

A inclusão da criança com deficiência no contexto da Educação Infantil

The inclusion of children with disabilities in the context of Early Child Education

La inclusión de los niños con discapacidad en la situación de la Educación Infantil

Marta Regina Brostolin¹
Marcia Pires dos Santos²

¹ Doutora em Desenvolvimento Local pela Universidad Complutense de Madrid. Mestra em Educação – Formação de Professores pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Especialização em Psicopedagogia pela UCDB. Graduação em Pedagogia pela UCDB. Estágio Pós-doutoral na Universidade do Minho, na especialidade de Sociologia da Infância. Atua na Universidade Católica Dom Bosco – UCDB no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado pesquisando as temáticas: Formação de Professores; Infância e Educação Infantil e Sociologia da Infância. É líder do GEPDI – Grupo de Estudos e Pesquisas da Docência na Infância. **E-mail:** brosto@ucdb.br, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4262-2222>

² Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Mestre em Educação pela UCDB. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Castelo Branco (UCB). Licenciada em Educação Inclusiva com ênfase em Libras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Bonito, MS. **E-mail:** profmarciapires@hotmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9551-4917>

Resumo: O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado cujo objetivo foi analisar o processo de inclusão das crianças com deficiência na Educação Infantil. De abordagem qualitativa, utilizou como instrumentos de coleta de dados a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada com cinco professoras que trabalham com crianças com deficiência. Os resultados evidenciaram ser fundamental que o professor conheça a deficiência de sua criança, suas capacidades e necessidades individuais, assim como ter recursos adequados para promover sua aprendizagem. Cabe ressaltar a necessidade de um trabalho colaborativo entre os profissionais, o qual possibilite a troca de informações e a organização de um trabalho pedagógico em equipe, destacando a formação continuada na perspectiva da educação inclusiva, uma vez que a inclusão deve acontecer com a participação de toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: Educação Infantil; criança com deficiência; inclusão.

Abstract: This article is an excerpt from a master's research whose aim was to analyze the process of inclusion of children with disabilities in Early Childhood Education. With a qualitative approach, it used documentary research and semi-structured interviews with five teachers who work with children with disabilities as a data collection instrument. The results showed that it is essential for the teacher to know their student's disability, their individual abilities and needs, as well as having adequate resources to promote their learning. It is worth emphasizing the need for collaborative work between professionals that foment the exchange of information and the organization of pedagogical team work, highlighting continuing education from the perspective of inclusive education, since inclusion must happen with the participation of the entire school community.

Keywords: Early Childhood Education; disabled child; inclusion.

Resumen: Este artículo es un extracto de un proyecto de investigación de máster cuyo objetivo fue analizar el proceso de inclusión de los niños con discapacidad en la Educación Infantil. El enfoque cualitativo utilizó como instrumentos de recolección de datos la investigación documental y entrevistas semiestructuradas con cinco profesores que trabajan con niños con discapacidad. Los resultados mostraron que es esencial que los profesores conozcan las discapacidades de sus hijos, sus capacidades y necesidades individuales, así como que dispongan de los recursos adecuados para promover su aprendizaje. Cabe destacar la necesidad de un trabajo colaborativo entre profesionales que permita el intercambio de información y la organización del trabajo pedagógico en equipo, destacando la formación continua desde la perspectiva de la educación inclusiva, ya que la inclusión debe realizarse con la participación de toda la comunidad escolar.

Palabras clave: Educación Infantil; niños con discapacidad; inclusión.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394 [Brasil, 1996]), tem conquistado espaço e avanços. No entanto, ainda enfrenta muitos desafios, principalmente relacionados ao ingresso de crianças com deficiência nas escolas regulares, como a falta de recursos e acessibilidade, a formação inicial e continuada dos professores, entre outros exemplos.

A partir da obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 anos, as escolas e os centros de Educação Infantil têm recebido grande demanda de crianças; dentre elas, as que apresentam alguma deficiência, e, muitas vezes, estas crianças não encontram na instituição um ambiente inclusivo que garanta uma educação de qualidade que respeite as diferenças.

Nesse cenário, insere-se este texto, recorte de uma pesquisa de mestrado em um programa de Educação. Este artigo estrutura-se em seções: a primeira introduz o tema; a segunda o objetivo e a metodologia da pesquisa; a terceira apresenta um breve histórico do atendimento da criança no Brasil. A quarta aborda movimentos históricos da sociedade para construção de uma Educação Infantil Inclusiva por meio das Políticas e Legislações brasileiras que asseguram o direito à educação da criança; a quinta destaca os relatos das professoras sobre o processo de inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil; e, por fim, algumas considerações que a pesquisa suscitou.

2 A TESSITURA DA PESQUISA

A pesquisa de abordagem qualitativa objetivou analisar o processo de inclusão das crianças com deficiência nos Centros de Educação Infantil de uma cidade do interior de Mato Grosso do Sul. Foram *locus* da investigação três Centros de Educação Infantil (CEIs) e cinco professoras. Os instrumentos utilizados para a produção de dados foram a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental.

As cinco professoras participantes da pesquisa receberam nomes fictícios e têm idades que variam entre 29 e 51 anos. Quanto à formação, possuem curso superior em Pedagogia, exceto uma que cursou Letras. Em

relação à Pós-Graduação *Lato Sensu*, duas cursaram Educação Especial, uma Psicopedagogia, outra fez Especialização em Docência na Educação Infantil, e a última em Diversidade e Educação Especial e Psicopedagogia Hospitalar Clínica e Empresarial. O tempo dedicado ao magistério varia entre 2 e 17 anos. As cinco professoras entrevistadas trabalham somente um período na instituição pesquisada, e, no contraturno, trabalham em outra instituição de ensino para complementar o salário.

Nos CEIs pesquisados, estavam matriculadas uma criança com síndrome de Down de dois anos e quatro meses e 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.

A metodologia adotou como procedimentos: a análise documental para identificar as crianças com deficiência na sala de aula regular por meio do acesso aos dados e documentos sobre as diretrizes e ações utilizadas pela Secretaria Municipal de Educação via coordenação do Departamento de Educação, para inclusão de crianças com deficiência, no período de 2017 a 2020; e a entrevista semiestruturada, em que, segundo Ludke e André (2015), deve-se observar alguns cuidados, como o respeito pelo entrevistado – esse aspecto envolveu desde o agendamento do local e horário, de acordo com a conveniência do participante, até a garantia do sigilo e anonimato.

A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, e, segundo Franco (2008, p. 13), “[...] o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Franco nos ajuda a interpretar as mensagens que os dados evidenciam nos indicando que as mensagens expressam as representações sociais que os sujeitos constroem a partir da dinâmica que estabelecem com o objeto de conhecimento, assim como estas mensagens estão vinculadas às condições contextuais de seus produtores (Franco, 2008).

A pesquisa se fundamentou teoricamente em autores como Kramer (1995, 2011), Kuhlmann (2001, 2015), Oliveira (2002, 2011), Brostolin e Rosa (2014) para discorrer sobre o histórico do atendimento da criança no Brasil; e Kassar (2011), Drago (2011, 2014), Carvalho (2006), Mantoan,

Prieto (2006), Strieder e Zimmerman (2012) no que se refere à discussão sobre educação inclusiva, dentre outros.

3 UM BREVE HISTÓRICO DO ATENDIMENTO DA CRIANÇA NO BRASIL

Por mais de um século, no Brasil, o atendimento às crianças órfãs e sem amparo familiar foi realizado por meio da “Casa dos Expostos”, também conhecida como “Roda”¹. Essas instituições, geralmente mantidas 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 indígena por seus senhores brancos.

Kramer (1995), em seus estudos, divide o percurso histórico do atendimento à infância no Brasil em fases: Pré-1930, quando pouco se fazia em relação à criança, e Pós-1930, quando se inicia a atenção à criança e à infância, tanto do ponto de vista jurídico como de outras iniciativas de atendimento procurando minimizar a mortalidade infantil, que chegava a quase 50% das crianças que morriam antes de completar os dois anos de idade.

Kuhlmann Junior (2002) complementa 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 se inicia a discussão sobre as concepções elaboradas na Europa referentes à Educação Infantil. Segundo Oliveira (2002, p. 92):

[...] 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

¹ 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).

‘produtos’ estrangeiros, foi recebido com entusiasmo por alguns setores sociais.

Muitos políticos criticavam o jardim de infância por não acreditarem que contribuiriam para o desenvolvimento da criança. Consideravam 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 pela Lei do 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 microrganismos fizeram com que a prevenção de doenças se tornasse prioridade, de modo que a medicina e a higiene fossem dotadas de autoridade incontestável.

Ao tratar da história do atendimento à infância, evidencia-se o posicionamento de Brostolin e Rosa (2014, p. 29-30) em relação à etapa como “[...] palco de discussões controversas devido à sua história e às funções higienistas, assistencialistas e compensatórias que lhes foram atribuídas ao longo do tempo”. Avançando no histórico do atendimento da criança no Brasil durante o século XX, a situação não modifica muito. A Lei n. 5.692 (Brasil, 1971) trata da educação pré-escolar em dois artigos 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 atenção dos sistemas de ensino para que estimulassem as empresas que tivessem mães trabalhadoras de menores de sete anos de idade a organizar e manter diretamente ou em cooperação com o Poder Público “[...] educação que preceda o ensino de 1º grau” (Brostolin; Rosa, 2014, p. 54).

A partir da promulgação da Constituição Brasileira em 1988 que reconhece a criança como sujeito de direitos, mudanças significativas acontecem no plano da legislação educacional, resultado de anos de lutas

e reivindicações dos movimentos sociais. A Emenda Constitucional n. 53 (Brasil, 2006) assegura o direito da criança menor de sete anos à educação e delega ao Estado a garantia de “[...] atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade”. 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 primeira etapa da Educação Básica trouxe uma nova significação a esses ambientes que deixam finalmente de ser locais onde se compensavam as carências socioafetivas, 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 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 da Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009, que em 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 mudando o conceito que se tinha sobre a infância. Neste sentido, apresenta 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).

Nesse contexto, o parecer que orienta as Diretrizes, ao se referir à criança, enfatiza a necessidade de as creches e pré-escolas considerarem em seu trabalho as especificidades e os 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 à forma como as crianças aprendem e se desenvolvem, definindo que as interações e brincadeiras devem se constituir em eixos das práticas pedagógicas.

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).

A Emenda Constitucional n. 59 promove uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) por meio da Lei n. 12.796 (Brasil, 2013). Essa regulamentação havia ampliado a obrigatoriedade para a faixa etária de 4 a 17 anos, tornando obrigatória a oferta gratuita de Educação Básica a partir dos 4 anos de idade, e oficializa os desafios da oferta de educação inclusiva e atendimento educacional especializado já no início da Educação Infantil. Tal determinação legal tem movido o campo educacional para diferentes debates, os quais nos provocam reflexões que perpassam as próximas seções.

4 MOVIMENTOS HISTÓRICOS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

O movimento pela inclusão social e escolar de crianças com deficiência no Brasil é a resposta para uma situação que perpetuava a segregação dessas pessoas e cerceava o seu pleno desenvolvimento. Até o início do século XXI, segundo Kassar (2011, p. 2): “[...] materializou-se a 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”.

De acordo com a autora, o sistema educacional brasileiro amparava dois modelos de instituição: a escola regular e a escola especial, a criança frequentava uma ou outra. Porém, nesse cenário, ao se traçar a política inclusiva, buscou-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 ao sistema regular e buscando estratégias que possibilitem a inclusão dos alunos com deficiência.

Nessa mesma vertente, pode-se pensar a inclusão escolar como estratégia 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.

Neste contexto, marco importante para a Educação Especial foi a Resolução CNE/CEB n. 04 (Brasil, 2009), que normatiza o público-alvo para essa modalidade de ensino, estabelecendo então em seu 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 (Brasil, 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 classe, etnia, situação socioeconômica ou deficiência. Essa concepção traz grandes desafios para os docentes, como será observado na próxima seção, a partir do relato das professoras entrevistadas referente às experiências e dificuldades encontradas no cotidiano para que a inclusão aconteça e se promova a educação de qualidade para todos.

Uma escola que se considere inclusiva 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 outra deficiência. No Brasil, estudos 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 Strieder e 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).

Nessa perspectiva, não foi por acaso a contribuição dos estudos de Mantoan e a sua participação ativa na elaboração e implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) (Brasil, 2008). Essa política é o grande marco no sentido de se entender que a escola é um direito constitucional, 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 de se considerar, acima de tudo, as especificidades de aprendizagem de cada criança.

Como afirmam Mantoan e Prieto (2006, p. 79):

[...] 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.

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 de preparação da escola para atendê-los. E isto levou os professores a começarem a refletir sobre o problema da exclusão e pensar em condições de romper com os modelos conservadores da escola brasileira, iniciando um processo gradual, porém firme, de redirecionamento de suas práticas, para maior qualidade educativa.

5 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA POR MEIO DAS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS

Uma escola que se considere inclusiva deve garantir que todas as crianças se sintam pertencentes aos espaços e tempos escolares. A inclusão pressupõe o direito de todos serem aceitos e respeitados diante das diferenças, com igualdade de condições perante a sociedade, com acesso às oportunidades e experiências que possibilitem o exercício da cidadania.

O processo inclusivo configura uma sociedade e escola que acolha todos sem distinção, bem como a necessidade de se pensar a formação do professor, ator e condutor do processo de inclusão nos espaços educacionais por meio de práticas pedagógicas que atendam e respeitem as diferenças das crianças. Deve-se buscar uma formação que propicie o aprender a ensinar por meio de vivências e experiências, sem dicotomizar teoria e prática, e possibilite um fazer pedagógico, ao professor, que ofereça condições de trabalhar com crianças com diferentes ritmos e capacidades de aprendizagem, com modos de vida singulares e pluralidade cultural. Professores que, diante da diversidade das crianças, sintam-se desafiados e sem medo de enfrentar as especificidades individuais que crianças com e sem deficiência apresentam no cotidiano educativo.

Entretanto, ainda não é essa a realidade encontrada nos CEIs pesquisados. Em entrevista com as professoras referente às experiências 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 era a primeira vez que trabalhavam com criança com deficiência na Educação Infantil e estavam 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 em casa como mãe, e não como professora, mas foi adquirindo conhecimento ao levá-lo no psicólogo e em psicopedagogos. Silvia relatou que trabalhou há oito anos na Pestalozzi com criança que tinha dislexia.

Em relação ao desenvolvimento do trabalho, afirmaram ser necessário fazer algumas modificações nas atividades. Chamam atenção os relatos das professoras Patrícia e Sílvia ao dizer que receberam uma criança sem laudo, porém com algumas recomendações dos pais, pelo fato de perceberem algo estranho no comportamento do filho.

Então, está sendo a minha primeira experiência. Nunca tinha trabalhado. Estamos trabalhando com um menino de quatro anos, 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 quanta a nossa também com essa criança. Estamos num processo de 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 que a primeira informação sobre a deficiência da criança foi dada 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 (Brasil, 2014) do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE/SECADI) (Brasil, 2014), 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/1988 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 privada atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público’ (Brasil, 2014).

Sendo assim, tenha ou não laudo médico, a criança tem o direito à matrícula, porém, agora, o grande desafio é formar os professores e garantir que estes tenham conhecimento para trabalhar com a criança. A formação se faz necessária porque, em geral, foi possível observar nos relatos das professoras que todas têm um conhecimento superficial de inclusão. Como diz a professora Patrícia: *“O tempo que eu passo na sala com ele procuro fazer o melhor possível no sentido de não excluir. Desenvolvo as habilidades dentro da minha área: as coordenações, os gestos, as formas e as cores são os eixos”*. Entretanto, construir a 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 [sic] compreender o que faz” (Brasil, 2001, p. 45).

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

Iniciativas particulares são bem vindas, [sic] 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, nessa escola, a inclusão seja vivenciada para desenvolver uma educação voltada para a diversidade.

Nesse contexto, observa-se a enorme complexidade do processo de inclusão na Educação Infantil. As mudanças necessárias vão muito além do

perceber a criança diferente. 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 (2003), uma escola inclusiva proporciona uma organização de projeto pedagógico e educacional, levando em consideração as necessidades de todas as crianças e a 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 ou ainda daqueles que apresentam dificuldades diversas no complexo processo de vivência escolar, mas é inclusiva porque lá se vive e convive com o desejo de aceitar e ajudar todos.

Para Strieder e Zimmermann (2012, p. 155)

[...] 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 [...].

Nessa perspectiva, o professor necessita conhecer seus alunos, precisa se perguntar: “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).

Nessa intenção, referindo-se ao fazer pedagógico, as professoras relataram:

Eu tenho uma criança com síndrome de Down e estou aprendendo no dia a dia. Conforme as atividades: – Se eu faço atividade hoje, o que a criança pegou melhor, então faço as alterações. Eu planejo para todos, Por que eu não gosto de trabalhar diferenciado, fazer uma atividade para um aluno e outra para o resto do grupo. Se você dá um desenho ou qualquer atividade diferente sempre vai ter aquele que quer escolher. Então, tento fazer para todos, mesmo que não saia do mesmo jeito, um desenvolve melhor, outro não, mas todos fazem o mesmo. Pode até demorar um pouco mais, mas todos fazem (Paula). Percebo assim: em algumas situações que a gente já sabe sobre os

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 etc. (Aline).

As narrativas das professoras levantam um questionamento: como trabalhar e aceitar a diferença se, de certa forma, ela é negada e se torna inexistente no espaço escolar, como revelam os excertos a seguir? “[...] não há necessidade de realizar um trabalho diferenciado (Paula); [...] ele é normal, mesmo com sua dificuldade (Silvia); [...] percebo assim: em algumas situações que a gente já sabe os sintomas do autista, mas fora isso, ele é comum (Aline).

Os depoimentos deixam evidente a visão ambígua das professoras referente ao princípio da normalização e da inclusão da criança com deficiência. Negar a diferença é um equívoco, pois todas as pessoas são diferentes, sim, independentemente de ter deficiência ou não, e essa diferença precisa ser respeitada. Como ajudar a criança, se sua multiplicidade não é reconhecida? Para responder a esta questão e atender a diversidade, os professores devem receber formação inicial e continuada que possibilite observar e considerar o desenvolvimento individual, em acordo às necessidades, interesses e características de cada criança. E, para desenvolver essa prática, deve-se antes acolhê-la, admitindo que toda criança traz consigo um conhecimento de sua realidade, que não pode mais ser desconsiderado. Somente essa criança diferente ajudará a entendê-la, como afirmam Cintra (2000) e Mantoan e 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, em acordo à singularidade de cada criança.

A professora Valentina relata que, durante a rotina no CEI, a hora da fruta e do almoço é o momento em que a criança demonstra 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, para ele não ficar disperso, faço bichinhos e fantoche, não só para ele, como para toda a turma, mas

para 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 da professora, além de evidenciar as potencialidades da criança com deficiência na sua autonomia de querer comer ou não as frutas junto de outras crianças e de manifestar suas preferências, traz 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 já fez essa pergunta para ela?

Segundo Strieder e 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.

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, a professora Paula relatou:

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).

E complementa: como eles são muito pequenos, não usam lápis, então uso muitos 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 seu desenvolvimento.

Deve-se acreditar que a criança pequena com algum tipo de comprometimento físico, mental ou sensorial tem capacidade de aprendiza-

gem e também é sujeito social que possui, produz e reproduz cultura, conhecimento e história (Drago 2014, p. 96).

Nesse 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 auxiliam 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 visão de Carvalho (2000), que considera a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, como espaço também para as crianças com deficiência, sendo uma etapa decisiva e essencial, principalmente porque, quanto mais precoce o atendimento educacional especializado, maior o desenvolvimento global da criança.

Em relação à contribuição da profissional de apoio, Silvia e Valentina apontam concepções divergentes e equivocadas sobre as atribuições que consideram ser da competência dessa profissional. Enquanto Silvia 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 autista na participação das atividades propostas 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.

Observa-se então o desconhecimento sobre o papel do professor de apoio na sala de inclusão, ao responsabilizá-lo pelo bom desempenho ou não da criança em sala de aula. A Nota Técnica n. 19/2010 (Brasil, 2010) 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. Esclarece: “[...] não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, e nem se responsabilizar pelo ensino deste aluno” (Brasil, 2010, p. 2). Trabalhar de forma colaborativa com a professora de apoio e a criança é responsabilidade do professor regente.

Sobre o apoio da família no 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 ajudou bastante (Valentina).

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

A 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 íntimos com as famílias, por intermédio da participação das decisões do contexto escolar em relação a seus filhos. Isso gera a possibilidade de que a escola e a família auxiliem no estabelecimento de prioridades para o aprendizado da criança.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa possibilitou a compreensão de que o direito à educação da criança com deficiência 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 (Brasil, 1988) foi o ponto de partida para as primeiras mudanças no sistema educacional, em defesa dos direitos da criança com e sem deficiência.

A Constituição Federal de 1988 colaborou para a edição de outros textos legais no âmbito das políticas educacionais, o que trouxe maiores subsídios e mais parâmetros para a implementação da inclusão na Rede

Regular de Ensino. A falta de formação na área da educação inclusiva dificulta o processo de inclusão na Educação Infantil. Pensar a inclusão 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 assegurem a efetividade dos avanços.

É fundamental que o professor conheça a deficiência de sua criança, suas capacidades e necessidades individuais, assim como disponha dos recursos adequados para promover sua aprendizagem. Também cabe ressaltar a necessidade do trabalho colaborativo entre os profissionais que atuam com a criança, para que a troca de informações sobre suas necessidades e dificuldades possibilite a organização de um trabalho pedagógico em equipe com a participação de toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Nota Técnica n. 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE*. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. *Lei n. 12.796*, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013.

BRASIL. *Nota Técnica SEESP-GAB. n. 19*, de 8 de setembro de 2010. Brasília, DF: UFMG, 2010. Disponível em: <https://cupdf.com/document/nota-tecnica-19-2010-mec-seesp-gab1.html>. Acesso em: 5 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 4*, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Ministério da Educação; CNE, 2009.

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. Brasília, DF: Ministério da Educação; CNE, 2009.

BRASIL. SEESP/MEC. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da*

Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2019.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 53*, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*: introdução. [volume I]. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, 1971.

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. (Org.). *Instituição Escolar na Diversidade*: políticas, formação e diversidade. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

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

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

CINTRA, R. C. G. G. *Educação Especial x Dança*: um diálogo possível. Campo Grande: UCDB, 2000.

DRAGO R. *Inclusão na Educação Infantil*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

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

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. [Série Pesquisa]. Brasília: Ed. Liber Livro, 2008.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma Política Nacional. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. *A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JÚNIOR, M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KUHLMANN JUNIOR, M. A Circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil início do século XX. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JUNIOR, M. (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-501.

KUHLMANN JUNIOR, M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2015.

MANTOAN, M. T. PRIETO, R. *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

NERES, C. C. *As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas*. 210. 158p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, I. A. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In: JESUS, D. M. et al. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

STRIEDER, R; ZIMMERMAN, R. L. G. *A Educação ainda em processo de construção*. Florianópolis: Dioesc, 2012.

