilidades ou Superdotação: Identificação, Avaliação e Intervenção**. Marília: UNESP, 07 mai. 2015. Aula ministrada aos alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação.

COELHO, C. M. M. **Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende**. In: MARTINEZ, A. M.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S.. Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco. Brasília, DF: Liber Livro, 2012. p. 111-129.

CORREIA, L. M. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares**. Porto: Porto Editora, 1997.

CORSARO, W. A. **The Sociology of Childhood**. Thousand Oaks. Pine Forge Press, 1997.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. Educação, Sociedade e Cultura: **Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, W. A. **We're Friends, Right? Inside Kid's Culture. Washington**. Joseph Henry Press, 2003.

CORSARO, W. A. **Uma discussão geral sobre etnografia**. Informação fornecida no Curso Reprodução interpretativa e cultura de pares em crianças. Faculdade de Educação da Unicamp. Porto Alegre, 2007.

CORSARO, W. A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2009.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: ArtMed, 2011.

COTONHOTO, F. A. **Currículo e Atendimento Educacional Especializado Na Educação Infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2014.

CRAIDY, C. e KAERCHER, G. E. (Org.). **Educação Infantil**; Pra que te Quero ? Porto Alegre: ARTMED, 2001.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**. Editora Cortez. 7. ed. São Paulo: 2000.

DELALANDE, J. **La Cour de la Récréation. Contribution à une anthropologie de l'enfance**. Rennes. Presses Universitaires de Rennes, 2001.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. **Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças**. In: Sílvia Helena Vieira Cruz. (Org.). A Criança Fala: a escuta de crianças em pesquisas. 1a ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DELGADO, A. C.; TOMÁS, C.A. **Sociologia da infância e abordagens socioantropológicas na produção de países do hemisfério norte e Brasil**. Inter-Ação, Goiânia, v. 38, n. 3, p. 555-571, set./dez. 2013.

ECHEVERRY, P. G.; ALVARADO, S. V. Resiliencia y sentido político en niños y niñas en situación de calle, **Rev. Latinoam. cienc. soc. niñez y juv.**, v.8, n.1, p. 311-327, 2010.

FARIAS, R. R. S.; LOPES, T. A. C. de F. As Pessoas com Deficiência no Contexto da Educação Escolar Brasileira. **Revista HISTEDBR**. On-line, Campinas, n. 65, 2015. Disponível em:<<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/7359/6176>>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2020.

FERREIRA, M. C. R. (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: Rodrigues, David (Org.).**Inclusão E Educação - Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo. Editora Summus, 2006.

FERREIRA, R. F. **Os processos de socializa(ação) entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da Educação**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2015.

FILIPIM,P.V.S; Rossi.E.R; Rodrigues. E História da Institucionalização da educação infantil: Dos espaços da assistência à obrigatoriedade de ensino. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.2 [72], p.605-620, abr./jun. 2017. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8650411> Acesso em 12 de fev. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Lisboa: Porto.1999.

GLAT, R. A. e NOGUEIRA, M. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**- Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação. Ano 10, n. 1, junho 2003

GLAT, R. ; OLIVEIRA, E. da S. G. de. **Adaptação Curricular**. 2003. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uenp_edespecial_pdp_andrea_de_assis_moreira.pdf. Acesso em: 18 de Dezembro de 2019.

GATTI, B. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p 33-46. São Paulo/SP: USP, Dezembro/Janeiro/Fevereiro 2013 – 2014.

GLAT, R., FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G. & SENNA, L. A. G. Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil. **Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial**, 2003. Disponível em <https://www.google.com.br/search>. Acesso em 06 de mar. 2018.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva**. In: GLAT, R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

GLAT, R., & PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2 ed., Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

GOMES, M. de O. **Formação de professores na educação infantil**. Coleção docência em formação. Série educação infantil. São Paulo: Cortez, 2009.

JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood**: Contemporary issues in the Sociological Study of Childhood. London: The Falmer Press, 1990.

JIMÉNEZ, R. B. Uma Escola para Todos: A Integração Escolar. In Bautista (Org). **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.

KASSAR, M.C.M. Educação Especial no Brasil: Desigualdades E Desafios No Reconhecimento Da Diversidade **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

KASSAR, M. C. M e MARCELO, R. M. **Atendimento Educacional Especializado a criança pequena com deficiência**: o caso de Mato Grosso do Sul. Artigo Comunicações Piracicaba v. 23 Edição Especial p. 27-42 2016.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JÚNIOR M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediações, 2001.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

LEITE F, A. **Proposições para uma educação infantil cidadã**. In: GARCIA; LEITE FILHO (Orgs). Em defesa da Educação Infantil. Rio de Janeiro: DPeA, 2001.

LEITE, F. P. A. A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: amplitude conceitual. **Revista de Direito Brasileira**. Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 12, jul/dez 2012.

LEITÃO, S. O. Auto-argumentação na linguagem da criança: momento crítico na gênese do pensamento reflexivo. DEL RE, A.; FERNANDES, S.D. (Orgs.) **A linguagem da criança**: sentido, corpo e discurso. São Paulo: Cultura Acadêmica, Série Trilhas Linguísticas 15, p. 35-60. 2008.

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

LÜDKE, M., ANDRÉ, M.E.D.A. **O professor, seu saber e sua pesquisa**. In. Educação & Sociedade. Campinas: Unicamp. vol.22, nº 74, abril/2001- p 77 – 96.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**. Campinas: Unicamp. vol.22, n. 74, abril/2001- p 77 – 96.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MAGALHÃES, R. de C. B. P. (Org). **Educação inclusiva**: escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Escolar**: Comum ou Especial. São Paulo: Pioneira, 1982.

MARÍN, J. P. Globalización, Diversidad cultural y práctica educativa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba: Champagnat, v. 4, n. 8, p. 11-32, jan./abr. 2006.

MEC/SEESP . **Saberes e práticas da inclusão** : recomendações para a construção de escolas inclusivas. Série: Saberes e práticas da inclusão 2. ed. Brasília, 2006.

MELO, A. M. **A Educação Especial na perspectiva da educação escolar: Livro acessível e informática acessível**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Universidade Federal do Ceará, 2010.

MELO, A. M. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCAR, pp.221-230, 1995.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **Verbetes necessidades educacionais especiais**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/necessidades-educacionais-especiais/>>. Acesso em: 12 de julho. 2019.

MIRANDA, T. G. **A relação entre o professor da educação especial e da educação comum**. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12131>. Acesso em: 12 de janeiro de 2020.

MORAES, M.C.M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. In: **INTELECTUAIS, conhecimento e espaço público**; Anais da 24ª Reunião Anual da Anped. Caxambú, ANPEd, 2001. CD-ROM.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm. Acesso em: 15 de dezembro de 2019.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.112, p.33-59, março, 2001.

OLIVEIRA, Z. R. de. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil: Fundamentos e métodos**. Cortez Editora.2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **A Convenção sobre os Direitos da Criança**: adaptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2019.

_____. **Convenção sobre os direitos da criança**, 1989. <<https://www.unric.org/html/portuguese/humanrights/Crianca.pdf>> Acesso em 16 de mai. 2019.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência 13 de maio de 2008**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso 23 de mai. 2019.

PACHECO, J., EGGERTSDÓTTIR, R., & MARINÓSSON, G. L. (2007). **Caminhos para a inclusão**: Um guia para o aprimoramento da equipe docente. Porto Alegre: Artmed.

PEREIRA, R.F. **Os Processos de Socializ(Ação) entre os bebês e os bebês e adultos, no contexto da Educação Infantil**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). In: **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, jan./abril, p.39-55, 2011.

PHILLIPIS, B.S. **Pesquisa social**: estratégias e táticas. Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1974.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores**: Identidade e Saberes da Docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (Coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A .

(Orgs.). **Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula**. São Paulo: Cortez, 2001.

PROUT, A. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, set/dez 2010.

QVORTRUP, J. **Childhood as a Social Phenomenon** - An Introduction to a Series of National Reports. Eurosocial - Report 36/1991. Vienne European Centre, 1991.

QVORTRUP, J. Childhood as a Social Phenomenon Revisited. In: M. BOIS-REYMOND; H. SUNKER, **Childhood in Europe**. Approaches, Trends, Findings. New York. Peter Lang Pub. (215-241), 2001.

ROSEMBERG, F. **O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o cão da creche**. In: ROSEMBERG, F. Creche. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1989. Coleção: Temas em destaque. p.90-103

SANTOS, A. R. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SANTOS, G. C. S. População com deficiência na educação superior: Panorâmica de uma realidade. In: VALDES, Maria Teresa Moreno. (Org.). **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios**. Fortaleza: EDUECE, 2006. p. 89-109

SANCHEZ, P. A. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: INCLUSÃO - **Revista da Educação Especial**, ano I, n. 1, p.7-18, out./2005.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 1990.

SARMENTO, M. J. e P. M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. SARMENTO M. P. (Coord.), **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. 1997.

SARMENTO, M. J. **A Infância e o Trabalho: A (Re)Construção Social dos "Ofícios da Criança"**. In Fórum Sociológico, 3/4 (II Série): 33-48, 2000.

SARMENTO. M. J. As Culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, p.9-34, 2004.

SARMENTO. M. J. **Mapa de Conceitos na área de estudos da Sociologia da Infância**. IEC – Universidade do Minho – Portugal. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/download/1910/1668>. Acesso em: 24 de março de 2020.

SARMENTO. M. J. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. (Org.) **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

SARMENTO. M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares. (Orgs.) **Estudos da Infância: Educação e prática sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008a.

SARMENTO. M. J. Editorial. Estudos da Criança como campo interdisciplinar de investigação e conhecimento. **Interacções** no. 10, pp. 1-e 5. 2008 b. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>.

SARMENTO. M. J. Estudos da Infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. **O Social em questão**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 21, p. 15-30, 2009.

SARMENTO. M. J. **A reinvenção do ofício de criança e de aluno**. Atos de pesquisa em educação - ppge/me furb issn 1809-0354 v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SARMENTO. M. J. **A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos**. In:ENS, R. GARANHANI, M. Sociologia da infância e a formação de professores. Paraná: Champagnat, 2013.

SARMENTO. M. J. **Metodologias Visuais em Ciências Sociais e da Educação**. Torres, L. e Palhares, J-A. (Org.) (no prelo) Metodologias de Investigação em Educação e Ciências Sociais. Braga. Húmus (col. Ciências Sociais da Educação), 2014.

SARMENTO. M. J. **O trabalho das crianças é na escola: debates e controvérsias sobre trabalho infantil e a educação como trabalho**. En M. G. Arroyo, M. A. Viella, M. R. Silva (Orgs.), Trabalho Infância. Exercícios tensos de ser criança. Haverá espaço na agenda pedagógica? (pp. 55-82). Petrópolis: Vozes,2015.

SOUSA, S. M. Z. L. e PRIETO, R. G. **A educação especial**. In:- OLIVEIRA, R. P. de e A., - Theresa (Orgs.). Organização do ensino no Brasil. São Paulo: Xamã, 2002.

SOUZA, R. F. **Objetos de ensino: a renovação pedagógica e material da escola primária no Brasil, no século XX**. Educar em Revista, Curitiba, n. 49, p. 103-120, jul./set. 2007.

RICARDI, G. C. L. **O contexto pedagógico de CEINFS de Campo Grande/MS: um olhar sobre a atuação das profissionais de educação infantil**,190p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco-UCDB, Campo Grande/MS, 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA Editora.2000.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005.

SASSAKI, R. K. O direito à educação inclusiva, segundo a ONU. In: **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Corde, 2007.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005.

SIROTA, R. **Emergência de uma sociologia da infância**: evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.112, p.7-31, mar.2001.

SIROTA, R. **L'enfance au regard des sciences sociales**. Anthro Children. n. 1, p. 1-20, 2012. Disponível em <<http://popups.ulg.ac.be/AnthropoChildren/document.php?id=921>> Acesso em: 5 fev. 2013.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 06, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: Unesco, 1994.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**: Identidade, Diversidade e Pluralismo, 1980.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990.

VEIGA, I. P. A. **A Aventura de Formar Professores**. Campinas, SO: Papyrus, 2009.

VITTA, F. C. F., SILVA, C. C. B., & ZANIOLO, L. O. Educação da criança de zero a três anos e Educação Especial: Uma leitura crítica dos documentos que norteiam a Educação Básica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, 22(1), 9-26, 2016.

ZABALZA, M. **Qualidade na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE 1

CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) Senhor(a)

Eu, Tânia Maria Filiú de Souza, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado e Doutorado - PPGE, vinculada à Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, portadora do CPF 367434451-34, RG 090612202-3-MEX, residente na Rua Roney Painy Malheiros, n.145, Bairro Cophamat CEP 79092-220, na cidade de Campo Grande – MS, telefone para contato (67) 99252-7020, desenvolverei a pesquisa intitulada **“CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSOS DE INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS”** sob a orientação da Prof^a Dr^a Marta Regina Brostolin. Esta pesquisa tem como objetivo analisar o processo de Inclusão das crianças com deficiência na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS - período de 2014 aos dias atuais; investigar em quais instituições e quais são as deficiências das crianças matriculadas na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS; compreender as concepções dos professores sobre inclusão; contextualizar o processo de inclusão escolar; identificar as condições de formação e trabalho que os professores da Educação Infantil recebem da SEMED, a pesquisa, de abordagem qualitativa e documental, utiliza-se de entrevista semiestruturada. Desse modo pedimos ao Senhor (a) a autorização para participar dessa pesquisa, participando dos instrumentos de coletas de dados citados acima. Informo que o (a) Sr(a) tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento, deixando de participar da pesquisa, assim que solicitado. Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outras pessoas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes. O(a) Sr(a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e, caso seja solicitado, passarei as informações desejadas. Não haverá despesas ou compensações financeiras devido à participação durante a realização da pesquisa. Me comprometo em utilizar os dados coletados somente para a pesquisa e os resultados serão veiculados por meio da tese, artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a identificação

dos participantes. Abaixo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente informado à respeito da pesquisa com o tema: **“CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSOS DE INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS”** Ficou claro para mim os propósitos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados, assim como em esclarecer minhas dúvidas sobre a pesquisa a qualquer tempo. Concordo de participar voluntariamente desta pesquisa e que poderei retirar o consentimento a qualquer momento, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Data _____ / _____ / _____

Nome: _____ RG _____

—

Endereço: _____ Fone:(
) _____

Assinatura do(a) informante

Nome do Pesquisador: _____ -

____ RG _____ Endereço:

____ Fone: () _____

Assinatura do(a) pesquisador(a)

O Comitê de Ética em Pesquisa da UCDB – CEP/UCDB autorizou a realização desta pesquisa por meio do Parecer 2.996.774 Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, consultar o CEP/UCDB:

Av. Tamandaré, 6000 – Jardim Seminário

79.117-900 Campo Grande - MS

Telefone: (67) 3312-3723

E-mail: cep@ucdb.br

APÊNDICE 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Eixo 1 Perfil do profissional

Idade:

Sexo:

Estado Civil:

Formação:

Graduação/curso:

Instituição:

Lato Sensu:

Instituição:

Strito Sensu:

Instituição:

Concursado ()

Convocado ()

Etapa de atuação:

nº de crianças:

Tempo de magistério:

na Educação Infantil:

Atende a crianças com deficiência ()Sim ()Não

Quantas:

Quais deficiências?

Eixo 2 – Questões relativas à Pesquisa

1. O que conhece sobre a inclusão de crianças com deficiência nas EMEIS?
Como esse processo acontece?
2. Como você compreende o processo de inclusão da criança com deficiência na sala regular?
3. Como você desenvolve o trabalho com a criança com deficiência em sala de aula?
4. Você considera que a instituição educativa oferece condições de incluir a criança com deficiência, como percebe isso?

5. No seu ponto de vista quais as dificuldades, desafios são inerentes ao processo de inclusão de criança com deficiência?

6. Você acredita que sua formação inicial/continuada oferece condições de trabalhar com a criança com deficiência? Fale sobre:

- Quais orientações são oferecidas pela SEMED?
- Quais formações são oferecidas pela SEMED?
- Fez/ faz formação continuada? Qual?
- Como articula os conhecimentos adquiridos com a prática docente?
- As orientações/formações fornecidas pela SEMED são suficientes para melhorar sua prática pedagógica? Explique
- O que ajudaria para melhorar sua prática pedagógica?
- Quais as condições de trabalho que a EMEI possibilita em termo de material: brinquedos, recursos audiovisuais, acervo bibliográfico, equipamentos tecnológicos, acessibilidade física, cognitiva e outros.