

MARCIA PIRES DOS SANTOS

**A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS
CEIS DE BONITO - MS.**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

CAMPO GRANDE – MS

MARÇO – 2020

MARCIA PIRES DOS SANTOS

**A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS
CEIS DE BONITO - MS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marta Regina Brostolin

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

CAMPO GRANDE – MS

MARÇO – 2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Católica Dom Bosco
Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

S237i Santos, Marcia Pires dos
A inclusão da criança com deficiência na educação
infantil nos CEIS de Bonito-Ms/ Marcia Pires dos Santos
sob a orientação da Profa. Dr.^a Marta Regina Brostolin.--
Campo Grande, MS : 2020.

133 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade
Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, Ano 2020

Bibliografia: p. 123 a 128

1. Educação infantil - Pessoas com deficiência. 2.
Educação inclusiva - Bonito (MS). I. Brostolin, Marta
Regina. II. Título.

CDD: Ed. 21 -- 371.92

**A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS
CEIS DE BONITO - MS.**

MARCIA PIRES DOS SANTOS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª.Dr^ª. Marta Regina Brostolin (PPGE/UCDB) Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra (PPGE/UFMS) Examinadora Externa

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

Campo Grande – MS, 05 de março de 2020

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

Dedico este trabalho ao meu esposo Fernando e meu filho Fernando Filho, amores incondicionais e eternos da minha vida e ofereço a Deus, criador do mundo, Mestre dos Mestres, dono de toda sabedoria.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, pela saúde, por me fortalecer a cada dia e por colocar em meu caminho pessoas com quem eu pude contar e compartilhar esses momentos de aprendizado.

Aos meus pais queridos que já partiram, à minha família, aos meus irmãos e aos meus sobrinhos que sempre me incentivaram em meus estudos e que não mediram esforços para que eu pudesse chegar até aqui. Ao meu esposo querido, pelo companheirismo, paciência e dedicação total com nossa casa e nosso filho nos momentos que estive ausente. Sem ele jamais teria concluído meus estudos.

Às colegas e aos amigos, em especial ao Patrick pela companhia nos estudos, desde o processo seletivo. Ingressamos em instituições diferentes, mas com o mesmo sonho e objetivo. À minha amiga Ana Teixeira pela sua fiel amizade, sempre disposta a me ouvir e fazer graça para me distrair nos momentos exaustos. Aos meus padrinhos Odinel e Shirley pelos conselhos e incentivo aos meus estudos. À Giovana, por ter se tornado minha amiga, caminhando junto comigo, partilhando os acertos e erros, por construirmos esta conquista juntas. À doutoranda Edneia pelas orientações e palavras de conforto nas horas de angústia.

À equipe da SEMEC do Município de Bonito, à Secretária de Educação Roseli Gambim, às diretoras dos CEIs pelo apoio e colaboração na pesquisa. Aos professores do Programa de Mestrado e Doutorado que me acolheram e incentivaram a lutar pelo meu objetivo, mesmo diante do cansaço e dos imprevistos, como a perda da minha mãe querida. Às professoras doutoras Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra e Celeida Maria Costa de Souza e Silva por terem aceitado participar do exame de qualificação e, agora, da defesa. Ainda às professoras Celeida e Rosana, gostaria de agradecer as arguições bastante pertinentes durante a qualificação e agora na defesa, às quais procurei atender e, com certeza, foram fundamentais para a elaboração final da minha dissertação. Agradeço não só pelo aceite, mas pela atenção que deram ao analisarem minha pesquisa, as discussões e os subsídios que me fizeram crescer como pesquisadora. À Secretária do Programa Luciana Azevedo pela disponibilidade e atenção que sempre teve comigo.

A todos os meus professores do Magistério e da Graduação que, a partir da dedicação na realização do seu trabalho, foram fontes de inspiração para que eu desse continuidade aos meus

estudos. A todas as professoras que participaram e contribuíram com a minha pesquisa, obrigada pela confiança e disponibilidade.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Docência na Infância (GEPDI), que esteve comigo nesse período de construção e desconstrução do conhecimento, partilhando de sua experiência e contribuindo para a minha formação profissional. À Professora Maria Fernanda, pela revisão gramatical desse trabalho.

De modo especial, agradeço a minha querida orientadora professora Dra. Marta Regina Brostolin que me aceitou como orientanda. Todo o meu carinho, admiração e respeito. Obrigada pelos conselhos, por ter me estimulado e acreditado na minha capacidade para desenvolver esta pesquisa, mesmo sabendo das minhas fragilidades e falta de experiência como pesquisadora. Foi mais que profissional, foi amiga, apontando caminhos que me conduzissem a escrever sem medo e pudesse concluir o Mestrado. Obrigada pela disponibilidade que sempre teve em me atender e pela compreensão dos meus horários pelo fato de eu morar em outra cidade. Obrigada a todos que contribuíram de alguma forma direta ou indiretamente para o meu crescimento profissional e pessoal.

SANTOS, Marcia Pires dos. **A inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil nos CEIS de Bonito - MS.** 2019, 118f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

O presente trabalho está vinculado à linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB). O problema de pesquisa originou-se de questões que contribuíram para uma compreensão melhor de como acontece o processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil dos CEIs de Bonito e quais as dificuldades e possibilidades encontradas para superar os desafios vivenciados no processo de inclusão? A pesquisa tem por objetivo analisar o processo de inclusão das crianças com deficiência na Educação Infantil nos CEIs de Bonito - MS e por objetivos específicos: identificar as crianças com deficiência matriculadas na Educação Infantil nos Centros de Educação Infantil de Bonito - MS; investigar a formação dos professores, dificuldades e desafios enfrentados no trabalho com as crianças com deficiências; compreender o conceito de inclusão a partir das políticas e legislações oficiais e levantar os recursos disponíveis e as orientações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação para o trabalho pedagógico com crianças com deficiências. A pesquisa ancora-se teoricamente em autores como Kramer, (1993, 1995); Kuhlmann, (2001,2015); Oliveira, (2002) e Brostolin; Rosa (2014) sobre o histórico do atendimento da criança no Brasil; Jannuzzi (2012). Drago (2014) referentes à inclusão e exclusão no Brasil sobre o atendimento das pessoas com deficiência dentro do sistema regular de ensino e Carvalho (2005); Mantoan; Prieto (2006) para falar sobre os desafios da inclusão na educação infantil. A pesquisa foi realizada em três Centros de Educação Infantil - CEIs, com quatro professoras regentes e uma professora da Disciplina de Artes e Movimento, tendo como critério de escolha professores que tinham criança com deficiência na sala de aula. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental. A análise dos dados organizou-se a partir dos objetivos da pesquisa e por meio de quatro eixos temáticos: Eixo 1- Perfil dos professores. Eixo 2- As experiências docentes na Educação Infantil. Eixo 3- Formação e orientações oferecidas pela SEMEC. Eixo 4 – Políticas de Inclusão. A pesquisa evidencia ser fundamental que o professor conheça a deficiência de seu educando, suas capacidades e necessidades individuais, assim como ter recursos adequados para promover a aprendizagem dessa criança. Constatou-se também a necessidade de trabalho colaborativo entre os profissionais dos CEIs, por meio da comunicação que permita a troca de informações sobre as dificuldades das crianças e a organização do trabalho pedagógico em equipe.

Palavras-chave: Educação Infantil. Criança com deficiência. Inclusão. CEIS.

SANTOS, Marcia Pires dos. **A inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil nos CEIS de Bonito - MS.** 2019, 118f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

This work is linked to the research line Pedagogical Practices and their Relations with Teacher Education, from the Graduate Program in Education of the Catholic University Dom Bosco (PPGE-UCDB). The research problem arose from questions that contributed to a greater understanding of how the process of inclusion of children with disabilities happens in the Early Childhood Education of Bonito CEIs? and what are the difficulties and possibilities found to overcome the challenges experienced in the inclusion process? The research aims to analyze the process of inclusion of children with disabilities in early childhood education in the CEIs of Bonito - MS and specific objectives: identify children with disabilities enrolled in early childhood education in the centers of early childhood education of Bonito - MS; investigate teacher education, difficulties and challenges in working with children with disabilities; understand the concept of inclusion from official policies and legislations and raise available resources and guidance offered by the Municipal Secretariat of Education for pedagogical work with children with disabilities. The research is theoretically anchored in authors such as Kramer (1993, 1995); Kuhlmann, (2001,2015); Oliveira, (2002) and Brostolin; Rosa (2014) on the history of child care in Brazil; Jannuzzi (2012). Drago (2014) referring to inclusion and exclusion in Brazil on the care of people with disabilities within the regular education system and Carvalho (2005), Mantoan; Prieto (2006) to talk about the challenges of inclusion in early childhood education. The research was carried out in three Centers of Early Childhood Education - CEIs, with four conducting teachers and one teacher of the Discipline of Arts and Movement, having as criterion of choice teachers who had children with disabilities in the classroom. Semi-structured interviews and documentary research. The data analysis was organized based on the research objectives and through four thematic axes: Axis 1- Teachers' profile Axis 2- Teaching experiences in early childhood. 3- Training and guidance offered by SEMEC Axis 4 - Inclusion Policies. The research shows that it is essential that the teacher knows the deficiencies learner's knowledge, abilities and individual needs, as well as having adequate resources to promote the child's learning. It was also noted the need for collaborative work among the professionals of the CEIs, through communication that allows the exchange of information about the difficulties of children and the organization of pedagogical teamwork.

Keywords: Early Childhood Education. Child with disabilities Inclusion. CEIS.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1- SECÃO I - METODOLOGIA	19
1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	21
1.1.1 Participantes	21
1.1.2 Procedimentos de coleta de dados	22
1.2- CONTEXTO: AS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS	24
1.3- ESTADO DO CONHECIMENTO	29
2- SECÃO II - A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	36
2.1- HISTÓRICO DO ATENDIMENTO DA CRIANÇA NO BRASIL.....	36
2.2 HISTÓRICO DO ATENDIMENTO DA CRIANÇA NO MUNÍCIPIO DE BONITO/MS.....	46
2.2.1- POLÍTICAS E LEGISLAÇÕES QUE ASSEGURAM O DIREITO À EDUCAÇÃO DA CRIANÇA E INFÂNCIA.....	50
2.3. A criança e o direito à Educação	57
3- SECÃO III - O PERCURSO HISTÓRICO: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO	60
3.1 POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO CENÁRIO EDUCACIONAL: IMPLICAÇÕES E DISCREPÂNCIAS	66
3.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM BONITO-MS: CONTEXTOS	86
4-SECÃO IV - RESULTADOS E DISCUSSÕES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CEIS DE BONITO - MS.	89
4.1 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	89
4.1.1 Apresentando os eixos temáticos.....	91
4.2 AS EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.	94
4.3 FORMAÇÃO E ORIENTAÇÕES OFERECIDAS PELA SEMEC.	105
4.4 O CONHECIMENTO DAS PROFESSORAS SOBRE AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO.	114
5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	123

APÊNDICES	129
APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	130
APÊNDICE 2 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA	133

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - ESTADO DO CONHECIMENTO.	29
QUADRO 2 - MATRÍCULAS DE ALUNOS DE 0 A 5 ANOS DE IDADE E PORCENTAGEM DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS.	87
QUADRO 3 - ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS E NÚMERO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADAS NOS CEIS.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
EAD	Educação a Distância
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
COEPRE	Coordenação de Educação Pré-escolar
CEB	Conselho da Educação Básica
CDC	Convenção dos Direitos da Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEI	Centro de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DPEE -	Departamento de Políticas de Educação Especial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EC 59	Emenda Constitucional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FLIB	Feira Literária de Bonito
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
LBA	Legião Brasileira de Assistência
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacional da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
PPP	Proposta Política Pedagógica

PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Plano Nacional de Educação Especial
PRONAP	Programa Nacional de Apoio a Aprendizagem Continuada Profissional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
REME	Rede Municipal de Ensino
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Programa das Nações unidas para a Educação, Ciência e Cultura

INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “A inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil nos CEIS de Bonito - MS.” está vinculada à linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco e tem por objeto de estudo a inclusão da criança com deficiência em turma regular na educação infantil.

O trabalho é resultado do exercício de pesquisa motivado pela vivência a partir da experiência dessa pesquisadora que, por um período de dezoito anos, pôde vivenciar o processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil, no município de Bonito - MS. Esses anos no trabalho escolar (docência, gestão escolar: coordenação e direção), nos Centros de Educação Infantil e escolas urbanas e também rurais foram fundamentais para o meu aprimoramento profissional. E como educadora atuante desse sistema, muitos questionamentos foram surgindo no decorrer desse período, principalmente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva.

Dessa forma, um dos desafios que muito tem me inquietado está relacionado à questão da inclusão de crianças com deficiência nas salas do ensino regular dos Centros de Educação Infantil do Município de Bonito, principalmente no que se refere a como se dá esse processo de inclusão, os recursos necessários e disponíveis para o professor, sua formação para trabalhar salas com alunos inclusos e levantar como as políticas públicas e legislações que asseguram esses direitos estão sendo efetivadas. Essa preocupação surgiu exatamente no âmbito de trabalho por receber crianças com deficiência com laudo e sem laudo¹ na minha sala e não ter conhecimento teórico (formação) para lidar com a situação.

Diante disso, no que se refere às motivações que conduziram a pesquisa em caráter pessoal, destacam-se dois motivos: primeiro por ser professora da educação infantil e vivenciar essa realidade junto com os demais colegas que se mostravam angustiados e inquietos quando o assunto era inclusão, inovação e a criança apontada como elemento principal desse processo e, segundo,

¹ Criança com dificuldade, porém não diagnosticada ainda por um especialista.

cumprir um dos meus propósitos de dar continuidade nos meus estudos sobre criança e infância, agora focado no contexto da inclusão.

O grande desafio da diversidade encontrada nas turmas de Educação Infantil por meio da minha experiência profissional e com as leituras das teorias nessa área, permitiu-me desconstruir conceitos, fazendo uma reflexão sobre minha formação como mestranda, professora do interior, diferente daquela que vinha propagando há anos acreditando que minha experiência e as formações aligeiradas, seriam suficientes para sanar as angústias, mas, ao contrário, quanto mais estudo e pesquisa, mais aumentam as indagações e a responsabilidade, no sentido de compreender o que e como poderei contribuir para minimizar as dificuldades do trabalho docente no processo de inclusão na educação infantil. A expectativa e anseio como pesquisadora é que os resultados da pesquisa poderão indicar as dificuldades dos docentes no trabalho com as crianças com deficiências e dar subsídios para elaboração de propostas para formação contínua dos professores.

A primeira etapa desse percurso deu-se como aluna especial no programa de Mestrado em Educação no Município de Corumbá na disciplina de Avaliação e Políticas Públicas em Educação, o qual me fez entender a trajetória de um programa de Mestrado e entender melhor as Políticas e Programas para os Centros de Educação Infantil, inclusive para formação dos professores e direito das crianças. Essa experiência foi algo muito significativo, pois foi o primeiro contato que tive com a pesquisa e mesmo com todas as dificuldades relacionadas à distância, às idas e vindas, viajando duas vezes por semana, não me fizeram desistir.

No ano seguinte, participei do processo seletivo para ingresso como aluna regular no Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado e em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), e tendo êxito nesse processo, eu e minha orientadora readequamos a temática dessa pesquisa, pois meu projeto inicial tinha como intenção a análise do processo de inclusão de alunos surdos, pois na época eu tinha um aluno com essa deficiência. Mas, ao dialogar com minha orientadora, partimos do pressuposto de fazer uma pesquisa no viés do processo de inclusão na Educação Infantil, não especificando uma única deficiência e sim as deficiências de todas as crianças dessa etapa, nesse município.

A inclusão na Educação Infantil é um processo de desafio tanto para a criança quanto para os educadores, pois é o período em que as crianças aprendem a conviver em outros ambientes físicos e sociais, a adaptar-se e socializar-se com o outro e explorar os diferentes espaços. Carvalho (2004) afirma que a escola deve ser um ambiente acolhedor e prazeroso, que proporcione a todos

os alunos o acesso, a permanência, bem como, o aprendizado com sucesso e qualidade, independentemente de suas características físicas, cognitivas, sociais ou culturais.

Para Cintra (2010)

Pode-se dizer que inclusão é um processo que contribui para um novo tipo de sociedade, através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos, espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos, nos procedimentos técnicos e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também a própria educação infantil dessa criança. (CINTRA, 2010, p.185)

Segundo a autora, a Instituição de Educação Infantil que realmente se preocupa com a inclusão, conhece a diversidade de cada criança, comprometendo-se em proporcionar condições de aprendizagem, considera-se que cada criança tem seu tempo próprio para adquirir o desenvolvimento de suas potencialidades dentro de seus limites.

A Constituição Federal (1988) definiu que o Estado brasileiro deve garantir a oferta de educação infantil — pública, gratuita e de qualidade — para crianças de 0 a 5 anos, por meio do sistema educacional. Dessa forma, a educação de crianças de 0 a 5 anos passa a ser um dever do Estado e um direito da criança. Porém, com a alteração feita na Lei n. 9.394 de 1996 -LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), por meio da Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, o Estado tem como obrigatoriedade a oferta de vagas para crianças de zero a três anos em creches de período integral e quatro a cinco anos em pré-escola.

Nesse cenário, a educação da criança pequena deixa de ser só uma necessidade dos adultos que convivem com ela, mas passa a ser um direito que ela tem de vivenciar novas formas de aprendizagem que venham a contribuir para o seu desenvolvimento. Esse é o ponto nodal em que se pautam as intensas discussões sobre a educação das crianças pequenas, pois a criança passa a ser o centro das ações nos espaços coletivos que cuidam e educam crianças e, estes, devem constituir-se enquanto instituições educacionais. (BROSTOLIN, 2018, p.152)

Portanto, é muito grande a responsabilidade da educação infantil e de seus profissionais, pois deve promover a saúde, a proteção física e também, os direitos básicos de participação e liberdade de expressão. De acordo com Brostolin (2018), contribui para a constituição desse novo cenário o reconhecimento dos direitos sociais das crianças à educação, bem como os avanços de estudos e pesquisas desenvolvidos nas diversas áreas, como, por exemplo, sociologia, antropologia e pedagogia.

Assim, a presente pesquisa, de caráter qualitativo, tem por objetivo analisar o processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil nos CEIS de Bonito a partir de revisão de literatura e campo empírico para identificar as crianças com deficiência matriculadas nos centros de Educação Infantil, bem como, a formação dos professores, suas dificuldades e desafios enfrentados no trabalho com as crianças com deficiência; compreender o conceito de inclusão a partir das políticas e legislações oficiais e levantar os recursos disponíveis e as orientações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação para o trabalho pedagógico com as crianças com deficiência.

Para atender aos objetivos da pesquisa qualitativa, utilizamos como instrumentos para a coleta de dados a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental. Estes instrumentos possibilitaram elucidar como acontece o processo de inclusão em três Centros de Educação Infantil, selecionados a partir do critério de possuírem crianças com deficiência entre o público infantil atendido. Importante ressaltar que no período inicial da pesquisa, no primeiro momento da visita, foi constatado que nos quatro Centros de Educação havia crianças com deficiências, porém, quando fomos a campo, uma criança havia sido transferida para o primeiro ano do ensino fundamental. Portanto, a pesquisa de campo foi realizada somente nos três CEIs.

A análise documental centrou-se nos marcos legais que asseguram os direitos da criança que fazem referência a educação infantil como primeira etapa da educação básica e a política de Educação Especial no âmbito nacional e municipal, como leis, decretos e resoluções.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada com professores dos CEIs, localizados no município de Bonito/MS, abordando questões sobre a formação inicial e continuada dos professores na perspectiva da inclusão, assim como os recursos disponíveis para trabalhar em sala de aula. As questões foram previamente formuladas, sendo as entrevistas gravadas e posteriormente transcritas, o que permitiu analisar as narrativas sobre o perfil das professoras, a formação, as dificuldades e desafios encontrados, os recursos utilizados e orientações recebidas pela Secretaria Municipal de Educação e o conhecimento das professoras sobre as Políticas Públicas.

Assim, após a coleta de dados, os mesmos foram analisados à luz dos autores que compuseram a fundamentação teórica. Na análise, buscou-se estudar o objeto de pesquisa - a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil - no contexto da sociedade atual, a qual

preconiza que todas essas crianças sejam atendidas, prontamente, nas creches ou centros de Educação Infantil.

O relatório de pesquisa está estruturado em seções: a primeira seção, num primeiro momento, descreve a metodologia da pesquisa, ou seja, a abordagem, instrumentos, problematização, objetivos, conceitos e contextos das Instituições Educativas. A segunda e a terceira seções retratam a educação da criança nos centros de educação infantil, a trajetória desse atendimento no Brasil e no município de Bonito/MS, bem como as Políticas e Legislações brasileiras que asseguram o direito à educação da criança.

A seção IV destinou-se à pesquisa de campo, com a realização de entrevistas semiestruturadas com professores que atuavam na Educação Infantil e que tinham em sua sala de aula crianças com deficiência, com o objetivo de levantar dados relevantes à compreensão do objeto de estudo e oferecer subsídios para a análise dos dados obtidos por meio de eixos temáticos com o intuito de compreender os fatores que promovem e/ou limitam o sucesso de todas as crianças matriculadas (com ou sem deficiência) nos CEIs do Município de Bonito-MS.

1-METODOLOGIA

Para tornar real esse sonho de escola e de educação inclusivas, é importante concretizar o imaginário de reconhecimento do outro como legítimo outro na convivência. Fazer com que esse outro diferente esteja efetivamente no universo dos desejos de quem ensina e, porque ensina. Isso significa ir além do legal instituído, além das exigências regimentais, ir além do princípio da igualdade para reconhecer, nessas igualdades as diferenças. (STRIEDER; ZIMMERMANN, 2012).

A pesquisa apresenta a abordagem qualitativa, envolve estudos empíricos sobre o cotidiano escolar e o processo de inclusão nas escolas regulares no contexto da realidade social. Sob essa abordagem, as questões de pesquisa são elaboradas objetivando investigar os fenômenos num contexto natural, a partir do ponto de vista dos sujeitos da investigação. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Diante das características da pesquisa qualitativa foi possível analisar o objeto de estudo e o processo de inclusão de crianças com deficiências na Educação Infantil. Neste caso, foi verificada a efetividade das Políticas Públicas Educacionais no tocante à inclusão de crianças com deficiência de 0 a 5 anos nos Centros de Educação Infantil - CEIs, na Rede Municipal de Bonito MS, bem como a formação dos professores, dificuldades e desafios enfrentados no trabalho com as crianças com deficiência, os recursos disponíveis e as orientações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação para o desenvolvimento e ensino-aprendizagem dessas crianças. Para Barros e Lehfeld, (2000) com a realização da pesquisa chega-se ao avanço no conhecimento totalmente ou parcialmente novo, contribuindo para a formação da consciência crítica do pesquisador aprendendo algo que antes ignorava. Ainda, para esses autores, a pesquisa sempre parte do problema, da interrogação, situação para a qual o repertório de conhecimento disponível não gera resposta adequada.

Segundo Minayo (1995, p.21):

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

Ludke; André (2015) citando Bogdan e Biklen (1982) discutem o conceito de pesquisa qualitativa, apresentando cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo, tais como:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo do estudo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados. (LUDKE; ANDRÉ, 2015, p.12-15)

Dessa forma, a pesquisa qualitativa foi fundamental para compreender e responder a problematização da pesquisa, isto é: como acontece o processo de inclusão de crianças com deficiências na Educação Infantil dos CEIs de Bonito? Os procedimentos utilizados no desenvolvimento da pesquisa foram: 1- mapeamento por meio do banco de dados coletado nos CEIs que participaram dessa pesquisa de mestrado, que incluiu nome da criança, faixa etária da turma que está inserida, número de educandos, data de nascimento e o tipo de deficiência; 2- entrevista semiestruturada, realizada com cinco professoras que estavam lecionando em sala regular. A entrevista foi estruturada por meio de questões referentes a sua formação, tempo de experiência no magistério, assim como também a experiência profissional de trabalhar em sala de ensino regular com crianças inclusas; e o terceiro momento se deu a partir da coleta de dados por meio de pesquisa documental para acessar dados e documentos sobre as diretrizes e ações utilizadas pela SEMEC no município de Bonito e sua coordenação do Departamento de Educação para inclusão de crianças com deficiências, no período de 2017 a 2020. A escolha de intervalo de tempo pelo período de três anos foi proposto com o objetivo de verificar no início da pesquisa o número de crianças matriculadas, incluindo as crianças com deficiência entre os anos de 2017 a 2018

observando a redução ou o aumento das matrículas de um ano para o outro, para posteriormente realizar a pesquisa bibliográfica nos documentos da SEMEC, como por exemplo, verificar se as Metas do Plano Municipal de Educação a serem cumpridas até 2020 referentes a investimentos na formação continuada dos professores, cursos e recursos específicos que contemplem as necessidades individuais das crianças com deficiências foram ou estão sendo cumpridas. O quadro geral sobre a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil teve como escopo perceber como essas propostas estão sendo trabalhadas dentro da sala de aula.

Tais procedimentos possibilitaram alcançar os objetivos específicos propostos, tais como: identificar as crianças com deficiência matriculadas na Educação Infantil dos CEIs de Bonito/MS; investigar a formação dos professores, dificuldades e desafios enfrentados no trabalho com as crianças com deficiência; compreender o conceito de inclusão a partir das políticas e legislações oficiais e levantar os recursos disponíveis e as orientações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação para o trabalho pedagógico com as crianças com deficiência.

De acordo com Ludke e André (2015), para se realizar pesquisa é necessário promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre o assunto estudado e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Trata-se de construir conhecimentos sobre aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas ao problema pesquisado. Esse conhecimento torna-se não só fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa do pesquisador, mas também da continuação do que foi elaborado e sistematizado pelos que já trabalharam o assunto anteriormente. Sendo assim, em todos os momentos a pesquisadora se atentou para o maior número possível de elementos presentes para melhor compreensão do problema estudado.

1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

1.1.1 Participantes

Foram selecionados como sujeitos da pesquisa cinco professores regentes, e a professora da disciplina Artes e Movimento. O critério de escolha se baseou em professores que tivessem crianças com deficiência matriculadas em sua sala de aula nas turmas de berçário, Maternal A,

Maternal B, Maternal C ou Pré-escola I e II. Nos CEIS, as turmas são divididas de acordo com a faixa etária das crianças, no entanto, as professoras selecionadas foram das turmas: Maternal I A, com 16 crianças na faixa etária de 1 (um) ano e 06 (seis) meses até 2 (dois) anos e 6 (seis) meses de idade; Maternal I B, com 14 crianças na faixa etária de 2 (dois) anos e 6 (seis) meses a 3 (três) anos completos e a Pré-Escola-I com 18 crianças matriculadas na faixa etária de 3 anos a completar 4 (quatro) anos durante o ano letivo, após 31 de Março.

Conforme anexo no quadro 03 desse trabalho, o CEI- I possui uma criança com Síndrome Down de dois anos e quatro meses; CEI-II, duas crianças com deficiência, sendo uma com deficiência intelectual na faixa etária de dois anos e sete meses, e a outra com transtorno do espectro autista/deficiência intelectual com a idade de dois anos e oito meses.

1.1.2 Procedimentos de coleta de dados

Para a coleta de dados foi realizada a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental. Os documentos foram essenciais para compreensão de alguns dados coletados. Foi solicitado ao Centro de Educação Infantil autorização para a entrevista com os professores e coleta de dados de acordo com a aprovação pelo Comitê de Ética. Em todo o processo e desenvolvimento da pesquisa, foram assegurados o sigilo e a privacidade das informações prestadas, preservando a imagem da instituição bem como dos participantes da pesquisa. Foi assinado pelos sujeitos da pesquisa o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

Segundo Ludke; André (2015, p.45):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem 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 fornece informações sobre esse mesmo contexto.

Nesta perspectiva, a pesquisa documental foi fundamental para melhor compreensão e fundamentação das declarações dos professores sobre como acontece o processo de inclusão de crianças com deficiência na sala de aula regular e quais as principais dificuldades e possibilidades encontradas por eles para superarem os desafios vivenciados no processo de inclusão.

De acordo com Ludke; André, (2015) a entrevista semiestruturada foi a melhor opção por se desenrolar a partir de um esquema básico, porém, não aplicado com rigidez, permitindo que o entrevistador fizesse as necessárias adaptações frente às informações que gostaria de obter, e os informantes que desejasse, e, nesse caso, professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Bonito/MS.

Manzini (2012, p.156) também destaca as vantagens da entrevista semiestruturada, afirmando que:

A entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta.

Neste contexto, torna-se pertinente a observação de Ludke; André (2015, p.41) ao advertirem sobre alguns cuidados a serem tomados antes de iniciar uma entrevista.

Há uma série de exigências e de cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista. Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcado e cumprido de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, e se for o caso. Igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece às informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada.

Na coleta de dados entrevistaram-se cinco professoras, sendo quatro professoras regentes e uma da Disciplina de Artes e Movimento, a fim de preservar o anonimato dos participantes da pesquisa, as professoras foram identificadas com nomes fictícios: Patrícia, Sílvia, Valentina, Aline e Paula, conforme dados apresentados no Quadro 3 da sessão IV, página 93. Em um primeiro momento houve o contato via telefone da pesquisadora com as diretoras das quatro instituições de educação infantil. Em seguida um encontro informal, em que se pôde conversar com a direção, coordenação e professores explanando os objetivos da pesquisa e verificando a disponibilidade e a aceitação dos sujeitos em participar da mesma. Importante ressaltar que na primeira instituição visitada a receptividade da equipe, incluindo professores e direção foi muito satisfatória e relevante para a pesquisadora, pois ao apresentar o tema da pesquisa, todos começaram a falar muito, demonstrando interesse em participar fazendo muitos questionamentos, assim como também adiantaram muitos assuntos sobre a criança com deficiência, incluindo comportamento e desenvolvimento, entre outras temáticas que serão discutidas nas próximas seções. Foi por esse

motivo que entre as professoras selecionadas para a entrevista, incluiu-se uma que não é regente de acordo com os critérios de escolha citados anteriormente. Os agendamentos aconteceram paulatinamente por um período de trinta dias. As entrevistas, com cerca de trinta a quarenta minutos de duração, foram gravadas individualmente em salas reservadas, sendo posteriormente transcritas pela própria pesquisadora.

O registro dos dados foi realizado por meio de gravação em áudio, pelo celular porque “a gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para dedicar toda a sua atenção ao entrevistado.” (LUDKE, ANDRÉ, 2015, p.43).

O roteiro da entrevista foi elaborado a partir dos objetivos propostos na pesquisa, tendo como pressupostos os seguintes eixos:

Eixo 1: Identificação e Formação Docente na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Eixo 2: Sua experiência profissional com crianças com deficiência.

As questões para a realização da entrevista foram elaboradas e pautadas em temáticas como: o trabalho do professor com crianças com deficiência, falar a respeito do seu cotidiano; sobre o processo de seleção e os critérios para atuar em sala de inclusão; sua formação para trabalhar com criança com deficiência; os recursos utilizados no trabalho pedagógico para promover o desenvolvimento e aprendizagem; as orientações e formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação para o trabalho pedagógico com as crianças com deficiência; conhecimento sobre as Legislações e Políticas Públicas de Inclusão; a efetividade da Política de inclusão aplicada no cotidiano e currículo escolar; as dificuldades e desafios enfrentados no trabalho com a criança com deficiência; a aplicação da Política de inclusão e quais dificuldades encontradas na sala de aula e na escola.

1.2- CONTEXTO: AS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

A pesquisa foi desenvolvida em três Centros de Educação Infantil localizados em três bairros distintos, sendo um deles o mais populoso e periférico do Município. Os Ceis foram nomeados pela pesquisadora com nome fictício de acordo com a realidade de cada um, incluindo o nível socioeconômico da comunidade local e o bairro em que está localizado cada CEI. A partir desses

elementos é que foram escolhidos os nomes anexos no quadro 03, da seção IV, página 93: I-Paz e Esperança, II- Criança Feliz e III- Magia do Amor. Considerou-se também para esta escolha, a organização do espaço interno e externo como a sala de aula, o pátio e refeitório que precisam ser cuidadosamente organizados, já que são espaços de aprendizagem como afirmam Barbosa e Horn (2001, p.67):

Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam 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. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte.

As autoras consideram que a rotina no Centro de Educação Infantil deve ser organizada por diferentes momentos. Nesse sentido, a organização do tempo nos CEIs deve considerar as necessidades relacionadas ao repouso, alimentação, higiene de cada criança, levando-se em conta sua faixa etária, suas especificidades, sua cultura e estilo de vida adquirido no âmbito familiar que se tornam imprescindível para avaliação do desenvolvimento da criança e da proposta pedagógica, reconhecendo o “desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando-se em conta diferentes realidades socioculturais.” (BRASIL, 1998, p.25).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI):

A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e a situações de aprendizagens orientadas. Sendo assim, a organização do tempo no espaço educacional está inerentemente ligada às atividades que são propostas para o seu desenvolvimento, além do suprimento das necessidades básicas da criança. (BRASIL, V.1, 1998, p.54)

Percebe-se que a organização do tempo no espaço da educação infantil não pode estar desvinculada da vida social e meio cultural em que está inserida cada criança.

Em Bonito, os Centros de Educação Infantil contemplam espaços amplos que atendem crianças com idade entre quatro meses e cinco anos de idade, divididos em creches de zero a três anos e pré-escola para crianças de quatro a cinco anos. As crianças são filhos de trabalhadores,

professores, funcionários, e comunidade local, com atendimento nos períodos matutino, vespertino e integral. De acordo com a pesquisa documental, esses espaços são divididos em: sala dos professores, salas de aula, secretaria, refeitório, cozinha, depósito para produtos de limpeza e higiene, lavanderia, banheiro de uso coletivo para crianças com lavatório e sanitários específicos para a faixa etária das crianças e banheiro para atender pessoas com deficiência com um lavatório, um sanitário específico e adaptado, com corrimão e barras. Entre os três CEIs, dois tinham espaços externos revestidos de terra, e também calçado com grama e árvores, e o outro tinha espaço externo somente com calçadas e pedrinhas. Os três possuem equipamentos no pátio como balanços e pneus.

Os CEIs não possuem espaços específicos de uso comum para determinadas atividades como, por exemplo: sala para realizar atividades de psicomotricidade, sala de artes plásticas, sala de projeções audiovisuais e etc.

São esses os espaços disponíveis nesses CEIs para as professoras organizarem o ambiente de aprendizagem. No entanto, devem ser pensados e considerados como um componente curricular na hora de planejar as atividades, ou seja, existem elementos do espaço físico da sala de aula que se constituem em determinados ambientes de aprendizagem. Neste momento deve haver a preocupação dos professores em definir espaços voltados para as crianças que desejarem até mesmo ficar sozinhas em alguns momentos.

No que se refere à organização das turmas nas instituições pesquisadas no sentido de atender a demanda e legislação vigente, o agrupamento das crianças dessa faixa etária efetiva-se como:

Berçário - crianças de quatro meses até um ano e seis meses.

Maternal A I – crianças de um ano e seis meses até dois anos e seis meses.

Maternal AII – crianças a partir de dois anos e seis meses até três anos ou completar durante o ano letivo.

Maternal II - Poderá ser subdividido em mais turmas dependendo da demanda do CEI, bem como do espaço disponível, respeitando a faixa etária e o nível de desenvolvimento da criança.

Pré-Escola I - crianças com quatro anos completos até 31 de março. (REGIMENTO ESCOLAR DOS CEIS, BONITO, 2019).

Quanto ao quadro de funcionários e professores para atender as turmas havia três adultos para cada 15 crianças de até 03 anos, sendo uma professora e duas atendentes; para as crianças de quatro a cinco anos, havia um adulto para 20 crianças, sendo este o professor de sala e o professor de apoio nas salas de aula que tinham crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Como unidade educacional, as instituições de educação infantil têm seu funcionamento regulamentado por dispositivos próprios, reguladas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), e pressupõem um conjunto sistematizado de experiências planejadas para desenvolver em um período do ano. Nesse contexto, no uso de suas atribuições legais considerando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e Resolução CEB/CNE nº 05/2009, Art. 5º, § 6º de 17/12/2009, parecer 17/2012 de 06 de junho de 2012 e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) 12/2017 determinam:

Art. 4º - A carga horária da educação integral será de 50 horas semanais, não excedendo às 10 horas diárias, assim distribuídas:

- 10 horas destinadas ao cuidar que serão compostas de atividades voltadas para a higiene, alimentação, descanso que será operacionalizada por um Atendente da Educação Infantil;
- 16 horas com professores de Recreação, Arte e Movimento, conforme Referencial da Base Nacional Comum Curricular tais como (RESOLUÇÃO Nº 306/SEMEC 2018).

Por meio dessa regulamentação da jornada parcial e integral nos Centros de Educação Infantil, o instrumento norteador de todo trabalho desenvolvido nos CEIs é o calendário escolar que expressa a ordenação temporal das atividades previstas no currículo da educação infantil o qual é concebido como conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. No calendário também está previsto o intervalo denominado férias escolares.

Os planejamentos dos professores são realizados mensalmente e postado *online* de acordo com as solicitações propostas pelo Portal do Professor, em que são descritas as datas e as ações didáticas a serem realizadas diariamente em sala de aula. Os professores possuem oito horas-aulas (h/a) semanal para estudos e organização das atividades a serem desenvolvidas com as crianças. Semanalmente, em hora atividade estudam, elaboram as atividades e organizam os materiais que irão utilizar para desenvolverem as aulas planejadas.

Como observado nos planos de aula dos professores, as atividades propostas seguem a rotina em consonância com os períodos como: Período Matutino: acolhimento, café da manhã, músicas, brincadeiras, hora da fruta, hora do banho, hora do almoço e hora do sono. Sendo este último o momento em que as crianças dormem cada turma em sua sala, por um período de duas horas, das onze até as treze horas sob os cuidados de uma ou duas atendentes; Período Vespertino: Rotina: despertar do sono, histórias, músicas, lanche, atividades, brincadeiras e saída.

As salas de aula, em geral, são pouco mobiliadas, quase sem equipamentos, com uma televisão e armário para guardar os pertences das crianças e material de uso permanente do professor como copos, mamadeiras, livros, tesouras e massinha. Eram raros os objetos disponíveis para as crianças, tinha somente a caixa de brinquedos de uso coletivo, porém nos documentos pesquisados foram encontrados registros dos recursos de materiais como: materiais pedagógicos: sólidos geométricos, alfabeto móvel, jogos monta blocos diversos, brinquedos diversos, armário para exposição dos livros de leitura, jogos educativos (dominó, quebra-cabeça, bolas e cordas. Sabe-se que toda a instituição escolar tem o direito de montar a sala de recursos multifuncionais e é dever da Secretaria de Educação Especial disponibilizar tanto o Kit 1 como o Kit 2. No entanto, não foram encontrados registros de recebimento dos equipamentos e recursos de apoio necessários para pessoas com deficiência enviados pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, pois, segundo a legislação vigente e as Políticas Públicas da Educação Especial, a direção da escola deve solicitar ao MEC os kits para montar esta sala de recursos. Os Centros de Educação Infantil não possuem salas de recursos multifuncionais, quando necessário as crianças são encaminhadas para Escola Especializada Caminho da Esperança - Pestalozzi, que atende as crianças de creche no período vespertino e pré-escola no período matutino.

A pesquisa documental permitiu traçar o paralelo entre as falas das professoras e a elaboração das atividades propostas no planejamento das mesmas, pois é a partir da realização das diferentes atividades que se cria a possibilidade de estabelecer a relação entre teoria e prática e, ainda, da atuação dos diferentes profissionais.

Além desses recursos específicos o PPP contempla que os CEIs atendem as condições abaixo:

- oferecem períodos de capacitação aos professores de classes regulares, em reuniões de estudo coordenadas pela Equipe Pedagógica da SEMEC e coordenadores da Instituição. A formação em serviço acontece durante o ano letivo em parceria com a Rede Estadual de Ensino;
- oferecem serviço de apoio pedagógico especializado em período contrário ao período que a criança frequenta a classe regular;
- oferecem condições de participação da família como: reuniões de pais e mestres e família na escola. Em análise das condições destacadas no PPP dos Ceis, a formação em serviço está acontecendo, porém insuficiente na perspectiva das educadoras entrevistadas, pois há a ausência de cursos específicos para área da Educação Especial. Eventos como o Dia da Família na Escola

são alinhados a programação anual da SEMEC e previsto no calendário para todas as instituições municipais. O atendimento de apoio pedagógico especializado também é oferecido para as crianças com deficiência que estão matriculadas no Cei e possuem laudo médico. O encaminhamento é feito pela SEMEC e Instituição Escolar.

No que se refere ao atendimento e a receptividade à pesquisadora, todos os funcionários e educadores da instituição, as coordenações pedagógicas, diretoras, as professoras participantes da pesquisa, bem como os demais professores da instituição, foram sempre cordiais e prestativos, o que fez com que a pesquisadora se sentisse a vontade e com liberdade para realizar as entrevistas e desenvolver a pesquisa. Dessa forma, em abril de 2019 realizou-se o primeiro contato visitando as instituições para apresentar a pesquisa e solicitar autorização para aplicação da mesma, o que foi aceito prontamente. Em seguida, providenciou-se a documentação necessária e o início da pesquisa.

1.3 - ESTADO DO CONHECIMENTO

Segundo Romanowski e Ens (2006), o levantamento bibliográfico permite mapear e discutir certa produção acadêmica na determinada área de conhecimento. Em tais produções, o recorte temático é relevante porque permite mapear e delimitar o que se busca analisar, viabilizando o aprofundamento do tema. As autoras caracterizam “o estudo que aborda somente o setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento.’” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39-40).

Foi realizada a revisão de literatura no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no decorrer dos últimos cinco anos. O quadro a seguir apresenta o resultado do levantamento.

Quadro 1 - Estado do Conhecimento - Pesquisa de dissertações no portal CAPES e IBICT. Descritores: educação inclusiva e educação infantil e educação especial e educação infantil.

Nome	Título	Ano	Instituição
CARNEIRO, Relma Urel Carbone.	Educação Inclusiva na educação infantil.	2012	UFSCar

MARQUES, Cláudia Luíza.	Metodologia do lúdico na prática docente para melhoria da aprendizagem na educação inclusiva.	2012	IFB
ZARDO, Sinara Pollom.	Literatura Infantil e pessoas com necessidades educacionais especiais: estratégias e ações pedagógicas em discussões.	2012	UFSM
SOUSA, Linete Oliveira.	A Inclusão Escolar no Contexto da Educação Infantil.	2012	UGF
ARAÚJO, Edineide Jezine Mesquita.	O processo de inclusão de pessoas com deficiência e a educação infantil: um estudo de caso na escola de educação básica- UFPB.	2012	UFPB
DANTAS, Priscila Ferreira Ramos.	Concepções e práticas pedagógicas de professoras da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência.	2012	UFRN
MIRANDA, Maria de Jesus Cano.	Educação Infantil Inclusiva: estudo comparativo das propostas pedagógicas dos centros de educação infantil na cidade Maringá/Brasil e em Guadalajara/Espanha.	2013	UNESP
FERNANDES, Anna Costa.	A Inclusão Escolar na educação infantil: um olhar sobre a prática docente. (dissertação)	2013	UFC
OLIVEIRA, Cinthya Campos.	Concepções de profissionais da educação infantil sobre a educação especial de crianças de zero a três anos.	2014	UFES
LOPES, Mariana Fonseca.	As dores e amores de tornar-se professora: minhas memórias de professora iniciante.	2014	UFRGS

FREITAS, Clariane do Nascimento.	Indicadores de Inclusão na Educação Infantil e suas Implicações na constituição do sujeito.	2015	UFMS
ALMEIDA, Carolina.	Relatos de professores da Educação Infantil sobre suas práticas com alunos com deficiência.	2015	UFSCar
BATISTA, Bruna Rafaela.	Educação Inclusiva: um estudo de caso sobre o trabalho docente na educação infantil.	2016	UNESP
SILVA, Sônia Venâncio de Araújo.	O paradigma da inclusão na educação infantil.	2016	UFPA
MARTINS, Bárbara Amaral.	Formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva: Análise de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil.	2016	UFMS
MARQUES, Jaqueline Belga.	Trabalho docente com alunos público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil.	2016	UNESP
FACHINETTI, Tamiris Aparecida.	O trabalho pedagógico para alunos público-alvo da educação especial: investigando a inclusão na educação infantil.	2016	UNESP
LUZ, Mariana Helena Silva.	Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente.	2016	UCB
AMORIM, Gabriely Cabestré.	Formação de Professores da Educação Infantil: reflexões sobre a necessária instrumentalização teórica do profissional atuante com criança com ou sem deficiência.	2016	UNESP

VILARONGA, Carla Ariela Rios.	O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente.	2016	IFSP
JUNGES, Ana Paula Pedroso.	A inclusão de bebês com deficiência em creche: aspectos que facilitam ou não a inclusão na concepção de educadores.	2016	UFRGS
SANTOS, Cristiane Sousa.	Inclusão na Educação Infantil: desafios e possibilidades através das práticas pedagógicas.	2017	UFBA
DRAGO Rogério-Israel Rocha Dias.	O bebê com Síndrome de Down na educação infantil: um estudo de caso.	2017	UFES

Fonte: Elaborado pela própria autora (2018)

Na busca por trabalhos, a partir dos descritores: educação inclusiva e educação infantil e educação especial e educação infantil foram encontrados vinte e três trabalhos, e desses três relacionados ao objeto de estudo. A Dissertação de Mestrado de Carolina de Almeida “Relatos de professores da Educação Infantil sobre suas práticas com alunos com deficiência” de 2015, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar apresenta os aspectos relativos à visão dos professores de Educação Infantil frente ao processo de inclusão escolar de alunos com deficiência no contexto regular de ensino, destacando a maneira como a deficiência foi concebida ao longo dos tempos, demonstrando os caminhos percorridos pelas pessoas com deficiência até a conquista de seus direitos ao redor do mundo e no Brasil.

Almeida (2015) ressalta a compreensão do contexto no qual a Educação Infantil se constitui, a incidência da inclusão escolar nessa etapa de ensino e sua importância para o desenvolvimento das crianças com deficiência, assim como conhecer o que pensam os professores de escolas públicas de Educação Infantil, sobre a inclusão de alunos com deficiência no contexto regular.

Em seguida, a autora reconhece como os anos iniciais para uma criança são determinantes para o seu processo de desenvolvimento com vistas a importantes reflexos na sua vida adulta, uma

vez que aspectos como visão, controle emocional, linguagem e habilidades sociais são mais propícios a se desenvolverem no período entre 0 e 5 anos de idade. Conclui-se que é na Educação Infantil que a criança passa a conhecer e a explorar o mundo que a cerca, sendo esta uma fase bastante propícia à inclusão, pois é nesse momento que a criança passa a conviver com a diversidade, a incorporar conceitos e a interagir com outras pessoas fora do convívio familiar.

Para concluir, a autora ressalta que para muitos professores o foco continua sendo a deficiência (ou o problema) e não a diferença, constitutiva de cada ser humano. Para mudar a prática é preciso modificar o discurso, e para que essa transformação aconteça é necessário que se invista no professor ampliando as suas possibilidades de atuação, aprimorando suas habilidades e renovando seus conhecimentos, por meio de capacitações que consideram de forma efetiva a prática do professor, no sentido de ressignificar o trabalho docente, suas concepções e práticas e estimular a formação continuada desse profissional.

A Dissertação de Mestrado de Priscila Ferreira Ramos Dantas “Concepções e práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil na inclusão de alunos com deficiência” de 2012, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, apresentou como objetivo investigar e analisar as concepções e expectativas de professoras de um Centro de Educação Infantil do Município de Natal/ RN sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência.

A autora, que teve como base teórica a perspectiva histórico-cultural, pautou-se pela análise qualitativa dos dados a partir do método de Estudo de Caso. Foi utilizado como procedimentos metodológicos: a análise documental, a observação participante, o diário de campo e a entrevista semiestruturada. Os dados obtidos a partir das observações indicaram que a escola regular de Educação Infantil possibilita a participação e o desenvolvimento dos alunos com deficiência; como, também, situações que podem criar barreiras para a aprendizagem e para o desenvolvimento dessas crianças. Os dados revelaram concordância e divergências de concepções e expectativas sobre as questões que envolvem a inclusão na Educação Infantil. Os resultados evidenciaram ainda que estratégias de ensino, vínculos afetivos, sensibilidade e a própria rotina da Educação Infantil são fatores que podem favorecer a proposta inclusiva, mas também é necessário um maior atendimento às diferenças individuais de cada criança, no sentido de potencializar o seu desenvolvimento.

O estudo também revelou: falta de apoio pedagógico às professoras; o desconhecimento destas quanto às orientações e estratégias que contemplem a diversidade dos alunos; a importância de ter concepções positivas a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento da criança com

deficiência; e a necessidade da formação pedagógica e do trabalho coletivo na escola que conte com a colaboração de todos: pais, direção, coordenação, na busca da escola inclusiva.

Para finalizar, a dissertação de Mestrado de Cinthya Campos de Oliveira “Concepções de Profissionais da Educação Infantil sobre a Educação Especial para crianças de zero a três anos: um estudo de caso, de 2014, da Universidade Federal do Espírito Santo, destaca a criança na perspectiva da inclusão escolar. A autora aborda a temática no contexto brasileiro, considerando que estudos teóricos, como por exemplo, Sarmiento (2001), sobre a infância e as lutas políticas em defesa das crianças, tem apontado para a constituição social destas enquanto sujeitos sociais de plenos direitos. Contudo, as crianças são sujeitos marcados pelas contradições da sociedade em que vivemos. Nesta perspectiva, as ideias da autora corroboram com Drago (2010) a respeito dos estudos sobre a infância, visão predominantemente pautada na socialização da educação infantil para crianças de zero a três anos que são público-alvo da educação especial.

Além disso, a autora destaca as concepções de criança e de educação infantil como aspectos fundamentais a serem discutidos em cursos de formação inicial e continuada de professores trazendo autores como Kramer (2006), que defende a ideia que a compreensão que os profissionais das unidades de educação infantil têm acerca desses conceitos subsidia o seu trabalho nas instituições de ensino.

Como palavras finais, ressalta a necessidade de atenção ao trabalho do adulto que atua na Educação Infantil, assegurando-lhe as condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada. A autora ainda conclui que há escassez de pesquisas sobre a inclusão de crianças de zero a três anos na educação infantil, considerando fundamental realizar estudos acerca dos processos de aprendizagem que sejam capazes de oferecer subsídios para o desenvolvimento dessas crianças.

Da análise dessa pesquisa, observou-se que a inclusão escolar é tema que tem estado presente na educação nos últimos vinte anos, conforme relata os estudos realizados por Drago; Oliveira (2011), que discutem acerca de como poderia ocorrer esse processo nas escolas brasileiras e a maneira como os professores devem estar preparados para receber essas crianças em sala de aula, de forma que ocorra o processo de inclusão esperado pela educação. Para tanto, espera-se que este estudo seja somente o início de muitos trabalhos que surgirão por professores que convivem com esta realidade e por pesquisadores que estudam esse tema. Destaca-se, ainda, que esta foi a primeira pesquisa realizada sobre o atendimento da criança nos Centros de Educação Infantil de

Bonito/MS, bem como, o processo de inclusão. Portanto, ficou explícito que a formação dos professores deve ser o primeiro fator a ser considerado nas propostas das políticas públicas e no PPP das instituições de educação infantil, para que realmente essas crianças sejam incluídas no trabalho educativo.

Desse modo, dentre os trabalhos destacados, ambos apresentam em comum nas suas considerações, a indicação e a necessidade de programas de incentivo à formação continuada como facilitador e apoio, a fim de minimizar os desafios ou dificuldades que o professor de educação infantil possa enfrentar no processo de inclusão.

2 - A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 - HISTÓRICO DO ATENDIMENTO DA CRIANÇA NO BRASIL

*“Não tenho tempo para esperar a hora, tem que ser aqui,
tem que ser agora...”*

(O bebê, grupo musical Palavra Cantada, 2014).

O estudo a respeito do atendimento a criança na educação infantil requer a abordagem histórica das políticas de atendimento e das leis relacionadas a esta etapa para se entender determinadas atitudes que se apresentam carregadas de representações ligadas à história da criança brasileira e o cuidado a ela destinado nas instituições encarregadas de abrigá-las, cuidar da sua saúde e educá-las. A busca por este entendimento sobre o atendimento a criança no Brasil, como demonstra a epígrafe desta seção, torna-se relevante para contrapor as políticas educacionais que pregam o retrocesso, como está acontecendo no contexto político atual, uma vez que segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referente ao Ciclo de Monitoramento das Metas do biênio 2014-2016. Das 20 metas previstas, nenhuma foi cumprida integralmente.

Entre elas a que determina o investimento mínimo em educação. Para a Educação Infantil, a meta era ter 100% das crianças de 4 e 5 anos matriculadas na pré-escola até 2016 e 50% das crianças com até três anos matriculadas em creches nos próximos dez anos. No entanto, relatório do INEP também aponta que o atendimento das crianças de 4 a 5 anos passou de 72,1%, em 2004, para 89,6%, em 2014. "Contudo, ainda é muito grande o desafio de atingir a meta de universalização da pré-escola até 2024".

De acordo com Brostolin (2018, p.156):

Reconhecer a criança em sua vulnerabilidade e globalidade, sujeito histórico, cultural, social e de direitos, exige vencer esses desafios e incluir a educação infantil na educação básica, com legislação educacional específica, sob a responsabilidade de professores habilitados conforme estabelece a Meta 01 do PNE- 2014-2024, e a sociedade brasileira não pode negar à criança esse direito.

Ter, pois, direito à educação em instituições públicas e privadas em espaços coletivos qualificados e com educadores bem formados, não é uma oportunidade, é um direito visto que essa história é marcada por uma trajetória assistencialista, em que o cuidar era a principal ação destinada às crianças de famílias carentes.

Autores como Kramer, (1993, 1995); Kuhlmann, (2001,2015); Oliveira, (2002) traçam a história da educação infantil no Brasil e destacam seu caráter inicial assistencialista, uma etapa da educação que nasce para suprir as necessidades de mães que ingressavam no mercado de trabalho e precisavam de um lugar para deixar seus filhos.

Para Kramer (1995), a educação pré-escolar no Brasil tem duas fases: Pré-1930 e Pós-1930. A autora divide o primeiro período do percurso histórico do atendimento à infância no Brasil em três fases: a primeira fase vai desde 1739 até 1874, quando pouco se fazia em relação à educação pré-escolar, a criança e a infância, tanto do ponto de vista jurídico como outras iniciativas de atendimento.

Ou seja, por mais de um século, o atendimento às crianças órfãs e sem amparo familiar, no país, foi realizado por meio da “Casa dos Expostos”, também conhecida como “Roda”². Essas instituições, geralmente instituídas por entidades religiosas eram destinadas às crianças pequenas abandonadas ou desamparadas, muitas vezes provenientes de nascimentos ilegítimos e filhos nascidos da exploração sexual da mulher negra e índia por seus senhores brancos.

A segunda fase compreende desde 1874 até 1889, quando se inicia a movimentação de pequenos grupos, a exemplo de pessoas da área de saúde, a se dedicarem ao atendimento de crianças, procurando minimizar a mortalidade infantil, tão grande, chegando a quase 50% das crianças que nasciam e morriam antes de completar os dois anos de idade. A terceira fase vai de 1889 até 1930, que se destaca pela fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, em 1889.

A este respeito, Kramer (1992, P.23) esclarece que os objetivos da época eram:

[...] elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às

² A “Roda” foi uma instituição criada por Romão Duarte, em 1739, para abrigar “almas inocentes” que tivessem sido abandonadas, enjeitadas ou desamparadas. Também chamada de ‘Casa dos Expostos’ ou ‘Casa dos Enjeitados’(KRAMER, 2011, p. 49).

crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância.

Oliveira (1988, p.4) corrobora com a ideia de Kramer, ao enfatizar que:

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

Kuhlmann Junior (2002) contribui para a questão afirmando que: “a grande expansão das relações internacionais, na segunda metade do século XIX, proporciona a difusão das instituições de educação infantil, que começam a chegar ao Brasil na década de 1870”. (KUHLMANN JUNIOR, 2002, p. 465). Com o fim da abolição da escravidão, acentua-se a migração para a zona urbana e inicia-se a discussão sobre as concepções elaboradas na Europa referentes à Educação Infantil:

O projeto social de construção de uma nação moderna, parte do ideário liberal presente no final do século XIX, reunia condições para que fossem assimilados, pelas elites do país, os preceitos educacionais do Movimento das Escolas Novas, elaborados no centro das transformações sociais ocorridas na Europa e trazidos ao Brasil pela influência americana e europeia. O jardim-de-infância, um desses ‘produtos’ estrangeiros, foi recebido com entusiasmo por alguns setores sociais. (OLIVEIRA, 2002, p. 92).

Importante ressaltar que muitos políticos criticavam o jardim de infância por não acreditarem que contribuiriam para o desenvolvimento da criança. Julgavam esses jardins como “locais de mera guarda”. Porém, em 1875 foi instituído, no Rio de Janeiro, o primeiro jardim de infância, fundado por Menezes Vieira, embora fosse uma instituição privada que atendia a alta aristocracia, Menezes defendia que os jardins de infância deveriam dar assistência às crianças negras libertas pelo ventre livre e às com pouca condição econômica. Alguns anos depois, surgiram os jardins de infância públicos, mas o atendimento era voltado para as crianças das classes mais favorecidas.

Conforme Kuhlmann Júnior (2002) o final do século XIX, foi marcado pela influência norte-americana, com a instituição de jardins de infância destinados às classes médias e altas, e a influência médico-higienista nas classes populares. Os avanços nos estudos sobre doenças e micro-organismos fez com que a prevenção de doenças se tornasse prioridade, de modo que a medicina e

a higiene fossem dotadas de autoridade incontestável. Nesse período, muitas escolas serviram aos médicos como laboratórios.

Kuhlmann Junior (2002) relembra que em seus estudos anteriores já identificou que nesse período, na proposta para as instituições de educação infantil, houve a articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos em torno de três influências básicas: a jurídico-policial, a médico higienista e a religiosa.

Segundo o autor:

[...] tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância. Na realidade, cada instituição “[...] apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas”. (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p.88).

Trata-se do período da República, em 1924, que houve uma ampliação de 15 creches para 47, entre capitais e algumas cidades brasileiras. Essas instituições contavam com profissionais da área educacional e atendiam as crianças de 4 a 6 anos.

Nesse período também foi criado o Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro pelo médico Arthur Moncorvo Filho, que tinha como escopo atender às mães grávidas pobres e também dar assistência aos recém-nascidos, distribuição de leite, consulta de lactantes, vacinação e higiene dos bebês. Tinha por objetivo fiscalizar as instituições de atendimento à criança e também a incumbência de combater o trabalho das mães voluntárias que cuidavam de maneira precária dos filhos das trabalhadoras.

Em meio a tantos fatores, como o processo de inserção da industrialização no Brasil, a incorporação da mão de obra feminina no mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes europeus no País, as classes dos proletariados ficaram mais fortes. Eles começaram a se reunir nos centros urbanos mais industrializados e cobrar melhores condições de trabalho, inclusive, a criação de instituições de educação e cuidado para seus filhos.

Sobre este assunto, Oliveira (1992, p.18) aponta que:

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de

disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor.

Percebe-se que as poucas conquistas adquiridas ao longo das décadas não aconteceram sem conflitos. Devido o acesso das mulheres da classe média ao mundo do trabalho e o avanço da industrialização, aumentou a necessidade pelo trabalho das instituições de atendimento à infância. Foi assim que essas instituições passaram a ser cada vez mais procuradas pelas mulheres trabalhadoras e, independente da classe social, passaram a reivindicar seus direitos.

Neste contexto, segundo Kramer (1995), com o intuito de superar as deficiências de saúde e nutrição, são oferecidas diferentes propostas pelas instituições públicas, com o intuito de cuidar, pois partiam de uma ideia de carência. E as instituições particulares que funcionavam em meio turno, davam ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular de cunho pedagógico.

Nesta perspectiva, Kramer (1995) ao discutir esse assunto, enfatiza que o discurso do poder público, em defesa do atendimento das crianças das classes populares, parte de determinada concepção de infância, já que o Estado reconhece essa etapa da vida da criança de maneira padronizada e homogênea. A ideia é de que essas crianças são consideradas “[...] carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido. Faltaria a essas crianças, privadas culturalmente, determinadas atributos que deveriam ser nelas incutidos”. (KRAMER 1995, p.24). Sendo assim, a pré-escola funcionaria, segundo a autora, como mola propulsora da mudança social, pois possibilitaria a democratização das oportunidades educacionais, já que as crianças de diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferente, pois diferentemente das creches, os jardins de infância ou escolas infantis nascem como resposta aos objetivos de socialização e preparação das crianças de quatro a seis anos para a escolarização.

Neste contexto, Oliveira (2002, p. 92) esclarece que:

[...] o projeto social de construção de uma nação moderna, parte do ideário liberal presente no final do século XIX, reunia condições para que fossem assimilados, pelas elites do país, os preceitos educacionais do Movimento das Escolas Novas, elaborados no centro das transformações sociais ocorridas na Europa e trazidos ao Brasil pela influência americana

e europeia. O jardim de infância, um desses ‘produtos’ estrangeiros, foi recebido com entusiasmo por alguns setores sociais.

Contudo, o jardim de infância foi criticado por políticos da época, porque entendiam esses jardins como “locais de mera guarda” e não acreditavam que trariam vantagens para o desenvolvimento da criança.

De acordo com Brostolin (2018, p.144):

A história do atendimento à criança no Brasil é marcada por desigualdades de uma sociedade estratificada. Da caridade à filantropia, esteve presente a domesticação das classes populares, seja pela disciplina, pela moralização e ou visão médico-higienista, em detrimento do afetivo, cognitivo e cultural.

Avançando no histórico do atendimento da criança no Brasil, no século XX, a situação não modifica muito. A Lei Federal n. 5.692/71 trata da educação pré-escolar em dois artigos em que atribuem ao Estado o papel de tão somente “velar” para que os sistemas de ensino vigentes ofereçam o atendimento necessário para as crianças menores de sete anos. Seu Artigo 61 chamava a atenção dos sistemas de ensino para que estimulassem as empresas que tivessem mães de menores de sete anos de idade a manter “educação que preceda o ensino de 1º grau” (BROSTOLIN; ROSA, 2014, p. 54).

Assim, a história da pré-escola surgiu com o objetivo de preparar a criança para a vida escolar, no sentido de reverter o fracasso do 1º grau que apontava altos índices de reprovação e repetência. Deste modo, foi estabelecida a inadmissível fragmentação entre a educação e o cuidado. Kramer (1995, p. 30) analisa a situação da seguinte forma:

Ambas as funções podem ser desmistificadas. Ao nível da primeira função, considera-se a educação como promotora da melhoria social, o que é uma maneira de esconder os reais problemas da sociedade e de evitar a discussão dos aspectos políticos e econômicos mais complexos. A proposta que ressurgiu, de elaborar programas de educação pré – escolar a fim de transformar a sociedade no futuro, é uma forma de culpar o passado pela situação de hoje e de focalizar no futuro quaisquer possibilidades de mudança. Fica-se, assim, isento de realizar no presente ações ou transformações significativas que visem a atender as necessidades sociais atuais.

O cuidado, segundo Kramer (1995), era para a classe dos trabalhadores que necessitavam de um espaço em que seus filhos fossem “guardados”, assegurando-lhes o bem-estar apenas físico.

Enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil.

Apenas em 1988, mudanças significativas acontecem no plano de legislação educacional, resultado de anos de lutas e reivindicações. A Constituição Federal alterada pela Emenda Constitucional n.53 de 2006 reconhece o direito da criança menor de sete anos a educação e compete ao Estado à garantia de “atendimento em creches e pré-escolas as crianças de zero a cinco anos de idade” (Art. 208). Além disso, entre os avanços sociais trazidos pela legislação, a nova concepção de criança como alguém que é, com direitos no tempo presente, e não no futuro, traduz o novo paradigma sobre a infância, com resultados nas práticas sociais e pedagógicas. Nesta perspectiva, “[...] educação infantil é o campo que tem avançado muito nos últimos anos, do ponto de vista conceitual, político e das práticas.” (DRAGO, 2011.p.34).

A inclusão da educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica, a partir Lei n. 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - LDBEN trouxe a nova significação a esses estabelecimentos que deixam finalmente de ser locais onde se compensavam as carências sócio afetivas, alimentares, culturais ou cognitivas das crianças advindas das classes baixas, para tornarem-se espaços de educação e cuidado infantil.

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação – CNE instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, iniciativa também pioneira no cenário educacional brasileiro. Essas Diretrizes foram revisadas pelo CNE em 2009, por meio de amplo processo participativo de discussão nacional, com a incorporação das práticas e da produção científica mais recente relativa à Educação Infantil. Essa discussão ofereceu subsídios para a elaboração do parecer CNE/CEB, n° 20/2009, que orientou a elaboração das novas DCNEI.

A Resolução n° 5, de 17 de dezembro de 2009 no seu artigo 2º, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para essa etapa educacional e estabelece o dever do Estado em garantir a oferta da Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade. Acabou mudando o conceito que se tinha sobre a infância. Neste sentido, trazem uma concepção holística e multifacetada de criança, que é assim sintetizada:

[...] a criança, centro do planejamento curricular, 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, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p.1).

Neste contexto, o parecer que orienta essas Diretrizes, ao se referir a essa criança, enfatiza a necessidade de as creches e pré-escolas considerarem em seu trabalho as especificidades e interesses próprios desse período de vida. Nesse sentido, discute algumas especificidades das crianças dessa faixa etária. Reconhece-se a importância de que a criança seja vista, em cada momento, “como pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança”. (BRASIL, 2009, p.14).

E, também, no que se refere a forma como essas crianças aprendem e se desenvolvem, as DCNEI (CNE/CEB, 2009) definem que as interações e brincadeiras devem se constituir em eixos das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Percebe-se aqui a concepção sociointeracionista desse processo, oferecendo destaque às interações tanto entre crianças e adultos quanto entre as próprias crianças.

Por outro lado, no que se refere à concepção de infância para a Educação Infantil, o Art. 5º afirma que:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é 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. (BRASIL, 2009 p.1).

Ressalta-se nesse parecer a discussão muito rica e significativa referente à rotina dos Centros de Educação Infantil (CEIs) sobre a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, pois, “educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis”. (BRASIL, 2009, p.10).

Sobre os temas em questão, o Referencial Curricular para Educação Infantil indica:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p.23).

Enquanto: “[...] o cuidar, deve ser entendido como parte integrante da educação, ou seja: “[...] cuidar de uma criança em contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas” (BRASIL,1998, p.24).

Dessa forma, o cuidado torna-se um dos elementos centrais tanto da educação quanto da formação da educadora de crianças pequenas. Para cuidar é necessário estar comprometido com o outro, tendo a sensibilidade de perceber suas necessidades e estando sempre disponível para tentar ajudar. Estudos apontam a concepção de educação infantil entre integração das funções de cuidar e educar. Porém, a escola deve ser vista não como um local onde a criança possa ser deixada enquanto seus pais trabalham, e sim como o ambiente de socialização e aprendizagem, em que a criança possa estar em constante desenvolvimento de suas capacidades.

Sobre essas mudanças ocorridas nos últimos 50 anos, Barbosa; Horn (2013) levam-nos a observar grandes transformações nos modos como as crianças vivem as suas infâncias, sendo estas entendidas como construções socioculturais que diferem profundamente a partir do modo como a criança se insere no mundo. Ou seja:

Passou-se de uma concepção segundo a qual as crianças eram vistas como seres em falta, incompletos, apenas a serem protegidos, para uma concepção das crianças como protagonistas do seu desenvolvimento, realizado por meio de uma interlocução ativa com seus pares, com os adultos que os rodeiam, com o ambiente no qual estão inseridas. As crianças são capazes de criar teoria, interpretações, perguntas, e são coprotagonistas na construção dos processos de conhecimento. (BARBOSA; HORN, 2013, p.28).

Em consonância com a ideia das autoras, a escola deve sair da sua função de transmissora de conhecimentos a serem acumulados para assumir a capacidade de atuar e organizar os conhecimentos em função das questões que se levantarem, pois, “quando se propicia na educação infantil a aprendizagem de diferentes linguagens simbólicas, possibilita-se às crianças colocar em ação conjunta e multifacetada esquemas cognitivos, afetivos, sociais, estéticos e motores”. (BARBOSA; HORN, 2013, p.28).

No entanto, para haver aprendizagem, é preciso organizar um currículo que seja significativo para as crianças e também para os professores. De acordo com as autoras:

Um currículo não pode ser a repetição contínua de conteúdos, como uma ladainha que se repete infindavelmente no mesmo ritmo, no mesmo tom, não importando quem ouça, quem observe ou que se aprende. Afinal, sabe-se que o conhecimento não é verdade

imutável, mas algo transitório, inacabado, imperfeito e em contínua pesquisa. (BARBOSA; HORN, 2013, p.34).

Nesta perspectiva, torna-se necessário construir currículo a partir de pistas do cotidiano e da visão articulada de conhecimento e sociedade. O currículo não pode ser definido previamente, precisando emergir e ser elaborado em ação, na relação entre o novo e a tradição. Para construir uma programação curricular flexível, é necessário redefinir e construir, de forma sintética e clara, os objetivos que temos para a educação das crianças pequenas e os conhecimentos que consideramos essenciais para sua inserção no mundo. Para concluir parte dessa seção, registra-se uma crítica de Barbosa; Horn (2013, p.38) ao afirmarem que:

Muitas vezes, as propostas pedagógicas e as programações curriculares são enormes, extremamente detalhadas e contém minúcias dos conteúdos a serem desenvolvidos. Porém, quando perguntamos quem a escreveu e o que consta naquela proposta pedagógica, os professores não têm a menor noção, pois foi feita apenas para constar na documentação legal da escola.

Segundo as autoras, tudo o que fica daquele instrumento é uma listagem de conteúdos que se diz adequados para tal faixa etária. Sendo essa listagem definida arbitrariamente a partir da visão ideal do que seria uma criança de tal idade e da fragmentação dos conhecimentos em áreas, o que faz com que se determine conteúdos específicos para aquela turma.

Vivenciam-se implicações das mudanças presente na ³Constituição por meio da Emenda Constitucional n.59. A alteração foi feita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) por meio da Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Essa regulamentação que havia ampliado a obrigatoriedade para a faixa etária de quatro a dezessete anos, torna obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos de idade, estabelecendo o ano de 2016 como prazo final para a universalização e oficializa os desafios da oferta de educação inclusiva e atendimento educacional especializado já no início da educação infantil. E tal determinação legal tem movido o campo educacional para diferentes debates: O que os municípios, gestores e educadores precisarão fazer e estão fazendo para se adequar e alcançar a universalização das oportunidades educacionais com

³ A **Emenda Constitucional 59**, aprovada em 2009 pelo Congresso, prevê a obrigatoriedade do ensino para a população entre 4 e 17 anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Com a mudança na Constituição Federal, o ensino pré-escolar e médio passa a ser obrigatórios.

garantia de padrão de qualidade? Construção de escolas, reestruturação, contratação de professores?

Em Bonito/MS, o Ministério Público Estadual, em conjunto com a Defensoria Pública Estadual, por intermédio da Defensora Pública Thaís Roque Sagin Lazzaroto, da 2ª DPE/Bonito, em sua essência, sugeriu ao Prefeito que adotasse critérios de prioridade para a realização de matrícula em Centro de Educação Infantil do Município (Recomendação nº001/2018). Tal determinação legal leva o Município a criar suas próprias leis determinadas por decretos municipais que proporcionam a inclusão/ exclusão, contrapondo ao direito adquirido e previsto na Constituição de 1988 que assegura a matrícula e permanência de todas as crianças na educação infantil. O próximo tópico aponta as estratégias propostas pelo Município de Bonito e a SEMEC para cumprir a Lei vigente e atender a demanda do Município.

2.2- HISTÓRICO DO ATENDIMENTO DA CRIANÇA NO MUNICÍPIO DE BONITO/MS

No Município de Bonito/MS, a construção histórica do atendimento institucionalizado da infância iniciou a partir da década de 1990, com a Lei n. 829, de 14 de março, instituindo o primeiro Centro de Educação Infantil Laura Vicuña.

Nesta época era mantida pela Prefeitura Municipal de Bonito e administrada pelo Programa Nacional de Apoio à Aprendizagem Continuada Profissional (PRONAP) com convênio da Legião Brasileira de Assistência (LBA), atendendo 40 crianças inicialmente.

Em 1994 passa por reforma e ampliação; em 2000, com a Lei n. 829/2000 passa a ser denominada “Creche Laura de Vicuña”. Já em 2001 com a Lei n. 873, de 29 de maio de 2001 é transformada em Centro de Educação Infantil Laura Vicuña em atendimento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil superando o assistencialismo em respeito ao direito da criança de frequentar os Centros de Educação Infantil. Observa-se também a questão legal de atendimento integral as crianças de (0 a 3 anos) em creches e parcial na pré-escola de (4 a 5 anos).

Seu objetivo era em consonância com a Lei n.9.394/96 - LDB, promover o desenvolvimento integral, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, priorizando o educar e cuidar.

Entre 1991 e 2001, registra-se que no município de Bonito houve a criação de quatro creches. Neste mesmo ano, cria-se a Coordenação da Pré-Escola na Secretaria Municipal da

Educação/SEMED, setor responsável pela orientação pedagógica dessa etapa de ensino e se iniciaram as discussões do plano de ação do MEC-COEPRE com os professores e coordenadores da Rede.

Em 2008, debate-se a respeito da falta de concurso para professores da educação infantil e a rotatividade desses profissionais (chegando a 40%) comprometendo. Dessa forma, a qualidade do atendimento, o avanço do conhecimento sobre a infância e o reconhecimento do direito da criança à educação nos primeiros anos de vida.

Em 2011, inicia-se o Processo de Avaliação Institucional nos CEIS e, anualmente, nos anos subsequentes, o processo continua, envolvendo os diferentes segmentos que integram a comunidade escolar, com os processos avaliativos internos consolidados por meio de registros em forma de relatórios, verificando se a Unidade Escolar está atuando em conformidade com o que estabelece a Lei de Diretrizes e bases da Educação – LDB n. 9394/96, Regimento Escolar, Resoluções e Pareceres relativos à Educação básica.

Em 2012, são elaborados subsídios para a proposta pedagógica do pré-escolar da Rede Municipal de Ensino de Bonito (RME), a partir de reflexões sobre a função social da pré-escola e trabalho que valorizasse o educar. Em 2015, realizada a Conferência Municipal de Educação e construído coletivamente o Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025), foram realizadas seis oficinas para se discutir e aprimorar o texto base do PME. Neste mesmo ano foi instituído o Plano Municipal de Educação.

Por meio do ensino público e do ensino privado, o município de Bonito conta com dezesseis unidades de ensino que atendem a educação infantil. Dessas, cinco atendem exclusivamente a educação infantil, sendo quatro administradas pela rede municipal, e uma pela rede particular de ensino. As unidades de educação infantil que atendem o município oferecem atendimento integral para crianças de até três anos de idade e parcial para crianças de quatro a cinco anos de idade. A demanda dessa etapa da educação no município é atendida pelos Centros de Educação Infantil (CEI's) que atendem em média 729 crianças.

De acordo com o Decreto, n. 252, de 04/12/de 2018 que dispõe sobre as diretrizes e normas para a realização de matrícula em Centro de Educação Infantil (CEI) do município, a matrícula é realizada diretamente na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), por meio do preenchimento de cadastro pelos pais ou responsáveis legais da criança.

O preenchimento incorreto do cadastro, principalmente com a omissão ou a inserção de informações inverídicas (falsas), acarreta a anulação da inscrição. As matrículas são efetivadas de acordo com o cronograma definido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, obedecendo as seguintes ordens de prioridade:

- I - inscrições de crianças com deficiência;
- II - inscrições das crianças cujos pais ou responsáveis legais são beneficiários do Programa Bolsa Família;
- III - inscrições das crianças cujos pais ou responsáveis legais estejam comprovadamente trabalhando, com percepção de renda familiar de até 2 (dois) salários mínimos;
- IV - inscrições das crianças que não se enquadrem nos itens I, II e III, priorizando as famílias com o menor rendimento mensal, até preenchimento total das vagas. (DECRETO n. 252, de 04 de dezembro de 2018.).

O decreto também enfatiza sobre o direito à matrícula, as que não se enquadrarem em nenhum desses critérios podem ser inscritas, mas devem aguardar na fila, conforme a disponibilidade de vagas. A tomada de decisão do prefeito e a SEMEC de Bonito contrapõem às Políticas Públicas para Educação Infantil que afirma que a matrícula nessa etapa de ensino é direito de todas as crianças e dever do Estado, pois esse direito não está relacionado com condição social, e muito menos com a necessidade dos pais. Portanto, tais critérios são ilegais, embora como citado anteriormente, o decreto encontra-se amparado por determinações judiciais do Ministério Público Estadual, em conjunto com a Defensoria Pública Estadual, por intermédio da Defensora Pública da 2ª DPE/Bonito. O ideal seria a construção de novos Centros de Educação Infantil para atender a demanda local em detrimento a restrição e limite de vagas. No entanto, a obra de construção da Escola Educacional Infantil se encontra em andamento desde o ano de 2017. Em contrapartida os pais aguardam a vaga da criança na lista de espera, ou entram na justiça para reivindicar o direito. Atendendo a solicitação dos pais, o conselho aciona a Secretaria Municipal da Educação, mas se o pedido de vaga for negado. Diante da rejeição da vaga, o órgão recorre ao Ministério Público, que determina a liminar a ser cumprida no período de quinze (15) dias. A Lei n. 12.796 que altera a lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, como novidade, o seu texto muda o artigo 6º, tornando dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade. A matrícula dessas crianças pequenas deve ser feita na pré-escola. Acontece que os estados e municípios tinham até 2016 para garantir a oferta a todas as crianças a partir dessa idade. Sabe-se que o Plano Nacional de Educação (PNE) é o documento que organiza as prioridades e propõe metas a serem alcançadas nos dez anos seguintes. Este documento

foi o grande avanço na educação porque traça os objetivos, porém sua responsabilidade é das diferentes esferas de Governo, que precisam criar planos de ação. E este se torna o foco do problema, pois os municípios devem ter aprovado a legislação que garante recursos para cumprir as ações previstas. Na concepção de Brostolin (2018, p.155-156):

Para a concretização da educação infantil brasileira se precisa levar adiante alguns desafios que possuem destaque na agenda prioritária da área, tais como: ampliação na qualidade de atendimento; maiores investimentos financeiros; estabelecimento de um currículo adequado à especificidade da infância; ampliação das redes; da melhoria da qualidade dos serviços; da efetiva integração aos sistemas de ensino; o estabelecimento de políticas de formação de professores, dentre outros.

Nas palavras da autora, para que a educação infantil seja efetivada é necessário que haja a determinação clara da origem dos recursos e da área em que devem ser investidos. Se isso ocorrer o plano pode colaborar para a luta por uma Educação Pública de qualidade, uma vez que o Plano Nacional de Educação vigente até 2024, previu na Estratégia 1.5 a manutenção e ampliação de um programa nacional de construção e reestruturação de escolas visando à colaboração da União para com a expansão e a melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil.

No entanto, tem-se observado que os municípios, pela questão da demanda por vagas estão reduzindo o direito ao tempo integral, em detrimento ao que determina o PNE, oferecendo vagas para as crianças de quatro e cinco anos apenas em tempo parcial. Entretanto, esse problema é uma realidade brasileira e não específico de um determinado local.

Em Bonito/MS, cidade escolhida para realização da pesquisa, como destacado anteriormente, será concluída neste ano as obras de construção da Escola Educacional Infantil – Tipo B – Proinfância que se encontra em andamento desde o ano de 2017. De acordo com os dados da Secretaria de Administração e Finanças do Município, a unidade educacional terá capacidade para até 224 crianças de até 5 anos, em dois turnos (manhã e tarde) e o término da obra está previsto para este ano de 2020.

As obras de construção da Escola Educacional Infantil contam com financiamento do Governo Federal, com contrapartida da Prefeitura Municipal de Bonito. A perspectiva da Prefeitura e da SEMEC é que depois de concluído, o Centro de Educação Infantil deverá praticamente zerar a procura por vagas nos centros de educação infantil (CEI) estimada atualmente em torno de 220 crianças. No entanto, conforme mostra o quadro 2 anexo à página 88 na seção quatro, ainda é

notório o paradoxo das políticas públicas entre o que determina a Lei Federal e como realmente são efetivadas nas instituições educacionais.

Ao tratarmos da história do atendimento à infância em nosso país e também em nossa cidade, ressaltamos aqui o posicionamento de Brostolin e Rosa a respeito da Educação Infantil, que “ainda tem sido palco de discussões controversas devido à sua história e às funções higienistas, assistencialistas e compensatórias que lhes foram atribuídas ao longo do tempo”. (2014, p. 29-30).

2.2.1 POLÍTICAS E LEGISLAÇÕES QUE ASSEGURAM O DIREITO À EDUCAÇÃO DA CRIANÇA E INFÂNCIA

Mais Respeito, eu Sou Criança.

*Prestem atenção no que eu digo,
pois eu não falo por mal:
os adultos que me perdoem,
mas ser criança é legal!*

Vocês já esqueceram, eu sei.

*Por isso eu vou lhes lembrar:
pra que ver por cima do muro,
se é mais gostoso escalar?
Pra que perder tempo engordando,
se é mais gostoso brincar?
Pra que fazer cara tão séria,
se é mais gostoso sonhar?*

*Se vocês olham pra gente,
é chão que veem por trás.
Pra nós, atrás de vocês,
há o céu, há muito, muito mais!*

*Quando julgarem o que eu faço,
olhem seus próprios narizes:
lá no seu tempo de infância,
será que não foram felizes?*

*Mas se tudo o que fizeram
já fugiu de sua lembrança,
fiquem sabendo o que eu quero:
mais respeito eu sou criança!*

Pedro Bandeira (2002)

Não importa o que passou, não importa o que passar, mas o direito de ser criança e viver sua infância, agora todos devem respeitar. A partir do século XX assistimos, sim, a verdadeira revolução na educação, pois esse período trouxe muitas mudanças, com avanços científicos e informações inabaláveis, mas conhecer a história da criança é reconhecer a história da humanidade, é reconhecer a própria história, como tudo começou, é a inquietação, o despertar pela descoberta de algo novo. Embalados pela poesia de Bandeira (2002) e pelos estudos e pesquisas de Ariès (1981) e outros é que se inicia essa seção, sobre a história da criança e o direito de ser criança.

Para Ariès (1981, p. 104):

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

Os sentimentos de “família” e “infância” começaram a se tornar mais expressivos no século XVIII, à medida que foram ocorrendo lentas transformações nos seios familiares e sociedade. Conforme já foi afirmado anteriormente, a construção do conceito e de uma concepção de infância faz parte de um processo histórico e, como tal, não se dá ao mesmo tempo e nem da mesma maneira em todas as sociedades. “A infância caracteriza-se como uma categoria histórica e social. A estrutura da sociedade, as condições de vida e de inserção da criança em cada contexto social, econômico, político e cultural é que vão tecer as diferentes concepções de infância e as diversas formas de ser criança.” (BROSTOLIN, 2018, p.144).

De acordo com Soares (1997, p.78)

É a partir do século XVI que se iniciam as mudanças mais significativas, que viriam a alterar a posição e estatuto das crianças relativamente aos adultos. Atitudes associadas à sobrevivência, proteção e educação das crianças, que, gradualmente se foram fortalecendo durante os séculos XVII e XVIII, começaram a permitir delinear um espaço social especial destinado às crianças, no qual é já possível salvaguardar algumas das suas necessidades e direitos.

Soares (1997, p.78) ainda destaca que:

No século XIX, a criança será reconhecida como uma categoria social com necessidades de proteção, em especial pelas contribuições das ciências da Pedagogia, Psicologia e Medicina. Porém, será no século XX que novos significados serão atribuídos à infância, “através de uma nova conscientização de que as crianças eram fontes humanas essenciais, de cuja dimensão maturacional iria depender o futuro da sociedade”

De acordo com a autora, os trabalhos pioneiros em defesa do reconhecimento dos direitos da infância, encontram-se nas lutas da inglesa Eglantine Jebb (1914), responsável pela fundação de um movimento internacional de discussão das repercussões das guerras na vida das crianças, o “*Save the Children Fund International Union*”, o qual se tornou base para que, em 1923, fosse promulgada a Primeira Declaração dos Direitos da Criança, conhecida como Declaração de Genebra.

Conforme Soares (1997), o texto da Declaração ressalta o discurso da proteção e auxílio à infância enfocando o atendimento às necessidades de sobrevivência das crianças. Em 1946, como resultado da necessidade de assistência às crianças órfãs da Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU) criou o “*United Nations International Child Emergency Fund*” (Unicef) visando à criação do fundo internacional de ajuda à infância necessitada, cuja atenção inicial foi destinada às crianças da Europa, China e refugiados da Palestina.

Em 1953, o Unicef tornou-se um órgão permanente da ONU e em 1958, seus investimentos passaram a incorporar os serviços sociais para a criança e suas famílias, abrangendo também os serviços de educação. No entanto, a condição da criança, como prioridade absoluta e sujeito de direitos, é proclamada com a Declaração Universal dos Direitos da Criança em 1959.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, e a Convenção dos Direitos da Criança- CDC, de 1989, garantem proteção e auxílio à infância. Enquanto o primeiro documento coloca a criança como sujeito de direitos, o segundo conclama os Estados a criar legislação que sustente esse estatuto.

A CDC, documento ratificado internacionalmente e de caráter universal, inclui 54 artigos que definem o quadro de direitos, que podem ser organizados em três ‘p’:

Proteção - do nome, da identidade, da pertença a uma nacionalidade, contra a discriminação, os maus-tratos e a violência dos adultos -, **provisão** - de alimento, de habitação, de condições de saúde e assistência, de educação -, e **participação** – nas decisões de sua própria vida. (Declaração dos Direitos Humanos. CDC- 1989).

De acordo com Sarmento; Pinto (1997) a correlação dos diferentes direitos é a condição da sua própria realização. Torna-se inviável garantir a participação das crianças nas políticas de escola e na definição das respectivas lógicas de ação, se não garante a provisão educacional considerada por critérios de qualidade, em que o mais importante, é a garantia do direito de participação em condições reais de igualdade e não discriminação.

No Brasil, o marco das conquistas sobre os direitos das crianças foi a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996). No entanto, o período que antecedeu a promulgação da Constituição Federal de 1988 foi de grande importância para Educação Infantil.

Em âmbito nacional foi desencadeado o movimento “Constituinte lute por mim: a criança e o adolescente”, organizado por entidades de classes, movimentos sociais, instituições governamentais e internacionais e da sociedade civil, coordenado pela Comissão Nacional Criança e a Constituinte, instituída pela Portaria Interministerial n.. 649/1986, que teve como objetivo garantir o direito das crianças de 0 a 5 anos à educação.

Como resultado, a Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, (Art. 227) garantiu direitos fundamentais às crianças: “As crianças têm direito “à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, a dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.”

Estabeleceu também a responsabilidade do Poder Público – do Estado – para a Educação Infantil em creches e pré-escolas (Art.208, inciso IV). E, ainda: garantiu o direito dos trabalhadores, homens e mulheres, à assistência gratuita aos filhos e dependentes, desde o nascimento até os seis anos de idade em creches e pré-escolas (Art.7º, inciso XXV). Atribui aos municípios, com a

cooperação técnica-financeira da União e do Estado, a responsabilidade pela manutenção de programas de Educação Pré-escolar e de ensino fundamental (Art.30, inciso VI).

No início da década de 1990, como já destacado anteriormente, as crianças brasileiras foram contempladas com o Estatuto da Criança e do adolescente – ECA. Este estatuto foi apontado pelo Fundo das Nações Unidas para Infância – UNICEF como uma das legislações mais avançadas do mundo no que se refere à garantia dos direitos da criança e do adolescente à vida, educação, saúde, proteção, liberdade, convivência familiar e lazer.

Ainda, estabeleceu a criação dos conselhos tutelares que deveriam ser criados com base em princípios da democracia, participação e da descentralização administrativa em todos os estados e municípios brasileiros. Em 1994 foi aprovada a Política Nacional de Educação Infantil. É importante destacar que essa Política referenciou-se em princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988.

Foram determinadas as diretrizes gerais a serem observadas em todos os estados brasileiros que são: a educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica e destina-se à criança de zero a cinco anos de idade, reafirmando que é dever do Estado garantir a oferta desta etapa da educação pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção, direito a que o Estado tem obrigação de atender. As instituições que oferecem educação infantil, integrantes dos Sistemas de Ensino, são as creches e as pré-escolas, dividindo-se as crianças entre elas pelo critério exclusivo da faixa etária (zero a três anos na creche e quatro a cinco anos na pré-escola).

Todas essas legislações foram ampliando os espaços para a garantia do direito das crianças à educação e vários movimentos foram acontecendo de modo a efetivar o espaço social das crianças brasileiras.

No que refere aos direitos de participação das crianças, Soares (2006, p.27) aponta que:

Uma questão social, política e científica. Ou seja, nesta 2ª modernidade, pensar nas crianças, pensar na infância, é pensar também num grupo social, com um conjunto de direitos reconhecidos no campo dos princípios, apesar de sua escassa aplicabilidade nos cotidianos infantis de muitas crianças, para as quais o desenvolvimento de esforços, que assegurem a sua participação é essencial, uma vez que a participação infantil é uma ferramenta indiscutível para fugir ou lutar contra os ciclos de exclusão.

As palavras de Soares servem de alento para ressignificar à educação. Fazer valer o direito das crianças é compromisso de toda sociedade, bem como assegurar sua participação e interação

efetiva. Interação entre as crianças da mesma idade, entre crianças de diferentes idades, e também como já discutido em seção anterior entre crianças e adultos que respeitem a escolha das crianças e também sua privacidade, até mesmo sua opção de ficarem sozinhas em alguns momentos.

Nesta perspectiva, do debate sobre a educação de crianças de zero a cinco anos nasceu a necessidade de formular políticas de formação de profissionais e estabelecer alternativas curriculares para a educação infantil, com diversas concepções de currículo, diferentes alternativas práticas, maneiras de fazer, viver a Educação Infantil e nela conviver. No entanto, conquistas já foram alcançadas e as ações e os embates prosseguem para garantir recursos financeiros que viabilizem a consolidação dos direitos das crianças, de cada creche ou pré-escola.

Dentre as conquistas, destaca-se em 1996, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei n. 9.394 que estabelece em seu Artigo 4º, inciso IV, que “o dever de Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade”. (BRASIL, 1996, Art. 4º).

Com a promulgação do novo Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014-2024), este conferiu à nação um horizonte no qual os esforços dos entes federados e da sociedade civil devem convergir buscando consolidar o direito à educação em sua integralidade, minimizando as barreiras para o acesso e a permanência. Na Meta 1, a necessidade de universalizar e ampliar o atendimento da Educação Infantil até 2016, na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. Ressalta-se que esse plano já está com as metas atrasadas, ou seja, não cumpridas. Críticas ao Programa que ganharam a mídia nos últimos anos são relevantes em parte, como a meta não alcançada de 06 mil creches até 2014. Outros fatores negativos também foram apontados com relação ao projeto arquitetônico, às exigências conveniais e aos mecanismos de gestão e monitoramento.

A incorporação da educação infantil à educação básica constituiu-se em medida de política pública, o que lhe permitiu passar a contar com o financiamento advindo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) desde 2007. Outra medida importante foi o estabelecimento da sua obrigatoriedade em conjunto com o ensino fundamental, o ensino médio (e as modalidades concernentes), fato que

ocorreu com a aprovação da Emenda Constitucional n. 59/2009, que estendeu a educação obrigatória para a faixa etária de 4 a 17 anos.

Na agenda política do atual PNE encontra uma referência para a construção e acompanhamento dos planos de educação, articulando União, Estados, Distrito Federal e Municípios na elaboração e execução de políticas públicas buscando melhorar, de forma equitativa e democrática, a qualidade da educação brasileira, bem como reduzir as desigualdades sociais.

Sarmiento e Pinto (1997, p.20) defendem que

A consideração das crianças como atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas.

O campo da Sociologia da Infância tem nos ensinado que as crianças são atores sociais porque interagem com as pessoas, com as instituições, reagem frente aos adultos e desenvolvem estratégias de luta para participar no mundo social. Mesmo assim, ainda necessitamos construir referenciais de análise que nos permitam conhecer estes atores sociais que nos colocam inúmeros desafios, seja na vida privada ou na vida pública.

Na visão de Kuhlmann Júnior (2015), o conjunto das experiências vividas em diferentes contextos e momentos históricos pelas crianças, fez delas muito mais que uma representação dos adultos. A infância deve ser considerada a condição da criança, que é concreta em sua materialidade e produtora de histórias, à medida que se socializa e interage com o mundo externo em seu nascer, viver ou morrer.

Para Kramer (2011), as crianças se diferem, de acordo com as classes sociais, as relações estabelecidas entre os integrantes da família, as relações com a comunidade, a posição socioeconômica, escolarização, entre outros fatores que são singulares, de acordo com o contexto em que a criança vive. Em situações sociais, econômicas e culturais diferentes, a infância não será vivida da mesma forma por todas as crianças.

Dessa forma, em consonância com os autores da Sociologia da Infância, Manuel Jacinto Sarmiento, Natália Fernandes e Catarina Tomás (2007, p.1) não se pode perder de vista que:

As políticas públicas têm efeitos geracionais diferenciados. Não obstante, avaliação dos impactos geracionais das políticas não é geralmente tida em conta. Similarmente, a intervenção dos vários grupos e categorias populacionais na construção do espaço público

é atravessada por fatores de mobilização, por sistema de crenças e representações sociais e por dispositivos institucionais e políticos que diferenciam os efeitos formais e as possibilidades reais de contribuição na decisão política.

Neste contexto, a infância é especialmente prejudicada entre todos os grupos e categorias sociais excluídas, quer pela relativa invisibilidade face às políticas públicas e aos seus efeitos, quer por que é geralmente excluída do processo de decisão na vida coletiva.

Atualmente, a infância no Brasil tem sido alvo de políticas públicas e incentivos do Governo. "É nesse contexto que surge o ProInfância, materializando a política pública de cooperação entre a União e os municípios, depois de longos anos sem o investimento do Governo Federal em relação a esta etapa. Visando contribuir para a ampliação das redes municipais de educação infantil, a partir da adesão dos municípios ao Programa, a União efetiva repasse de recursos federais destinados à construção de prédios para a instalação de novas unidades e aquisição de materiais e equipamentos. O Programa possibilitou, também, "que crianças de 0 a 2 de anos de idade fossem matriculadas, pela primeira vez, na história da rede pública de ensino dos municípios. A presença dos bebês e de crianças bem pequenas em instituições de Educação Infantil representa a conquista importante para a sociedade brasileira, que precisa ser ampliada e consolidada no campo de direito à educação. No entanto, ao estudarmos o contexto histórico das crianças em nosso país, observa-se que nem sempre as crianças tiveram a atenção e os direitos respeitados. Somente com a instituição de leis, pesquisas e movimentos sociais em prol da valorização e reconhecimento da infância em nosso país é que a criança ganhou e abre espaço e visibilidade.

2.3 A criança e o direito à Educação

A Educação Infantil é a etapa do ensino que tem conquistado seu espaço no decorrer dos anos, integrando a Educação básica a partir da Constituição de 1988, até ganhar destaque por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB n. 9.394/1996). No entanto, ainda enfrenta vários desafios, principalmente relacionados ao ingresso de crianças deficientes nas turmas regulares, como por exemplo, a falta de recursos, formação inicial e continuada dos professores, equipe técnica especializada, entre outros.

Nesta perspectiva, a partir da obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 a 5 anos na educação infantil com a alteração feita na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) por meio da Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, as escolas e Centros de Educação Infantil têm recebido grande demanda de alunos, entre eles os que apresentam alguma deficiência, e que muitas vezes não encontram na instituição o local inclusivo que garanta uma educação de qualidade respeitando as diferenças. Mas por que isso acontece?

No contexto histórico do processo educacional, ao reconhecer a importância da educação nas sociedades e a forma como se estruturou em cada momento histórico, pode-se diferir o momento atual dos tempos primórdios no que tange as mudanças estruturais no processo de desenvolvimento da educação inclusiva e a efetividade da lei que assegura o direito das pessoas com deficiência à matrícula em classes de ensino regular.

Esse direito é amparado no Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que prevê “a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Esse documento veio enfatizar que toda escola deve atender aos princípios constitucionais, os quais tratam as diferenças como o valor pedagógico. Portanto, nenhum aluno pode ser discriminado, excluído ou privado de escolarização em razão de seu gênero, cor, status social, deficiência ou ausência dela.

No entanto, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015 estabelece no

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015, Art.27).

Sendo assim, incluir vai além do direito a matrícula para o educando com deficiência, é acima de tudo ajudá-lo a conquistar seu espaço na sociedade e usufruir de todos os direitos sociais que são conferidos a todos os cidadãos brasileiros. Trata-se de enxergar a criança com deficiência não como “coitadinho” ou “incapaz”, e sim como ser humano, sujeito de direitos do qual é preciso investir na formação inicial e continuada dos professores, oferecer recursos e condições para que

essas crianças se desenvolvam socialmente, por meio de adaptações tanto do espaço físico, pedagógico de todos os segmentos na educação infantil.

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

Art. 2º Para os efeitos desta Lei considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança. [...] Art. 4º As políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a: I - atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã; II - incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento; III-respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais; IV - reduzir as desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando o investimento público na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão sem discriminação da criança; [...]. (BRASIL, 2016).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que foi instituída em 1996, reafirma em seus artigos 58, 59 e 60, o acesso de pessoas com deficiência em escolas do ensino regular. Apesar do avanço nas Leis, no cotidiano escolar nota-se que existem muitos desafios para que essa inclusão aconteça principalmente em instituições de Educação Infantil. Da mesma forma que a educação infantil, a educação da criança com deficiência, no Brasil, foi inspirada em experiências internacionais, concretizadas na Europa e nos Estados Unidos, oferecendo, inicialmente, o atendimento médico pedagógico às pessoas com deficiência, como será discutido na sessão seguinte.

3 - O PERCURSO HISTÓRICO: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO

Há registros de tentativas isoladas e precursoras referentes à inclusão e exclusão no Brasil desde o início do século XIX. Todavia, somente no século XX, mais especificamente por volta de 1970, tais iniciativas receberam respostas mais amplas e concretas da esfera pública. “A educação das crianças com deficiência surgiu institucionalmente, mas de maneira tímida, no conjunto das concretizações possíveis das ideias liberais que tiveram divulgação no Brasil no fim do século XVIII e começo do XIX”. (JANNUZZI, 2012, p.6).

O autor salienta que essas ideias já estavam presentes em alguns movimentos e cita como exemplo, a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817), que reuniram na mesma luta uma série de profissionais: médicos, advogados, professores, junto com alfaiates, soldados, etc. E foram acentuadas, sobretudo, a partir da independência.

Foi o liberalismo limitado pela aceitação da escravidão, considerada a mão de obra viável enquanto não se acentuou a imigração europeia. Porém, segundo Jannuzzi (2012) foi um liberalismo que lutou pela abolição de algumas instituições coloniais, criticou o dogmatismo e o poder autocrático.

De acordo com Jannuzzi (2012, p. 6), apesar de ser discutida na Assembleia Constituinte, a educação primária a todos foi “relegada ao esquecimento”, visto que “[...] o recenseamento de 1870 acusara um índice de 78% de analfabetos no país” e, em 1878, apenas cerca de 2% da população era escolarizada. (JANNUZZI, 2012, p. 6). Ainda, referindo-se à organização escolar da Primeira República, o autor destacou que das 15.561 escolas existentes no País, 211 estavam localizadas no Rio de Janeiro: 95 públicas e 116 particulares, com 12 mil alunos numa população de 400 mil habitantes, sendo 70 mil escravos; logo, 5% da população livre era escolarizada.

Essa situação ocorria mesmo com a promessa de instrução primária e gratuita a todos pela primeira Constituição do Brasil de 1.824, colocando-a como inerente ao direito civil e político do cidadão. Em 1827, foi decretada a Lei de 15 de Outubro de 1827, que perdurou até 1945, quando surgiu a Lei Orgânica do Ensino Primário, entre as últimas a serem legisladas no conjunto de reformas da educação.

Contudo, apesar de a Constituição de 1824, de inspiração liberal, estabelecer que a instrução primária deveria ser oferecida gratuitamente para todos os cidadãos, tal preceito enfrentou problemas para ser colocado em prática e a primeira providência tomada no sentido de proporcionar educação às pessoas com deficiências, no Brasil, foi concretizada em 1854 por D. Pedro II, pelo Decreto Imperial n. 1.428, que fundou, na cidade do Rio de Janeiro o “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant. Mazzotta (1996) afirma que o referido Decreto foi a primeira política pública voltada para as pessoas com deficiência instaurada no Brasil.

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

Analisando a história percebe-se que não foi sempre assim. A história da Educação Especial no Brasil tem como marco fundamental a criação do “Instituto dos Meninos Cegos” (hoje “Instituto Benjamin Constant”) em 1854, e do “Instituto dos Surdos-Mudos” (hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES”) em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo Imperial (JANNUZZI, 1992; BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996).

Em cada época, as concepções de deficiência mental refletiam as expectativas sociais daquele momento histórico. Nesse contexto, a concepção de deficiência mental, de acordo com Jannuzzi (1992), passou a englobar diversos tipos de crianças que tinham em comum o fato de apresentarem comportamentos que divergiam daqueles esperados pela sociedade e, conseqüentemente, pela escola sob o rótulo de deficientes mentais.

As diferenças individuais como conceito não era compreendido ou mesmo avaliado. De um modo geral, a falta de conhecimento das situações causa temor.

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (MAZZOTTA, 2001, p.16).

A sociedade no consenso coberto de pessimismo se fundamentando na ideia de que a pessoa com deficiência está na condição de incapaz, inválido, considera essa, uma situação imutável, levando a sociedade a se omitir em relação à organização de serviços que viessem a suprir as necessidades individuais dessas pessoas.

A inclusão, nos países desenvolvidos teve início na segunda metade da década de 1980 e, somente no início dos anos 1990 chegou ao Brasil, quando então foram iniciadas as discussões acerca das resoluções oriundas da Declaração de Salamanca (1994), evento ocorrido na Espanha.

A partir daí, publicitaram-se as ideias emanadas da Declaração Mundial de Educação para Todos que aconteceu em Jontien, Tailândia, em 1990, destacando-se, aqui, recomendações que enfatizam o papel da escola na construção da sociedade inclusiva.

[...] as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; Além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo. (BRASIL-DECLARAÇÃO DE SALAMANCA 1997, p.10).

Segundo Drago (2014) Delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais, reafirmaram o compromisso com a Educação para Todos, em favor do atendimento das pessoas com deficiência, dentro do sistema regular de ensino tendo em vista os seguintes princípios:

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

especial dentro das escolas inclusivas. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994, p. 1-2).

A partir destes princípios temos visto diversos debates a respeito da inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar. A inclusão tem sido motivo de discussões no âmbito educacional tanto na forma de legislação quanto na teoria e prática. Todavia, são ainda poucos os estudos que apontam estratégias ou talvez possa dizer que dê um norte sobre como os professores devem lidar com as crianças com deficiência.

Contudo, nos últimos anos, o Brasil tem se destacado pelos avanços que competem à emancipação do direito de todos à educação, o qual a Constituição Federal de 1988 estabeleceu, se fundamentando no paradigma da inclusão e a articulação entre o direito, a igualdade e a diferença, abrindo caminho para a metamorfose dos sistemas educacionais em sistema educacionais inclusivos.

Nas palavras de Kassir (2011, p.62):

No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas: que a caracterizasse como “anormal”. Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos.

Neste cenário, ao se traçar e tentar encaminhar a política inclusiva objetiva-se oportunizar a educação para todos de forma democrática, apontando para a ampliação do acesso ao ensino público de qualidade, a garantia do direito à cidadania, a atenção à diversidade e o acolhimento às diferenças nos contextos educacionais. Nesse propósito, a educação especial passou por profundas transformações durante o século XX, motivada pelos movimentos sociais que reivindicavam mais igualdade entre todos os cidadãos e a superação de qualquer tipo de discriminação, incorporando-se aos poucos ao sistema regular e buscando fórmulas que facilitassem a integração dos alunos com alguma deficiência.

Para Kassir (2011, p.76):

A história de nossa educação constituiu-se de forma a separar os alunos: em normais e anormais; fortes e fracos etc. Dentro dessa forma de pensar a educação, muitas crianças estiveram longe das escolas públicas (não apenas crianças com deficiências). A política educacional atual impele a outras práticas escolares, diferentes das construídas historicamente. Para essa nova direção, o governo federal estabeleceu um caminho: a matrícula em classe comum e o apoio de atendimento educacional especializado para complementar ou suplementar a escolaridade.

Desta forma, a educação especial tem a finalidade de oferecer as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, a condição de acesso à educação escolar, com permanência e êxito. Nessa mesma vertente, pode-se pensar a inclusão escolar como mecanismo para se “igualar” os “desiguais”, na tentativa de uma universalização do ensino para a “equalização social”, como aponta Neres (2010, p.14):

A defesa da inclusão escolar aparece como alternativa para a superação das condições sociais de uma grande parcela da população considerada excluída. A inclusão dos alunos ditos excluídos passa a ser considerada como via de inclusão social, reafirmando o ideário da escola como instrumento de equalização social. Na educação especial, a inclusão dos alunos com deficiência em escolas comuns é defendida como meio de superação das condições de segregação e de exclusão social a que foram historicamente submetidos.

Entretanto, com o propósito de assegurar o direito de todos os alunos à educação escolar e de atender as suas especificidades, quando estas são negadas ou não podem ser supridas pela educação regular, cabe a reflexão de Mantoan; Pietro, (2006, p.94) ao escreverem que:

No caso da inclusão do aluno com e sem deficiência, nos níveis de ensino básico e superior, é oferecido, quando necessário, o atendimento educacional especializado. Cabe à escola comum ensinar a esse aluno os conhecimentos acadêmicos e é função do atendimento especializado propiciar-lhe a complementação da sua formação, por meio de conteúdos, tais como Libras, código Braille, orientação e mobilidade, uso de técnicas de comunicação alternativa, português como segunda língua para os alunos surdos e outros, que não são conhecimentos próprios do ensino comum.

A LDBEN assegura e estabelece em seu Art. 58 que:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da

clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste Artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados os incisos III do Art.4º e o parágrafo único do Art. 60 desta lei (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

Neste cenário, marco importante para a educação especial foi a Resolução CNE/CEB n. 04/2009, que normatiza o público-alvo para essa modalidade de ensino, estabelecendo então:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes considera-se público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE):

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASL, PARECER CNE/CEB Nº: 13/2009)

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

Essa concepção pressupõe que a escola busque caminhos para se reorganizar de forma a atender a diversidade dos alunos e a defesa de seus direitos à integração cumprindo seu papel social. Espera-se da escola inclusiva competência para promover a educação de qualidade para todos, sem nenhum tipo de exclusão. Sobre este assunto, Coll; Marchesi e Palacios (2004) destacam que as escolas inclusivas não surgem da noite para o dia, mas são gestadas mediante as atitudes positivas a ação eficaz do conjunto da sociedade.

É a própria sociedade que aceita com maior ou menor facilidade o fato de que todos os alunos se eduquem durante o ensino obrigatório nas mesmas escolas. São as administrações dos sistemas educacionais que podem criar as melhores condições para que existam escolas inclusivas ou não. As barreiras físicas são visíveis, difícil são as barreiras invisíveis do preconceito, barreiras

atitudinais que frequentemente, são inconscientes, e de difícil reconhecimento por parte de quem as pratica. Dados dessa pesquisa revelam que as barreiras que dificultam o processo de inclusão das crianças no Município de Bonito, com deficiência ou não, são em sua maioria as barreiras atitudinais.

3.1 POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO CENÁRIO EDUCACIONAL: IMPLICAÇÕES E DISCREPÂNCIAS

Apesar da legislação que assegura o direito à inclusão de crianças com deficiência na sala regular de ensino e, embora, as recomendações técnicas internacionais apontem para a inserção de crianças com deficiência nas escolas comuns, como uma das estratégias mais importantes para viabilizar e apoiar a integração social dessas crianças em etapas futuras da vida, ainda são muito tímidas as ações voltadas para esse objetivo e que ofereçam a essas crianças um ensino com qualidade.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o que se pretende na educação infantil é assegurar as oportunidades de desenvolvimento a todas as crianças, incluindo aquelas que evidenciam algum tipo de deficiência. No entanto, segundo a Política Nacional de Educação Infantil, a educação de crianças com deficiências deve ser realizada em conjunto com seus pares com desenvolvimento típico.

Nessa lógica, Cintra (2010, p.182) afirma:

No âmbito da Educação Infantil e inclusiva, a democratização do ensino traz consigo o conceito de educação como direito social, passando do modelo médico do cuidar, do clínico e terapêutico, para a abordagem social e cultural que valorize a diversidade como forma de aprendizagem de fortalecimento e modificação do ambiente da Instituição de Educação Infantil e da comunidade para a promoção da inclusão. Nesse enfoque sociológico, o meio ambiente inadequado e a falta de condições materiais também são fatores produtores de limitação e determinantes do fracasso escolar.

Frente às ideias da autora, torna-se relevante desenvolver programas interventivos nos contextos escolares da educação infantil, considerando o novo paradigma da Educação Inclusiva e da nova concepção da creche, como entidade educacional.

Em estudo conduzido por Dantas (2012), por exemplo, professoras de Centro de Educação Infantil Natal/RN declararam não estar aptas a trabalhar com as crianças com deficiência por falta de orientação, apoio pedagógico que dê subsídios para criarem estratégias que contemplem a diversidade das crianças, além da falta de recursos.

Em Bonito, MS, estudos dessa pesquisa de mestrado nos Centros de Educação Infantil revelam nas falas das professoras a forte concepção medicamentosa na relação entre educação e saúde. Elas seguem orientações de equipe especializada e desenvolvem práticas pedagógicas oriundas do modelo clínico:

Não tenho nenhuma orientação da SEMEC. Temos orientações de especialistas, porém, é um convênio particular pago pela família da criança. Eles levam a professora de apoio às 17h para acompanhar o atendimento da criança. Eu ainda não fui assistir esse atendimento, mas eles foram ao CEI pra falar comigo (Sílvia).

No começo, encontrei bastante dificuldade. Então conversei com minha coordenadora pedagógica e com a diretora e expliquei a necessidade de poder estar vindo alguém aqui pra gente poder conversar e tirar algumas dúvidas, em seguida veio duas pessoas, inclusive duas pessoas desse programa que ele participa. Elas vieram e tiraram algumas dúvidas, tipo o que ele sabe, o que ele não sabe, o que a gente pode fazer, como devemos agir com ele, porque um pouquinho que a gente leu sobre autismo, ele não gosta do toque, que toca nele. (Patrícia).

No relato de Sílvia fica claro a transferência da sua responsabilidade como professora regente para o professor de apoio, que além das suas atividades em sala de aula, também se dispõe a acompanhar a criança no atendimento com especialistas fora do seu horário de trabalho. Assim, na concepção da professora, a professora de apoio aprende mais e posteriormente compartilha com ela suas experiências. Todavia, é certo que o professor pode contar com a ajuda do professor de apoio, de atendimento educacional especializado e demais profissionais, mas deve conhecer o seu papel de educador, não pode transferir para eles a responsabilidade de professor regente como condutor da ação pedagógica. Não pode perder de vista que antes de ser criança com deficiência, é sujeito humano, logo precisa receber o atendimento escolar adequado por meio de atividades que desafiem suas potencialidades. Como afirma Cintra (2018, p.189):

explicita as diferenças ao invés de partir em busca das possibilidades. Assim, segregando o educador está em busca de uma ordem para o mundo, categoriza pessoas e coisas e, isolando seus educandos, na velha prática do faz de conta pedagógico, outros sentidos acabam por se construir, provenientes do rótulo e não das potencialidades.

Em conformidade com Cintra, é certo que o processo de inclusão está diretamente ligado à possibilidade de reconhecer as diferenças e aceitá-las, porém não significa inseri-las na sala de aula e esperar que aconteça um milagre, algo sobrenatural ou esperar que elas aprendam com seus colegas da mesma faixa etária. Respeitar a diferença é proporcionar os recursos necessários para que a criança aprenda,

Importante argumentar que a Educação Especial amplia seu campo de atuação quando visa trabalhar no coletivo, na intenção de analisar, sugerir, adaptar e compor a utilização dos recursos favoráveis no contexto escolar, na promoção do desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças da educação infantil. De acordo com Bueno e Meletti (2011) são necessárias mudanças políticas e educacionais significativas na educação infantil. Os autores observam que a presença da criança com deficiência na Educação Infantil é inexpressiva, representando apenas 1% das matrículas efetuadas nessa etapa de ensino, embora preconizado por lei, a oferta de serviços de educação especial é, ainda, escassa nas creches e pré-escolas, por isso ainda falta estudos que apontam o conhecimento necessário para saber o modo como deve ser realizada a formação de professores da Educação Infantil que atuam com crianças com deficiência.

De acordo com Bueno (1999, p.9):

Não podemos deixar de considerar que a implementação da educação inclusiva demanda, por um lado, ousadia e coragem, mas, por outro, prudência e sensatez, quer seja na ação educativa concreta (de acesso e permanência qualificada, de organização escolar e do trabalho pedagógico e da ação docente) ou nos estudos e investigações que procurem descrever, explicar, equacionar, criticar e propor alternativas para a educação especial.

A escola inclusiva deve tornar-se espaço de harmonia e respeito com os indivíduos considerados diferentes. A experiência no cotidiano, a interação com os colegas sem deficiência, precisa ser vista como elemento de aquisição de conhecimento necessário para sua inserção social. Assim, segundo o autor, não basta oferecer as mesmas oportunidades de espaço escolar, a mesma escola e sala de aula para todas as crianças. Isso é fundamental, porém, para estabelecer igualdade de condições de acesso aos saberes é imprescindível, como afirma Carvalho (2000, p.79), “mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato.”

E autora ressalta também que:

Há de se organizar os meios internos e externos à escola, para implementar propostas inclusivas, já que os princípios e fundamentos necessários para a elaboração de projetos de inclusão são os ideários democráticos tão bem elucidados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. Fundamentado nesse ideal, um sistema de educação inclusivo deve efetivar: O direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um “modo igual” de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais; escolas responsivas e de boa qualidade; o direito de aprendizagem; e o direito à participação. (CARVALHO 2005, p.81).

Oliveira (2009) corrobora com a ideia de Carvalho (2005) ao enfatizar que a política de inclusão tem como objetivo democratizar a educação para todos, considerando ser o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania um direito de todos. No entanto, a autora salienta que a inclusão escolar só é possível por meio de mudanças estruturais na escola, que viabilizem as pessoas com deficiência as mesmas condições de oportunidades tanto na convivência com a diversidade cultural quanto às diferenças individuais.

É no processo de implementação da política inclusiva nas esferas do poder público que nos defrontamos com uma trajetória de implicações e discrepâncias, pois surgem os conflitos que vão refletir na prática da educação inclusiva no cotidiano escolar.

Refletir sobre o papel da escola frente aos direcionamentos excludentes nos traz indicativos de que, como aponta Meszáros (2005, p. 11).

[...] o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. E que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal.

Neres (2010, p.31) aponta que:

A principal tarefa da educação é atender a todos os excluídos: os pobres, os negros e as pessoas com deficiência. Para tanto, essa educação é denominada “inclusiva”, aquela que atende a todos, sem distinção. Nesse sentido, a partir da década de 1990, o discurso da educação inclusiva ganha centralidade nas políticas educacionais.

Para compreender esse grupo de pessoas, é preciso, a princípio, reconhecer como se iniciam os processos de exclusão, de não aceitação, e ainda da falsa inclusão, que pode acontecer na

tentativa equivocada, na qual os alunos são expostos, a situações totalmente excludentes, porém, com a proposta de inclusão escolar apresentada como efetiva.

Sobre este assunto, estudos têm contribuído de maneira ímpar na perspectiva da inclusão por meio de pesquisas que levam a compreensão dos diversos conceitos e paradoxos no intuito de compreendermos as ações excludentes, alinhadas à formação do professor, em mudança nas práticas políticas/pedagógicas, como por exemplo, Bueno e Giovinazzo (2010, p.126) destacam em seus estudos: “O indivíduo estigmatizado poderá se sentir inseguro quanto à forma de recepção e por não saber em que categorias ele será inserido, e mesmo que essa inserção seja favorável, corre o risco de ser definido em termos de seu estigma, de se transformar na sua própria marca”.

Percebe-se que sistematicamente as ações pedagógicas são direcionadas para contemplar aquilo que é inerente à sociedade dominante. Neste sentido, Kramer (2011, p.62) destaca que:

[...] há uma dimensão que é eminentemente política e que tem haver com a opção, com as escolhas que fazemos: no caso da realidade brasileira, essa opção está marcada pela posição que ocupamos, pelo lugar em que nos colocamos em relação à igualdade e à diferença, como tratamos da igualdade e da diferença.

Nesta mesma direção Mantoan; Prieto (2006, p.18-19) expõem o seguinte posicionamento:

A diferença propõe conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, a impossibilidade do cálculo, da definição, a multiplicidade incontrolável e infinita. Essas situações não se enquadram na cultura da igualdade das escolas, introduzindo nelas um elemento complicador que se torna insuportável e delirante para os reacionários que as compõem e as defende tal como ela ainda se mantém. Porque a diferença é difícil de ser recusada, negada, desvalorizada, há que assimilá-la ao igualitarismo essencialista e, se aceita e valoriza, há que mudar de lado e romper com os pilares nos quais a escola tem formado até agora.

Nesse sentido, a igualdade de oportunidades que tem sido a marca das políticas igualitárias e democráticas no âmbito educacional, também não consegue resolver o problema das diferenças nas escolas, pois elas escapam ao que essa proposta sugere, diante das desigualdades naturais e sociais.

Carvalho (2005) ao fazer referência sobre a proposta de educação inclusiva salienta que a sociedade inclusiva e a escola inclusiva, enquanto ideais, têm obtido as simpatias dos pais, dos educadores e da sociedade em geral, porque devemos considerar que o movimento de não excluir está implícito nos ideais democráticos, aceitos e proclamados, universalmente. No entanto, a

história dessas ideias sobre educação deixa evidente que pouco ou nada tinham de inclusivas. Conforme afirma Carvalho (2005, p.25):

Seja em termos da universalização do acesso, seja em termos da qualidade do que era oferecido. Hoje em dia, o panorama é, felizmente, outro, pois temos mais consciência acerca de direitos humanos, embora a prática da proposta a educação inclusiva ainda não conte com o consenso e unanimidade, mesmo entre aqueles que defendem a ideia.

Percebe-se na fala da autora, a distância entre o idealizado e o realizado que pode ser explicado pela própria concepção ou entendimento que se tem da inclusão, pelo fato de estar sendo discutida, predominantemente, em fóruns de educação especial traz a falsa ideia de que a proposta é inclusiva para aqueles que têm sido considerados como o seu alunado.

“São percepções indicadoras, tanto de desinformação, quanto da implementação das práticas inclusivas com alunos que frequentam classes e escolas especiais, inserindo-os em turmas do ensino regular”. (CARVALHO, 2005, p. 25).

Por isso, torna-se necessário envolver toda comunidade escolar nas discussões, porque há, ainda, muitos conflitos, confusão e incertezas, a respeito. Para a autora, qualquer professor desinformado, ao responder acerca do que pensa sobre a inclusão, de imediato a associa com o educando com algum tipo de deficiência e raramente se refere ao de altas habilidades e superdotação; aos que apresentam dificuldades de aprendizagem sem serem discentes com deficiência e muito menos, as outras minorias excluídas, como é o caso de negros, ciganos e anões, por exemplo.

Oliveira (2011, p.35) ao descrever sobre os conflitos da educação inclusiva identifica que:

O “primeiro conflito” quando as Diretrizes do Pluralismo Cultural são estabelecidas nos PCNs para o Ensino Fundamental de forma paralela à Política Inclusiva da Educação Especial; “segundo conflito”, a influência do ideário político partidário na organização dos planos estaduais e municipais de educação em relação à proposta de educação inclusiva. Esses fatos evidenciam “um terceiro conflito”, o lento processo nos encaminhamentos de construção das bases legais da política inclusiva nos Municípios, tendo como exemplo o Estado do Pará.

As diretrizes da Política Pluralista Cultural do Ensino fundamental estão expressas nos PCNs, que objetivam a prática escolar de convivência com a diversidade e as diferenças culturais em contrapartida ao conhecimento da diversidade como fator de mudanças de atitudes. Em outras palavras, a política do pluralismo cultural aproxima-se da inclusiva ao estabelecer a educação como

direito de todos, porém, se afasta ao centralizar o olhar para a diferença de etnia, classe e gênero, excluindo do debate as pessoas que apresentam algum tipo de deficiência.

Além disso, o documento “Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais” (1998) foi elaborado posteriormente aos PCNs (produzidos entre 1996 e 1997), conforme Oliveira (2004, p.60). Apesar de estar referido nas adaptações curriculares que este faz parte do “conjunto” dos PCNs, em sua apresentação e introdução não foi citado o conceito de inclusão, apenas de diversidade.

Contudo, a Constituição de 1988 apoiou-se nos fundamentos de cidadania e dignidade para garantir, por meio do seu documento legal, o direito à igualdade (Art. 5º), mais especificamente o direito de todos à educação (Art. 205 e seguintes). Pode-se observar uma preocupação no sentido de que a educação deve ser extensiva e acessível a todas as pessoas, sem haver distinção alguma, sob nenhum aspecto, seja de raça, credo ou cor.

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reserva o capítulo V à Educação Especial e no Art. 58 explicita o entendimento de Educação Especial “para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013).

Portanto, percebe-se aqui duas questões: o direito à educação, com igualdade sem nenhum tipo de discriminação e preconceito a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação junto com os demais colegas nas escolas “regulares”, ou seja, é normatizado o direito à efetiva participação dos alunos com deficiência na escola regular.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei n. 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino”. Neres (2010) complementa que “o Estatuto surge como forma de, pela via legal, garantir “[...] os direitos da maioria das crianças brasileiras que vivem sem ter ‘condições de direitos e em estado de pobreza, desnutrição e sem acesso à escola’”. (NERES, 2010, p.75).

Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Em 1994 é publicado o documento denominado de Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do

ensino regular àqueles que: “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais”. (BRASIL, 1994, p. 19). Nesse descompasso, a política se torna um paradoxo, pois exclui grande parte desses alunos do sistema regular de ensino, “empurrando-os” para a Educação Especial.

Em contrapartida, a Declaração de Salamanca representou um enorme avanço para as ações da Educação Especial, quando reafirma que todas as pessoas têm direito à educação, inclusive as crianças e jovens excluídos dos sistemas, consideradas fora dos padrões homogeneizadores da instituição que é na verdade, o padrão de normalidade. Segundo a Declaração de Salamanca:

O princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todas as pessoas devem aprender juntos, onde quer que isto seja possível, não importam quais dificuldades ou diferenças elas possam ter. Escolas inclusivas precisam reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, mudanças organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com suas comunidades. (UNESCO, 1994, p.11-12)

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB n. 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

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

Neste sentido, a escola é que deve ser modificada para receber o aluno, aquele que apresenta deficiência ou não, devendo ser problematizada no ambiente educacional a questão da diferença por fatores de limitações físicas ou mentais, etnia, gênero ou classe.” Quanto ao paradigma inclusivo propriamente dito, pode-se salientar que o pensamento acerca desse processo não tem se refletido na prática pedagógica cotidiana do espaço de educação infantil que serviu de base para a pesquisa empírica. (DRAGO 2011, p. 146).

Esta prática se reflete na fala da professora Aline, ao se referir a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) quando questionada se oferece atendimento a criança com deficiência de acordo com suas necessidades, ela responde o seguinte:

“Eu não o vejo como uma criança diferenciada da outra, ele é normal, embora tenha uma dificuldade. A maior dificuldade dele é a comunicação, mas ele brinca , interage e faz as

atividades. Responde quando é algo que consegue responder. Em momento nenhum eu percebo que ele é diferente das outras crianças”. (Aline)

Observa-se que a intenção da professora é explicar que não discrimina as crianças e para ela todas são iguais, independente de qualquer deficiência ou diferença física. Porém, deixa transparecer em sua fala atitudes excludentes reveladas como mera integração da criança na sala de aula, discurso pulverizado de preconceito e contradições. Discurso pronto e acabado, pois negar a diferença é preconceito. Como posso ajudar essa criança se não reconheço nela sua diversidade?

Considerando-se o apontamento de Drago (2011), é possível compreendermos que há a necessidade na Educação Infantil de estudos acerca da educação inclusiva e de seus pressupostos teórico-metodológicos, uma vez que a criança com deficiência precisa ser atendida em seu direito à educação. É também possível perceber um silenciamento quanto à participação dos profissionais da área da Educação Especial no processo de inclusão de crianças com deficiência na sala de aula regular, como mostra o relato da professora Patrícia: *“Não! Não, não foi oferecida nenhuma formação, mas eu estou buscando por mim mesmo porque eu acho assim: o professor que não se atualizar, se ele próprio não quiser correr atrás e buscar informação vai ficar para trás”.* (Patrícia).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, Art. 8), ao assegurar o atendimento das crianças com deficiências nas classes do ensino regular, enfatizam que as instituições devem organizar seus espaços com a presença de dois tipos de professores: os da classe comum, capacitados, e os de Educação Especial, especializados, que devem atuar de forma colaborativa.

Sobre a formação de professores essas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica asseguram que:

:

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial [...] (BRASIL, 2001, Art.18, p. 5)

Em Bonito MS, município localizado na Região Centro-Oeste do estado de Mato Grosso do Sul, a situação do professor de apoio nos Centros de Educação Infantil está normatizada parcialmente pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura quanto às exigências de formação

docente e suas atribuições. A SEMEC regulamentou pela primeira vez a ficha de inscrição para professor de apoio, em aulas temporárias no ano letivo de 2020. Ato legal respaldado pelo Art. 66, inciso VI, da Lei Orgânica Municipal, e com fundamentos na Lei Complementar Municipal n. 088, de 27 de dezembro de 2010, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos trabalhadores em educação. Tal regulamentação determina que:

2.3. O interessado em atuar como Professor de Apoio deve ter formação em curso de capacitação ou comprovação de experiência, com desempenho satisfatório, emitida por uma unidade de ensino.

2.4. O interessado em atuar como Professor de Aluno com Deficiência Visual deve ter a formação em curso de licenciatura plena, na área em que pretende atuar, com comprovante de colação de grau, em cursos reconhecidos pelo MEC e curso de capacitação em Braille. (LEI COMPLEMENTAR Nº 088, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2010. EDITAL 002/2019)

Percebe-se que houve avanço referente aos critérios de seleção para o professor de apoio. A alteração na Lei Orgânica Municipal traz a preocupação em assegurar os critérios básicos de formação e habilitação para esse profissional atuar na sala de aula regular com educandos, e ainda contempla a prioridades da maior pontuação no processo seletivo com a apresentação do relatório de bom desempenho da sua função, emitido pela instituição que atuou com crianças inclusas, porém não cita e não deixa claro as atribuições desse profissional na sala de regular, como previsto na Lei Brasileira de Inclusão. Na coleta de dados da pesquisa, por meio das entrevistas semiestruturadas indicou a necessidade da implementação de políticas próprias do Município no sentido, de oferecer maior subsídio para o professor de apoio desenvolver suas atividades com mais confiança e autonomia, considerando que a responsabilidade desse profissional é somente para o auxílio de locomoção, higiene e alimentação com as crianças com deficiências. O professor regente é o responsável pelas atividades educacionais do discente, e isso deve estar claro no projeto político pedagógico dos CEIS, como afirma Carvalho (2005), sobre a remoção de barreiras extrínsecas ou intrínsecas as crianças na perspectiva da educação inclusiva buscando efetivar o que a Lei faz. Garantir o direito da criança a matrícula, permanência e condições de aprender e participar. Remover barreiras implica um trabalho coletivo de facilitação do aprender a aprender, os quatro pilares propostos pela UNESCO para a educação no século XXI, aprender a conhecer aprender fazer, aprender a ser e aprender a viver junto,

A pesquisa evidenciou falta de conhecimento e confusão por parte das professoras entrevistadas referente às atribuições do professor de apoio, como se observa neste relato: *”Eu sinto muita dificuldade com a professora auxiliar,(“de apoio”) ela não têm preparo, muitas vezes*

preciso abandonar a turma, deixar um pouco a turma de lado para poder auxiliar a professora de apoio”. (Valentina). Com esse discurso, fica nítido o desconhecimento da professora Valentina sobre o dever e responsabilidade de auxiliar a professora de apoio e a criança, enquanto professora regente, pois como o nome já anuncia o professor de “apoio” é de apoio.

A partir das divergentes concepções apresentadas pelas professoras, conflitos, confusão e incertezas, a respeito do seu real papel de professor regente ou apoio, percebeu-se a necessidade de estudos e debate sobre o assunto que deve ser organizado e discutido pela equipe pedagógica da SEMEC e CEIs, pois a reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas pode contribuir para a produção de práticas educativas. A pesquisadora entrou em contato por telefone e mensagens via WhatsApp, com a funcionária da SEMEC, que ocupa o cargo de membro da comissão e presidente da Comissão Municipal do Processo Seletivo Especial, com o objetivo de confirmar se realmente não foi criada a resolução da SEMEC que trata das atribuições do professor de apoio. A presidente relatou que neste primeiro momento foi feito somente a Análise Curricular dos professores interessados em exercer temporariamente a função de docente da Rede Municipal de Ensino de Bonito em 2020, e que a integração desse docente no quadro de professores é algo muito novo ainda no Município de Bonito. Segundo a presidente da comissão do processo seletivo de professores no ano de 2019, foi o primeiro ano que o Município precisou contratar o professor de apoio, por isso não deu tempo de regulamentar e encaminhar para aprovação, considerando a burocracia e o tempo necessário para essa ação.

Sabe-se que a política de formação de professores para inclusão de educandos com deficiência é preconizada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/96, que define que os sistemas de ensino devem assegurar professores capacitados para oferecer uma educação de qualidade com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas que atendam às necessidades dos educandos.

No entanto, ainda é possível constatar que os professores da educação básica se consideram despreparados para o trabalho com estudantes com deficiência, como mostra o relato da professora Paula, ao ser indagada sobre quais as suas dificuldades para trabalhar a inclusão da criança com Síndrome de Down na escola e na sala de aula.

A professora diz: “Em relação à criança, não sei se a escola conseguirá mantê-la nos próximos anos, porque enquanto é pequeno e está na educação infantil da impressão que é tranquilo, mas vamos ver depois, se ela consegue prosseguir na escola, acompanhar as séries seguintes”. (Paula)

Percebe-se na fala da professora a visão assistencialista ao não reconhecer a diversidade como forma de aprendizagem e o direito da criança de se desenvolver em seus aspectos cultural e social limitando-se ao termo “criança pequena. “A inclusão “. E, ainda, o preconceito em subestimar a capacidade que a criança possui de aprender e desenvolver as competências necessárias, pois para efetivação da inclusão é necessário haver a transformação do ambiente da Instituição de Educação Infantil e da comunidade, como aponta Cintra (2010, p.185):

Pode-se dizer que inclusão é um processo que contribui para um novo tipo de sociedade, através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos, espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos, nos procedimentos técnicos e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também a própria educação infantil dessa criança.

Nas palavras da autora, assim como também no posicionamento de Drago (2011) é a Instituição de Educação Infantil que deve se adequar as necessidades da criança com deficiências para desenvolver as potencialidades de acordo com sua faixa etária, no seu limite e tempo. Sobre a política de inclusão na educação, Carvalho (2000) também considera que esta política assume um compromisso com a sociedade e deve está pautada na qualidade de vida que essas crianças com deficiência poderão superar na sua vida profissional e pessoal. Para Carvalho (2000, p.95):

[...] a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica também para as crianças com deficiência, é uma etapa decisiva e essencial, principalmente porque, quanto mais precoce o atendimento educacional especializado, maior o desenvolvimento global da criança.

Neste contexto, o Decreto n. 6.571/2008 dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, o definindo como “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. (BRASIL, 2008). O Decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no

oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.

Dessa forma, pode-se observar que o debate da educação inclusiva tem sido predominantemente restrito aos educadores da educação especial e ao processo de inclusão de educando com deficiência, independente de a política inclusiva fazer referência a todos os excluídos por diferenças individuais, de classe, etnia, gênero, idade, entre outros.

Silveira e Cavalcante (2006), em sua pesquisa com professores da Rede Municipal de Ananindeua, explicam que a maioria dos docentes revelou ter um entendimento restrito sobre inclusão, ou seja, limitado ao acesso das pessoas com alguma deficiência ao ensino regular.

As autoras relatam que:

[...] uma técnica de educação especial chegou a destacar que a palavra inclusão está em moda na mídia como ligada a educação especial e que incluir é participar do mesmo bolo. Todos juntos participando do mesmo bolo [...] da mesma situação nas mesmas condições. (SILVEIRA E CAVALCANTE, 2006. p.101).

A pesquisa realizada por Oliveira (2004), sobre a política inclusiva e a educação de alunos com deficiências em Belém do Pará, também afirma que os docentes entrevistados expressam não ter leitura de documentos que normalizam a educação inclusiva, e demonstraram a compreensão artificial sobre o assunto, obstaculizando a inserção nas escolas de ações pedagógicas inclusivas.

Percebe-se nestas discussões a compreensão que a educação inclusiva é destacada na maioria das vezes de forma equivocada, levando educadores a defenderem a permanência de classes especiais e a política de integração.

Assim, concorda-se com a ideia de Oliveira (2011), de que não está claro para um número significativo de professores que a inclusão distingue-se da integração em termos de pressupostos teóricos e de ações educativas, apontando como “quarto conflito”, o pouco conhecimento dos atores educacionais sobre o que é inclusão em termos conceituais e sobre as diretrizes da política inclusiva em nível nacional.” (OLIVEIRA, 2011, p.35). Desconhecem, por exemplo, a obrigatoriedade de um atendimento especializado, formação continuada de professores e número reduzido de alunos por sala para que não prejudique a aprendizagem.

Oliveira (2011, p.36) ainda ressalta que:

O atual momento é visto “como de transição”, no sentido de a sociedade estar despertando para existência destas pessoas, e de o ensino regular já ter uma aceitação melhor de sua presença na escola. Entretanto, apontam alguns educadores para o fato de a prática de inclusão nas escolas ser ainda tímida, enquanto o discurso está avançado. Outros consideram a inclusão nas escolas precária, mas necessária e inevitável.

Para a autora, existe entre os docentes uma crença no discurso inclusivo e uma desconfiança em sua prática, que se configura no que ela aponta como o quinto conflito. Ou seja, existem aqueles que acreditam na inclusão como sonho possível, utopia a ser alcançada para concretização do mundo mais justo e humano. Enquanto outros se referem à inclusão no âmbito dos direitos, ou seja, para que as pessoas com deficiência possam exercer a sua cidadania.

Oliveira (2011) identificou ainda como “sexto conflito” o fato de que com a inclusão escolar estabelece-se a crise de identidade dos educadores da educação especial em função do receio de deixarem de ser valorizados por sua especialização técnica. E por fim, o “sétimo conflito” destacado pela autora encontra-se no despreparo dos atores educacionais para trabalharem com a inclusão nos ambientes escolares.

No entanto, percebe-se, ainda, a complexidade existente na escola para a implantação de uma política inclusiva. Não se trata dos administradores escolares expressarem meramente o belo discurso sobre a concepção de educação inclusiva. Há necessidades de ações concretas envolvendo a participação dos docentes, tanto do ensino comum quanto da educação especial.

Para falar sobre os desafios da inclusão na educação infantil, torna-se necessário reconhecer que a escola inclusiva caracteriza-se, fundamentalmente, pela vontade de fazer valer os direitos à educação, à igualdade de oportunidades e à participação de todos. Entende-se por educação infantil inclusiva àquela na qual o ensino e a aprendizagem são considerados importantes; que cuida que não discrimina e considera que todas as crianças devem aprender e não apenas conviver socialmente.

De acordo com Strieder; Zimmermann (2012, p.87):

A inclusão, tal qual a realização dos Direitos Humanos, exige uma mudança de mentalidade e de valores nos modos de vida e, portanto, algo muito mais profundo do que simples recomendações técnicas, como se fossem receitas de bolo. Requerem uma trama complexa de reflexões por parte de toda a comunidade escolar e humana. Admitir que o princípio fundamental da educação inclusiva é o reconhecimento e a valorização da diversidade no seio das comunidades humanas.

Quando a educação inclusiva é bem-sucedida, elimina-se a ideia de que as crianças precisam se tornar normais para contribuir para o mundo. Torna-se indispensável à superação da tradicional concepção antropológica de seres humanos ideais. É importante conhecer e compreender o desenvolvimento humano e suas relações com o processo de ensino e de aprendizagem, levando em conta como se dá esse processo para cada criança. Nessa mesma direção Mantoan; Prieto (2006, p.16) afirmam que:

Fazer valer o direito à educação para todos não se limita a um cumprir o que está na lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminadoras. O assunto merece um entendimento mais profundo da questão de justiça. A escola desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais.

De acordo com as autoras, Educação inclusiva é uma ação, desejando compreender e aceitar alguém, o outro, na sua singularidade, ou seja, tratar igualmente todas as pessoas, independente de sexo, etnia, origem, crença. Entretanto, acredita-se que envolver todos os componentes da educação infantil na tarefa de transformar ações no cotidiano escolar para que todas as crianças possam aprender, respeitando e valorizando sua diversidade é o maior desafio enfrentado na atualidade.

Nesse enfoque, Drago (2011, p.146) faz o seguinte apontamento:

[...] quanto ao paradigma inclusivo propriamente dito, pode-se salientar que o pensamento acerca desse processo não tem se refletido na prática pedagógica cotidiana do espaço de educação infantil que serviu de base para a pesquisa prática. Quanto aos conceitos de inclusão, integração Educação Especial, estes têm se confundido no cotidiano, quando se percebem ações isoladas de caráter exclusivistas de alguns profissionais; emergência de atos e falas que deixam transparecer atitudes preconceituoso-excludentes relativas às características físicas, mentais e/ou sensoriais; dentre outros aspectos que vêm referendar um processo de inclusão mal entendido e, por vezes, revelado como mera integração.

Bem diferente é o sentido da educação inclusiva, como se observa em Strieder; Zimmermann (2012, p.88), ao afirmarem que:

Significa abranger, ou seja, conter dentro de si, mas também, aprender, perceber, entender, alcançar, atingir. A escola abre os braços para acolher todos os alunos. Isso é diferente de integrar que tem a ver com adaptar o aluno às exigências da escola. A natureza da inclusão é diferente. Ela implica numa mudança na perspectiva educacional, uma vez que se dirige a todos os alunos. A inclusão possibilita maior equidade abrindo horizontes para o desenvolvimento de sociedades inclusivas.

De acordo com os autores é possível compreendermos que há a necessidade na Educação Infantil de estudos acerca da educação inclusiva e de seus pressupostos teórico-metodológicos, uma vez que a criança com deficiência precisa ser atendida em seu direito à educação.

De acordo com Oliveira (2011), a obrigatoriedade das crianças com deficiências em classes regulares proporcionou o direito ao acesso à escola, antes muitas vezes negado com o discurso da não preparação da escola para recebê-los, e, ainda, instigou todos os profissionais envolvidos na educação a começarem a refletir sobre o problema da exclusão escolar e da diferença por questões de capacidades, etnia, classe entre outras.

E sobre este assunto, a autora faz a seguinte colocação: a inclusão dos alunos com deficiência tornou-se problema pelo fato de estarem fora do espaço escolar, não pertenciam ou pertenciam de forma segregada ao grupo de educandos. "De invisíveis passaram a ser visíveis, de não problema passaram a ser problema, evidenciando não a inclusão, mas a passagem, a transição qualitativa de um estado de negação a um estado de problematização". (OLIVEIRA, 2011, p.38).

Explicando esse estado de problematização, Carvalho (2006) aponta que é fundamental enriquecer a cultura escolar com práticas tais como: conhecer as recomendações de organismos nacionais e internacionais; atualizar a revisão teórica sobre aprendizagem e desenvolvimento humano; analisar a base legal e vigência no Brasil, referente à Educação, discutir a filosofia da educação que se pretende adotar para estabelecer a intencionalidade traduzida sob a forma de finalidades e objetivos da escola inclusiva, examinar as Diretrizes Curriculares Nacionais, estaduais e municipais. Após a avaliação do contexto educacional escolar será possível estabelecer objetivos e diretrizes para os grupos que as escolas atendem.

Em paralelo a essa discussão, Oliveira (2011) relata que em um encontro propôs levantar e entender, junto às educadoras, o que é ser diferente e como é possível aceitar o diferente na escola e na sociedade. Uma educadora levantou em relação à inclusão a seguinte questão:

É certo os alunos com necessidades especiais serem cobaias na escola? E um rapaz com paralisia cerebral com formação em nível superior levantou-se e disse: se eu não fosse cobaia vinte anos atrás eu não estaria aqui hoje. O fato de uma escola ter me recebido, após inúmeras tentativas de minha mãe, fez com que eu chegasse onde eu cheguei, provavelmente eu estaria em um canto de uma sala ou em uma rede. (OLIVEIRA, 2011, p.39).

É no teor dessa formação pedagógica e educacional inclusiva, que a disciplina de Fundamentos em Educação Especial vem sendo substituída de eletiva para obrigatória. Observa-

se a preocupação por parte dos educadores em saber como lidar pedagogicamente com as diversas deficiências. Segundo a autora, no curso de Pedagogia cresce o número de trabalhos dos discentes sobre a temática da inclusão na educação especial.

Sabe-se que a proposta da Educação Inclusiva é a de estar preparada para garantir tanto o acesso quanto à permanência das crianças. No entanto, questões estruturais ou arquitetônicas podem ser artifícios excludentes e impeditivos para o acesso, permanência e a garantia da integridade física dessas crianças. Dessa forma, cabe ao sistema de ensino organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, garantir à dignidade da pessoa com deficiência, eliminando quaisquer barreiras, a saber:

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias. (BRASIL, 2015, Art. 3º, p. 2)

Esta organização torna-se relevante e necessária ao considerar que por longo período da história, as pessoas com deficiências tiveram escolarização em ambientes segregados, e sua aprendizagem, por muito tempo ficou restrita a socialização e à coordenação motora. No entanto, integrá-los em turma regular, somente, como “figurantes”, não contempla ao que propõe o paradigma da Educação Inclusiva e não irá contribuir para o seu desenvolvimento integral. Em Bonito/MS, as metas da SEMEC previstas para o ano de 2017 a 2020 estabelece criar grupos de estudos da Educação Especial e ampliar ações na área da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva voltadas às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Importante ressaltar, que estas ações são notavelmente urgentes e relevantes para atender as necessidades dos docentes e discentes. Porém ainda não foram

e não estão sendo efetivadas. A expectativa é que os dados desse estudo contribuam na tomada de futuras decisões para atender a demanda do ‘processo de inclusão’.

Observa-se no próximo tópico sobre⁴ “A educação especial em Bonito-MS: contextos” - a aprendizagem das crianças com deficiência no Município acontece por meio do atendimento realizado pela Escola Especializada “Caminho da Esperança” - Associação Pestalozzi, em parceria com as redes federal, estadual e municipal de ensino em sala de ensino regular.

Carvalho (2005, p.72) destaca que:

O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente, garantir (o que deve constar dos projetos político pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem sucedida na escola.

Nesta perspectiva, segundo a autora, a inclusão se torna um desejável movimento para melhorar as respostas educativas das instituições escolares para todos, com todos, e para toda a vida; deve preocupar-se com a remoção das barreiras de aprendizagens e participação. Neste contexto, a compreensão de toda a rede de relações que ocorre a educação infantil exige um conjunto de habilidades e competências dos educadores para que possam fazer análise da instituição e de suas ações pedagógicas, num trabalho de equipe e com construção epistemológica interdisciplinar.

Carvalho (2006) afirma que inúmeras são as funções da escola inclusiva. Dentre elas, destaca-se:

- Desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas, marcadas pela responsabilidade e acolhimento que oferece a todos os que participam do processo educacional escolar.
- Promover todas as condições que permitam responder às necessidades educacionais especiais para a aprendizagem de todos os alunos de sua comunidade.

⁴ A educação especial em Bonito-MS: contextos trata-se do próximo tópico que será apresentado por meio de registros e o quadro com mais detalhes sobre a matrícula e o ensino e aprendizagem das crianças com deficiências matriculadas nos CEIS do Município.

- Criar espaços dialógicos entre os professores para que, semanalmente, possam reunir-se como grupos de estudo e de troca de experiências.
- Criar vínculos em relação mais estreitos com as famílias, levando-as a participarem dos processos decisórios em relação à instituição e a seus filhos.
- Estabelecer parcerias com a comunidade sem intenção de usufruir de benefícios, apenas para conquistar a cumplicidade de seus membros, em relação às finalidades e objetivos educativos.
- Acolher todos os alunos, oferecendo-lhes as condições de aprender e participar.
- Operacionalizar os quatro pilares estabelecidos pela UNESCO para Educação deste milênio: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, tendo em conta que o verbo é aprender.
- Respeitar as diferenças individuais e o multiculturalismo, entendendo que a diversidade é uma riqueza e que o educando é o melhor recurso de que o professor dispõe em qualquer cenário de aprendizagem.
- Valorizar o trabalho educacional escolar, na diversidade.
- Buscar todos os recursos humanos, materiais e financeiros para a melhoria da resposta educativa da escola.
- Desenvolver estudos e pesquisas que permitam ressignificar as práticas desenvolvidas em busca de adequá-las ao mundo em que vivemos.

Recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece que, ao longo da história, o Brasil tomou como natural às desigualdades educacionais relacionadas ao acesso escolar, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. As desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias são notórias. Tal realidade requer das secretarias de educação e instituições escolares planejamento e decisões curriculares e didático-pedagógicas que considerem a necessidade de superação dessas desigualdades. Para que tal ocorra, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem realizar seus planejamentos com ênfase na equidade, reconhecendo que as necessidades dos estudantes são diferentes, conforme recorte:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter à situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de

quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria.

Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (BNCC, 2018, p.15-16).

Partindo do pressuposto de que a inclusão não se restringe apenas ao acolhimento do aluno na escola, torna-se pertinente a colocação de Mantoan e Prieto (2006) ao afirmarem que inclusão não se restringe a acolher a criança com deficiência na sala de aula, há necessidade de formação para que o docente possa conhecer o tipo de deficiência, a história de vida de cada uma e suas relações familiares. Assim, saberá como trabalhar com crianças e suas famílias. Neste contexto, as autoras pontuam que:

Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns “especialistas”, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos. Todavia, se considerarmos que o atendimento do referido alunado em classes comuns é a determinação privilegiada nos últimos anos, podemos afirmar que ainda há muitos professores dos sistemas de ensino com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto. (MANTOAN; PRIETO, 2006, p. 58).

Importa aqui destacar que segundo as autoras, muitos professores quando completaram seus estudos para o exercício do magistério, não tiveram acesso a esses conhecimentos, o que era tratado em estudos complementares realizados no geral em habilitações de Pedagogia. “Contudo, o conhecimento dos domínios teóricos e práticos dos professores é essencial para subsidiar a formulação de políticas para sua continuada formação pelos sistemas de ensino”. (MANTOAN; PRIETO, 2006, p. 59).

Compreende-se que não se pode exigir que somente o professor esteja apto a promover a inclusão. A gestão deve estar envolvida, e há que se contar com a iniciativa pública e privada, de políticas públicas, de investimento na formação dos envolvidos e não apenas dos professores. Neste contexto, torna-se necessário além da boa vontade dos profissionais de educação ao acolher em suas salas de aula crianças com deficiência, urge a necessidade de investimentos na formação dos educadores e nas estruturas arquitetônicas das instituições, ou seja, a implementação de políticas públicas eficientes que viabilizem a verdadeira inclusão.

3.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM BONITO-MS: CONTEXTOS

Em Bonito temos duas situações para a Educação Especial. A primeira é o atendimento realizado pela Escola Especial Caminho da Esperança”- Pestalozzi, que atende atualmente 93 estudantes da estimulação essencial⁵ (creches), educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e oficinas, atuando de maneira conveniada com as redes federal, estadual e municipal de ensino.

O município de Bonito – MS possui quatro CEIs que atendem cerca de 729 (setecentos e vinte e nove) crianças em período parcial e integral. Desse montante, cinco apresentam algum tipo de deficiência, de acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação e Cultura- (SEMEC) explicitadas no Quadro 2.

Apenas duas escolas no ensino regular do município possuem salas de Recursos Multifuncionais. A Escola Estadual Luiz da Costa Falcão e Escola Municipal Durvalina Dorneles Teixeira. Em termos de percentuais, o Município de Bonito está em melhor situação que a média Nacional e Estadual na questão da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequentam a escola, estando esse percentual em 87,9%.

De acordo com a pesquisa realizada nos Centros de Educação Infantil de Bonito no ano de 2018, os quatro Centros de Educação Infantil tinham crianças com deficiência matriculadas em turmas regulares, porém, em 2019 somente três CEIs participaram da pesquisa, pois a criança com deficiência visual de uma dessas instituições foi transferida para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

⁵ “Estimulação Essencial” é um atendimento baseado na estimulação e na intervenção por meio de atividades, jogos e brincadeiras, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento integral da criança. (CINTRA, 2002).

Quadro 2 - Matrículas de alunos de 0 a 5 anos de idade e porcentagem de crianças com deficiência.

Indicador 1 A	Percentual da população de 0 a 3 anos que frequentam a escola.			
PERÍODO INTEGRAL	MATRÍCULAS NO PERÍODO			FONTE DO INDICADOR
		2017	2018	
	DADO ESTATÍSTICO Pop. 0 a 3 anos:	Matrícula Inicial 280 alunos 4 (TEA) 1 Síndrome de Down 1 Déficit de desenvolvimento Total: 6 crianças 2, 142%	Matrícula Inicial 366 alunos 1 Síndrome de Down 3 (TEA) 1 déficit de desenvolvimento Total: 5 crianças 1,366%	SEMED
Indicador 1 B	Percentual da população de 4 e 5 anos que frequentam a escola.			
PERÍODO PARCIAL	MATRÍCULAS NO PERÍODO			FONTE DO INDICADOR
		2017	2018	
	DADO ESTATÍSTICO Pop. 4 a 5 anos:	Matrícula Inicial 477 alunos 1 Cego 1 (TEA) 0,419% Total: 2 crianças	Matrícula Inicial 363 alunos 1 cego 1 (TEA) 0,550% Total: 2 crianças	SEMED.

Fonte: Elaborado pela própria autora (2018)

Os dados coletados nos anos 2017 e 2018 apontam que no Centro de Educação Infantil para crianças de 0 a 3 anos houve um acréscimo de 86 alunos que correspondem a 12,85% de acréscimo de alunos. Enquanto que para as crianças de 4 a 5 anos de idade houve uma redução de 114 alunos o que corresponde a 23,9% do alunado que se matriculou.

Observa-se, ainda, que houve a redução de matrículas para as crianças com deficiência de 0 a 3 anos de idade o que corresponda 1,366% das matrículas. O quadro mostra também que das cinco crianças matriculadas, três possuem TEA.

Pode-se concluir que houve um aumento significativo na oferta de vagas para crianças na creche de 12,85%, e crianças com deficiência com 1,366%. E por outro lado, diminuiu o número de matrículas de crianças na pré-escola em período parcial. O que nos faz pensar sobre os motivos dessa redução de matrículas na pré-escola nos Ceis. Será que estão matriculadas na educação infantil das escolas? Considerando que nas escolas municipais também são oferecidas vagas para matrículas na pré-escola de crianças na faixa etária de 4 a 5 anos de idade, por isso os dados obtidos deixam dúvidas sobre a redução do número de crianças na pré-escola dos Ceis foi devido a transferência para as escolas, ou estão em casa com a família por falta de vaga, pois, como afirma Carvalho (2005), todas as crianças que não frequentam a escola ou que não são assistidas de forma apropriada para seu desenvolvimento integral, são consideradas excluídas.

Com base nessa discussão, a seção seguinte apresenta resultados da entrevista realizada com cinco professoras de Educação Infantil que atuam em três Centros de Educação Infantil públicos no município de Bonito/MS. Procura conhecer seus processos formativos, seus contextos de trabalho e características dos processos de inclusão escolar em que estão envolvidos. O texto, desse modo, trata de alguns elementos relacionados à formação e ao trabalho do professor de Educação Infantil na perspectiva da educação inclusiva, ilustrados a partir dos dados coletados na pesquisa.

4 - RESULTADOS E DISCUSSÕES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CEISs DE BONITO - MS.

4.1 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

O procedimento de análise de dados envolveu, no caso das entrevistas, transcrições e análise de conteúdo, pois para Franco (2008, p. 12), a mensagem pode ser “verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Nesta pesquisa houve várias mensagens que foram sendo geradas durante o processo: aquelas dos registros orais, das falas realizadas durante os encontros presenciais para expor os objetivos da pesquisa. As mensagens silenciosas percebidas durante as entrevistas que foram gravadas em áudio. “A gravação direta tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado”. (LUDKE e ANDRÉ, 215, p.43). Por outro lado, segundo as autoras, são registradas somente as expressões orais, deixando de lado as expressões faciais, os gestos, e as mudanças de postura. Por isso, houve a preocupação da pesquisadora em deixar as entrevistadas à vontade, não se tornando um fator constrangedor.

Posteriormente, essas gravações foram todas transcritas pela pesquisadora, e a partir dos relatos, foi possível descrever os dados de identificação dos professores, bem como sua formação inicial e continuada e também situações que estes consideravam importantes no processo de inclusão, seus desafios, dificuldades e superações nesse processo.

Para Franco “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos (FRANCO, 2008, p.59). Nesse processo, formular categorias em análise de conteúdo não foi nada fácil, pois embora parecesse que o problema estivesse explícito pelo fato de a pesquisadora fazer parte do grupo de professores que convivem com essa realidade. Ainda assim, essa tarefa exigiu grande esforço do pesquisador. A construção de categorias não é um exercício fácil. “Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo

dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse.” (LUDKE; ANDRÉ, 2015, p.50).

Nesta mesma direção, ambas as autoras corroboram com a ideia de que não existe nenhum passo de mágica que possa orientar o pesquisador, nem tampouco normas fixas por meio de procedimentos padronizados para a criação de eixos temáticos, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante. “Em seguida, o pesquisador, segue seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição”. (FRANCO, 2008, p.60).

Além disso, Ludke; André (2015) citando Cubas e Lincoln (1981) sugerem práticas que podem ajudar a formar categorias a partir dos dados, como orientam as autoras:

- Faça o exame do material procurando encontrar os aspectos recorrentes.
- Verifique se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e em diferentes situações.
- Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias.
- Os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados.
- Esses dados não devem ser desprezados, pois nem sempre a importância de um tópico pode ser medida pela frequência com que ocorre. Certas informações e observações, aparentemente isoladas e discrepantes, podem vir a se constituir em importantes elementos na elucidação das questões de estudo. (LUDKE; ANDRÉ, 2015, p.50).

De acordo com as autoras, as categorias devem antes de tudo refletir os propósitos da pesquisa, e a diferença entre elas deve ficar bem clara com itens homogêneos, ou seja, devem ser lógicos e coerentemente integrados. “Um conjunto de categorias é produtivo desde que concentre a possibilidade de fornecer resultados férteis. Fértil em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para a orientação de uma prática crítica construtiva e transformadora”. (FRANCO, 2008, p.68).

Dessa forma, os eixos temáticos foram sendo identificadas a partir da divisão de indicadores que estavam explícitos e implícitos nas falas e observações, ação que exigiu o cuidado científico e que foi alimentada pela busca de trazer qualidade ao estudo. Após a coleta de dados, os mesmos foram analisados para a obtenção do resultado da pesquisa, comparando-os com os objetivos elencados para a realização da mesma, embasando com autores que compuseram a fundamentação teórica, apresentados aqui por meio de quatro eixos temáticos, assim organizados:

4.1.1 Apresentando os eixos temáticos

Eixo 1 - **Perfil dos professores.** Este eixo descreve a formação dos professores, a instituição que se formou, de ensino presencial ou EAD e o ano de formação e especialização. Registra-se também a idade, e há quanto tempo atua no magistério, assim como na Educação Infantil e sua experiência anterior com a inclusão em sala regular.

Eixo 2 - **As experiências docentes na Educação Especial.** Neste eixo aborda-se a atuação e experiências anteriores na Educação Infantil e o trabalho na Educação Infantil na perspectiva da educação inclusiva. Como o professor desenvolve o trabalho com a criança com deficiência, as relações entre professor/aluno, os instrumentos, os recursos pedagógicos utilizados para promover o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, bem como suas dificuldades e desafios encontrados.

Eixo 3 - **Formação e orientações oferecidas pela SEMEC.** Neste eixo se apresenta a formação dos professores e orientações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação para o trabalho pedagógico com as crianças com deficiência.

Eixo 4 - **Políticas de Inclusão.** Nesse eixo, relata-se o conhecimento dos professores sobre as políticas públicas com os relatos dos professores, em suas entrevistas, de como a escola trabalha a Política de Inclusão e quais dificuldades e desafios à escola encontra na efetivação das Políticas de Inclusão.

Visando à preservação da identidade das professoras e dos respectivos CEIS em que trabalham, os nomes não serão revelados. As professoras são identificadas por nomes fictícios e pelos algarismos I, II e III em cada um dos CEIs, que por sua vez, serão identificados pelos nomes fictícios como mostra o quadro 3.

QUADRO - 3 Organização das turmas e número de crianças com deficiência matriculadas nos CEIs pesquisados.

CEIs	Professora	TURMA	DEFICIÊNCIA	NÚMEROS DE CRIANÇAS	IDADE
CEI-I- Paz e Esperança	Paula	Maternal A	Síndrome de Down	01	02 anos e 04 meses

CEI-II- Criança Feliz	Valentina	Maternal B	Deficiência Intelectual Transtorno do espectro autista	02	02 anos e 07 meses
	Aline				02 anos e 08 meses
CEI-III- Magia do Amor	Patrícia Silvia	Pré-escola I	Transtorno do espectro autista deficiência intelectual	01	3 anos e 6 meses

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados fornecidos pela gestora da instituição pesquisada.

Eixo 1- Perfil dos Professores

Como destacado anteriormente, as participantes da presente pesquisa foram professoras que trabalham com crianças que apresentem alguma deficiência, dentro de instituições de educação infantil, na faixa etária de zero a cinco anos, no Município de Bonito. Foram entrevistadas 05 professoras regentes de sala de aula.

Formada em uma instituição privada de ensino presencial no ano de 2015, a professora Patrícia é Pedagoga, tem 32 anos. Possui especialização em Educação Especial e está no magistério há 2 anos, atuando como professora no CEI. Trabalha no período vespertino e tem em sua sala de aula uma criança com deficiência de Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Intelectual de três anos e seis meses e está sendo sua primeira experiência em sala de aula regular com criança inclusa.

Professora Silvia tem 48, formada no curso de Pedagogia desde 2010 em instituição privada na modalidade EAD. Fez pós-graduação em Psicopedagogia, e está na Educação Infantil há 17 anos, quando iniciou na docência. É a primeira vez que atua em sala de inclusão e assim como Patrícia também têm uma criança com a deficiência de Transtorno do Espectro Autista na sala de aula regular com idade de três anos e seis meses no período vespertino.

Com 29 anos, formada desde 2017 no curso EAD de Pedagogia em instituição privada, a professora Valentina atua no magistério desde o início do curso há 4 anos, fez especialização em Educação Especial, assumindo uma sala de Educação Infantil há 2 anos. Este ano, assumiu a sala de ensino regular no período matutino e enfrenta o desafio de inclusão da criança com deficiência

diagnosticada com Transtorno de Espectro Autista e outra com Atraso no Desenvolvimento. Ambas são do sexo masculino e possuem laudo médico

A professora Aline tem 48 anos, Iniciou as suas experiências com a docência em 2009, é pedagoga, e formada desde 2009 em curso Normal Superior semipresencial em instituição pública. Possui também Especialização em Docência na Educação Infantil. A professora relata que já teve experiência anterior de inclusão na Instituição Pestalozzi no Município de Jardim com educandos com deficiências variadas, porém, as dificuldades eram mais físicas, com dificuldades na coordenação motora. Atualmente, trabalha no período vespertino e possui duas crianças com deficiência na sala de aula regular com a turma de Educação Infantil, sendo uma com Transtorno do Espectro Autista com a idade de dois anos e oito meses e a outra com Atraso no Desenvolvimento nessa mesma faixa etária. As duas crianças são do sexo masculino e possuem laudo médico.

A professora Paula tem 51 anos, possui curso de magistério de quatro anos e é formada em Letras, em instituição privada no curso EAD e fez pós-graduação em Diversidade e Educação Especial e Psicopedagogia Hospitalar Clínica e Empresarial. Atua na profissão há 15 anos e a sua experiência com a Educação Infantil acontece desde 2015. A professora possui uma criança do sexo feminino com deficiência e com laudo médico de Síndrome de Down na faixa etária de dois anos e 8 meses. A professora relata que a criança frequenta o Cei somente no período matutino, e no período vespertino frequenta a Escola Especializada Caminho da Esperança.

Pôde-se observar que o grupo de professoras entrevistadas, em Bonito, MS, é composto por 05 participantes, em que as idades variam entre 29 e 51 anos, sendo que 60% encontram-se na faixa acima de 40 anos. A predominância é o sexo feminino.

Quanto à formação, todas as participantes possuem curso superior, frequentaram o curso de Pedagogia, exceto a professora Paula que fez curso de Letras e os anos de conclusão vão de 2009 a 2017. Do grupo que participou da pesquisa, quatro delas, cursaram a Pós-Graduação Lato Sensu, sendo duas em Educação Especial, uma em Psicopedagogia, outra fez Especialização em Docência na Educação Infantil, e a última em Diversidade e Educação Especial e Psicopedagogia Hospitalar Clínica e Empresarial. Nenhuma professora desse grupo tem formação Pós-Graduação Stricto Sensu. O tempo dedicado ao magistério varia entre 2 e 17 anos, sendo que 03 das participantes têm até 15 anos de atuação. Na questão do tempo de experiência no Magistério, foi informado de 2 a 17 anos, contudo, quatro relatam ser a primeira experiência de trabalho em sala de aula regular com

criança inclusa. As cinco professoras entrevistadas trabalham somente um período na instituição e no contraturno trabalham em outra instituição de ensino para complementar o salário.

4.2 - Eixo 2- As experiências docentes na Educação Especial

Inclusão é sair das escolas dos diferentes e promover as escolas das diferenças. (MANTOAN,2003).

Uma escola que se considere inclusiva, como aponta a epígrafe, deve garantir que todas as crianças sejam respeitadas e se sintam parte do todo. Não importa a cor do cabelo, da pele, a altura, se tem Síndrome de Down, Transtorno do Espectro Autista ou qualquer deficiência. No Brasil, estudos, experiências e tratados comprovam os benefícios das escolas inclusivas. É no convívio que as crianças ampliam sua visão de mundo desenvolvendo empatia, respeito e engajamento.

De acordo com Mantoan (2005) citada por Strieder; Zimmerman (2012)

Acima de tudo, é preciso ensinar, na escola, e em toda parte, que aprendemos realmente quando reconhecemos o outro e a nós mesmos como seres singulares, que estabelecem vínculos entre si. Desses vínculos com nossos pares, com os objetos e demais seres é que nasce o entendimento, a compreensão. A origem do conhecer, é certamente, o desejo de estabelecer e de fortalecer esses vínculos que contextualizam, humanizam, criam laços entre o objeto e o sujeito do conhecimento. Esses laços afetivos fazem o conhecimento expandir-se, extrapolar o seu lado meramente cognitivo e penetrar em regiões mais fundas e significativas- as emoções, as sensações que surgem do aprender “com” os outros, de fazer a “quatro mãos” (STRIEDER; ZIMMERMAN ,2012, p. 97)

Observa-se nas palavras da autora uma concepção de escola inclusiva que posteriormente se tornaria um direito constitucional da terceira revolução educacional. Quando se assume que a educação é para todos, essa é a terceira revolução educacional. Neste contexto, não foi por acaso, a contribuição dos estudos de Mantoan e a sua participação ativamente da elaboração e implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), de 2008. No entanto, essa política é o grande marco no sentido de se entender que a escola é um direito constitucional em que todas as crianças devem estar nas escolas sem serem discriminadas, sem terem restrições, limitações em função da sua deficiência e das suas características que possam servir para marcar determinadas identidades.

Ao se pensar na inclusão escolar, não se refere aqui incluir na sala de aula apenas quem sofre de qualquer deficiência ou transtorno global de desenvolvimento. Há que se considerar, acima de tudo, as especificidades de aprendizagem de cada criança.

Como disseram Mantoan; Prietro (2006)

[...] livrar-se da armadilha das diferenças é saber quando mostrá-las e quando escondê-las. A garantia do acesso à educação escolar implica escondê-las, para que se legitime o direito à igualdade de aprender em uma mesma turma, em escolas comuns de ensino regular. Ocorre que a inclusão ultrapassa a legitimação desse direito, ao exigir não apenas a matrícula escolar, mas o prosseguimento dos estudos até os níveis mais elevados da criação artística, da produção científica, da tecnologia. Há então, que se reconhecer as peculiaridades dos alunos, isto é, as suas diferenças. Nesse sentido, é preciso mostrá-las, porém sem discriminá-las nem inferiorizá-las (MANTOAN; PRIETRO, 2006, p.79).

Então, a obrigatoriedade das crianças com deficiência em classes comuns regulares proporcionou o direito ao acesso à escola, o que Oliveira (2011) afirma ter sido negado em alguns momentos com argumentos da falta da preparação da escola para atendê-los. E isto provocou todos os professores a começarem a refletir sobre o problema da exclusão e pensar em condições de romper com os modelos conservadores da escola comum brasileira e iniciar um processo gradual, porém, firme de redirecionamento de suas práticas para melhor qualidade de ensino.

Sobre essas mudanças e redirecionamento de boas práticas, em entrevista com as professoras referente as experiências anteriores de docência com crianças com deficiência, foi perguntado sobre o desenvolvimento do trabalho no cotidiano, bem como, o planejamento das atividades, se elas haviam modificado a maneira de planejar, o jeito de organizar a sala de aula, o que foi necessário mudar para atender a criança com deficiência. Quatro professoras responderam que é a primeira vez que trabalham com criança com deficiência na Educação Infantil e estão aprendendo a lidar com a diversidade no dia a dia. Dessas, duas relataram ter tido experiências com crianças com dislexia. Paula relatou sobre seu filho ter sido diagnosticado com dislexia, assim teve uma experiência dentro de casa como mãe e não como professora, mas foi adquirindo conhecimento levando-o no psicólogo, em psicopedagogos. Silvia relatou que trabalhou há oito anos na Pestalozzi com criança que tinha dislexia.

Em relação ao desenvolvimento do trabalho, afirmam ser necessário fazer algumas modificações nas atividades. O que chama bastante a atenção foram os relatos das professoras Patrícia e Silvia quando dizem que receberam uma criança sem laudo, porém, com algumas recomendações dos pais pelo fato de perceber algo estranho no comportamento do filho.

Observa-se as narrativas abaixo:

Então, está sendo a minha primeira experiência. Nunca tinha trabalhado. Estamos trabalhando com essa criança, um menino de quatro anos, e que foi também recentemente diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista, e estamos naquele processo, desde a família, naquele comecinho, ainda como se fosse uma adaptação, tanto da família quanto a nossa também com essa criança. Estamos num processo da busca por conhecimento procurando, buscando se preparar melhor, para atender essa criança, da melhor forma possível. (Patrícia).

[...] desde o ano passado estou trabalhando com esta criança com Transtorno do Espectro Autista, no entanto, com laudo médico foi a partir deste ano. (Sílvia).

Observa-se na fala das professoras que a primeira informação sobre a deficiência da criança, foi informada pelos pais, mesmo sem o laudo médico. Importante ressaltar que a função do laudo médico não é social, é da área da saúde e da educação da criança em questão, porém, o laudo é necessário para o trabalho docente, pois orienta sobre as necessidades da criança.

No ano de 2014, o MEC fez uma nota técnica. Trata-se da Nota Técnica 04/2014 do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Diretoria de Políticas de Educação Especial (MEC/SECADI/DPEE), que anula a necessidade de um laudo médico para incluir uma criança com dificuldades na escola regular, por considerar que essa exigência limita o direito universal de acesso à escola.

Sobre essa orientação técnica em relação aos documentos que podem ser encontrados na escola para que sirvam de declaração dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, a DPEE/SECADI/ apresenta as seguintes considerações:

A inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas comuns de ensino regular ampara-se na Constituição Federal/88 que define em seu artigo 205 “a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, garantindo, no art. 208, o direito ao “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência”. Ainda em seu artigo 209, a Constituição Federal estabelece que: “O ensino é livre à iniciativa privadas atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”. (NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE).

Sendo assim, independente de ter ou não laudo médico, essa criança tem o direito da matrícula dela contemplado, porém, agora o grande desafio da SEMEC do Município de Bonito é capacitar

os professores que já compõem o quadro de funcionários e garantir que estes tenham conhecimento para trabalhar com essa criança. Essa formação se faz necessária porque em geral foi possível observar nos relatos das professoras que todas têm um conhecimento básico sobre inclusão, mesmo sem mostrar nenhum tipo de fundamentação teórica e metodológica nas ações com a criança com deficiência. Como declara a professora Patrícia: “O tempo que eu passo na sala com ele procuro fazer o melhor possível no sentido de não o excluir. Desenvolvo as habilidades dentro da minha área: as coordenações, os gestos, as formas, as cores são os eixos dentro da minha área”. Entretanto, ser competente para construir essa práxis pedagógica é condição fundamental e emergencial nos cursos de formação de professores, uma vez que segundo as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, não basta que o professor aprenda e saiba fazer, é preciso que o professor, além de saber fazer, deve compreender o que faz”. (BRASIL, 2001, p.45).

Sobre essa prática, Strieder e Zimmermann (2012, p.154) consideram que:

Iniciativas particulares são bem vindas, mas insuficientes para um trabalho da envergadura de educação inclusiva com o propósito de também universalizar a aprendizagem. É fundamental que, no mínimo, toda a comunidade escolar participe da concepção, da elaboração e da implementação de um programa de educação inclusiva. O comprometimento coletivo fará com que, nossa escola, a inclusão seja vivenciada para desenvolver uma educação voltada para a diversidade.

Neste contexto, observa-se a enorme complexidade do processo de inclusão na educação infantil. As mudanças necessárias vão muito além do perceber da criança diferente na escola e dentro de sala de aula. A inclusão escolar é uma vivência diária que envolve discentes, docentes, gestão, funcionários e família. Essa vivência necessita ser permeada pelo diálogo constante, pela humildade de solicitar orientação reconhecendo as próprias fragilidades e insuficiências. Ela é uma atividade de colaboração, de comprometimento e de muita investigação, reflexão e inovação.

Para Mantoan, (2005), uma escola inclusiva proporciona uma organização de projeto pedagógico e educacional, levando em consideração as necessidades de todas as crianças e necessidade individual de cada criança. Ela se estrutura, tendo como referência essas mesmas necessidades. A escola inclusiva não é inclusiva em função da criança com deficiência física ou intelectual ou ainda aqueles que apresentam dificuldades diversas no complexo processo de

vivência escolar e aprendente, mas é inclusiva porque lá se vive e convive com o desejo de aceitar e ajudar a todos.

As professoras Paula, Sílvia, Patrícia, Aline e Valentina foram questionadas se oferecem o atendimento à criança com deficiência de acordo com as suas necessidades e foram unânimes em afirmar que em alguns momentos a criança necessita desse atendimento individualizado, como por exemplo, a hora da alimentação. Perguntou-se se elas promovem a participação das crianças com deficiência em todas as atividades do cotidiano e a maioria relatou que sim, mas o relato da professora Patrícia chamou muita atenção pela sua atitude, abaixo podemos observar as respostas na íntegra.

Para eu poder entender um pouco a família, entender um pouco como é a rotina na casa dele, esse mundo dele, eu pedi autorização para mãe, e fui a até a sua casa assistir uma sessão dele com as meninas que estão o acompanhando. Por mais que você pesquise, cada criança tem suas especificidades, cada um é cada um, por isso fiz essa visita para entender um pouquinho como é na casa dele, a rotina dele, a família dele, o ambiente em que ele vive, e como que os pais estão lidando. Porque é tudo muito novo, a mãe descobriu faz pouco tempo ela ainda está sofrendo aquele luto dessa situação, mas assim, igual eu falei pra ela: no começo ela meio que quis criticar o nosso trabalho, mas estamos aqui pra ajuda-la, pra somar, e pra fazer o melhor. Estamos buscando mais conhecimento, pesquisando material. A gente está produzindo material pra trabalhar com ele, mas primeiro eu precisava entender a rotina dele. Mas estou gostando de trabalhar aprendendo bastante. É um conhecimento que vou levar pra minha vida. Nos próximos anos quando me deparar com um aluno deficiente, já saberei como trabalhar. Eu faço os meus planejamentos de trabalho de acordo com o currículo e já tenho meus próprios materiais. (Patrícia)

Considera-se nos relatos da professora Patrícia, a segurança em estar no caminho correto pela iniciativa que teve de investigar a existência de possibilidades de potencializar a aprendizagem da criança por meio de visitas e acompanhamento da rotina em sua casa. Observa-se o total desconhecimento na fala da professora ao se referir à criança inclusa na sala regular como uma pessoa deficiente e não com deficiência, pois nenhuma criança é deficiente. As pessoas com deficiências estudam, trabalham e exercem funções como qualquer outro. O desconhecimento dos professores sobre essa temática gera o desconforto na medida em que o foco da inclusão continua sendo a deficiência, sinônimo de problema em detrimento a não diferença, constitutiva de cada criança na escola e na sala de aula, como evidencia a pesquisa de Almeida. (2015).

A avaliação diagnóstica que a professora Patrícia fez sobre a vida e a rotina do seu educando, com certeza se fez necessária, ao reconhecer os conhecimentos prévios e o perfil comportamental da criança. A postura adequada, comprometida serve de exemplo para muitos

professores. No entanto, esses elementos devem estar inseridos no conteúdo da proposta pedagógica da turma da criança, assim como o perfil social da sala regular, para posteriormente traçar um plano pedagógico e as ações necessárias no sentido de minimizar as barreiras que geram dificuldade para todas as crianças com ou sem deficiência para aprimorar o potencial, considerando e reconhecendo as limitações individuais de cada criança.

Strieder e Zimmermann (2012) destacam que “as mudanças necessárias vão muito além do perceber diferente numa escola e dentro da sala de aula regular. A inclusão escolar é uma vivência diária que envolve alunos, professores, direção, funcionários e pais. Essa vivência precisa ser regada pelo diálogo constante [...]” (STRIEDER; ZIMMERMANN, 2012, p.155).

Em consonância com os autores, se torna imprescindível que o professor desperte essa curiosidade de primeiro conhecer e compreender o desenvolvimento humano. “Mas quem é esse aluno diferente? Quais são as suas possibilidades e limitações? Para responder a essas e outras questões, devemos perguntar ao aluno”. (STRIEDER; ZIMMERMANN, 2012, p.84).

Em seguida, ambas as professoras relatam ser indiferente a presença da criança com deficiência na sala de aula, no que se refere as práticas pedagógicas para o desenvolvimento e processo ensino aprendizagem:

Eu tenho uma criança com Síndrome de Down e estou aprendendo no dia a dia. Conforme as atividades se, tipo: - Se eu faço atividade hoje o que a criança pegou melhor e aí faço as alterações. Eu planejo para todos, Porque eu não gosto de trabalhar diferenciado, fazer uma atividade pra um aluno e outra pra o resto do grupo. Se você dá um desenho ou qualquer atividade diferente sempre vai ter aquele que quer escolher. Então, tento fazer pra todos, mesmo que não saia do mesmo jeito, algum desenvolve melhor, outro não, mas todos fazem o mesmo. Pode até demorar um pouco mais, mas todos fazem. (Paula).

Estou me sentindo muito bem, porque mesmo que a gente não tenha todos os recursos, mas temos o apoio da diretora e a cuidadora, a professora de apoio (Mariazinha) traz muita coisa nova e nós duas dividimos conhecimentos e experiências para realizar o planejamento. (Silva).

Percebo assim: em algumas situações que a gente já sabe sintomas do autista, mas fora isso, ele é comum. Brinca, cai, ele fala sobre as outras crianças. Ele participa, e a professora de apoio fica ao lado dele nas brincadeiras, músicas e etc. (Aline).

A concepção das professoras leva a uma reflexão e um questionamento fundamental, diante de tal fato é: como trabalhar e aceitar a diferença se ela é negada e, portanto, inexistente no espaço escolar? Como revelam os excertos em destaque:

- não há necessidade de realizar um trabalho diferenciado (Paula); - ele é normal, mesmo com sua dificuldade (Silva); - Percebo assim: em algumas situações que a gente já sabe sintomas do autista, mas fora isso, ele é comum. (Aline)

No entanto, os excertos descritos deixam evidente a visão equivocada das professoras referente ao princípio da normalização e da inclusão da criança com deficiência. Negar a diferença é preconceito, pois todas as pessoas são diferentes sim, independentes de ter deficiência ou não, e essa diferença precisa ser trabalhada. Como ajudar essa criança se não reconhece nela sua diversidade? Para responder a esta pergunta e atender a demanda, os professores devem receber formação para observar e considerar o desenvolvimento individual, mesmo que ele fuja dos critérios previstos para o resto do grupo. E para desenvolver essa prática, deve-se antes acolhê-lo, admitindo que toda criança traz consigo um conhecimento de sua realidade, que não pode mais ser desconsiderada. Somente essa criança diferente ajudará a entendê-la, como diz Cintra (2000) e Mantoan; Pietro (2006): é preciso considerar a especificidade de cada criança, devido às circunstâncias educacionais, tanto o espaço, o ambiente como as ações pedagógicas e a avaliação, devem ser delineados e organizados para suprir essa diversidade específica adequadamente de acordo às características e necessidades de cada criança.

A professora Valentina conta sobre a maior dificuldade de seu educando com (TEA) durante a rotina no CEI. Ela enfatiza que na hora da fruta e do almoço torna-se o pior momento em que a criança faz birra demonstrando resistência para se alimentar, principalmente para comer frutas.

Sempre nas rodinhas de leitura eu faço muita produção de leitura ilustrada, até porque precisa de atividades que chame sua atenção, por isso, ao contar as historinhas, pra ele não ficar disperso faço bichinhos e fantoche, não só pra ele, como para toda a turma, mas pra ele em especial. Tento inclui-lo em todas as atividades. Ele pinta tudo, gosta de fazer as atividades e é participativo. Ele tem mais um pouco de crise nas horas da alimentação, eu não sei, ele não gosta de se alimentar, ele tem um distúrbio muito grande nas horas de alimentação. Não é com todas as refeições, é principalmente na hora da fruta. Neste momento, ele faz um escândalo só de ver a fruta. (Valentina).

O relato dessa professora, além de evidenciar as potencialidades da criança com deficiência na sua autonomia de querer comer ou não as frutas junto com as outras crianças, e de manifestar suas preferências, traz também a falta do olhar observador da professora da sala regular referente ao comportamento da criança, no sentido de procurar saber por que ela não quer comer a fruta? Será que ela gosta da fruta? Alguém fez essa pergunta para ela?

Segundo Zimmermann (2012), a inclusão também é sinônimo de perceber, entender, alcançar, atingir. O professor precisa observar seu educando para, ao conhecê-lo, perceber seus interesses, suas capacidades, dificuldades e necessidades.

Ademais, os relatos das docentes apontam de modo geral, uma grande preocupação em buscar alternativas por meio de mudanças conceituais e atitudinais para que a criança tenha uma inclusão de qualidade. Percebe-se nas respostas das professoras que essas mudanças se fazem necessárias para avançar na compreensão das formas diferenciadas que os processos de aprendizagem assumem e, muito especialmente, para reorganizar o trabalho pedagógico para favorecer de forma efetiva a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com deficiência.

Ao perguntar as professoras quais as condições que facilitam ou dificultam o atendimento da criança com deficiência no CEI, bem como, os desafios que encontram, as respostas revelaram resultados divergentes e equivocados referente aos seguintes itens : o que facilita o trabalho é o apoio da família e o que tem dificultado é a falta de material e falta de preparação por parte do professor de apoio”. Importante destacar que o professor regente é o professor da criança ele deve estar preparado para isso, o professor de apoio é exatamente “apoio”.

A professora Paula relata não sentir dificuldade pelo fato de a criança ser muito pequena, conforme narrado abaixo.

Ainda não tenho dificuldades, mas qualquer dificuldade que tenho, ou se a gente faz alguma coisa que não está dando certo, temos a coordenadora que a gente conversa com ela e ela auxilia, ou também por ela ser pequena, não há tanta dificuldade. (Paula)

Recursos utilizados: Como eles são muito pequenos, não usam lápis, então uso muito brinquedos jogos, realizo brincadeiras e trabalho mais com o corpo, bastante movimento. Trabalho mais no lúdico. Faço bastante leitura de livros de historinhas também. (Paula)

Para Drago (2014), pensar a inclusão na educação infantil significa lutar por uma educação de qualidade e ver a criança como sujeito produtor de história, cultura e conhecimento. A criança com deficiência adquire as mesmas habilidades por meio das brincadeiras, necessitando somente da atenção, por parte daqueles que vão mediar sua aprendizagem e desenvolvimento. “Deve-se acreditar que a criança pequena com algum tipo de comprometimento físico, mental ou sensorial tem capacidade de aprendizagem e também é sujeito social que possui, produz e reproduz cultura, conhecimento e história”. (DRAGO 2014, p. 96).

Neste contexto, é imprescindível que os professores compreendam que desde pequenas, as crianças se esforçam para reproduzir gestos, sons, e expressões feitas pelas pessoas a sua volta, demonstrando que são capazes de observar e aprender com o mundo em que vivem, conforme

descrito no RCNEI (BRASIL, 1998). A observação é uma das capacidades humanas que auxilia as crianças a construir um processo de diferenciação dos outros e, conseqüentemente, sua identidade. “Ainda, é relevante destacar, também, que quando se fala da inclusão da criança pequena na educação infantil, não se pode perder de vista o fato de que esta deve receber cuidados e educação de acordo com sua faixa etária”. (BRASIL, 1998, p. 21). Esta proposta também corrobora com a ideia de Carvalho (2000) citada na seção três, em que a autora considera a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, espaço também para as crianças com deficiência, é uma etapa decisiva e essencial, principalmente porque quanto mais precoce o atendimento educacional especializado, maior o desenvolvimento global da criança.

Entretanto, essa estimulação deve ser garantida nos primeiros anos de vida com apoio de uma equipe multidisciplinar, como a professora Paula relatou ao ser indagada se a criança tem algum acompanhamento por especialistas. “Sim, ela vem à tarde, e de manhã ela fica na ⁶ Escola Especial Caminho da Esperança. “Na quarta-feira, também não fica comigo à tarde, porque ela vai fazer uma sessão de terapia. Toda quarta-feira tem agendado este tratamento, e lá tem todos os profissionais especializados para atendê-la “(Paula). Ou seja, a professora se refere à equipe especializada, de qual fazem parte a terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, psicopedagogo, que de acordo com as necessidades da criança, desenvolvem um trabalho que visa levar a criança ao mais próximo possível do pleno desenvolvimento.

Em relação às respostas de duas professoras (Sílvia e Valentina) sobre a contribuição da profissional de apoio em suas aulas, elas apontam concepções divergentes e equivocadas sobre as atribuições que consideram ser da competência dessa profissional. Enquanto Sílvia elogia o desempenho e esforço da sua colega de trabalho pelo fato de ela facilitar a aprendizagem e a inclusão da criança com transtorno de espectro de autismo na participação das atividades propostas ao trabalhar os mesmos conteúdos planejados pela professora regente, Valentina, ao contrário, afirma que esta é a sua maior dificuldade, pois não pode contar com a contribuição desta profissional pela sua falta de formação.

A professora de apoio trabalha diferente com ele, mas dentro dos conteúdos propostos. Temos que estar juntas porque ele não pode estar separado porque é ilegal é crime excluir porque se não a gente vai estar excluindo-o. É muito bonito o trabalho dela (professor de apoio) durante a aula , vou informando-a o que vamos fazer, por exemplo, quando

⁶Escola Especial Caminho da Esperança - Pestalozzi, Bonito- MS.

trabalha as vogais, a escrita ele não entende, mas ela faz com o corpo, ela faz o movimento no lúdico, e eu vou junto com a turma toda, e ele se sente feliz. (Silva)

Essa é a maior dificuldade, apesar da sala ser reduzida, eu tenho que ajudar o menino e a professora de apoio porque a professora não tem formação. (Valentina).

O discurso da professora Sílvia revela a visão romantizada da Educação Especial, caridade, dom, e etc. Desconhecimento dos instrumentos de comunicação alternativa para crianças com deficiência, como por exemplo, cartões, pranchas entre outros. O relato da professora nos remete a ideia de Nóvoa (2011), lembra que as dimensões profissional e pessoal estão imbricadas também na relação professor-aluno, visto que essa relação:

[...] exige que os professores sejam pessoas inteiras. Não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários). Trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa (NÓVOA, 2011, p.56).

Nessa direção, a relação professora-criança envolve, na realidade, a pessoa/professora e a pessoa/criança.

Observa-se então nos relatos das professoras opiniões divergentes e a falta de conhecimento sobre o fundamental papel do professor de apoio na sala de inclusão, ao responsabilizá-lo pelo bom desempenho ou não dessa criança em sala de aula. Essa falta de conhecimento evidencia a falha no monitoramento e acompanhamento sistemático por parte da SEMEC no que tange as orientações que devem ser oferecidas para os professores e auxiliares sobre as atribuições do profissional da educação.

Assim, a Nota Técnica n.19/2010 (BRASIL, 2010), documento com as orientações dos serviços dos profissionais de apoio da Educação Especial aos sistemas de ensino normatiza que os profissionais de apoio são responsáveis pelas atividades de locomoção, higiene e alimentação dos discentes com deficiência que necessitam desse tipo de auxílio. Todavia, “[...] não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público-alvo da educação especial, e nem se responsabilizar pelo ensino deste aluno” (BRASIL, 2010, p. 2). Auxiliar a professora de apoio e a criança é obrigação do professor regente, como o nome a anuncia é professor de “apoio”.

Sobre o apoio da família neste processo de inclusão, das cinco professoras, três relataram que o apoio da família foi essencial e decisivo para facilitar o trabalho pedagógico.

Eu não tive problema para trabalhar com ele. Eu tive muito contato com a família, então a família me passou bastante conhecimento. (Valentina).

No início tivemos um avanço com ele pelas informações prévias da mãe pelo fato da mãe ser muito presente. (Sílvia).

Esse tipo de troca de informação das professoras com a família remete ao que Carvalho (2006) aponta como relevante na inclusão. Para remover as barreiras é necessário estabelecer vínculos mais íntimo com as famílias, por intermédio da participação das decisões do contexto escolar referente ao Centro de Educação Infantil e a seus filhos. Isso gera a possibilidade de que a escola-família auxilie no estabelecimento de prioridades para o aprendizado da criança.

No entanto, Mantoan e Prieto (2006) afirmam que em relação à aprendizagem da criança com deficiência, a responsabilidade da escola regular é ensinar os conhecimentos acadêmicos, enquanto o atendimento especializado proporciona o complemento dessa formação por meio de conteúdos específicos, tais como orientação e mobilidade, técnicas de comunicação alternativas e etc. Em consonância com as ideias da autora, é necessário que a Educação Especial deixe de ser um subsistema que se ocupa de um determinado tipo de crianças com deficiência, para converter-se o conjunto de serviços e de recursos de apoio, orientado para a educação regular, em benefícios de todas as crianças.

A professora Patrícia ainda declarou ter se sentido meio apreensiva no começo dessa experiência, mas confessou estar tranquila e confiante de que está desenvolvendo um ótimo trabalho tanto com a criança com deficiência quanto com a sala toda. Encerra-se esse eixo com a discussão e análise dos relatos de sua atuação e experiência:

No começo senti um pouco de insegurança por parte da mãe com nosso trabalho, mas gradativamente fomos mostrando que estamos aqui pra ajudar, conseguimos amenizar bastante esta situação porque fomos atrás e pesquisar para aprender um pouco em relação ao que era desconhecido.

A falta de conhecimento faz com que nós sentimos medo, mas parte do medo passou. Em relação aos materiais precisamos de uma impressora pra tirar cópia porque com ele tudo tem que ser visualizado e no concreto. Não adianta você falar:- fulano senta! Ele não vai sentar porque ele não te compreende. Então, a mãe sabendo da nossa dificuldade comprou uma impressora que faz cópias coloridas e deixou disponível na casa dela para usarmos. Então, assim, não tem desculpa! Não tem aqui, mas a mãe ofereceu, a hora que você quiser é só ligar e combinar para imprimir as atividades. Então assim, essa foi a hora que eu

pensei... Meu Deus! E agora! O que fazer! Mas estou gostando de viver essa experiência porque está sendo um aprendizado. Como pessoa melhorei bastante, compreendi que ele é um ser humano, que ele precisa e tem direito de ser tratado com respeito. (Patrícia).

O depoimento da professora sobre seu trabalho com a criança com deficiência do Transtorno do Espectro Autista, inserida na turma da Pré-escola, mostra a falta de formação continuada para atender a necessidade da criança. A ausência de problematização da própria prática, causa no mínimo o engessamento da prática e a negação da criticidade. Ser caridosa, reconhecer a criança como ser humano não é suficiente, a questão é: como incluir essa criança sem discriminá-la? O que seria a outra concepção sobre essas crianças? Drago (2011), adverte que a Educação Especial precisa ser vista como proposta pedagógica que atende as necessidades de cada criança e que se realize o intercâmbio entre instituições escolares, entidades e centros de atendimento. Nesta perspectiva, a complexidade do trabalho escolar exige o desenvolvimento de equipes pedagógicas, em que a competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais.

Outro fator agravante destacado no relato da professora Patrícia é a falta de recursos, como por exemplo, a impressora para imprimir imagens coloridas, pois no seu ponto de vista, uma das maiores dificuldades enfrentadas pela criança com Transtorno do Espectro do Autismo é a comunicação. Sendo assim, essa criança precisa de ajuda para explicar e demonstrar o que está se passando em sua mente. E de acordo com as experiências adquiridas pela professora, as imagens ou pistas visuais são fundamentais para solucionar ou amenizar o quadro. Para estimular o ouvir e o interpretar, a professora cria estratégias capazes de melhorar esse aspecto. Por isso, a importância de profissionais que atuam com crianças com deficiência fazer uma especialização na área, não basta somente a prática e a experiência. Na dimensão histórica, a proposta do sistema educacional inclusivo, estabelece processo de reflexão e prática, que possibilita efetivar mudanças conceituais, político e pedagógicas, coerentes com o propósito de tornar efetivo o direito de todas as crianças à educação de qualidade, preconizado pela Constituição Federal de 1988.

4.3 - Eixo 3 - Formação e orientações oferecidas pela SEMEC

A expansão do acesso de crianças com deficiência às classes comuns/ regulares demanda investimentos de diversas naturezas para também assegurar sua permanência, compreendida como

aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, a ideia de uma sociedade inclusiva requer formação pedagógica, fundamentada em filosofias que reconheçam e valorizem a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer organização social. Partindo desse princípio e, tendo como fundamento a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), sinalizamos para a necessidade de garantir o acesso e a participação de todos às oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo.

É importante destacar que a formação é um direito do professor, assim como a aprendizagem é um direito do aluno. A formação continuada de professores para a educação infantil é prevista por várias leis, dentre essas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006), o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014), o Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, entre outros.

De acordo com a LDB, 9394/1996 em seu Art. 59, é direito das crianças com deficiência serem atendidas por professores com formação adequada em nível médio ou superior:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: [...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, Art. 59).

Entretanto, observa-se pelos relatos das professoras nas entrevistas que, apesar da falta de formação, como prevista em Lei, elas têm se esforçado para atender as dificuldades das crianças com deficiência. A maioria das professoras trabalha na perspectiva de uma educação inclusiva (recebe as crianças e se preocupa em encontrar meios para superar as dificuldades e suprir suas necessidades), o que colabora para que sejam cada vez mais incluídos não só por meio do acesso à matrícula, mas também ao conhecimento difundido pelos Centros de Educação Infantil.

Bueno (1999) defende que a implementação da educação inclusiva demanda, por um lado, ousadia e coragem, mas, por outro, prudência tanto na ação educativa de acesso e permanência qualificada, de organização escolar quanto ao trabalho pedagógico. Para Oliveira (2009) e para Carvalho (2005), a política de inclusão tem como objetivo democratizar a educação para todos,

considerando ser o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania um direito de todos. No entanto, há necessidade de mudanças estruturais na escola, que viabilizem as pessoas com deficiência as mesmas condições de oportunidades tanto na convivência com a diversidade cultural quanto às diferenças individuais.

Nesse sentido, considerando a importância fundamental das redes de ensino sistematizarem suas propostas de formação, com relação à formação continuada em serviço oferecida pela Rede Municipal de Ensino da cidade de Bonito, foi possível notar um descompasso entre as falas das professoras, que demonstraram não ter conhecimento a respeito da proposta de formação continuada relacionada à inclusão oferecida pelo Município, e aquelas que afirmaram não ter participado de formações oferecidas pelo município. Essa é a realidade brasileira

Quanto às formações oferecidas pela SEMEC, seguem os depoimentos:

Não, não recebi nenhuma formação. (Sílvia).

Não foi oferecido nenhum curso. Eu fiz um curso, mas por minha conta. (Valentina).

No início do ano teve a Semana da Jornada pedagógica da SEMEC. Em um desses dias, no período vespertino foi proporcionado para os professores uma palestra com as orientações sobre o comportamento da criança autista. (Patrícia).

Das cinco professoras entrevistadas, uma professora não soube responder sobre as formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação. Três confirmaram não ter recebido formações a respeito da inclusão da criança com deficiência oferecida pela Secretaria Municipal de Educação. Entre estas, uma professora acredita em um esforço individual, pois considera importante o professor correr atrás da sua formação, buscar novos conhecimentos e afirma também ter participado desse tipo de formação na Semana da Jornada Pedagógica oferecida pela Secretaria Municipal de Educação. A professora Paula afirmou ter tido conhecimento a respeito da palestra oferecida pela Secretaria Municipal de Educação relacionada às deficiências, porém, relatou não ter participado na íntegra da mesma. Ela expõe:

No início do ano houve a Jornada pedagógica em que foi passada orientação sobre inclusão, eu não participei completamente de toda a programação, então não posso falar o que realmente foi explanado. (Paula).

A professora refere-se à primeira semana de aula, em que a SEMEC oferece para as professoras a Jornada Pedagógica, porém acontece em período integral para os professores das Redes Estadual e Municipal. Sobre a declaração da professora, é comum a ausência de docentes nessas formações, pois há aqueles que trabalham em instituições particulares no outro período.

Por meio dos relatos e divergências apresentadas pelas professoras entrevistadas, é possível constatar que a Formação Continuada em Serviço não tem sido oferecida pelos CEIs do Município, conforme a proposta da Secretaria Municipal de Educação. A proposta pedagógica dos CEIs apresenta preocupação com a formação continuada do professor, o desenvolvimento do trabalho pedagógico e a aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, ou seja, esse tema deve compor a pauta das discussões e dos estudos:

Valorização do Magistério: Garantir ao professor formação continuada para reflexão do processo de ensino-aprendizagem, propiciar boas condições de trabalho oferecendo a logística para desenvolvimento das ações planejadas. (PROPOSTA POLÍTICA PEDAGÓGICA, BONITO, 2019, p.10).

Ao fazer um levantamento sobre as formações oferecidas pela SEMEC nos últimos anos, constatou-se:

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) realizou nesta quinta-feira, dia 30 de novembro, a abertura da Formação Continuada para professores alfabetizadores da rede municipal e estadual de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, Educação Infantil Jardim II e III, Para a sua realização o curso conta com algo primordial: o PNAIC – (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), que é resultado de um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Municipal de Educação (PME), que estabelece a obrigatoriedade de "Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental". A garantia da alfabetização plena de todas as crianças, como redigido na estratégia 5.1, exige uma visão sistêmica da educação e é dos pilares para o alcance de outras metas do PME. (Site: Secretaria de Educação e Cultura, 2018).

A Secretaria de Educação e Cultura – SEMEC deu início no dia 1º de junho de 2019 (sábado) à primeira Formação Continuada de Implementação do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul. A atividade foi desenvolvida com apoio da Rede Estadual, que disponibilizou o material de formação por meio da Coordenadoria Regional de Educação (CRE7). Recebido pelas formadoras da SEMEC, o material foi repassado para os coordenadores aplicarem aos professores em suas unidades (da rede municipal e estadual). A formação ocorrerá durante o ano letivo, organizada em quatro módulos que somam 80 horas. Cada etapa terá 4 horas presenciais e 16 horas à distância. No sábado foi abordado o Módulo I, com o tema: "Um olhar ao Projeto Político - Pedagógico e à Educação Integral"(16 horas). Na ocasião foi debatida a visão do professor sobre o aluno do século XXI, a partir de temáticas referentes ao Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, alinhados à BNCC – Base Nacional Comum Curricular. A intenção da SEMEC é

inicialmente estimular a troca de experiências e a reflexão sobre as estratégias metodológicas que favoreçam a aprendizagem colaborativa, a autonomia e o protagonismo dos alunos e - em um segundo momento - realizar uma análise do perfil, do projeto de vida e a aprendizagem da clientela atendida para iniciar a reelaboração do Projeto Político Pedagógico, em consonância com os princípios norteadores da BNCC. (Site: Secretaria de Educação e Cultura, 2018).

De acordo com a Secretaria, a participação dos professores tem atendido às expectativas e a educação em Bonito caminha com sucesso para implementar em 2020, o novo currículo. Entretanto, a declaração das professoras entrevistadas revela a contradição entre a teoria e a prática na formação dos professores, porque não se sentem contempladas no que diz respeito a formações vinculadas ao trabalho com a criança com deficiência e a Cartilha de Educação Inclusiva, disponibilizada pelo (MEC, 2004), afirma com relação à Sistemática formal de suporte para o professor, que:

O suporte para o professor do ensino regular que recebe alunos com necessidades educacionais especiais, em sua sala de aula, deve ser ministrado pela Coordenação Pedagógica [...] a qual deve ter conhecimento dos conteúdos curriculares, dos métodos de ensino, dos recursos didático-pedagógicos e estimular a criatividade do professor. A Coordenação Pedagógica deve ser ativa e participante no cotidiano da sala de aula, da escola e das relações com a comunidade. Outra fonte importante de suporte para o professor do ensino regular é o assessoramento de uma equipe interdisciplinar, que deverá contribuir com seus conhecimentos sobre recursos e métodos para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2004, p26).

Todavia, seria fundamental que o Município encontrasse uma maneira de fazer com que a formação continuada para a inclusão da criança com deficiência contemplasse toda sua equipe docente, uma vez que Pietro (2006) reforça a importância do comprometimento com esse tipo de formação, a fim de promover a qualidade do ensino. Pietro (2006) defende ainda que a formação continuada é indispensável para preparar o professor para planejar e elaborar atividades diferenciadas, adaptando materiais e flexibilizando o currículo para prever formas de avaliar os alunos, de acordo com suas características e necessidades.

Neste contexto e por meio da pesquisa documental foi possível identificar que o Plano Municipal de Educação do Município de Bonito/MS em 2018/2019 mostrou sua preocupação com o quadro apresentado. Para garantir e melhorar a qualidade de Ensino oferecido pela Rede, a Equipe Pedagógica da SEMEC ampliará o monitoramento e continuará com formações continuadas, cursos presenciais e online, apoio pedagógico, reforço escolar, sala de recurso e

pleiteará maior investimento na Educação diante dos órgãos competentes, conforme as Metas do Plano Municipal de Educação em destaque:

Meta 1 - Da Educação Infantil: Promoção de capacitação aos professores dos Centros de Educação Infantil, reposição e aquisição de materiais permanentes, providenciar brinquedoteca.

Meta 4 - Sobre a Educação Especial Inclusiva, houve sugestão de cursos para formação dos professores que atendem salas de Inclusão na Rede, também foi sugerido a providência de Equipe Multidisciplinar composta por: fonoaudiólogo, psicólogo, neuropediatra, psiquiatra e assistente social para acompanhamento dos alunos da Rede. (Plano Municipal de Educação – PME, 2015 – 2024, p.28).

Em relação a META 1 do Plano Municipal de Bonito, a formação continuada dos professores está acontecendo, porém falta à organização, articulação de cursos específicos e grupo de estudos sobre a realidade do processo de inclusão das crianças com deficiência e as mudanças organizacionais que podem ser realizada para garantir a inclusão com a qualidade do cuidar e educar. A contribuição do grupo de estudo pode contribuir para o desenvolvimento profissional do educador, ao possibilitar a participação, a troca, a criação de elos, a parceria e o compartilhar das experiências.

Quanto à Meta percebe-se o equívoco no documento ao destacar a necessidade dos profissionais da saúde como Neuropediatra, Psiquiatra e Assistente Social para acompanhar a vida escolar das crianças e o trabalho pedagógico nas instituições escolares, pois a criança com o laudo médico, cabe a ela o acompanhamento da saúde desse educando. Da área da saúde a escola deve ter a equipe multidisciplinar composta de fonoaudiólogo, psicólogo, fisioterapeuta e terapeuta ocupacional (TO), a visão é assistencialista, medicamentosa e totalmente ultrapassada.

A pesquisa possibilitou, ainda, além da observação da falta de formação continuada na área da Educação Inclusiva para os docentes lotados nas salas de inclusão, a necessidade de mais conhecimento e reflexão sobre a organização de recursos específicos para contemplar as necessidades específicas das crianças com deficiência no planejamento docente, como declara a professora entrevistada: “Acho que talvez falte um pouquinho mais de formação mesmo, oficinas sobre inclusão”. (Aline). Nota-se na fala da professora que há necessidade de ampliar as formações. Ela reivindica mais cursos específicos na área para atender as especificidades, porém, para que seu desejo se concretize há necessidade de análise e de construção coletiva da proposta pedagógica de Educação Infantil do município, incluindo melhores condições de trabalho para sua efetivação.

Ainda com relação à formação continuada em serviço oferecida pela Rede Municipal de Ensino da cidade de Bonito foi perguntado às professoras, nas entrevistas, quais orientações são oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação para o trabalho pedagógico com as crianças com deficiência?

No que se refere às orientações de inclusão escolar oferecidas pela SEMEC, duas professoras afirmam que receberam orientação por uma professora técnica do Departamento de inclusão da SEMEC. Duas professoras disseram não ter recebido nenhuma orientação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação para o trabalho pedagógico com as crianças com deficiência, mas recebe orientação de especialistas de uma Clínica Particular pago pela família, como descrito e discutido anteriormente sobre a visão equivocada das professoras em relação às competências de áreas diferentes, educação e saúde. Outra professora afirmou contar apenas com o apoio da família. Segue os relatos na íntegra:

Esse ano veio a coordenadora geral responsável pela educação especial, e fez uma ata com questões sobre como está o desenvolvimento dele? Como que ele é? Porque tinha uma grande diferença no comportamento dele de manhã e a tarde. De manhã, ele tinha uma atitude e a tarde tinha outra. De manhã ele ficava muito tempo fora da sala e chorava muito, procurava muito a mãe dele e à tarde já era mais tranquilo na relação com a gente. Então eu falei pra ela que talvez seja a maneira de tratar ele. Eu brinco muito com ele. As vezes ele fica bravo e quer sair, a gente inventa alguma brincadeira e o distrai e sempre tento deixar ele em movimento, porque ele gosta desse movimento de esconde-esconde. Essas brincadeiras de criança mesmo. Então, acredito que seja mais isso, que a gente consegue segurar mais ele na sala. Realmente ele chama muito pela mãe, quer ir com a mãe dele. Então a gente vai disfarçando, chamando atenção para alguma coisa. (Aline – Período: vespertino).

Então, temos o Departamento Pedagógico de Inclusão. Quando precisamos de alguma orientação ou surgem dificuldades para trabalhar com qualquer criança que apresente algo diferente, comunicamos este departamento, e eles nos ajudam na medida do possível. (Paula).

Não necessariamente, eu tive muito contato com a família, então a família me passou bastante conhecimento, alguns procedimentos, até acho que foi fundamental porque a família o conhece melhor que ninguém. (Valentina).

Sobre o relato da professora Aline em relação à mudança de comportamento da criança nos períodos matutino e vespertino acontece devido a superproteção, falta de limite por não ser cobrado em nada, por isso, quer só brincar em detrimento a realização das atividades propostas. Esse fato leva a reflexão sobre a importância por parte dos pais e professores, de estabelecer limites na formação das crianças, especificamente de crianças com deficiência, torna-se fundamental

principalmente no momento em que se procura efetivar a sua inclusão nos ambientes sociais. Como afirma Matoan (2003), é a partir de suas próprias experiências e da assimilação de conhecimento de outras pessoas com as quais se relaciona direta ou indiretamente que a criança aprende.

Observa-se por meio dos relatos das professoras que as orientações que recebem da SEMEC sobre inclusão estão ocorrendo de forma insuficiente para sanar as dúvidas e dificuldades pela falta de condições adequadas para a inclusão de alunos com deficiência, Essa falta de condições se refere tanto a aspectos físicos (equipamentos e materiais pedagógicos, por exemplo) como de recursos humanos (acesso a programas de formação continuada e/ou apoio de profissionais especializados). Conforme abordado por Mazzota (2001) os educadores estão dispostos a fazer o melhor em sala de aula para incluir os estudantes, mas não conseguem avançar por causa dessas barreiras.

Importante destacar que o Município de Bonito-MS possui o Departamento Pedagógico da Educação Especial e oferece apoio às instituições escolares por intermédio de uma profissional, para atender e orientar todas as professoras lotadas em salas de inclusão da Rede Municipal de Educação. Somando um total de seis escolas da zona urbana, duas na zona rural e quatro Centros de Educação Infantil. Trata-se da professora efetiva da Rede Municipal, com formação no curso de pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia e atua como diretora do Departamento Pedagógico da Educação Especial. É também Presidente do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA).

Quanto à formação das entrevistadas, percebe-se a predominância da graduação em Pedagogia, mas duas têm graduações diferentes, Paula, formada em Letras e Aline com formação em Curso Normal Superior. Quatro professoras têm pós-graduação em Educação Especial. Um fato que chamou atenção é que ao serem questionadas se passaram por algum processo seletivo para ingresso na Rede Municipal de Ensino, todas disseram que não, mas acreditam que um dos critérios pode estar relacionado à formação.

Minha formação é magistério de quatro anos e curso de Letras. A pós-graduação que eu tenho é Diversidade e Educação Especial e Psicopedagogia Hospitalar Clínica e Empresarial. Há uns dois anos, tive oportunidade de fazer um curso para cegos baixa visão, então isso dá um respaldo. (Paula)

Sou graduada no Curso Normal Superior na UEMS e especialização em Docência na Educação Infantil na UFGD em Dourados. E sempre estou fazendo essas formações continuadas que o Governo oferece. Fiz todos os cursos do PNAIC. Estou com 48 anos,

e gosto das duas áreas tanto na Educação Infantil quanto da alfabetização e busco sempre fazer um trabalho diferenciado.

Quando eu fiz o Normal Médio nós estudamos a parte da inclusão em 2007 em Jardim. No curso de especialização, tinha essa disciplina. Uma formação específica eu já tentei, mas eu não consegui.

Eu até pensava que eu não ia conseguir trabalhar com uma criança especial, porque eu sempre falo assim: - Eu não consigo ver criança diferente da outra. Pra mim é tudo igual. As dificuldades que cada um tem, todos têm, cada um do seu jeito. Todos têm dificuldades. (Aline).

Formei-me na Faculdade de Pedagogia Anhanguera em 2017. Foi um Curso de graduação EAD e Pós-Graduação em Inclusão pela Uninter também EAD. Há quatro anos, atuo no Magistério e na Educação Infantil faz dois anos. A faixa etária das crianças da sala que estou atuando é de 3 a 4 anos. (Valentina).

Formei-me em Pedagogia com licenciatura e fiz minha pós-graduação em Educação Especial Inclusiva. Pela EAD Universidade Anhanguera/Uniderp. Trabalho com duas turmas na faixa etária de 3 a 4 anos de idade. (Patrícia).

Sou graduada em Pedagogia e Pós-graduada em Psicopedagogia. Trabalho hoje na área de Educação Infantil e pretendo também fazer o mestrado. A minha graduação foi feita a distância em Palmas Tocantins em 2010, e mesmo que seja à distância, foi com professores bons e com aula presencial no município de Jardim na escola Bardal. (Silvia).

Observa-se que os dados coletados na entrevista com as professoras mostram que a formação profissional das professoras que atuam na Educação Infantil em salas de inclusão está adequada com o que é previsto pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, anteriormente apresentada neste trabalho, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e estabelece que:

Os professores aptos para assumir o magistério, para trabalhar com as crianças com deficiência na classe comum, seriam “[...] aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores [...]” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 5).

Das cinco professoras entrevistadas três professoras apresentam, conforme é estipulado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, formação para trabalhar com crianças com deficiência, considerando que somente uma delas já saiu do curso de Pedagogia com essa habilitação e a outra buscou a formação por iniciativa própria.

Todavia, foi constatado também que havia professoras com formações diferenciadas, porém, essa questão mostrou influência na dificuldade encontrada pelas professoras entrevistadas em lidar com a inclusão. Esse fato confirma o que prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a teoria apresentada por Carvalho (2006), Oliveira (2011) ao afirmarem a respeito da importância das universidades com relação à formação inicial de professores, com suporte teórico e prático, para que desenvolvam um trabalho dentro da proposta inclusiva. Enriquecer a cultura escolar com práticas inclusivas garantindo a dignidade da criança com deficiência, eliminando quaisquer barreiras, o que reforça a importância da formação em serviço para preparar o professor para um trabalho dentro da proposta inclusiva.

Observa-se, também, por meio das entrevistas, que as professoras não se sentem seguras como lidar com essa criança e, principalmente, como ensinar. Portanto, a inclusão representa um grande desafio para os profissionais que atuam nos CEIs, pois, têm dificuldades em trabalhar com as questões referentes às deficiências das crianças. As professoras e CEIs contam com recursos para suprir as dificuldades específicas das crianças, como por exemplo, o apoio da equipe especializada, terceirizada ou privada, (custeado pela própria família da criança).

No entanto, cabe a SEMEC e aos Centros de Educação Infantil planejar as ações e organizar estratégias para assegurar condições de acesso à instituição educativa para as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação visando não somente a matrícula, mas a permanência com sucesso da criança, por meio de acompanhamento sistemático aos CEIs e ações de Formação Continuada, com projetos em parceria com o Governo Federal e Estadual, ou com investimento de recursos próprios, pois, como aponta o estudo realizado por Mészáros (2005), citado na terceira seção da pesquisa, não basta o simples acesso à escola porque o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais, principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal.

4.4 - Eixo 4 - O conhecimento das professoras sobre as Políticas de Inclusão

Considera-se que conhecer quais são as políticas públicas de educação inclusiva em documentos legais é imprescindível para reconhecer e compreender os avanços e os retrocessos existentes no sistema educativo. Dessa forma, no decorrer da pesquisa, buscou-se primeiramente realizar a leitura e estudar os documentos produzidos que constituem uma política pública de

educação especial na perspectiva inclusiva, em nível nacional: a Constituição Federal de 1988, a Lei n.7.853 de 24 de outubro de 1989, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 e Resolução CNE/CEB n. 4/2009 e em nível internacional a Declaração de Salamanca, realizada de 7 a 10 de junho de 1994, em Salamanca na Espanha.

Por reconhecer a necessidade de que os profissionais da educação tenham conhecimento desses documentos, as professoras foram convidadas a compartilhar por meio da entrevista o conhecimento que cada uma tem sobre essas políticas, respondendo as seguintes questões: Quais as Políticas Públicas de Inclusão que você conhece? Como essas Políticas estão sendo aplicadas no cotidiano escolar e no currículo escolar? Para a aplicação das Políticas de Inclusão, quais as dificuldades que a escola encontra? E na sala de aula, quais as dificuldades para a inclusão? Os relatos apontam:

Sim, eu sei que tem a Constituição Federal, a LDB e também tem a Declaração de Salamanca. Assim, está acontecendo precisa melhorar, mas está acontecendo. (Paula) Pra nós educadores sempre é bom estar melhorando, fazer algum curso, alguma capacitação porque a gente nunca sabe tudo. (Paula).

Conhecimento sobre a Política Pública: Não tenho, único conhecimento que tenho é o direito que ele tem referente ao dizer que ele não pode ser excluído da sociedade e eu não posso trabalhar separado, deixar ele no canto e aí está trabalhando mesmo conteúdo com todos. (Silvia).

Eu acho que sim, que ele está se desenvolvendo, tem uma profissional que cuida, adora o que faz, dá muita atenção pra ele. Só queremos mais profissionais especializados para nos orientar. A mãe o leva na doutora Chocolate, psicóloga que trabalha com ele e traz coisas novas pra gente trabalhar. (Silvia).

Eu não sei te falar especificamente o artigo, mas eu sei que essa criança tem o direito de estar lá, que tem direito a um professor de apoio, que a escola tem que estar adaptada pra receber essa criança. (Patrícia)

A internet é uma ferramenta excelente, que às vezes agente está ali sem fazer nada, olhando celular você já lê um artigo, já vem uma ideia de alguma coisa, então assim a gente mesmo faz a diferença. Eu já vim com uma cabeça totalmente aberta pra estar trabalhando com todos, e gosto de desafios, pra mim só vai enriquecendo meu currículo além de adquirir mais experiência e aprender com ele também, ele é uma criança muito inteligente. (Patrícia).

Percebe-se nas falas das professoras graves equívocos, pois a postura quanto à formação é passiva, aquele profissional que responsabiliza o Estado a obrigação da formação. De acordo com Nóvoa (2011), mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é

autoconhecimento e que toda a formação é autoformação. Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo, com suas singularidades e afetos.

Nóvoa (2002, 2011) defende a valorização do professorado como profissão complexa, que exige formação intelectual e universitária e considera os modelos atuais ultrapassados por lhes faltar coerência e ligação ao trabalho pedagógico. Por isso, o autor defende três bases para um novo modelo de formação: 1- Por uma formação a partir de dentro; 2 - Pela valorização do conhecimento docente; 3 - Pela criação de uma nova realidade organizacional.

Nas palavras do autor as propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão e se contribuírem para enriquecer o pensamento e a prática dos professores, implica uma valorização do conhecimento docente, não sendo necessário conceber o ensino como mera atividade de transmissão do conhecimento preexistente, em que o ofício poderá ser aprendido apenas com exercícios práticos. Ao contrário, o ensino deve ser entendido como atividade de criação, a criação de uma nova realidade organizacional no interior da qual estejam integrados os professores (da rede) e os formadores de professores (universitários). Mazzotta (1993) ao tratar da formação específica para o professor da Educação Especial, corrobora com a ideia de Nóvoa (2011) afirmando que o professor não tem que ser formado, ele tem que se formar, e isso acontece na prática diária e com a fundamentação teórica que recebe nos cursos de graduação e pós-graduação. O fundamental é que os professores tenham uma formação básica consistente, que se alcança por meio de educação e não do preparo circunstancial. Torna-se uma busca pessoal constante e individual.

É possível observar nas falas das professoras que o conceito de Políticas Públicas para efetividade de uma educação inclusiva não está bem claro. Demonstraram um entendimento parcial e equivocado em relação aos direitos das crianças com deficiência, elencando, principalmente, a presença do professor de apoio e o atendimento especializado, como algo prioritário e satisfatório para a efetivação da inclusão com qualidade e equidade. Em geral, acreditam que as crianças estão incluídas e recebendo um atendimento adequado, mesmo com algumas dificuldades.

Relacionam o processo de inclusão ao acesso da criança na Instituição regular, a oportunidade de estar aprendendo junto e a participação nas atividades. No entanto, são questões que ficarão de alerta para reflexão e futuras pesquisas, considerando que: é possível incluir sem reconhecer as diferenças e aceitá-las? É possível entender o conceito de inclusão sem conhecer as

políticas públicas? Segundo Cintra (2002), a inclusão das crianças com deficiência é desejada por todos, porém é preciso superar as barreiras invisíveis que são o preconceito e o estigma.

O relato da professora ao ser indagada sobre seu conhecimento a respeito das Políticas Públicas na perspectiva da Educação Inclusiva: “Eu sei, não me lembro bem agora exatamente a Lei, mas eu sei que ele tem direito perante a Constituição. O portador de autismo é o único que tem direito de um professor auxiliar”. (Silvia).

Entretanto, nas palavras de Carvalho (2000) citada na seção três, “mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato.” Segundo a autora, um sistema de educação inclusivo precisa assegurar: o direito à educação e o direito à igualdade de oportunidades, porém, isso, não significa educar a todos do mesmo jeito e sim atender a cada um de acordo com suas necessidades, em função de suas características e necessidades específicas.

Nesta mesma direção Carvalho (2005) afirma serem necessárias escolas responsivas e de boa qualidade que possibilitem o direito de aprendizagem e o direito à participação das crianças diferentes. Neste contexto, percebe-se nos relatos das professoras que os CEIs se encontram em uma fase inicial de uma longa caminhada da aceitação e respeito ao diferente. Como declara a professora: “As crianças o aceitam. No começo elas estranharam suas crises, mas depois compreenderam e passaram a ajudá-lo”. (Valentina).

Sobre este assunto Strieder; Zimmermann (2012) declaram o seguinte: “Mas, o problema é exatamente esse diferente. Quem é esse diferente? O que há nele de diferente? Um diferente que tem igualdades, mas igual e diferente não são características exclusivas. Elas são indissociáveis, complementares e devem ser compreendidas como tais”. (STRIEDER; ZIMMERMANN, 2012, p.144). Portanto, concorda-se com as ideias de Mantoan (2005) ao enfatizar que o direito à igualdade precisa ocorrer quando a diferença inferioriza e o direito à diferença necessita ser reconhecido quando a igualdade destrói as características da individualidade.

Professora Aline, no excerto a seguir relata sobre o caso da criança, seu educando que tem transtorno do espectro do autista. Ela mantém uma relação profissional e de conflito com a mãe da criança que é coordenadora no CEI em que trabalha.

Na verdade, enquanto professor, a que mais tenho acesso, é que ele tem direito de estar matriculado junto com a turma regular, de ter uma pessoa pra ajudar ele. Em relação às

políticas públicas, eu acredito que quando você lê muito, acaba meio que te boicotando⁷ de fazer algumas coisas porque você fala: - não, eu não vou fazer isso porque de acordo com a lei não pode, ou isso ou aquilo, mas acho até que é uma falha minha de não procurar saber mais disso. Eu enquanto professor, a minha maior dificuldade para trabalhar com ele é essa. A presença da mãe o tempo todo. Em relação à escola, as pessoas que trabalham comigo eu não encontro dificuldade nenhuma no meu trabalho. Acho que talvez falte um pouquinho mais de formação mesmo, oficinas sobre inclusão. (Aline).

A declaração da professora Aline sobre a sua concepção referente às Políticas Públicas, ao afirmar que o conhecimento e entendimento que o professor possui sobre essas políticas podem boicotar o trabalho pedagógico, deixa explícito e evidencia a falta de informação, o desconhecimento da professora no que tange a importância, tanto da implementação como da efetividade das Políticas Públicas de inclusão para que realmente todas as crianças tenham o direito de serem inseridas na sala de aula regular e recebam a aprendizagem significativa que atendam as suas necessidades e especificidades. Nesse descompasso, a falta de conhecimento da professora reflete fortemente na sua atuação como docente, pois como é possível estar segura do trabalho que está desenvolvendo sem reconhecer a importância do direito à aprendizagem previstos nas leis vigentes?

A mãe da criança é coordenadora do Centro de Educação Infantil em que seu filho estuda, logo é responsável em acompanhar melhor a aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças com ou sem deficiência, por meio de orientações e qualificação da ação do professor, tanto na avaliação quanto no seu processo de ensino na sala de aula. No entanto, a fala da professora Aline evidencia a falta de diálogo de ambas as partes, professor e coordenador.

A professora demonstra não estar satisfeita com a coordenação o que aumenta as sensações de desamparo e de temor em relação ao desafio do desconhecido. Ela diz: “A criança é um menino muito difícil. Acredito que a presença da mãe acaba interferindo no desenvolvimento dele. “A mãe dele cuida demais”. (Aline).

Na concepção da professora, a coordenadora interfere na aprendizagem da criança, pois age como mãe e não como profissional, com cuidados de superproteção. Afirma que suas atitudes prejudicam o desenvolvimento da criança que não terá a oportunidade de crescer e aprender sem a sua mãe por perto.

⁷ Bloquear ou negar a realização de algo por punição, pressão ou represália, motivada por razões econômicas, políticas, ideológicas, raciais, entre outras.

Este pensamento remete ao que Carvalho (2004) afirma: para o novo paradigma “inclusão”, as mudanças devem estar nas atitudes dos educadores frente às diferenças e na conscientização da força social de seu papel, para as práticas de significação dos conteúdos curriculares e para leitura crítica do mundo. Segundo a autora, para que a aprendizagem e participação de qualquer aprendiz aconteça, deve haver atitudes proativas, acolhimento e compromisso da equipe pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado possibilitou a compreensão de que o direito à educação ocorreu por meio de um processo histórico iniciado na Antiguidade e marcado por lutas sociais e pela quebra de paradigmas em torno dos conceitos de criança, deficiência e inclusão/exclusão. Pesquisar sobre a Educação Infantil e a educação inclusiva foi um processo de descobertas a respeito do quanto ambas, historicamente, foram desvalorizadas e desprovidas de reconhecimento social.

Enquanto a criança era vista como a miniaturização do adulto, essa etapa da vida não era compreendida como fundamental para o desenvolvimento humano. Já a pessoa com deficiência, rotulada como incapaz, era alvo de abandono e de movimentos segregacionistas por acreditar-se que ela não estava apta a viver em sociedade. Todavia, no Brasil, a promulgação da Constituição Federal (1988) foi o ponto de partida para as primeiras mudanças no Sistema Educacional, em defesa dos direitos da criança e da pessoa com deficiência.

A Constituição Federal também colaborou para a edição de outros textos legais no âmbito das políticas educacionais como a LDB, as DCNEB e o documento “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, elaborado pelo MEC, que, entre tantos outros, trouxe maior subsídios e parâmetros para a implementação da inclusão na Rede Regular de Ensino. Com a realização da pesquisa considera-se que o Município de Bonito está caminhando para implementar políticas próprias, adequadas às necessidades das crianças com deficiência com a finalidade de efetivar a inclusão nas salas regulares da Rede Municipal, alinhada às políticas de ordem nacional, mas que realmente estejam de acordo com as necessidades específicas do município. A elaboração de políticas voltadas para a realidade da cidade de Bonito torna-se fundamental para a melhoria do processo de inclusão da criança com deficiência e das condições de trabalho do professor na Educação Infantil.

A falta de capacitação na área da educação inclusiva inviabiliza o processo da inclusão na Educação Infantil, e os resultados apontam como o fator que mais amedronta os professores. Pensar a inclusão na Educação Infantil exige constante reflexão das ações estabelecidas, a fim de não permitir que todas as conquistas garantidas até então sejam dissipadas pela ausência de políticas públicas que garantam a efetividade dos avanços.

É fundamental que o professor conheça a deficiência de seu aluno, suas capacidades e necessidades individuais, assim como disponha dos recursos adequados para promover a

aprendizagem do aluno. A pesquisa permitiu evidenciar a falta de materiais específicos para as crianças com deficiência, pois as salas multifuncionais não estão disponíveis para todas as instituições municipais, que atualmente concentra-se somente em uma instituição municipal e outra estadual. No PPP dos CEIs há registros de diversos materiais pedagógicos para serem trabalhados na sala de aula, no entanto, foi possível perceber a contradição entre a teoria e a prática, pois os relatos dos professores apontam a falta de recursos como dificultador para melhor desempenho do trabalho pedagógico. Também cabe ressaltar a necessidade do trabalho colaborativo entre os profissionais da sala de recursos e os professores dos CEIs, e de uma comunicação que permita a troca de informações sobre as dificuldades das crianças e a organização de um trabalho pedagógico em equipe.

A parceria das professoras regentes com o professor de apoio apresenta problemas como constatado no decorrer da pesquisa, evidenciando, assim, a falta da significativa ação colaborativa, que contribuiria para o processo de interação, participação e aprendizagem de todas as crianças, evidenciando, também, o desafio a ser superado para efetivação da Educação Infantil Inclusiva. O estudo possibilitou trazer para o debate a necessidade de momentos para o planejamento coletivo entre o professor da sala regular e o professor de apoio; bem como a ausência da sistematização das formações continuadas na perspectiva da educação inclusiva e a exclusividade do professor mediador nas formações, assim como a inexistência do documento que determina as atribuições do professor de apoio.

É importante que essa formação se estenda aos demais profissionais das instituições, como a equipe gestora, cozinheiros, inspetores e demais professores, uma vez que a inclusão deve acontecer com a participação de toda a equipe escolar. Para a elaboração de tais políticas, seria interessante que o município estabelecesse parcerias com as universidades da cidade, contando com profissionais qualificados para abordar o tema e, entre as Secretarias Municipais de Educação e Saúde, dispondo da colaboração de profissionais especializados.

Outro fator relevante evidenciado por meio das entrevistas é o fato de que o Atendimento Educacional Especializado acontece. Porém, das cinco crianças com deficiência, somente a criança com Síndrome de Down frequenta a Instituição Escola Especial Caminho da Esperança no contraturno. Este ano, devido à solicitação dos pais e CEI, a terapeuta ocupacional e a psicóloga da Secretaria de Saúde do Município estão realizando o acompanhamento da criança com TEA.

Elas visitam a Instituição frequentemente e conversam com os educadores sobre a frequência e o desenvolvimento da criança.

Duas crianças recebem atendimento particular por preferência dos pais e duas não recebem nenhum atendimento educacional especializado por decisão e escolha dos pais segundo os dados obtidos na Secretaria do CEI. É importante enfatizar que os dados da pesquisa coletados por meio das entrevistas e, portanto, a partir da visão das professoras dos Centros de Educação Infantil, evidenciam aspectos específicos da realidade de um determinado espaço e momento histórico da Política de Educação Inclusiva do Município, que apesar, de suas fragilidades, está em processo de construção.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C de. **Relatos de Professores da Educação Infantil sobre suas práticas com alunos com deficiência**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. 2015.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1986.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: as rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, M. C. S; HORN, M. da G. S. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. PNBE do professor, 2013.
- BARROS, A. J. P. de; LEHFELD, N. A. de. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito, eu sou criança**. 2º Ed. São Paulo: ed. Moderna, 2002.
- BONITO. Decreto, nº 252, de 04/12/de 2018 que dispõe sobre as diretrizes e normas para a realização de matrícula em Centro de Educação Infantil. **Secretaria Municipal de Educação**.
- BONITO. **Plano Municipal de Educação**. Bonito, 2014.
- BONITO. Regimento Escolar Interno dos Centros de Educação Infantil. Bonito MS. **Centro de Educação Infantil. 2018**
- BOGDAN, R. C; BICKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.
- BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1999.
- BUENO, J.G.S A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. Temas sobre Desenvolvimento, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.
- BUENO, J. G. S; GIOVINAZZO JR, C. A. Relação entre práticas pedagógicas e o baixo rendimento. In: MARIN, Alda Junqueira Marin; BUENO, José Geraldo Silveira (Org). **Excluindo sem saber**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.
- BUENO, José G. Silveira; MELETTI, Silvia M. Ferreira. Educação Infantil e Educação Especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Revista Contrapontos – Eletrônica**, vol.11, nº.3, p.278-287/set-dez, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília: Diário Oficial da União, 1971.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n.8060/1990.** Brasília, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:** introdução. Brasília, DF, 1998. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: jul. 2019

BRASIL. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm>. Acesso em: julho de 2019.

BRASIL. **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União, 2007.**

BRASIL. Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei no 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, a Lei no 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei no 12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 9 mar. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2016/lei/113257.htm>. Acesso em: 05 Jun. 2019.

BRASIL. **Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS - Lei n. 8.742/93.**

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

BRASIL. Ministério da justiça. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca, e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** 2. ed., Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/ CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Disponível em: <[hp://portal.mec.gov.br/index.php?cad=323:orgaosvinculados&id=13684:resolucoes-ceb-009&op=on=com_content&view=ar_cle](http://portal.mec.gov.br/index.php?cad=323:orgaosvinculados&id=13684:resolucoes-ceb-009&op=on=com_content&view=ar_cle)>. Acesso em: 20 Jul. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2001.

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). **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 7

jul.2015.Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 5 julh. 2019.

BROSTOLIN, M. R.; ROSA, M. A instituição de educação infantil: implicações e desafios a partir da inserção no sistema de ensino brasileiro. In: CARMO, J. C.; BROSTOLIN, M. R.; SOUZA, N.M. (orgs). **Instituição Escolar na Diversidade: Políticas, formação e diversidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

BROSTOLIN, M. R. Educação Infantil e o protagonismo da criança: diferentes cenários. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 23, n. 49, p. 143-158, set./dez. 2018.

CARVALHO, R.E. **A nova LDB e a Educação Especial**. 2. ed. Rio de Janeiro/RJ: Ed.WVA, 2000.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CARVALHO, R.E.A. **Removendo barreiras da aprendizagem**. Porto Alegre- RS: Ed. Mediação, 2006.

CINTRA, R. C. G.G. A abordagem socio-histórica na educação inclusiva: aspecto fundamental na prática docente do educador de infância. **Revista Rascunhos Culturais** ,Coxim/MS , v.1, n.2, p. 181 - 194 , jul./dez.2010.

CINTRA, Rosana Carla G.Gomes. **Educação Especial x Dança: um diálogo possível**. Campo Grande: UCDB, 2002.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. e COLS. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

DANTAS, P. F R. **Concepções e práticas pedagógicas de professoras da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência**. 2012. 249f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

DRAGO R. **Inclusão na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DRAGO R. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: WAK, 2014.

FACHINETTI, T. A.; NASCIMENTO, B. A. B. do; GIROTO, C. M. O trabalho pedagógico para alunos público-alvo da educação especial: investigando a inclusão na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p.861-880, 2016. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p861880>. E-ISSN: 1982-5587.

FRANCO, M.L.P.B. Análise de conteúdo. **Série Pesquisa**. V. 6 3 ed. Brasília – DF : ed. Liber Livro,2008. V.6.

Guia de Escolas, Creches e Centros Educativos no Brasil. Disponível em: <https://guia-mato-grosso-do-sul.escolasecreches.com.br/educacao-especial-ensino-fundamental-anos-finais/ESCOLA-ESPECIAL-CAMINHO-DA-ESPERANCA-PESTALOZZI-bonito-bonito-mato-grosso-do-sul-i50014340>. Acesso em: 25 mar. 2020.

- JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas/SP: Editores Associados, 1992.
- JANUZZI, G. de. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- KASSAR, M.C.M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma Política Nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. ed. UFPR. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155021076005>.
- KUHLMANN, J. M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998.
- KUHLMANN, J, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- KUHLMANN JR, M. A Circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil início do século XX. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Orgs). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-501.
- KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.
- KRAMER, S. **A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1992.
- KRAMER, S. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1993
- KRAMER, S. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- KRAMER, S. **O papel social da educação infantil**. [Brasília, DF, 2000]. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000082.pdf>>. Acesso em: agost. 2019.
- KRAMER, S. Formação de profissionais de Educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros & Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2003.
- KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. Rio de Janeiro: EPU, 2015
- MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, M.T.E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Centro de Estudos Judiciários do Conselho da Justiça Federal**, Brasília, n.26, p.36-44, jul./set.2004. Disponível em: <http://www.cjf.jus.br/revista/numero26/artigo06.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.
- MANTOAN, M.T.E. A hora da virada. **Inclusão- Revista de educação especial**. Brasília, 2005. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>

- MANTOAN, M. T. PRIETO, R. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.
- MANZINI, E.J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso – NEMO**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.
- MAZZOTA, M. J.S. **Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MAZZOTTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil: História e políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Bomtempo, 2005.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- NERES, C. C. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas**. Tese (doutorado)-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, A. Profissão docente: Há futuro para esse ofício? **VII Congresso Internacional de Educação**. Porto Alegre, 2011.
- Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010, de 8 de setembro de 2010**. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília: MEC, 2010.
- Nota Técnica MEC / SECADI / DPEE nº 04 / 2014 ,de 23 de janeiro de 2014..** Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília:2014.Disponívelem:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014. Acesso em: 17. Agos.2019.
- OLIVEIRA, I.A. **Leituras freireanas sobre educação**. São Paulo: UNESP, 2003.
- OLIVEIRA, C. C de. **Concepções de profissionais da Educação Infantil sobre a Educação Especial para crianças de zero a três anos**. 2014.186 f. Dissertação de Mestrado –Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- OLIVEIRA, Z. M. R. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 43- 52, jan./jun. 1988. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33402/36140>>. Acesso em: jun. 2019.
- OLIVEIRA, Z. M. R. **Creches: Criança faz de conta & Cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

- OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, I. A. A.; SILVA, E. A. Inclusão escolar uma possibilidade ou uma utopia? In: Simpósio internacional: O estado e as políticas educacionais no tempo presente, 5, 2009, Uberlândia. Anais eletrônicos. Uberlândia: UFU, 2009. Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BP07.pdf>. Acesso em 30 de agosto de 2019.
- OLIVEIRA, I A de. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In: JESUS, Denise Meyrelles de. et al. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- OLIVEIRA, K. **A política inclusiva e a educação de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais em Belém do Pará**. Belém, 2004. 98f. Pesquisa de Iniciação Científica. Universidade do Estado do Pará.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2019.
- Portal oficial da Prefeitura Municipal de Bonito/MS. Secretaria de Educação e Cultura. Disponível em: <http://www.bonito.ms.gov.br/secretaria-de-educacao-e-cultura/semec-da-continuidade-formacao-continuada-dos-coordenadores>. Acesso em 25 set.2019.
- Portal oficial da Prefeitura Municipal de Bonito/MS. Secretaria de Administração e Finanças. Disponível em: <http://www.bonito.ms.gov.br/secretaria-de-administracao-e-financas/creche-da-marambaia-tera-capacidade-para-te-240-criancas>. Acesso em 22 jan. 2020.
- ROMANOWSKI, J P, ENS, Romilda T. “As pesquisas denominadas Do tipo Estado da Arte” Em Educação. **Revista Dialoga Educacional**, Curitiba, v.6, n. 19, p.37-55, set./dez.2006.
- SARMENTO, M. J. & PINTO, M. “As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo”. In PINTO, M & SARMENTO, M J. (Coords.) **As Crianças: contextos e identidades**. Portugal, Centro de Estudos da Criança, 1997.
- SARMENTO, M. J, FERNANDES. N e TOMÁS. C. Políticas Públicas e participação infantil. In: educação, **Sociedade & Culturas**, n.25, 2007.
- SILVEIRA, A; CALVACANTE, E. **A implementação da Política inclusiva de atendimento às pessoas surdas no município de Ananindeua**. Belém, 2006.142f. Trabalho de conclusão de curso. Universidade do Estado Pará.
- SOARES, N. F. Direitos da criança: utopia ou realidade. In: PINTO, M., SARMENTO, M. J. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. 1997
- SOARES, N. F. Investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteira**, v.6.n.1, 2006.
- SOUZA, N. M. (Orgs.). **Instituição Escolar na Diversidade: políticas, formação e diversidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.
- STRIEDER, R; ZIMMERMAN, R.L.G. **A Educação ainda em processo de construção**. Florianópolis, Santa Catarina: Dioesc, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)⁸

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)⁹

1 TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA

O Processo de Inclusão da Criança com deficiência nos Centros de Educação Infantil na Rede Municipal de Bonito/MS

2 PESQUISADOR(A)

Nome: Marcia Pires dos Santos

CPF 819259561-72 RG 10460-29 Telefone 67-996437657

Endereço: Rua Aniceto Coelho, 955 Bairro: Centro - Cidade Bonito- MS

3 OBJETIVOS DA PESQUISA:

- Analisar o processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil da Rede Municipal de Bonito, MS.

4 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA (SÍNTESE) :

A justificativa acadêmica do projeto é em decorrência das dificuldades e desafios do professor frente ao processo de inclusão de crianças com deficiência na educação infantil, mudanças e avanços que os professores de Educação Infantil enfrentam considerando que, por muitas vezes, falta apoio dos gestores e conhecimento teórico para desenvolver o trabalho com a diferença. Dessa forma, o intuito da pesquisa é analisar como acontece o processo de inclusão de crianças com deficiência na educação infantil.

Diante disso, no que se refere às motivações que conduziram a essa pesquisa em caráter pessoal, destaca-se dois motivos: primeiro por ser professora da educação infantil e vivenciar essa realidade junto com os demais colegas que se demonstram angustiados e inquietos quando o assunto é inclusão, inovação e o professor apontado como elemento principal desse processo, e segundo, porque quero dar continuidade nos meus estudos sobre criança e infância, agora focado no contexto da inclusão.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Utilizaremos os instrumentos que estão em consonância com a pesquisa qualitativa. Para coleta de dados será utilizada a entrevista semiestruturada e a análise dos dados será organizada em categorias temáticas que se relacionam com os objetivos da pesquisa. Quanto aos sujeitos

⁸ O modelo do TCLE é de responsabilidade do pesquisador e seu conteúdo deve responder a dois critérios fundamentais: assegurar ao pesquisador a autonomia para publicação dos resultados alcançados pela pesquisa e assegurar aos sujeitos que serão submetidos à pesquisa o direito de se manifestar e apoiar ou não o que estiver sendo apresentado na posposta.

⁹ O modelo do TCLE é de responsabilidade do pesquisador e seu conteúdo deve responder a dois critérios fundamentais: assegurar ao pesquisador a autonomia para publicação dos resultados alcançados pela pesquisa e assegurar aos sujeitos que serão submetidos à pesquisa o direito de se manifestar e apoiar ou não o que estiver sendo apresentado na posposta.

envolvidos na pesquisa serão 04 professores regentes dos Centros de Educação Infantil de Bonito – MS, que tenham alunos com deficiência matriculados em sala de aula, serão selecionados de acordo com os seguintes critérios: a) Os professores deverão estar regulamentemente lotados em sala de inclusão nos Centros de Educação Infantil; b) Os professores deverão ser regentes de sala.

6 POSSÍVEIS DESCONFORTOS E RISCOS:

Não há.

7 POSSÍVEIS BENEFÍCIOS ESPERADOS:

Os resultados da pesquisa poderão indicar as dificuldades dos professores no trabalho com crianças com deficiência e dar subsídios para elaboração de propostas para formação contínua dos professores.

Considerando as informações constantes dos itens acima, consinto, de modo livre e esclarecido, participar da presente pesquisa na condição de participante da pesquisa e/ou responsável por participante da pesquisa, sabendo que:

1 A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa e/ou ressarcimento financeiro. Em havendo despesas operacionais, estas deverão estar previstas no Cronograma de Desembolso Financeiro e em nenhuma hipótese poderão recair sobre o sujeito da pesquisa e/ou seu responsável;

2 É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa;

3 É garantido o anonimato¹⁰;

4 Os dados coletados só serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos;

5 A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), que a referenda.

6 O presente termo está assinado em duas vias.

Campo Grande-MS ____/____/____

1) _____

Nome e assinatura do (a)

() Sujeito da pesquisa

() Responsável pelo participante

Meio de contato: _____

2) _____

Nome e assinatura do (a) pesquisador (a)

¹⁰ Nos casos em que se fizer necessário o uso da voz ou da imagem (incluindo foto) do participante deve-se elaborar documento à parte, concedendo tal autorização.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)
Universidade Católica Dom Bosco – UCDB
Avenida Tamandaré, 6000
Jardim Seminário

APÊNDICE 2 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Eixo 1- Formação

- 1-Sexo? Idade? É solteira ou casada? Tem filhos? Quantos?
2. Em que ano você se formou? Em qual instituição? O curso foi presencial ou EAD?
3. Tem pós-graduação? Está participando ou participou de alguma formação de inclusão? Lato sensu? Strito sensu?
4. Quanto tempo está no magistério? E na Educação Infantil? Qual a turma que atua? Número de crianças na sala?

Eixo 2.

1. Durante sua experiência profissional, já trabalhou com crianças com deficiência? Quais deficiências? Quantas crianças? Em que instituição? Qual etapa? Fale como foi essa experiência.
2. Atualmente, trabalha com crianças com deficiência? Fale a respeito do trabalho no cotidiano.
3. Passou por algum processo de seleção com critérios para atuar nesta sala de inclusão?
4. Qual a sua formação para trabalhar com criança com deficiência, na perspectiva da inclusão?
5. Quais recursos são utilizados no trabalho pedagógico para promover o desenvolvimento e aprendizagem?
6. Quais orientações e formações são oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação para o trabalho pedagógico com as crianças com deficiência?
7. Quais as Legislações e Políticas Públicas de Inclusão que você conhece?
8. Como a Política de Inclusão está sendo aplicada no cotidiano e currículo escolar?
9. Quais dificuldades e desafios você enfrenta no trabalho com a criança com deficiência?
10. Para a aplicação da Política de Inclusão quais dificuldades a escola encontra? E na sala de aula, quais dificuldades você enfrenta?