



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VIRGÍNIA SILVA DE QUEIROZ

**AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DA
INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA REGULAR: O QUE
DIZEM AS PESQUISAS ENTRE OS ANOS DE 2005 A 2013**

FORTALEZA
2015

VIRGÍNIA SILVA DE QUEIROZ

AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DA
INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA REGULAR: O QUE
DIZEM AS PESQUISAS ENTRE OS ANOS DE 2005 A 2013

Monografia apresentada ao Curso de
Especialização em Docência na
Educação Infantil da Faculdade de
Educação da Universidade Federal do
Ceará, para a obtenção do Título de
Especialista.

Orientadora: Prof.^a Ms. Lilianne Moreira
Dantas

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

Q48p

Queiroz, Virgínia Silva de.

As percepções de professores da educação infantil acerca da inclusão de crianças com deficiência no sistema regular: o que dizem as pesquisas entre os anos de 2005 a 2013. / Virgínia Silva de Queiroz. – 2015.

81 f. : il., enc. ; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Especialização em Docência na Educação Infantil, Fortaleza, 2015.

Orientação: Profa. Me. Lilianne Moreira Dantas.

1. Educação de crianças. 2. Educação inclusiva. 3. Rendimento escolar. I. Título.

CDD 372.2

VIRGÍNIA SILVA DE QUEIROZ

AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DA
INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA REGULAR: O QUE
DIZEM AS PESQUISAS ENTRE OS ANOS DE 2005 A 2013

Monografia apresentada ao Curso de
Especialização em Docência na
Educação Infantil da Faculdade de
Educação da Universidade Federal do
Ceará, para a obtenção do Título de
Especialista.

Aprovado em: 23/05/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Ms. Lilianne Moreira Dantas (Orientador)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Ms. Jorgiana Ricardo Pereira

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Ms. Ana Paula Lima Barbosa Cardoso

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Dedico esse trabalho aos meus pais, Valdenor Galdino de Queiroz e Célia Maria Silva, meus maiores exemplos de vida, por criar a possibilidade de chegar até aqui e ao meu grande amor Alexandre Rebouças Moreira, por acreditar em mim, por participar das minhas angústias e expectativas, confiança, desânimo e esperança, enfim, pelo incentivo, apoio, estímulo e por todos os momentos em que esteve ao meu lado nesta trajetória.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sua soberania e pelo seu infinito amor por mim, por me ajudar sempre que necessitei, mesmo com as fraquezas diante dos obstáculos que, muitas vezes, me fizeram sentir impotente e desestimulada ao ponto de quase querer desistir, mas que me ajudou a superar, com êxito, esses instantes de incertezas e permitiu que eu conseguisse cumprir esta meta em minha vida. Obrigada, Senhor! Por tudo o que tenho e tudo o que sou.

Ao meu irmão, Paulo, pelo suporte, críticas e sugestões que possibilitaram a ampliação deste trabalho.

Às amigas, que conquistei durante a Pós-Graduação, por todos os momentos de apoio prestados que foram fundamentais em minha trajetória no curso.

Às minhas colegas de trabalho, que torceram pelo meu crescimento, por compreender as lacunas que, possivelmente, deixei ao longo dessa trajetória.

Às crianças, com as quais tive a oportunidade de trabalhar, pelo aprendizado diário que construíram meu caminho como educadora.

A todos os professores, como eu, que mesmo com os desafios e as contradições da educação pública brasileira, acreditam numa educação de qualidade para todos. Que esta pesquisa possa proporcionar algumas contribuições ao seu trabalho.

À gestão do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Universidade Federal do Ceará, especialmente, às Professoras Rosemary Costa de Andrade e Kátia Cristina Fernandes Farias, à Secretária Luciana Florentino Bayer e a todos os professores, pelas contribuições durante o curso.

À minha orientadora, professora Ms. Lilianne Moreira Dantas, pelas suas contribuições e orientações, por acreditar e apoiar a realização deste trabalho. Sem a sua ajuda não teria conseguido chegar até aqui.

As cem existem

“A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos
Cem pensamentos
Cem modos de pensar
De jogar e de falar.
Cem sempre cem
Modos de escutar
De maravilhar e de amar
Cem alegrias
Para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens
(e depois cem, cem, cem)
Mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
Lhes separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
De pensar sem as mãos
De fazer sem a cabeça
De escutar e não falar
De compreender sem alegrias
De amar e maravilhar-se
Só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
De descobrir um mundo que já existe
E de cem roubaram-lhe noventa e nove
Dizem-lhe:
Que o jogo e o trabalho
A realidade e a fantasia
A ciência e a imaginação
O céu e a terra
A razão e o sonho
São coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
Que as cem não existem.
A criança diz:
Ao contrário, as cem existem”.
(Loris Malaguzzi)

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar as percepções de professores da Educação Infantil acerca da inclusão de crianças com deficiência. Buscamos também identificar os sentimentos, atitudes e disponibilidade dos professores diante da criança com deficiência e quais os aspectos negativos e positivos apontados por eles nesse processo de inclusão. Tivemos como suporte teórico a legislação específica do sistema nacional inclusivo e autores que investigaram o processo de inclusão como Mantoan (2003); Carvalho (2012), entre outros. A metodologia utilizada para a fundamentação deste estudo foi a pesquisa bibliográfica. Nossa análise de dados teve como referência quinze trabalhos selecionados da literatura nacional em sites científicos, pertinentes ao assunto, publicados no período de 2005 a 2013. Sendo eles: Guasselli (2005), Antunes (2008), Anhão (2009), Bagagi (2010), Gonzaga (2010), Castro (2011), Miranda (2011) Soares (2011), Benincasa (2011), Lima (2012), Dantas (2012), Vital (2012), Rodrigues (2013), Arantes (2013) e Luiz (2013). Os resultados apontaram que as professoras reconhecem a importância da inclusão começar desde a Educação Infantil, fazendo referência para a questão do direito que a criança com deficiência tem de frequentar a escola e obter as mesmas oportunidades que as outras. No entanto, apontam grande divergência entre a teoria e a realidade, falta de apoio das equipes escolares, pois embora o conhecimento sobre inclusão tenha avançado, ainda são escassos e poucos sistematizados dentro das instituições educativas. Em quase todas as pesquisas as professoras evidenciaram que se sentem despreparadas e reconhecem a importância da formação continuada para um melhor desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, pois acreditam que a formação lhe dará esse conhecimento, como se houvesse uma fórmula certa ou técnica correta para se trabalhar com essas crianças. Foi possível constatar as dificuldades e a luta das professoras para desenvolver práticas educativas de inclusão que considere a diversidade das crianças e suas potencialidades e que promova o seu desenvolvimento integral, revelando assim, a complexidade desse processo que vem caminhando a passos lentos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Inclusiva. Percepção de Professores.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar la percepción de los maestros de Educación de la Primera Infancia a respecto de la inclusión de los niños con discapacidad. También tratamos de identificar los sentimientos, las actitudes y la disponibilidad de los maestros frente a los niños con discapacidad y cuáles son los aspectos positivos y negativos señalados por ellos en este proceso de inclusión. Teóricamente, habíamos apoyado por la legislación específica del sistema nacional incluyente y autores que investigó el proceso de inclusión como Mantoan (2003); Carvalho (2012), entre otros. La metodología utilizada fue la pesquisa bibliográfica. Nuestro análisis de los datos tuvo como referencia quince obras de la literatura nacional en sitios científicos, relacionados con el tema, publicados entre 2005 y 2013. Ellos son: Guasselli (2005), Antunes (2008), Anhão (2009), Bagagi (2010), Gonzaga (2010), Castro (2011), Miranda (2011) Soares (2011), Benincasa (2011), Lima (2012), Dantas (2012), Vital (2012), Rodrigues (2013), Arantes (2013) y Luiz (2013). Los resultados mostraron que los profesores reconocen la importancia de incluir a partir de jardín de infantes, en referencia a la cuestión del derecho del niño discapacitado tiene que asistir a la escuela y obtener las mismas oportunidades que los demás. Sin embargo, indican una gran divergencia entre la teoría y la realidad, la falta de apoyo del personal de la escuela, pues aunque el conocimiento acerca de la inclusión ha avanzado, son todavía escasos y pocos sistematizado dentro de las instituciones educativas. En casi toda la investigación mostró que los maestros se sienten preparados y reconocen la importancia de la formación continua para un mejor desarrollo de las prácticas de enseñanza inclusiva, en la creencia de que el entrenamiento le dará este conocimiento, como si hubiera una fórmula o técnica correcta para trabajar con estos niños. Fue posible observar dificultades y la lucha de los docentes para desarrollar prácticas de inclusión educativa que consideran la diversidad de los niños y su potencial y promueven su desarrollo integral, lo que revela la complejidad de este proceso que viene caminando a un ritmo lento.

Palabras clave: Educación de la Primera Infancia. Educación Inclusiva. La percepción del profesor.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD/IBICT	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC/SEB	Ministério da Educação/Cultura e Secretária de Educação Básica
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
SEESP	Secretaria de Educação Especial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	23
2.2	Os princípios da escola inclusiva	28
2.3	Prática pedagógica e formação do professor da Educação Infantil para a Educação Inclusiva	34
2.4	Educação Inclusiva na Educação Infantil	41
3	METODOLOGIA	47
4	ANÁLISE DE DADOS	54
4.1	Percepções dos professores sobre o processo de inclusão.....	54
4.2	Professores diante da presença da criança com deficiência: sentimentos, atitudes e disponibilidade	58
4.3	Aspectos positivos e negativos apontados pelos professores sobre a inclusão de crianças com deficiência	62
4.4	Relação entre práticas pedagógicas inclusivas e a formação acadêmica na visão dos professores	64
4.5	Concepções dos professores sobre as possibilidades de aprendizagem das crianças com deficiência	69
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
	REFERÊNCIAS	76

1 INTRODUÇÃO

Esta monografia versa sobre a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil do sistema de ensino regular, verificando, em produções acadêmicas, as percepções¹ dos professores sobre este processo.

Inúmeras mudanças surgiram na Educação Infantil nesses últimos vinte e sete anos, após a promulgação da Constituição Federal em 1988, Brasil (1988), bem como pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Brasil (1990), Lei nº 8.069/90. Ambos garantem em seus textos que a educação é um direito de todos, devendo proporcionar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação.

De forma complementar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, que rege o sistema educacional brasileiro, coloca a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, evidencia a valorização da infância, trazendo um novo significado ao atendimento oferecido nas instituições de Educação Infantil, diferentemente, de outros tempos, nos quais assumiam um caráter meramente assistencialista. Amparadas por estas novas orientações legais todas as crianças passaram a ter direito ao acesso a uma educação de qualidade. (BRASIL, 1996).

O contexto da inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil da rede regular de ensino pressupõe uma reorganização no sistema educacional que vai desde a acessibilidade física nas escolas, à formação dos profissionais da educação, material pedagógico acessível e adequado e serviços da Educação Especial, dentre outros. Consideramos ser fundamental a garantia do acesso através da matrícula da criança com deficiência na Educação Infantil, por entendermos que esta é uma etapa importante para o desenvolvimento integral da criança, principalmente quando esse atendimento é de boa qualidade.

De acordo com Bersch e Machado (2007 *apud* DE VITTA *et al.*, 2010, p. 416) é preciso ter em mente que,

¹ Percepção: O termo percepção é utilizado neste estudo como sinônimo de: ação de analisar, avaliar, aquilatar. Fonte: Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras: Língua Portuguesa. BECHARA, E. (org.). 3ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011. Para a abordagem metodológica, utilizamos outros descritores como: concepção, visão, ótica, entre outros.

[...] a Educação Infantil, proposta nos espaços da creche e pré-escola, possibilitará que a criança com deficiência experimente aquilo que outros bebês e crianças da mesma idade estão vivenciando: brincadeiras corporais, sensoriais, músicas, histórias, cores, formas, tempo e espaço e afeto. Buscando construir bases e alicerces para o aprendizado, a criança pequena com deficiência também necessita experimentar, movimentar-se e deslocar-se (mesmo do seu jeito); necessita tocar, perceber e comparar; entrar, sair compor e desfazer; necessita significar o que percebe com os sentidos, como qualquer outra criança de sua idade.

A criança com deficiência tem as mesmas necessidades que as outras crianças também possuem, ambas necessitam de cuidados e estímulos. Sendo que os espaços da creche e pré-escola possibilitarão que a criança com deficiência também vivencie experiências ricas em motricidade, percepção, expressivas e sensoriais, essenciais para o seu desenvolvimento e aprendizado, assim como para qualquer outra criança, por isso consideramos imprescindível que a inclusão ocorra desde a Educação Infantil. Segundo Mantoan (2003, p. 49): “incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças, indistintamente”.

O Brasil é signatário de documentos internacionais elaborados nas décadas de 1990 a 2000. Nesse período, movimentos internacionais, resultaram em encontros que se firmaram em documentos que propuseram a universalização do ensino e da construção de um sistema educacional inclusivo, tais como: a Declaração Mundial sobre Educação para todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990; a Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Espalha, 1994; a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, na Guatemala, em 1999, Decreto nº 3.956, Brasil (2001a), e o Fórum Mundial de Educação, para alcançar os objetivos e metas de Educação Para Todos, em Dakar, em 2000.

A questão da inclusão é um movimento mundial, do qual esses documentos internacionais aprovaram como um novo modelo para a educação. Todos os documentos produzidos nestas conferências internacionais orientaram as Leis, políticas e decretos estabelecidos no Brasil para instituir orientações sobre a inclusão de pessoas com deficiência no país. Como podemos ver no Capítulo V da Educação Especial na LDBEN,

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

[...]

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

[...]

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

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

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).

Estes documentos legais deveriam garantir à criança com deficiência o acesso à escola, sua participação nas atividades pedagógicas e a aprendizagem. O que temos observado, no entanto, é que a instituição educacional vem proporcionando o acesso, ao passo que há pouca participação e aprendizagem. De acordo com Carvalho (2012, p. 97),

Todos precisam vivenciar a inclusão na aprendizagem para o que a intencionalidade educativa, assim como a prática pedagógica, necessitam ser revistas e aprimoradas, adequando-se às características pessoais do aprender e do participar.

É imprescindível que os professores conheçam o real significado do processo de inclusão e os princípios da educação inclusiva. Uma proposta de inclusão, da qual a criança com deficiência encontra-se na instituição de Educação Infantil, porém não está envolvido como a proposta pedagógica desenvolvida com as outras crianças, recebendo atendimento individualizado, termina por excluir esta criança, sem oferecer-lhe a chance de construir e trocar suas experiências. Porém, uma educação realmente inclusiva, significa receber a criança com deficiência de maneira igualitária, sem deixar de atender suas necessidades individuais.

Mesmo com os avanços já obtidos na Educação Infantil, as instituições educacionais ainda considera a inclusão como um problema que necessita ser solucionado, tendo em vista a realidade que vivencia na prática, ainda está longe daquilo que faz parte dos discursos legais. A inclusão de crianças com deficiência é um processo que vem enfrentando inúmeros obstáculos pelas instituições de ensino como o preconceito, a falta de informação e formação dos professores e agentes desse processo, estrutura física e material pedagógico.

Segundo Drago (2011 *apud* DANTAS, 2012, p. 19) esta realidade trata-se de uma “pseudoinserção da pessoa ao contexto comum de ensino”; tendo em vista que a criança está inserida no ambiente escolar através da matrícula, todavia, permanece isolada das atividades pedagógicas desenvolvidas e, conseqüentemente, de todo processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, reiteramos a necessidade de uma reorganização da escola para atender todas as crianças, partindo para mudanças que vão além da reforma na estrutura física do espaço escolar, passando essencialmente pela reestruturação do ensino, dos conteúdos, de postura e principalmente, de mudanças de conceitos. De acordo com Mantoan (2006 *apud* DANTAS, 2012, p. 19),

Adaptar o ensino para alguns alunos de uma turma de escola comum não conduz e não condiz com a transformação pedagógica dessas escolas, exigida pela inclusão. A inclusão implica em uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamento, formação de turmas, currículos, avaliação, gestão do processo educativo.

Há, portanto, um estigma que vincula a inclusão somente ao que se refere à socialização, reforçando o pensamento conservador de que toda criança com deficiência apresenta limitações de aprendizagem, não se acreditando nas suas potencialidades. Nesse sentido, as práticas de inclusão não contribuem para atender à conjuntura que atualmente se manifesta nos espaços escolares.

Ademais, não se pode negligenciar a necessidade de formação adequada para os professores para que possam atender as especificidades de cada criança, apropriando-se de conhecimento sobre as diferentes vias de aprendizagem das crianças e para práticas pedagógicas inclusivas que devem ser planejadas e organizadas vislumbrando cada caso, sendo para isso, também, indispensável o fornecimento de materiais e recursos apropriados.

É relevante que a inclusão no sistema educacional ocorra desde a Educação Infantil, pois é na primeira infância que devemos começar a praticar o respeito pela diversidade. Possibilitar a vivência entre as crianças com e sem deficiência contribui para a formação de uma geração menos preconceituosa, propiciando trocas e melhores condições de aprendizagem. Como diz Ferreira e Guimarães (2003 *apud* GONÇALVES, 2006, p. 36),

O contato das crianças entre si reforça atitudes positivas, ajudando-as a aprender a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer,

convivendo com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares. Todas as crianças sem distinção podem beneficiar-se das experiências obtidas no ambiente educacional.

Ao considerar a importância de inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil e as dificuldades apontadas pela escola e professores para efetivar esta nova perspectiva da educação inclusiva, entendemos que pesquisas que apontem a percepção do professor sobre esse processo podem contribuir para identificar as dificuldades e as possíveis soluções para o processo inclusivo.

A inclusão tem sido motivo de debate e discussões tanto por questões de prática e teoria quanto na forma de legislação. De acordo com Drago (2011 *apud* SOUSA, 2012), se observarmos as publicações dos últimos anos a respeito da inclusão no contexto da Educação Infantil perceberemos poucas centralizadas neste tema, assim como são poucos os estudos que identificam as concepções dos professores da Educação Infantil sobre a educação inclusiva.

Investigando sobre a Inclusão no Brasil, observamos que as literaturas existentes sobre o tema, estão voltadas principalmente, ao ensino fundamental, as crianças com Necessidades Educacionais Especiais, os tipos de deficiência e as Políticas Públicas de Inclusão, o que se faz imprescindível o desenvolvimento de pesquisas na Educação Infantil e quanto à concepção do professor de Educação Infantil que atua em salas regulares, em vista as baixas publicações acerca da temática abordada.

Alguns estudos voltados para a inclusão na educação infantil revelam que a própria rotina da educação infantil, as estratégias de ensino, os vínculos afetivos e a sensibilidade são fatores que favorecem a proposta de inclusão de crianças com deficiência nessa primeira etapa. Vejamos o que diz Dantas (2012, p. 209) sobre isso,

[...] a inclusão da criança com deficiência na educação infantil não está muito distante do ensino recomendado por alguns estudiosos Mantoan (2008), Marchesi (2004), Bruno (2007), Paniagua, Palacios (2007) uma vez que nesta etapa educacional as práticas e métodos pedagógicos são “interativos, dialógicos, não disciplinares, predominam a experimentação, a criação, a descoberta, a co-autoria do conhecimento” (Mantoan, 2008), a avaliação é formativa com objetivo de acompanhar o desenvolvimento dos alunos, ensinam-se os alunos a valorizar a diversidade, a conviver com os pares, a construir relações afetivas, além dos professores terem atitudes mais acolhedoras e sensíveis às necessidades dos alunos.

Segundo Dantas (2012), o processo inclusivo deve ser iniciado desde a Educação Infantil pelo fato dos professores terem uma postura mais sensível e acolhedora em relação às necessidades das crianças. Sendo também que as práticas e métodos educativos nessa etapa não são disciplinares, pois favorecem experiências ricas em criação e descoberta, do qual estimulam o diálogo e as interações.

O interesse da pesquisadora em saber mais sobre a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil é decorrente da sua formação como pedagoga e atuação como docente de escolas públicas. As questões sobre a prática pedagógica, ou de como viabilizar essa inclusão em salas de aula regulares, mostravam-se excessivamente complexas, e sem dúvida, isso acentuou seu interesse em estudar as percepções de professores da Educação Infantil nessa prática inclusiva.

Em sua experiência docente ouvia o discurso dos professores sobre a inclusão, que com frequência eram negativos e contrários a este processo. Por acreditar que se o professor possui uma percepção negativa sobre a inclusão, dificilmente ele realiza uma prática pedagógica inclusiva, houve uma crescente necessidade e desejo em pesquisar sobre essa nova perspectiva da educação inclusiva.

No ano de 2006, quando ainda cursava graduação em Pedagogia, fomos informadas pela coordenação do curso que entraria em nosso currículo a Disciplina de Educação Inclusiva e de Estágio em Educação Inclusiva. Essas disciplinas proporcionaram-me conhecimentos que ainda não havia tido acesso, bem como reflexões importantes sobre a temática. Ademais cabe mencionar que o assunto até então era polêmico e pouco divulgado.

Durante a disciplina Educação Inclusiva tivemos a oportunidade de participar de uma pesquisa de campo cujo objetivo era investigar a estrutura física de algumas instituições públicas escolares de Fortaleza-CE, na qual foi possível constatar que as mesmas não tinham como proporcionar o acesso de crianças com deficiência, visto que, em uma determinada instituição, uma criança com deficiência motora que utiliza cadeira de rodas, por exemplo, não passaria no corredor de acesso às salas. Em outra, para ter acesso às salas, era preciso descer uma escada, pois estas se encontravam no subsolo.

Com a realidade observada nas escolas públicas municipal, foi possível perceber o despreparo dos responsáveis por essa implantação na época, bem como a falta de formação para os professores, que não apresentavam uma atitude positiva diante da criança com deficiência. Ficou evidente ali que essa seria uma mudança que caminharia a passos lentos, não só pela conscientização, mas algo em longo prazo, pois era imprescindível melhorar a infraestrutura das escolas, ampliando a acessibilidade e proporcionando formação nessa área aos professores.

Durante a experiência docente da autora, que se restringe a seis anos de magistério, na qual teve a oportunidade de atuar junto com algumas crianças com necessidades educacionais especiais como: Síndrome de Down, Deficiência Intelectual, Autista e Déficit de Atenção com Hiperatividade. Assim observou algumas dificuldades em saber como agir com essas crianças, isso a fez pensar que não basta inclui-las no ensino regular para dizer que está incluída, mas, faz-se necessário desenvolver e refletir sobre práticas pedagógicas que proporcionem condições de aprendizagem a todas as crianças sem distinções.

Desse modo, a autora deste trabalho sempre procurou demonstrar atitudes de compreensão e aceitação a qualquer criança, ao acolher a todas com muita afetividade e nunca apresentar atitudes preconceituosas com relação às crianças com deficiência, mas presenciou e se indignou em muitas situações, por parte de outras crianças, professores e da gestão escolar. Pois alguns acreditavam que a criança com deficiência estava ali apenas para a sua socialização e até isso muitas vezes tentavam lhe negar, parecendo que a escola se ausentava da responsabilidade de educar essas crianças e o que a fazia pensar e sentir que elas eram apenas uma responsabilidade da professora.

Em nenhum momento recebeu formação ou informação sobre essas crianças por parte da instituição educativa. Sua prática pedagógica era apoiada pelas trocas de experiências com outros professores, nas pesquisas realizadas em revistas e sites especializados e na convivência diária com essas crianças que lhe mostravam o melhor caminho a trilhar. Pode com isso contar também com o apoio da família, que em alguns casos demonstravam não saber lidar com as dificuldades da criança.

As questões da inclusão precisam ser mais debatidas e discutidas dentro do sistema regular de ensino, nos debates coletivos, reuniões ou palestras nas instituições de ensino, na elaboração dos Projetos Políticos-Pedagógicos e nas

formações continuada oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza.

Nessas experiências e nas relações do cotidiano com as crianças, podemos aprender como lidar com elas e perceber que realmente podiam aprender, foi possível identificar suas capacidades e potencialidades para aprender e se desenvolver. Estas constatações me deixaram mais angustiadas ou foi o que talvez, tenha despertado em mim sentimentos de impotência e frustração, por saber que com maior apoio e investimentos essas crianças teriam uma chance maior em alcançar o sucesso escolar. Mas, em muitos momentos me senti impossibilitada em dar uma maior atenção para elas, o que em minha atuação considero fundamental, não só para as crianças com deficiências como todas, precisam de suportes e atenção. Pois as turmas eram muito numerosas como, por exemplo, já tive turma de Infantil V (crianças de 5 anos) com 27 crianças e sem auxiliar educacional.

Foram essas experiências que a fizeram acreditar no processo de inclusão, mas para isso seria necessário muitas mudanças na escola, em todos os seus âmbitos institucionais, conscientização de todos os profissionais da educação, principalmente, sobre o processo e as terminologias que o envolvem.

Com base nessas circunstâncias, apresentamos as seguintes questões de pesquisa: o que permanece e o que se alterou nas percepções dos professores da Educação Infantil, em relação às práticas pedagógicas que devem ser desenvolvidas em sala de aula que possuem crianças com deficiência? Os professores se sentem preparados profissionalmente para atuar nessa nova perspectiva de inclusão? Existem além de um aparato legal, programas específicos, outros especialistas dentro da escola, suportes físicos e materiais para essas crianças? Qual a responsabilidade por parte da gestão escolar e da instituição em apoiar os professores da Educação Infantil que favoreça o pleno desenvolvimento dessas crianças? Tais questionamentos instigaram-me como educadora infantil a querer conhecer melhor a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva.

Sabemos que devido à complexidade do tema e o fator tempo, nem todos os nossos questionamentos, aqui elencados, serão respondidos nessa pesquisa, abrindo-se pressupostos para novas pesquisas nessa área, não só sobre a ótica do professor, como pesquisas de escuta as crianças e trabalhos com abordagens

metodológicas do tipo colaborativas, que consideramos interessantes para a área da Educação Infantil.

Partindo destas reflexões, este estudo tem como objetivo geral analisar a produção acadêmica entre os anos de 2005 a 2013², que investigaram as percepções de professores da Educação Infantil acerca da inclusão de crianças com deficiência no sistema regular. Como desdobramento deste, temos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os sentimentos, atitudes e disponibilidade dos professores diante da criança com deficiência;
- Verificar quais os aspectos negativos e positivos apontados pelos professores nesse processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil.

Acreditamos ser necessário saber como os professores de Educação Infantil se sentem frente à inclusão de crianças com deficiência, pois estes profissionais são peças importantes para que o processo de educação inclusiva aconteça. Pensamos que caso o professor de sala de aula não esteja seguro e preparado emocionalmente e profissionalmente para receber as crianças com deficiência, este poderá prejudicar todo o processo de inclusão.

Com base nesta perspectiva de inclusão, nossa investigação pretende contribuir apresentando as percepções de professores da Educação Infantil dentro desse contexto, trazendo vários levantamentos de como a Educação Inclusiva tem sido vista, desde sua implantação, pelos professores de sala de aula regular.

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico para apresentar um levantamento das pesquisas sobre as percepções de professores que estão diretamente envolvidos com a inclusão escolar de crianças com deficiência.

O presente estudo é dividido em cinco capítulos: o primeiro dedicado a esta introdução, apresentando a temática, a problematização, os objetivos e as questões de pesquisa.

² Inicialmente o período escolhido para a pesquisa seria após a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ou seja, publicadas entre 2008 a 2013, mas pela incipiência de estudos com foco na percepção de professores da Educação Infantil a cerca da inclusão, consideramos abranger um pouco mais o período para que fosse possível adquirir um número exequível para nossa pesquisa.

No segundo capítulo, apresentamos a fundamentação teórica que foi subdividida em quatro tópicos sendo: 2.1 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; 2.2 Os princípios da escola inclusiva; 2.3 Prática pedagógica e formação do professor da Educação Infantil para a Educação Inclusiva; e 2.4 Educação Inclusiva na Educação Infantil.

O terceiro capítulo aborda a metodologia utilizada nesta investigação, destacando desde a coleta de dados através do levantamento bibliográfico em sites científicos até os procedimentos de análise dos dados.

Já no quarto capítulo, apresentamos e analisamos os dados, sendo estes referentes às pesquisas que investigaram as percepções de professores da Educação Infantil a cerca da inclusão de crianças com deficiência, produzidas entre os anos de 2005 a 2013. Este foi subdividido em cinco tópicos: 4.1 Percepções dos professores sobre o processo de inclusão; 4.2 Professores diante da presença da criança com deficiência: sentimentos, atitudes e disponibilidade; 4.3 Aspectos positivos e negativos apontados pelos professores sobre a inclusão de crianças com deficiência; 4.4 Relação entre práticas pedagógicas inclusivas e a formação acadêmica na visão dos professores e 4.5 Concepções dos professores sobre as possibilidades de aprendizagem das crianças com deficiência.

O quinto capítulo destina-se às considerações finais sobre as percepções de professores da Educação Infantil acerca da inclusão de crianças com deficiência no ensino regular, seus sentimentos, atitudes e disponibilidade diante da criança com deficiência e pontos positivos e/ou negativos apontados pelos mesmos nesse sistema educacional inclusivo, com base nas produções acadêmicas selecionadas para esta pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objetivo deste capítulo é descrever as mudanças decorrentes da implantação das políticas públicas de inclusão para as pessoas com deficiência como direito e na organização da Educação Especial no país e, conseqüentemente, na Educação Infantil. Os princípios que regem uma escola inclusiva baseados em Leis que venham garantir essa implantação e pesquisas recentes sobre o tema. Apresentaremos ainda neste capítulo a importância da formação do professor para o sistema inclusivo e, por último, abordaremos a educação inclusiva na Educação Infantil.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que procura favorecer o aprimoramento das potencialidades das crianças com deficiência desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Sendo a educação inclusiva um movimento mundial que busca modificar os sistemas educacionais, cujo principal objetivo é garantir o direito à igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças, ao promover a participação de todas as crianças com ou sem deficiência, fundamentada nos princípios humanos de cidadania, através de um movimento mundial contra a discriminação e exclusão.

Vejamos o que Mittler (2003 *apud* SOUSA, 2012, p. 12) escreve a respeito do que é inclusão,

A inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos. [...] A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem membros totais da comunidade escolar e local, sendo desse modo, valorizados.

De acordo com a autora, a inclusão envolve uma transformação e reorganização das instituições educativas para que todas as crianças possam participar e desfrutar do acesso e do sucesso na aprendizagem, que também implica numa mudança de cultura para que todos sejam valorizados e respeitados.

Segundo Mantoan (2003, p. 53),

A inclusão também se legitima, porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente.

Desde o século XVIII a deficiência não era vista de forma científica e era tida pelos homens como um castigo divino. Não havendo naquela época qualquer tipo de assistência a pessoa com deficiência. Com o passar dos anos e com a evolução da ciência e da sociedade, a deficiência passou a ser vista de forma científica e as pessoas com deficiência passaram a ser menos discriminadas, tornando possível o início de instituições para abrigá-los ou para prestar-lhes alguma assistência. A partir de então inúmeras discussões surgiram entorno desses sujeitos como sua existência, a cultura, os hábitos de vida e suas potencialidades. (BEZERRA; FIGUEIREDO, 2010).

A partir da década de 1990, o discurso da Educação Inclusiva foi introduzido no Brasil por questões internas e externas que facilitaram essa implementação. Dentre elas, podemos citar: no Brasil, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8069/90 (BRASIL, 1990a) e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Lei nº9.394/96, que determinaram a educação como direito de todos, sendo a Educação Especial oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. E referências mundiais como: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, 1990, Brasil (1990b), e a Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais documento este responsável pela propagação da educação inclusiva como referência mundial. (BRASIL, 1994).

A Declaração de Salamanca defende o direito de cada criança a educação, demandando que os Estados assegurem que a educação de crianças com deficiência seja parte integrante do sistema educacional, afirmando que seu princípio fundamental é,

Que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças com superdotação; crianças de rua e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas, desfavorecidas ou marginalizadas. (BRASIL, 1994).

Consta ainda neste documento que cada criança tem seus interesses, característica, necessidades e capacidades de aprendizagem que lhe são próprias.

Devendo os sistemas educacionais ser pensados e seus princípios aplicados de modo que compreenda toda essa diversidade de características e necessidades.

As experiências de vários países demonstraram que a inclusão de crianças e jovens com deficiência é melhor atingida dentro de instituições educacionais de ensino regular. Dentro desse contexto, as crianças com deficiência podem chegar ao máximo progresso educacional e inclusão social. (BRASIL, 1994).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) no início dos anos 2000 publicou o Parecer MEC/CEB nº 17/2001 sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Brasil (2001b), da qual se apoia na nova LDBEN, Lei 9394/96 que define a Educação Especial como modalidade de ensino destinada aos educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, sendo que a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Brasil (2001c), retirou o “preferencialmente” mencionado na LDBEN, determinando a obrigatoriedade da educação no sistema regular de ensino, independentemente da deficiência e acrescentou o “extraordinariamente”, ganhando grande relevância por normatizar as ideias inclusivas no Brasil.

Todos esses movimentos e muitos outros foram responsáveis por eclodir essa visão inclusiva, trazendo muitas mudanças para o cenário da Educação no país. Sendo que a reforma das instituições educacionais não consiste apenas em uma mudança técnica, “ela depende de compromisso, convicções e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade”. (BRASIL, 1994).

A Educação Inclusiva diferentemente da integração, que separava as crianças em classe especial e classe normal, valoriza a diversidade e a subjetividade do indivíduo. Essa concepção exige que os ambientes escolares não sejam mais fragmentados em duas modalidades regular e especial, mas um único que receberá todos os educandos com suas peculiaridades e especificidades.

Mesmo com toda essa legislação vigente sobre a Educação Especial, ainda há muitas dúvidas com relação às propostas, as ações e os termos, deixando todos os agentes desse processo sem um consenso de como desenvolver esse trabalho no contexto escolar.

2.1 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Na década de 1990, o Brasil passava por grandes reformas, inclusive na área da Educação, e conseqüentemente na Educação Especial. Nesse período, a extinta Secretaria de Educação Especial (SEEP) foi retomada no Governo Itamar Franco, com a mesma denominação, mas com uma nova sigla SEESP do Ministério da Educação (MEC).

Influenciados pelas orientações advindas das discussões internacionais sobre a Educação Inclusiva nas décadas de 1990 a 2000, foi elaborada, através da participação de professores de diferentes universidades brasileiras, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEE³). Esse documento foi organizado para constituir políticas públicas para promover uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEE) tem como objetivo garantir o acesso nas escolas regulares, à participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de maneira a orientar os sistemas de ensino para que se promovam respostas às necessidades educacionais especiais deste público. (BRASIL, 2008).

A PNEE busca concretizar aspectos como articulação intersetorial na implementação das políticas públicas; a transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior; Atendimento Educacional Especializado (AEE); Formação de professores para o AEE, com a participação da família e da comunidade no processo educativo e a acessibilidade (urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação), proporcionando também uma transformação das práticas pedagógicas e da gestão escolar nas redes de ensino.

A partir desta política, a Educação Especial recebe novo significado e orientação. A Educação Inclusiva refere-se à escolarização de criança com deficiência no ensino regular, ao mesmo tempo em que recebe os serviços da modalidade Educação Especial, como o AEE. De acordo com o PNEE, a Educação Especial passa a ser definida como,

³ Neste estudo utilizaremos PNEE como sigla do termo Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 10).

A Educação Especial no país possui dois momentos: o primeiro caracterizado pela Educação Especial paralela ao ensino regular, do qual as crianças com deficiência eram escolarizadas nas instituições especializadas e o segundo transversal, simbolizado pela ação complementar ao ensino regular, no qual todas as crianças com e sem deficiências estudam juntas. Essa perspectiva inclusiva exclui a subdivisão das modalidades de ensino especial e regular, antes existente nos sistemas de ensino.

Conforme Mantoan (2004 *apud* BEZERRA; FIGUEIREDO, 2010, p. 41),

Todos os alunos, sejam suas dificuldades e incapacidades reais ou circunstanciais, físicas ou intelectuais, sociais, têm a mesma necessidade de serem aceitos, compreendidos e respeitados em seus diferentes estilos e maneiras de aprender e quanto ao tempo, interesse e possibilidades de ampliar e de aprofundar conhecimentos, em qualquer nível escolar.

A escola deve contemplar a diversidade, sem discriminar, sem estabelecer regras padrões para planejar, aprender e avaliar. Sendo indispensável que as instituições de ensino eliminem as barreiras arquitetônicas, contemplando a diversidade, desenvolvendo práticas de ensino que respeitem às diferenças dos educandos em geral, além de recursos pedagógicos e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos alunos, não importando se ele tem ou não deficiência, mas sem discriminação. (MANTOAN, 2003 *apud* ANHÃO, 2009).

Segundo Sasaki (1998 *apud* FERREIRA, 2013, p. 3),

Educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes.

Nessa perspectiva inclusiva a escola deve estar preparada para oferecer uma educação de qualidade independentemente das diferenças das crianças, do ritmo ou necessidades comuns ou especiais. Nesse processo a escola comum é

modificada para acolher qualquer criança, pois na inclusão a criança com deficiência tem os mesmos direitos que as outras de estudar e frequentar a mesma escola independentemente de suas necessidades.

Essa política orienta quanto à disponibilização de recursos e serviços, promovendo um Atendimento Educacional Especializado (AEE) com a função de complementar e/ou suplementar à formação do aluno. Tanto a PNEE, Brasil (2008), como a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, Brasil (2009), tem por objetivo a escolarização das crianças com deficiência obrigatoriamente na escola regular de ensino, pois estes espaços são ricos de experiências significativas que irão beneficiar as potencialidades de cada indivíduo.

A PNEE estabelece que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), seja organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos em todas as etapas e modalidades da educação básica, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2008).

O Decreto nº 7.611/2011 regulamenta o AEE, reestruturando a Educação Especial, estabelecendo ações e diretrizes e apoio técnico e financeiro, destinando recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado. Estabelecendo que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular e no AEE. Instituído, assim, um duplo financiamento no âmbito do FUNDEB para os alunos alvo dessa modalidade, estabelecendo assim, as seguintes diretrizes,

- I – garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II – aprendizado ao longo de toda a vida;
- III – não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV – garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo as necessidades individuais;
- V – oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI – adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII – oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII – apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011).

O Decreto nº 7.611/2011 destaca ainda que o AEE é parte integrante do processo educacional, devendo ser previsto em todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, devendo ser integrado à proposta pedagógica da instituição escolar, em articulação com as políticas públicas e envolvendo a participação da família. Definindo esse serviço em seu art. 2º, § 1º,

Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]. (BRASIL, 2011).

O AEE tem como função complementar e/ou suplementar os serviços educacionais da escola regular. Sendo assim, esse atendimento deve complementar e/ou suplementar a educação escolar, proporcionando atividades diferenciadas que são necessárias para melhor atender às especificidades dos educandos com deficiência. Esse atendimento deve ser oferecido no período inverso ao das aulas da sala de aula comum, com outros objetivos e procedimentos. Devendo ser ofertado, preferencialmente, nas escolas comuns da rede de ensino nas salas de recursos multifuncionais ou nos centros de AEE da rede pública ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

A PNEE traz ainda em seu texto a importância da inclusão ter início na Educação Infantil, pois é quando irão se desenvolver as bases necessárias para o desenvolvimento global e a construção do conhecimento da criança. É nessa etapa que as crianças irão vivenciar estímulos nos mais variados aspectos como físicos, cognitivos, psicomotores, emocionais e sociais, acesso às formas diferenciadas de comunicação e a conviver com as diferenças, favorecendo assim as relações interpessoais, a valorização e o respeito. (BRASIL, 2008).

A PNEE deixa bem claro que os sistemas de ensino não devem apenas oferecer o acesso e a permanência de todas as crianças, mas também serviços educacionais de qualidade que forem necessários para garantir a aprendizagem escolar e a plena participação do aluno com vistas à autonomia e a independência, proporcionando realmente uma Educação Inclusiva.

No entanto, avaliamos que apenas a modificação de práticas excludentes e o AEE não garantem a aprendizagem das crianças com deficiência. É preciso que todos os profissionais da instituição trabalhem juntos, promovendo mudanças não só no interior das instituições, como nos sistemas de ensino, envolvendo a colaboração

dos gestores, dos professores do AEE e os professores da sala comum em prol da construção de uma cultura inclusiva na escola.

2.2 Os princípios da escola inclusiva

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994) “[...] o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todas as crianças aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que elas apresentem [...]”. (BRASIL, 1994). Uma escola inclusiva é aquela que oferece uma educação de qualidade para todos, garantindo o acesso de todos aos bens sociais e culturais, favorecendo as crianças com deficiência os serviços para uma efetiva participação social. Sendo necessário para que a inclusão realmente aconteça de fato, mudanças não só na estrutura, mas nos trabalhos pedagógicos e todos esses suportes deverão estar presentes dentro do projeto da escola. Esse documento, a Declaração de Salamanca, expressa que,

As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, adaptando aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (BRASIL, 1994).

Segundo este documento, é imprescindível para uma escola inclusiva que ela tenha uma política forte e clara de inclusão junto com provimento financeiro necessário; combater o preconceito e criar atitudes positivas, através de conscientização pública; orientação e treinamento profissional através de um programa extensivo; provimento de serviços de apoio; parceria com os pais e mudanças em todos os aspectos da instituição escolar como: prédios, organização escolar, pedagogia, filosofia da escola, currículo, avaliação e atividades extracurriculares. (BRASIL, 1994).

A referida Declaração orienta que a escola inclusiva “deve ser capaz de oferecer uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves capacidades”. (BRASIL, 1994). Por sua vez a LDBEN orienta em seu Capítulo V “Da Educação Especial”, que as instituições de ensino deverão garantir às crianças com deficiência questões sobre

técnicas, currículos, recursos e outros pontos. Em consonância, as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, Parecer CNE/CEB nº17/2001, diz que as estratégias propostas não devem ser criadas como “medidas compensatórias, e sim como parte de um projeto educativo e social de caráter emancipatório e global”. (BRASIL, 2001b, p. 7).

Na PNEE consta a configuração da educação inclusiva como “[...] uma ação política, cultural, social e pedagógico em defesa do direito de todos estudarem juntos com uma educação de qualidade e da organização de um sistema educativo inclusivo [...]” que contemple e respeite as diferenças, promovendo o desenvolvimento das potencialidades de todos. (BRASIL, 2008).

A escola é um ambiente propício para que se dê a construção de valores, conhecimentos e habilidades para a prática da cidadania, sendo através das relações no ambiente escolar que aparecem às singularidades de cada criança, sua visão de mundo, a sua cultura, sua opinião, favorecendo para a troca de experiências e aquisição de novos conhecimentos. A escola tem a tarefa de ensinar as crianças desde a Educação Infantil, a observar, reconhecer o outro, trocar opiniões, discutir e compartilhar suas emoções.

Sasaki (1997 *apud* ANJOS, 2004, p. 29) diz que inclusão é,

O processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Para Anjos (2004) incluir é lutar contra a exclusão, respeitar, valorizar, entender e ultrapassar as barreiras que a sociedade criou para as pessoas com deficiência. Entretanto, o que vemos é que as instituições na realidade ainda apresentam um modelo padrão de aluno, o que faz produzir uma dinâmica de exclusão quando recebem uma criança “fora dos padrões”, negando esta a diversidade, pois valoriza apenas determinados comportamentos e conhecimentos.

Refletir sobre as questões de uma escola inclusiva implica na implementação de políticas públicas, mudanças na perspectiva sociocultural de uma visão ideológica em comparação com a realidade, compreensão da inclusão como processo que não se restringe apenas à relação professor e aluno, quebrando as

barreiras sociais que impedem a efetivação dessa perspectiva nos sistema regular de ensino. Uma escola inclusiva seria aquela capaz de construir uma pedagogia diferenciada, capaz de atender a todos mesmo aqueles que requerem uma necessidade especial, respeitando as diferenças de cada um, sem discriminar e sem preconceitos.

O documento “Saberes e Práticas da Inclusão na Educação Infantil” apresenta alguns princípios e fundamentos para uma escola inclusiva apoiada em algumas instituições escolares que obtiveram êxito no projeto de inclusão como,

O princípio da identidade: em todos os aspectos: afetivo, intelectual, moral e ético;
 Valorização da diversidade;
 O princípio de que toda criança pode aprender;
 Construção de laços de solidariedade;
 Transformação da prática pedagógica: relações interpessoais, interações professor/aluno/família/escola/comunidade;
 Rede de apoio para a elaboração do projeto político;
 A proposta pedagógica deve garantir: adaptações ao currículo, planejamento e apoio didático especializado;
 O professor de classe regular com apoio do professor especializado, pais e demais profissionais envolvidos para identificar as NEE, avaliação, aprendizagem e planejamento;
 Projetos de Inclusão;
 Modificação do processo de avaliação e do ensino;
 Valorização das aptidões, dos interesses, possibilidades;
 Desenvolvimento da autonomia e independência;
 Espaço acolhedor;
 Gestão democrática;
 Formação continuada do professor. (BRASIL, 2006).

De acordo com o documento, entendemos que para uma escola seja realmente inclusiva, precisa valorizar a diversidade, respeitar as aptidões, os interesses e possibilidades de cada criança, desenvolvendo sua autonomia e independência, levando em consideração o princípio de que toda criança é capaz de aprender. Sendo necessária também uma rede de apoio para a elaboração do projeto político que deve garantir: adaptações curriculares, planejamento, apoio didático especializado, Projetos de Inclusão e transformações da prática pedagógica, com modificações no processo de avaliação e ensino.

Apresenta ainda a necessidade de transformação nas relações interpessoais entre professor/aluno/família/escola/comunidade, na construção de laços de solidariedade. Sendo também essencial um espaço acolhedor, uma Gestão democrática e formação continuada para o professor que deverá contar com o apoio do professor especializado, pais e demais profissionais envolvidos nesse processo

para identificar as necessidades educacionais especiais, avaliar, planejar e desenvolver a aprendizagem de cada criança.

Segundo Carvalho (2012), uma escola inclusiva deve oferecer uma proposta de educação de qualidade para todos, sem estigmatizar, sem rotular ou expulsar as crianças que apresentem “problemas”, enfrentando as graves questões do fracasso escolar e atendendo a diversidade de características e necessidades das crianças.

Ainda de acordo com a autora, uma escola inclusiva exige mudanças que vão além da sala de aula, pois esta não está dissociada da escola na qual faz parte e do sistema educacional no qual a escola está inserida. Com base nisso, apresenta três dimensões mais amplas: o nível macropolítico (sistema educacional), o nível mesopolítico (a escola) e o nível micropolítico (a sala de aula). (CARVALHO, 2012).

Nos sistemas educacionais, nível macropolítico, referentes às esferas federal, estaduais e municipais, responsáveis pelas orientações que chegam até as instituições educacionais e influenciam as práticas pedagógicas do professor em sala de aula Carvalho (2012, p. 58-59) considera necessário,

Promover e garantir articulações internas permanentes entre todos os segmentos que integram os órgãos gestores da educação;
 Promover e garantir parcerias intersetoriais para a efetivação da integração entre diferentes políticas públicas no que tem em comum com questões educativas;
 Rever os conceitos de ensino-aprendizagem [...];
 Garantir a acessibilidade de todos os alunos a qualquer escola [...];
 Enfrentar as barreiras invisíveis [...] inspirados em estereótipos ou em preconceitos que geram ações discriminatórias e excludentes;
 Criar mecanismo para a valorização dos professores, incluindo-se a revisão dos salários que recebem; as condições materiais em que trabalham; o tamanho das turmas, sua formação continuada, a expansão do quadro de docentes e a participação efetiva de especialistas [...];
 Implementar as salas de apoio pedagógico específico (ou salas de recursos) devidamente equipadas e coordenadas por profissionais qualificados [...];
 Estabelecer vínculos permanentes com instituições de Ensino Superior ou outras agências que desenvolvam estudos e pesquisas de abordagem predominantemente qualitativa [...];
 Expandir a utilização de recursos tecnológicos, inclusive da informática na educação;
 Rever o projeto curricular adotado, para a identificação das flexibilizações possíveis, criando-se condições favoráveis para a acessibilidade curricular, para todos [...];

Os sistemas educacionais que querem exercer um trabalho voltado para a diversidade devem apresentar uma pauta de trabalho com base em sua realidade, priorizando os aspectos mais necessários. As questões referentes às diferenças

imprimem um novo olhar na ação educativa, para além da diversidade e os sistemas educacionais devem avaliar suas políticas públicas, pois o processo de inclusão não depende apenas das escolas e dos professores.

No nível mesopolítico (escola), o processo de autorrevisão da escola deve ocorrer baseado em três dimensões: “criar culturas inclusivas; produzir políticas inclusivas; e desenvolver práticas para que as escolas se tornem progressivamente mais inclusivas” dos quais, Carvalho (2012, p. 62-63) esclarece,

Na criação de culturas inclusivas procura-se construir comunidades escolares seguras e receptivas, onde todos (alunos, professores, gestores, funcionários e familiares) sejam valorizados e estimulados a examinar as crenças e os valores que cultuam.

[...] Na produção de políticas inclusivas, o projeto político-pedagógico tem como finalidade uma escola que seja para todos, de direito e de fato. Para tanto, deve ser revista a filosofia de educação adotada; a natureza mais ou menos democrática das práticas gestoras utilizadas; a ação comunicativa que circula em seu interior e a que é usada com os representantes das famílias e das comunidades.

[...] Finalmente, no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, pretende-se organizar atividades de sala de aula e extracurriculares que encorajem a participação de todos os alunos e que sejam planejadas a partir de seus conhecimentos prévios e experiências pessoais.

Com base na autora, acreditamos que seja preciso gerar valores de reconhecimento e respeito às diferenças, reconstruindo a comunidade escolar para que ela possa entender o sentido e o significado de trabalhar na diversidade criando assim, uma cultura inclusiva. Sendo que para desenvolver uma prática pedagógica inclusiva que vá além do que ocorre dentro da sala de aula, é preciso ter como base a participação ativa e a aprendizagem de todas as crianças, sem privilégios ou discriminações. (CARVALHO, 2012).

No nível micropolítico (sala de aula), a autora faz algumas sugestões que irão facilitar o cotidiano do professor, nas relações com a heterogeneidade das crianças, com os colegas de trabalho, com os pais e na transmissão do currículo para todos, sugere,

Elaborar um plano de trabalho para a turma toda;
 Considerar a participação dos alunos com os mais valiosos recursos disponíveis em sala de aula;
 Professor-pesquisador que colha dados, registre sua prática e analisa os fatores que facilita, dificulta ou interfere no processo;
 Construção de materiais de ensino-aprendizagem pelas próprias crianças;
 Avaliação com base na análise do percurso de cada criança;
 Apoio por meio de trabalho pedagógico especializado em sala de recursos;
 e

Trabalhos em oficinas ou laboratórios de aprendizagem. (CARVALHO, 2012, p. 65).

Para se desenvolver práticas pedagógicas com base no trabalho de respeito e incentivo a diversidade, reconhecendo as diferenças, faz-se necessário, mudanças profundas no trabalho em equipe dentre da instituição educacional, permitindo que os professores apoiem-se mutualmente.

A autora sugere ainda alguns aspectos que devem ser considerados para que a escola seja inclusiva, destacando,

Incorporar ao debate técnico-pedagógico outras questões de natureza social, política e econômica; [...]

A inclusão no espaço escolar pressupõe toda uma discussão acerca da intencionalidade educativa e deve constar do projeto político-pedagógico;

Toda a comunidade escolar e os pais devem participar das discussões e assumirem responsabilidades compatíveis com os papéis que desempenham; [...]

A inclusão no espaço escolar além das ações de ensino-aprendizagem circunscritas à escola pressupõe mudanças em inúmeros aspectos, dentre os quais: a acessibilidade física e atitudinal; a melhoria da qualidade na formação dos professores (inicial e continuada); revisão do papel político-social da escola, particularmente no mundo “globalizado”; previsão e provisão de recursos humanos, físicos, materiais e financeiros; valorização do magistério; vontade política para reverter as condições materiais de funcionamento das escolas brasileiras; e uma rede de suporte ao professor, ao aluno e a seus familiares; [...]. (CARVALHO, 2012, p. 96).

As instituições educacionais ao elaborarem o projeto político-pedagógico, precisam pensar em qual é a sua intencionalidade educativa, o que se pretende alcançar com o processo educativo. Essa análise poderá evidenciar alguns processos de exclusão existentes no espaço da instituição. O projeto político-pedagógico é “um caminho para levar toda a comunidade escolar a aprimorar as respostas educativas que planeja, organiza e oferece para todos, com todos e por toda a vida, removendo barreiras para a aprendizagem e para a participação” (CARVALHO, 2012, p. 50).

Para Mantoan (2003), a inclusão implica uma mudança no atual paradigma educacional, propondo que a escola quebre essa estrutura organizacional de formalismo, que separa os tipos de serviço, as modalidades, grades curriculares, burocracia, entre outros. A escola precisa ser pensada para desenvolver uma educação de formação integral da criança, de acordo com suas capacidades e possibilidades, desenvolvendo um ensino participativo, acolhedor e solidário de reconhecimento e valorização as diferenças.

Ainda de acordo com Mantoan (2003, p. 24) a inclusão é necessária para melhorar as condições da escola, “[...] implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral [...]”. O que implicará na formação de gerações mais preparadas para conviver sem preconceitos, livremente e em sua plenitude.

Mantoan (2003, p. 59-60) cita ainda algumas mudanças fundamentais para que a escola se transforme em um ambiente educacional, verdadeiramente inclusivo, sendo elas,

Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos.
 Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania.
 Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência.
 Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções.

Para que uma escola seja inclusiva é necessário que redefina seus planos para uma educação que tenha como um dos seus eixos a cidadania plena, global, livre de preconceitos e que valoriza e reconhece as singularidades da criança. Consideramos essencial para efetivação dessa perspectiva que as instituições escolares fundamentem-se e apoiem-se nesses princípios na busca por uma Educação Inclusiva.

2.3 Prática Pedagógica e Formação do professor da Educação Infantil para a Educação Inclusiva

Tendo em vista que foi a partir da implantação das políticas públicas de inclusão, que as crianças com deficiência saíram dos espaços segregados da Educação Especial (como as instituições e escolas especiais) e migraram para as salas de aula regular, que professores da sala de aula regular passaram a constituir uma concepção sobre a presença destas na escola, por isso é que acreditamos ser conveniente discutir sobre a formação destes profissionais neste novo contexto. Não podemos deixar de destacar o importante papel que esses profissionais têm na

efetivação da inclusão, pois é no espaço de sala de aula que a educação inclusiva se efetiva.

Nos últimos anos, as políticas educacionais tem se preocupado com a questão da formação do professor. Sua qualificação profissional é fundamental para melhoria do processo de ensino e resolução das diversas situações que exigem a tarefa de educar. Como afirma Mantoan (1997 *apud* SANTOS, 2012, p. 144) a inclusão é,

Um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico.

O professor desde a Educação Infantil precisa estar capacitado para atender às demandas das crianças dentro do processo de aprendizagem, ao estimular a participação e a interação, ferramentas essenciais na primeira infância para a promoção da inclusão no ambiente escolar. Em consonância, Ribeiro; Baumel; Morin, (2003; 2001 *apud* GONÇALVES, 2006, p. 124) relata a importância da mudança de concepções e atitudes dos professores para viabilizar o processo de inclusão, mencionando que: “[...] as mudanças deverão forçosamente começar nas concepções e atitudes dos professores para com os alunos. Há, portanto, a necessidade de reformar o pensamento para reformar o ensino, e reformar o ensino para reformar o pensamento”.

As mudanças trazidas pela legislação, tanto no viés da Educação Infantil como à nova concepção de criança como sujeito de direitos, quanto pela proposta de Educação Inclusiva, que leva a criança com deficiência para a sala de aula regular, resultam nas mudanças das práticas sociais e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas.

Considerando a realidade apresentada sobre o atual contexto escolar e a necessidade de formação do professor para que tenham consciência sobre quais concepções são mais adequadas para atender às necessidades de todas as crianças, inclusive daquela com deficiência, é que discutimos nesta seção sobre as práticas pedagógicas e formação do professor da Educação Infantil para a Educação Inclusiva, tendo em vista, que supomos encontrar em nossos dados, o argumento de falta de formação por parte dos professores, para não efetivarem uma prática pedagógica inclusiva.

Consideramos necessário destacar as concepções que os educadores

infantis constituem a partir dessa prática inclusiva. Em consonância Oliveira (2012, p. 2) traz em sua pesquisa várias definições de outros autores da concepção dos professores e sua importância, destacando que,

[...] o trabalho realizado pelo professor em sala de aula está marcado e integrado por todas as suas concepções, entre elas, aquela que diz respeito à aprendizagem e a como ela se processa, pois, mesmo que seja de forma inconsciente, tais concepções subsidiam suas propostas pedagógicas e seu estilo de ensinar. Da mesma forma, Pozo (2002, p. 57) relata que “todo ensino se baseia numa concepção de aprendizagem” e Darsie (1999, p.09) ressalta que “toda a prática educativa traz em si uma teoria do conhecimento”. Entretanto, segundo Becker (1996), os professores, em geral, não têm consciência desses fatos e nem das concepções de aprendizagem que adotam [...].

Em concordância com a citação, Cericato; Castanho (2008, p. 103) colocam que “[...] a prática do professor em sala de aula se orienta por ideias, concepções e teorias nem sempre claramente explicitadas por ele e muitas vezes de forma contraditória entre o que pensa, diz e faz.”

Segundo o estudo das autoras os a realidade da prática docente nas escolas é fundamentada mais pela intuição, do que de fato por um preparo consequente de formação e discussão das práticas veiculadas por teorias. E essa prática intuitiva, ou seja, atuar sem consciência clara de sua ação, cria uma sensação de despreparo que são observadas nas contradições entre o que se observa na prática e o que se expõe no discurso. (CERICATO; CASTANHO, 2008).

Ainda segundo essas autoras, a prática educativa do professor está marcada pelas suas concepções e são elas que subsidiam o seu fazer pedagógico. Toda prática de ensino se baseia numa concepção, mas os professores não têm consciência da concepção que adotam. Talvez, por isso, seja indispensável que o educador esteja sempre revendo suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, suas concepções.

Desde a LDBEN (BRASIL, 1996), as políticas de educação vêm demonstrando uma preocupação com a formação e o preparo docente para a inclusão de crianças com deficiência no sistema regular de ensino, indicando como adequado para este processo a garantia da formação inicial e continuada para os profissionais do magistério, condições adequadas de trabalho, entre elas tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, piso salarial e carreira de magistério.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2000 também ressalta a importância da formação docente para a promoção da escola inclusiva: “Não há

como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiência sem que seus professores e demais profissionais da educação estejam preparados para atendê-los adequadamente”. (BRASIL, 2000).

Os professores tem agora a necessidade de assumirem novas competências e habilidades em virtude da subjetividade da sociedade. Levando em conta que sua formação deve ser um processo contínuo que perpassa sua prática com as crianças.

O MEC/SEESP lançou uma coletânea de textos, “Ensaio Pedagógico – Construindo Escolas Inclusivas”, na qual apresenta recomendações para a efetivação da Educação Inclusiva dentro da Educação Infantil, sendo algumas delas também direcionadas ao professor como,

A formação continuada do professor é imprescindível, visto que esses foram formados num modelo que favorecia a compreensão de que as crianças com diagnóstico de deficiência eram sinônimos de incapacidade de aprendizagem e, portanto, alunos exclusivamente da Educação Especial. (BRASIL, 2005, p. 59).

A Política Nacional de Educação Infantil com relação a essa qualificação, traz em suas diretrizes que,

As professoras e professores e outros profissionais que atuam na Educação Infantil exercem um papel socioeducativo, devendo ser qualificados especialmente para o desenvolvimento de suas funções com crianças de 0 a 6 anos. A formação inicial e a continuada das professoras e professores de Educação Infantil são direitos e devem ser assegurados a todos pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério. (BRASIL, 2006a, p. 18).

Ainda de acordo com os objetivos estabelecidos pela Política Nacional de Educação Infantil o sistema deve,

[...] garantir, nos programas de formação continuada para os professores da Educação Infantil, os conhecimentos específicos da área de Educação Especial, necessários para a inclusão nas instituições de Educação Infantil, de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). (BRASIL, 2006a, p. 20).

A coleção Saberes e Práticas da Inclusão – Educação Infantil, organizada em oito volumes, também traz orientações para os professores em relação ao atendimento às necessidades educacionais especiais das crianças com deficiência, a qual serviu por muito tempo como base para a formação docente.

Em concordância com a indispensável formação do professor para sua prática pedagógica, Mantoan (2009 *apud* SUMI, 2009, p. 25) coloca que: “ensinar é, de fato, uma tarefa complexa e exige dos professores conhecimentos novos que muitas vezes contradizem o que lhe foi ensinado e o que utilizam em sala de aula”.

Já na PNEE foi possível observarmos que este não dá ênfase na formação pedagógica do professor de sala de aula regular, mas na disponibilização de recursos e serviços da Educação Especial. Assim como o decreto nº 7.611/2011 que regulamenta esta política, a Educação Especial assume a função de complementar ou suplementar à escola comum, em especial com a implantação do serviço de AEE. (BRASIL, 2011).

O professor de sala de aula comprometido com o modelo educacional inclusivo deve propor uma nova prática educativa, com estratégias e dinâmicas diferenciadas e sempre que necessário adaptar atividades ou metodologia, visto que é o professor, suas estratégias de ensino e a escola que precisam ser modificadas para que possam atender a heterogeneidade das crianças.

Esse processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil exige que o docente, em sua prática pedagógica, observe e faça adaptações em todo o seu fazer educativo, proporcionando experiências adaptadas às necessidades de todos, procedimento esse fundamental para inclusão dessas crianças pequenas.

Essas novas competências atribuídas aos profissionais da Educação Infantil implicam uma organização dos tempos, dos espaços de aprendizagem, com um planejamento flexível do qual as experiências deverão ser significativas, positivas e do interesse das crianças. Para isso é importante que o professor escute a criança e a família, veja as vivências e as informações que os pequenos já possuem, as suas preferências, gostos e rejeições.

Nozi; Vitaliano (2011, p. 5 -13) em seus estudos na pesquisa bibliográfica intitulada: “Atitudes Necessárias aos Professores do Ensino Regular para Promover a Educação Inclusiva”, realizadas em periódicos da área da educação e Educação Especial, publicados entre 2005 a 2009, identificaram alguns saberes necessários aos docentes para alcançar o processo inclusivo,

Postura Crítico-Reflexiva;
Respeitar, Valorizar e Trabalhar com a Heterogeneidade e as diferenças;
Ter Compromisso com o Desenvolvimento Integral do Aluno;

Atender às Especificidades dos Alunos e Identificar suas potencialidades;
Ter um Posicionamento Favorável à Educação Inclusiva;
Criatividade, Flexibilidade e Autonomia;
Autoconhecimento e Alteridade;
Buscar por autoformação;
Trabalhar em Parceria com Especialistas, Outros Profissionais, Pais e comunidade;
Agir de Acordo com o Contexto Social da Escola e dos Educadores;
Conhecer as Barreiras Sociais que Dificultam o Processo de Inclusão dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. (NOZI; VITALINO, 2011, p. 11-12).

As autoras concluíram que os professores precisam fazer uma análise crítico-reflexiva sobre suas práticas educativas, compreendendo e respeitando as diferenças individuais e culturais das crianças, sabendo reconhecer e trabalhar com a diversidade existente dentro da instituição, desenvolvendo uma pedagogia centrada na criança, que seja capaz de educar e incluir.

Esse professor inclusivo precisa proporcionar às crianças com deficiência não só a socialização, mas seu desenvolvimento integral, ou seja, afetivo, psicológico, social e intelectual. E para isso precisa conhecer individualmente todas as crianças, identificando suas necessidades educativas e potenciais para atender as peculiaridades dos mesmos, reconhecendo que a educação é um direito de todos e que as crianças estão na escola para aprender. Esse professor comprometido com a inclusão precisa ser criativo para solucionar os problemas vivenciados na escola e flexibilidade para mudar sua prática pedagógica para que alcance a inclusão, encontrando recursos e alternativas para atender as necessidades das crianças. (NOZI; VITALIANO, 2011).

É necessária também, uma autoavaliação da sua forma de pensar, agir e atuar, ao avaliar seus preconceitos, valores e capacidades de se colocar no lugar do outro. Esse profissional da educação precisa reconhecer que está em permanente processo de aprendizagem, recorrendo a ajuda da tecnologia e trabalhando em conjunto com especialistas, outros profissionais, pais e comunidade para aquisição de novas competências docentes, buscando assim, construir práticas educativas significativas por fazerem parte do contexto que as crianças vivenciam. É importante também que os professores percebam as dificuldades em relação a aceitação da criança com deficiência para que possam lidar com os conflitos que poderão surgir na convivência diária das crianças dentro da instituição. (NOZI; VITALIANO, 2011).

Em consonância com essas autoras Santos (2012, p. 152-153) em seus estudos sobre as práticas pedagógicas com crianças com deficiência pontua alguns

aspectos relevantes que emergiram de sua literatura para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, como,

Valorização da diversidade leva em consideração que todos aprendem em tempos e em ritmos diferentes [...];
 Desenvolvimento de atividades, tanto aquelas de sala de aula como as extraescolares que possam promover a participação e o engajamento de todos os alunos, considerando seus conhecimentos e suas vivências dentro ou fora do âmbito escolar [...];
 Incentivo a práticas de amizade, com relação à maneira de como os alunos podem amadurecer juntos, trabalhando cooperativamente e cuidando uns dos outros, bem como participando da vida da escola [...];
 Construção de redes de apoio ou parcerias, com vistas a dar suporte aos professores que delas necessitem para melhor atuarem junto aos alunos com deficiência, assim como de parcerias escolares [...];
 Utilização de procedimentos bem desenvolvidos, que possibilitem uma avaliação satisfatória do progresso dos alunos [...];
 Desenvolvimento de adequações curriculares nas salas de aula, que consistem em modificações realizadas nas estratégias que são intencionalmente organizadas pelos professores [...].

A autora ressalta ainda a importância de um trabalho efetivo com a família, como fator essencial para construção desse processo. E também um refazer pedagógico, com uma visão inovadora e mudanças nas práticas educativas que considerem as diferenças, proporcionando novas expectativas de aprendizagens, atividades cooperativa e conjunta entre todos e a participação efetiva de todas as crianças, favorecendo uma maior motivação entre elas. (SANTOS, 2012).

Segundo Carvalho (2012), a maioria dos professores reclama das condições em que trabalha, das turmas muito numerosas, que dificultam atender as diferenças individuais das crianças, das condições estruturais e dos espaços de ensino-aprendizagem que ainda deixam a desejar, pouca ajuda técnica e apoio em termos de orientação pedagógica, muitas exigências administrativas e curriculares. Tudo isso tem gerado sentimentos de desvalorização, insatisfação e consciência da necessidade de formação por parte desses profissionais. É indiscutível que as questões referentes à inclusão representam um novo olhar na ação educativa que vá além da diversidade.

Uma prática pedagógica que tem como foco a sala de aula, centrada na participação e aprendizagem de todos, deve considerar a importância da cultura do pensamento, dos trabalhos em grupo e do aprimoramento do currículo por projetos de trabalho, pois estes irão favorecer na integração de todas as crianças (CARVALHO, 2012).

Em consonância Mantoan (2003, p. 68-69) comenta que,

[...] experiências de trabalho coletivo em grupos pequenos e diversificados, mudam esse cenário educativo, exercitando: a capacidade de decisão dos alunos diante da escolha de tarefas; a divisão e o compartilhamento das responsabilidades com seus pares; o desenvolvimento da cooperação; o sentido e a riqueza da produção em grupo; e o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos, bem como a valorização do trabalho de cada pessoa para a consecução de metas que lhes são comuns.

A autora também fala da necessidade de uma prática pedagógica que valorize os trabalhos em grupo como facilitadores do processo de inclusão, sendo uma experiência que exige que as crianças se apoiem mutuamente.

Mantoan (2003) descreve ainda que os professores esperam uma formação voltada para a inclusão. Eles acreditam que necessitam saber sobre cada deficiência e dos problemas de aprendizagem e dominar métodos e técnicas para a aprendizagem das crianças em situação de inclusão. Esperam que as formações lhe ensinem técnicas e práticas de ensino para se trabalhar com a heterogeneidade do grupo. “[...] uma formação que lhe permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas”. (MANTOAN, 2003, p. 79).

A inclusão não dispõe da utilização de práticas pedagógicas específicas para esta ou aquela criança com deficiência ou com dificuldade de aprendizagem. As crianças aprendem dentro dos seus limites e se a prática de ensino for de boa qualidade, o professor irá respeitar e aceitar esses limites e explorará oportunamente as possibilidades de cada criança.

Esse novo modelo educacional do sistema inclusivo exige dos professores novas posturas, revisão de suas práticas, concepções e valores. Na prática das educadoras infantis já está enraizado os atos indissociáveis de cuidar, educar e brincar, mas essas precisam saber qual caminho percorrer para avaliar suas ações, planejar e quais experiências desenvolver na perspectiva da diversidade. Sendo imprescindível, a criação de políticas de formação inicial e continuada para os professores e demais profissionais que agem na educação para uma melhor qualificação e verdadeira efetivação do processo de inclusão, o que representaria um avanço relevante nessa reforma do sistema educacional do país.

2.4 Educação Inclusiva na Educação Infantil

A introdução das creches e pré-escolas na Lei nº 9394/96, como a primeira etapa da Educação Básica, proporcionou avanços na Educação Infantil, por ocasionar uma nova significação a essas instituições que finalmente deixaram de ser espaços onde se compensavam as carências alimentares, sociafetivas, culturais ou cognitivas das crianças de famílias pobres, para se transformarem em espaços de educação e cuidado infantil, acabando assim com a tradição assistencialista para se apresentarem como instituições educacionais.

Ao observarmos o percurso da História da Educação Infantil e da Educação Especial, poderemos constatar pontos semelhantes. As duas foram fortemente marcadas pelo caráter filantrópico e assistencialista. Se a Educação Infantil na sua caminhada histórica traz traços de um caráter compensatório, no qual as crianças eram vistas como pessoas incompletas, pelas suas carências e limitações, podemos dizer o mesmo da Educação Especial.

A Educação Infantil deve propor uma educação para a diversidade, acrescentando em sua História atual a inclusão de crianças com deficiência, visto que as diferenças fazem parte do cotidiano e nessa etapa a educação e os cuidados que se deve ter com ambas são iguais.

A educação de criança de zero a cinco anos, ao longo da história, já passou por várias terminologias como: escola maternal, jardins da infância, pré-primário, creche, pré-escola, dentre outros. A partir da Constituição de 1988 e a LDBEN, foi que as instituições educacionais para crianças passaram a utilizar a expressão Educação Infantil.

A primeira infância é uma fase ideal para a ampliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, por isso, a Educação Infantil é um ambiente rico e ideal para o desenvolvimento das crianças com deficiência. Reconhecendo essa importância a LDBEN responsável por incentivar uma educação de qualidade, orienta para o atendimento às necessidades educacionais especiais das crianças desde essa etapa.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) traz como orientações para o trabalho pedagógico a importância do “brincar como forma de expressão, comunicação infantil, interação e pensamentos. Sendo necessária a socialização das crianças, sem discriminação por meio da participação e inclusão nas mais diversificadas práticas sociais”. (BRASIL/RCNEI, 1998).

Esse documento e a LDBEN destacam ainda a indissociabilidade entre o educar e cuidar, respeitando a individualidade e singularidade de cada criança, sejam essas diferenças, sociais, culturais, econômicas, cognitivas, éticas ou religiosas.

Podemos destacar ainda outro documento que traz orientações quanto à prática de inclusão na educação infantil, o referencial “Saberes e Práticas da Inclusão - Educação Infantil” que esclarece o quanto é importante que as crianças com deficiência tenham as mesmas experiências, sensações e desenvolvam as mesmas tarefas funcionais que as outras crianças. Contudo, sabemos que algumas atividades poderão ser realizadas com dificuldade pelas crianças com deficiência. (BRASIL, 2006b).

A Educação Infantil é um espaço ideal e proveitoso de garantia do desenvolvimento da criança com deficiência. Sendo amplamente reconhecido que a educação e os cuidados na infância são fundamentais para o desenvolvimento global das crianças. Consta nesse documento acima citado que,

As crianças com qualquer deficiência, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais, são crianças que têm as mesmas necessidades básicas de afeto, cuidado e proteção, e os mesmos desejos e sentimentos das outras crianças. Elas têm a possibilidade de conviver, interagir, trocar, aprender, brincar e serem felizes, embora algumas vezes de forma diferente. (BRASIL, 2006b, p. 19).

As crianças com deficiência, independentemente do tipo de deficiência, devem ser desafiadas a resolver problemas, pensar, expressar sentimentos, desejos, a formular escolhas e tomar decisões, através da socialização, interação e comunicação.

A Educação Infantil tem um papel importante no desenvolvimento da consciência de direitos e da cidadania, pois é um espaço de convivência social da primeira infância, fora do contexto familiar. Por isso, a Educação Infantil e a inclusão de crianças com deficiência é uma situação educativa bastante complexa que exige análise crítica do contexto escolar, dos conteúdos, estratégias e alternativas metodológicas propostas e das condições existentes que possam atender as necessidades de desenvolvimento, interação, socialização, autonomia, comunicação e participação de seus protagonistas.

Para a construção de uma escola inclusiva, desde a Educação Infantil, torna-se imprescindível pensar em seus profissionais, recursos pedagógicos, tempos

e espaços, adequados para a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Ao considerar a nova perspectiva do sistema educacional brasileiro, adotando uma perspectiva inclusiva, entendemos que esse movimento tem que começar na Educação Infantil, pois é um período fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiência.

A Educação Infantil é uma fase escolar que estimula grandes avanços nas crianças, proporcionando momentos essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem, em situações de descoberta, trocas, interações e experiências significativas.

Nas interações com outras crianças e através da mediação do professor as crianças se desenvolvem, nos mais variados aspectos: cognitivo, afetivo, psicomotor e social. Sendo também construído nessa primeira etapa educacional os valores morais e sociais de respeito, amor, justiça, cooperação, solidariedade, amizade, respeito às diferenças e outros, através dessa convivência social. Esses motivos já são justificativas suficientes para que as crianças com deficiência frequentem as instituições de Educação Infantil.

As crianças gostam mesmo é de brincar e como nessa fase são mais observadoras e não demonstram preconceitos enraizados, não importa as diferenças, sejam elas de gênero, físicas, classes sociais ou religiosas. Por isso é indispensável que a inclusão de crianças com deficiência se inicie na Educação Infantil. Como cita em sua pesquisa Bruno (2007 *apud* DANTAS, 2012, p. 113), que as crianças com deficiência aprendem melhor com outras crianças sem deficiência, assim,

[...] é importante que as crianças vão desde cedo para a escola, as trocas vão potencializar seu processo de desenvolvimento. Eles vão aprender a resolver problemas, ter iniciativa. [...] a interferência do coleguinha na tarefa desperta na criança interesses, mais atenção, uma vontade de aprender.

Em consonância com a autora Dantas (2012), podemos perceber que a interação é fundamental para o desenvolvimento da criança, tendo elas deficiências ou não. O que segundo a mesma na concepção Vygotskyana é através das interações sociais, afetivas e culturais, dos estímulos, das relações e da mediação

com as crianças que a aprendizagem se desenvolve. Os RCNEI também reforçam a importância das interações, portanto,

Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os outros, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias. (BRASIL, 1998, p. 11).

Para a efetivação de uma Educação Infantil inclusiva é preciso que se ofereça um ambiente acolhedor, que integre o cuidar ao educar. Mudanças que vão desde a estrutura física da instituição e na administração, até a formação dos professores e recursos pedagógicos direcionados às crianças com deficiência precisam ainda ser garantidas. A Declaração de Salamanca esclarece que na Educação Infantil,

O sucesso de escolas inclusivas depende em muito da identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais. Assistência infantil e programas educacionais para crianças até a idade de 6 anos deveriam ser desenvolvidos e/ou reorganizados no sentido de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social e a prontidão para a escolarização. Tais programas possuem um grande valor econômico para o indivíduo, a família e a sociedade na prevenção do agravamento de condições que inabilitam a criança. Programas neste nível deveriam reconhecer o princípio da inclusão e ser desenvolvidos de uma maneira abrangente, através da combinação de atividades pré-escolares e saúde infantil. (BRASIL, 1994).

Hoje com a política de inclusão no sistema educacional, a Educação Infantil é a porta de entrada para boa parte das crianças com deficiência, não só para atender as que apresentam deficiência comprovada, mas também para aquelas crianças que vivem em ambientes de risco, ao qual não tem suas capacidades e habilidades estimuladas, podendo assim ser evitados os déficits no desenvolvimento dessas crianças.

Contudo, apesar de estudos apontarem que a educação de crianças pequenas, respeitando e convivendo com as diferenças é possível, ainda é um processo difícil, nessa etapa de ensino, implementar uma proposta inclusiva, visto que as formações dos professores ainda deixam muito a desejar, sendo que grande parte desses profissionais ainda tem muitas dúvidas sobre a inclusão na escola e a prática. A falta de vagas também dificulta profundamente esse processo de inclusão, já que as crianças com deficiências também fazem parte do número de crianças

excluídas dessa primeira etapa. E nas novas políticas de Educação Especial encontramos com menos clareza os serviços de atendimento especializado para a Educação Infantil.

A família da criança com deficiência é responsável pela escolha do caminho educacional que o filho irá seguir, por isso ela precisa saber que seu filho tem direito à educação dentro do sistema regular de ensino e acreditar no benefício que a inclusão poderá proporcionar para o desenvolvimento dele, não aceitando negativas da escola, como a falta de vagas para matrícula. As famílias precisam ter conhecimento sobre as leis, reconhecendo que a exclusão é crime, previsto na legislação penal brasileira na Lei nº 7.853/89, art. 8º que diz ser crime de conduta frustrar, sem justa causa, a matrícula de uma criança com deficiência. É preciso poder fazer valer os seus direitos.

Para que a inclusão se efetive com qualidade na Educação Infantil, precisamos contar com a participação de todos os envolvidos nesse processo, refletindo e pensando sobre a inclusão de crianças com deficiência no sistema educacional na busca pela proposta de uma sociedade mais justa e inclusiva.

3 METODOLOGIA

Para a elaboração dessa pesquisa investigativa, foram utilizados alguns procedimentos metodológicos necessários para constituir respostas aos objetivos e questionamentos propostos pela pesquisadora como: analisar em produções acadêmicas, publicadas entre os anos de 2005 a 2013 as percepções de professores da Educação Infantil a respeito da inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino, os sentimentos, atitudes e disponibilidade desses profissionais diante da criança com deficiência e os aspectos negativos e/ou positivos elencados pelos mesmos nesse processo.

A concepção de pesquisa utilizada como princípio para determinar o caminho metodológico dessa pesquisa foi baseada na abordagem qualitativa, que abrange estudos sobre o processo de inclusão nas escolas regulares de Educação Infantil e a percepção dos professores dessa etapa, dentro da realidade social. De acordo com Silveira; Córdova (2009, p. 32),

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações [...].

Segundo Chizzotti (2006, p. 28-29), o pesquisador “interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa”. O termo qualitativo segundo o autor requer uma divisão intensa com fatos, locais e pessoas que constituem objetos de pesquisa, para retirar desse convívio os significados notáveis e ocultos que somente são percebidos com uma atenção sensível. (CHIZZOTTI, 2006).

A pesquisa qualitativa busca respostas às indagações não se preocupando com a representatividade numérica, pois não podem ser quantificados como um universo de significados. Essa abordagem trabalha com um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que correspondem as atitudes, crenças, valores, motivos e aspirações. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

Esta investigação foi realizada com base na abordagem qualitativa, por propiciar à pesquisa um traço mais dinâmico, pois o ponto de vista dos autores

dessas produções e dos sujeitos mencionados tem importância e significado para a pesquisadora, nos dando uma percepção mais esclarecida do objeto, objetivo e metodologia, permite assim, um aprofundamento maior sobre a percepção de professores sobre inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, baseada nas seguintes características dessa abordagem como cita Silveira e Córdova (2009, p. 32),

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar*, precisão das relações entre o global e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis [...].

Com base nessas autoras foi possível entendermos que a pesquisa qualitativa não tenta controlar o contexto da pesquisa, mas sim, captar o contexto em sua totalidade, enfatizando o subjetivo como meio de compreender e interpretar as experiências e coletando dados sem instrumentos formais e estruturados. Com esse tipo de abordagem, tenta-se compreender a totalidade do fenômeno, mais do que focalizar conceitos específicos, possuindo poucas ideias preconcebidas e salientando a importância das interpretações dos eventos mais do que a interpretação do pesquisador. (SILVEIRA, CÓRDOVA, 2009).

Quanto ao procedimento, utilizamos a pesquisa bibliográfica, afinal esse tipo de método é relevante porque o pesquisador tem a oportunidade de conhecer o que já foi escrito sobre a temática, contribuindo assim, academicamente para a elaboração e/ou confirmação de algo já determinado. Como diz Gonçalves (2003 *apud* GONZAGA, 2010, p. 21),

Caracteriza-se a pesquisa bibliográfica pela identificação e análise dos dados escritos em livros, artigos de revistas, dentre outros. Sua finalidade é colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa. Na pesquisa bibliográfica o pesquisador vai se deparar com dois tipos de dados: aqueles que são encontrados em fontes de referencia (dados populacionais, econômicos, históricos etc.) e aqueles dados especializados em cada área do saber, indispensáveis para o desenvolvimento da sua pesquisa.

Silveira e Córdova (2009, p. 37), ressaltam que existem pesquisas científicas que utilizam apenas a pesquisa bibliográfica. Em consonância com o que dizem essas autoras, nosso estudo está baseado unicamente na pesquisa bibliográfica, ao buscar referenciais teóricos e trabalhos acadêmicos, com o objetivo de colher informações e/ou conhecimentos prévios sobre a problemática referente

às percepções dos professores sobre a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil. Ainda conforme essas pesquisadoras, podemos citar como exemplo desse tipo de pesquisa: “[...] investigações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema”. (SILVEIRA, CÓRDOVA, 2009, p. 37).

Marconi e Lakatos (2003, p. 183) também esclarecem sobre esse tipo de procedimento, a pesquisa bibliográfica, mencionando que,

[...] a bibliografia pertinente ‘oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente’ e tem por objetivo permitir ao cientista ‘o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações’(Trujillo, 1974:230). Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.

Assim, a pesquisa bibliográfica permitiu além do levantamento das pesquisas referentes à temática estudada, permitiu também o aprofundamento teórico e a coleta dos dados que norteia a pesquisa.

Para a coleta de trabalhos acadêmicos, foi realizado um levantamento bibliográfico na literatura nacional do período de 2005 a 2013, por meio de dissertações e teses, a partir dos seguintes descritores: “inclusão na Educação Infantil”; “as concepções de professores da Educação Infantil sobre inclusão”; “percepções, ótica e visão de professores da Educação Infantil sobre inclusão”; “Educação especial” e “Educação especial na Educação Infantil”.

Inicialmente, o período escolhido para a busca de trabalhos acadêmicos seria após a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, ou seja, nossa pesquisa seria com base em trabalhos acadêmicos publicados entre 2008 a 2013, mas pela incipiência de estudos com foco na percepção de professores da Educação Infantil sobre o processo de inclusão, consideramos abranger um pouco mais o período para que fosse possível adquirir um número exequível para nossa pesquisa.

Observamos que os estudos realizados nos últimos anos estão focando a inclusão mais no contexto nacional geral, ou referentes a essa perspectiva no ensino fundamental, o que nos levou a selecionar os trabalhos acadêmicos referentes ao período de 2005 a 2013.

A busca por essas referências bibliográficas foi realizada nas bases de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Ceará (TESES-UFC); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (TESES-USP) e Biblioteca Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMINAS), sobre as pesquisas acadêmicas publicadas no Brasil, no período de 2005 a 2013.

A pesquisa bibliográfica foi um procedimento metodológico de grande relevância para o desenvolvimento da pesquisa, pois possibilitou através dos estudos de Mantoan (2003); Carvalho (2012), entre outros pesquisadores, compreendermos o processo de inclusão no sistema de ensino regular.

Além desses referenciais, é essencial destacarmos que consideramos imprescindíveis as contribuições das produções acadêmicas encontradas nos acervos dos bancos de dados que trazem pesquisas acadêmicas sobre a inclusão, políticas de inclusão e concepções de professores da Educação Infantil. Logo, utilizamos como fonte de estudo e análise de dados os trabalhos científicos dos seguintes autores: Guasselli (2005), Antunes (2008), Anhão (2009), Bagagi (2010), Gonzaga (2010), Castro (2011), Miranda (20011), Soares (2011), Benincasa (2011), Lima (2012), Dantas (2012), Vital (2012), Rodrigues (2013), Arantes (2013) e Luiz (2013).

Ainda sobre esse procedimento de pesquisa, Severino (2007 *apud* SILVA; TAVARES, 2009, p. 71) cita que, na pesquisa bibliográfica “[...] Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos”.

Foram critérios de seleção dos trabalhos utilizados nesta pesquisa: teses ou dissertações presentes na versão digital; estarem os textos na Língua Portuguesa; serem publicados entre 2005 a 2013 e tratarem acerca das percepções de professores da Educação Infantil a respeito da inclusão de crianças com deficiência. Deste levantamento, foram selecionadas 15 teses e dissertações que atenderam a todos os critérios estabelecidos. A quantidade de trabalhos por fonte está descrita no quadro I.

Quadro I: Fontes de Pesquisa selecionadas para esta monografia: local, tipo:

dissertação ou tese e quantidade.

COLETA DE DADOS		
LOCAL	TIPOS: teses/dissertações	QUANTIDADE
BDTD- IBICT	04 Dissertações	04
TESES UFC	01 Tese	01
CAPEB	04 Dissertações	04
TESES USP	03 Dissertações/ 02 Teses	05
PUCMINAS	01 Dissertação	01
TOTAL		15

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Essa amostra de 15 trabalhos, que representa algumas produções dos sites científicos nos nove anos delimitados para a pesquisa, foram selecionados os trabalhos específicos cujos assuntos centrais fossem a inclusão na Educação Infantil e percepções de professores. A partir dessa amostra representativa das pesquisas acadêmicas na área, o material foi submetido à análise, leitura crítica e reflexiva para utilização na construção do estudo.

Essa leitura teve como finalidade fazer o levantamento das percepções dos professores de Educação Infantil acerca do processo de inclusão de crianças com deficiência, objetivando conseguir uma maior aproximação com o tema proposto e uma amostra exequível para a análise, sendo realizado um sistema de fichamento dos materiais obtidos em planilhas do Microsoft Office 2010, a fim de dinamizar e organizar as informações para o desenvolvimento do estudo. No quadro II especificaremos as produções acadêmicas selecionadas.

A partir do levantamento dos dados pudemos categorizá-los em nossa análise de dados realizando uma análise sobre os mesmos, de modo que respondessem nossos objetivos, tendo por base a fundamentação teórica.

Quadro II: Distribuição das dissertações e teses por título, autor, IES e ano, selecionadas para esta pesquisa.

N°	Título	Autor	IES	Ano
01	Dizeres, saberes e fazeres do professor, no contexto da inclusão escolar	Maristela Ferrari Ruy Guasselli	UFRGS	2005
02	Inclusão escolar na pré-escola: o acesso ao currículo	Renata Almeida Antunes	USP	2008
03	O processo de interação social na inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down em EI	Patrícia Páfaro Gomes Anhão	USP	2009
04	Habilidades funcionais de alunos com deficiência matriculados no ensino infantil: avaliação de professores	Priscilla dos Santos Bagagi	UNESP	2010
05	O processo de inclusão de pessoa com deficiência e a Educação Infantil: um estudo de caso na escola de educação básica- UFPB	Andrea Karla de Souza Gonzaga	UFPB	2010
06	As diferenças no contexto da educação infantil: estudo da prática pedagógica	Cristina Façanha Soares	UFC	2011
07	Educação especial e educação infantil: uma análise de serviços especializados no município de Porto Alegre	Melina Chassot Benincasa	UFRGS	2011
08	A inclusão na educação infantil em uma escola da rede de ensino da prefeitura de Belo Horizonte	Grazielle Vieira Maia de Castro	PUCMINAS	2011
09	Educação infantil: Percepção de profissionais e familiares sobre inclusão, aprendizagem e desenvolvimento da criança com D.	Maria de Jesus Cano Miranda	UNESP	2011
10	Leituras pedagógicas das crianças com deficiência em creches e pré-escolas de Campina Grande- PB	Maria Betania Barbosa da Silva Lima	UFPB	2012
11	Concepções e práticas de professores da Educação Infantil na inclusão de alunos com deficiência	Priscila Ferreira Ramos Dantas	UFRN	2012
12	Inclusão na educação infantil: do viver o preconceito da diferença ao (con) viver com a diferença	Marcia Regina Vital	USP	2012
13	Indicadores de sucesso na inclusão escolar: um estudo exploratório	Fernanda Ferrari Arantes	USP	2013
14	Formação e autonomia docente:	Gilvana Nascimento	UFM	2013

	desafios à inclusão na educação infantil	Rodrigues		
15	Experiência de professoras da educação infantil no processo de inclusão escolar de crianças com SD	Flávia Mendonça Rosa Luiz	USP	2013

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Para essa investigação, foram utilizadas as produções acadêmicas da qual tivessem como sujeitos de sua pesquisa os professores de sala de aula regular que atuam com crianças de 0 a 5 anos em creches ou na Educação Infantil de escolas públicas, pois estes estão envolvidos diretamente nesse processo, sendo realmente, no espaço da sala de aula que a educação inclusiva se efetiva. Por acreditarmos ser imprescindível a formação e a percepção destes profissionais para a viabilização desse processo inclusivo.

Para concretização da pesquisa, a partir do levantamento e coleta dos dados obtidos nas pesquisas acadêmicas selecionadas, categorizamos a análise dos dados em cinco tópicos para que respondessem melhor aos nossos objetivos, sendo eles: 4.1 Percepções dos professores sobre o processo de inclusão; 4.2 Professores diante da presença da criança com deficiência: sentimentos, atitudes e disponibilidade; 4.3 Aspectos positivos e negativos apontados pelos professores sobre a inclusão de crianças com deficiência; 4.4 Relação entre práticas pedagógicas inclusivas e a formação acadêmica na visão dos professores; e 4.5 Concepções dos professores sobre as possibilidades de aprendizagem das crianças com deficiência. Com base na análise dos trabalhos selecionados, buscamos identificar as percepções desses profissionais da Educação Infantil quanto à inclusão de crianças com deficiência no sistema regular de ensino.

4 ANÁLISE DE DADOS

Como já exposto, esta pesquisa representa um levantamento bibliográfico sobre produções acadêmicas publicadas entre os anos de 2005 a 2013 referentes ao processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil com foco na percepção do professor de sala de aula. A partir do levantamento de dados, eles foram categorizados do seguinte modo: percepções dos professores sobre o processo de inclusão de crianças com deficiência; sentimentos, atitudes e disponibilidade dos professores diante da criança com deficiência; aspectos positivos e negativos da inclusão; a relação entre práticas pedagógicas inclusivas e formação acadêmica e as concepções dos professores sobre as possibilidades de aprendizagem das crianças com deficiência.

Os dados estão discutidos na sequência exposta, na busca de apresentar de forma ampla, o que as pesquisas têm conseguido levantar de informações acerca da visão do professor sobre o processo de inclusão nas instituições de Educação Infantil.

4.1 Percepções dos professores sobre o processo de inclusão

Nesta seção, apresentamos os dados que expressam como os professores conceituam inclusão, assim como verificam o seu processo no contexto da Educação Infantil.

Nos estudos de Arantes (2013), Castro (2011), Dantas (2012), Lima (2012), Luiz (2013), Miranda (2011) e Rodrigues (2013) que questionaram os professores sobre o conceito de inclusão, foi possível identificarmos as seguintes definições desses profissionais da Educação Infantil que descreveram que a inclusão é a garantia de um direito de todas as crianças; é a possibilidade de convívio com a diferença no contexto escolar; é o reconhecimento da singularidade das crianças e a inserção da criança com deficiência no espaço educacional. Dentro dessas definições foi possível identificar duas perspectivas: uma que compreende a inclusão como uma obrigatoriedade legal e outra que abrange o significado de incluir além da mera inserção da criança no sistema regular de ensino.

As opiniões dos docentes, sujeitos das pesquisas analisadas sobre o princípio da inclusão escolar, demonstraram que elas concordam com as orientações

presentes nos dispositivos legais de que a criança com deficiência deve estar nas instituições educacionais desde a Educação Infantil para que a mesma possa usufruir de seus direitos e ter a oportunidade de conviver com as crianças sem deficiência. Mesmo apresentando-se favoráveis à inclusão, em todos os estudos, as professoras expressaram ainda ter dificuldades nesse processo, ao expressar que o modo como este vem se constituindo na escola ainda se configura como um processo excludente.

Conseguimos observar em algumas pesquisas como as de Lima (2012) e Luiz (2013) que os professores têm uma concepção de que o acesso da criança com deficiência à Educação Infantil é um direito garantido por lei, contudo, consideram que há um distanciamento entre a proposta inclusiva e o modo como vem sendo constituída cotidianamente. Corroborando com a opinião das professoras, Lima (2012, p. 48-49) faz a seguinte avaliação,

[...] não faltam dispositivos legais para subsidiar as políticas de inclusão brasileira, entretanto, é importante ressaltar que o distanciamento que ocorre entre o discurso legal e as condições reais para efetivação de práticas inclusivas tem sido alvo de discussões no campo acadêmico.

Na perspectiva dos professores das produções acadêmicas analisadas, a inclusão escolar de crianças com deficiência não está sendo desenvolvida como foi concebida em políticas, diretrizes e leis. Da forma que essa prática vem se apresentando, tem contribuído verdadeiramente para um processo bem maior de exclusão, que de inclusão, isso porque muitas ainda estão apenas presentes em sala de aula, sem ter garantidas sua participação e aprendizagem. (LIMA, 2012).

Ainda de acordo com a fala dos professores, sujeitos das pesquisas acadêmicas selecionadas, para que de fato a inclusão aconteça, não basta colocar a criança com deficiência na escola é necessário criar condições para que esta possa participar e aprender. Todos os envolvidos nesse processo de inclusão de criança com deficiência na Educação Infantil devem entender o real significado desta prática, que não se restringe apenas à presença física, mas também sua interação com outras crianças, com recursos apropriados para seu desenvolvimento e aprendizagem. É preciso que haja um reconhecimento das singularidades das crianças para que ocorra uma mudança nas práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil.

Concordamos com estudos que discutem sobre a relação entre inclusão e Educação Infantil que revelam que a própria rotina, as estratégias de ensino, os vínculos afetivos e a sensibilidade são fatores que favorecem a proposta de inclusão de criança com deficiência nessa primeira etapa.

Dantas (2012) diz que na Educação Infantil as práticas e métodos pedagógicos são mais dialógicos, não disciplinares e interativos, do qual predomina a experimentação, a descoberta e a criação, tendo a avaliação o objetivo de acompanhar o desenvolvimento das crianças. Nessa etapa educacional as crianças aprendem a interagir com seus pares, a valorizar as diferenças, a conviver na diversidade e a construir relações afetivas. Segundo essa autora por essas razões aqui elencadas a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil não está muito distante do ensino recomendado por alguns estudiosos.

Verificamos que os professores das produções analisadas reconheceram a importância desta etapa para o desenvolvimento de todas as crianças e a obrigatoriedade da criança com deficiência estar matriculada na Educação Infantil, mas apontam para as dificuldades nas adequações das práticas educativas e para a implantação desse sistema inclusivo.

Refletindo ainda sobre a questão da inclusão, os professores apontam nessas produções acadêmicas algumas mudanças que a chegada da criança com deficiência às instituições de ensino proporcionam à realidade escolar, tais como: a construção de uma prática de respeito às diferenças; a oportunidade da criança com deficiência conviver com outras crianças no mesmo espaço escolar; e a convivência e o respeito às diferenças, com base nas conversas com as crianças. De modo geral, os professores disseram que a inclusão seria positiva para as crianças, tendo elas ou não deficiência, pela construção de uma cultura de respeito às diferenças. Para a criança com deficiência, destacam que a garantia do direito de estar na Educação Infantil, com colegas da mesma idade, além de elevar sua autoestima por sentirem-se participantes, ampliam suas possibilidades de aprendizagem. (ARANTES, 2013; CASTRO, 2011; SOARES, 2011).

Em uma das pesquisas de Gonzaga (2010), as professoras indicaram o lúdico e a criatividade da instituição de Educação Infantil como recurso essencial para o processo de ensino e para desenvolvimento cognitivo das crianças, sendo a criatividade e a relação com o saber que as mesmas possuem fatores necessários para uma aprendizagem significativa; e a utilização do lúdico como recurso para

promoção da inclusão de criança com deficiência na instituição infantil.

No estudo realizado por Soares (2011, p. 196), foram identificados pontos negativos nas percepções das professoras sobre o processo de implantação da educação inclusiva na Educação Infantil, destacando,

[...] qualificação docente insuficiente; falta de equipe interdisciplinar; apoio insuficiente do poder público; inadequação da estrutura física e arquitetônica; conscientização insuficiente da comunidade escolar; falta de conhecimento sobre as medidas a serem adotadas na rotina escolar; fragilização pedagógica face ao laudo médico do déficit estrutural e funcional; falta de disponibilidade dos professores para estudo e intercâmbio sobre o tema e suas implicações para a escola.

Algumas dessas dificuldades citadas relacionadas à implantação da educação inclusiva na Educação Infantil, também foram apontadas pelos professores em outras pesquisas analisadas. Entretanto, algumas foram recorrentes em todas elas, como a falta de formação docente, de materiais pedagógicos e humanos que sirvam de apoio à prática docente. Logo, consideramos importante destacar a falta de disponibilidade do professor, tendo em vista que, mesmo se todas as condições sejam amplamente atendidas, sem o compromisso e a disponibilidade do professor para mudar sua prática pedagógica, não será possível efetivar a inclusão escolar.

Verificamos, a partir dos estudos, que os professores possuem uma compreensão sobre inclusão escolar que ora apresenta-se negativa, ora positiva. Todos reconhecem o aspecto legal e a garantia do direito à educação para todas as crianças e consideram que a presença da criança com deficiência nas instituições de Educação Infantil contribui para a construção de uma cultura de respeito às diferenças. Em contrapartida, apresentam as dificuldades que enfrentam no cotidiano para efetivar a proposta. Por conta destas dificuldades, vemos que ainda há professores que se opõem à proposta inclusiva negando-se a mudar suas práticas a fim de atender às diferenças e singularidades presentes em sala de aula.

Os estudos mostraram ainda que na percepção dos professores a inclusão da criança com deficiência é um processo complexo que difere de uma criança para outra, haja vista suas peculiaridades e necessidades. A concepção dos professores deixa claro que essa política depende ainda de inúmeros fatores para sua efetivação, tais como: o Atendimento Educacional Especializado, a formação do professor, o envolvimento da família no processo de ensino-aprendizagem, recursos

existentes na instituição e um apoio colaborativo.

4.2 Professores diante da presença da criança com deficiência: sentimentos, atitudes e disponibilidade

Neste tópico, apresentamos e discutimos outros dados apresentados nas falas dos professores sujeitos das pesquisas acadêmicas selecionadas para esta pesquisa que estão diretamente relacionados ao processo de inclusão da criança com deficiência que são: os sentimentos dos professores e suas atitudes diante da criança com deficiência e sua disponibilidade em construir uma Educação Inclusiva.

Identificamos, como apresentamos na seção anterior, que há um crescente reconhecimento da singularidade das crianças, ocorrendo um forte movimento de valorização das diferenças. Muitos professores reconhecem a importância da inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil e se mostram favoráveis a ela, mas em contrapartida muitos docentes ainda apresentam resistência, apontando sempre as dificuldades, se mostrando contra essa política, por centralizar seu olhar apenas para a deficiência da criança.

As pesquisas de Soares (2011); Guasselli (2005); Arantes (2013); Luiz (2013) e Dantas (2012) identificaram os sentimentos “experenciados” pelos professores com a presença da criança com deficiência na Educação Infantil. Os professores afirmam que este fato inicialmente gerou medo, angústia e desequilíbrio emocional, justificados pela falta de experiência e desconhecimento dos professores com relação às necessidades educacionais de seus alunos e por nunca terem tido contato (pessoalmente e/ou profissionalmente) com crianças com algum tipo de deficiência.

Alegam ainda que seus saberes teórico e prático não se aplicavam a essas crianças, como se para cada tipo de deficiência houvesse um forma correta de fazer a intervenção. Entendemos que não há dois grupos diferentes de crianças, com e sem deficiência, todas são crianças com necessidades diversas e características de aprendizagem variadas inerentes a elas.

Compreendemos estes sentimentos vividos pelos professores como naturais dos seres humanos, são reflexos que surgem quando se está à frente de uma situação nova, desconhecida. No entanto, analisamos que estas sensações não devem se cristalizar, tão pouco serem justificativas para não lidar adequadamente

com a criança com deficiência. Estes sentimentos precisam ser superados e potencializar a busca por mudanças.

Vital (2012), ao realizar pesquisa em uma escola de Educação Infantil, observou que existiam varias atitudes preconceituosas por parte dos docentes. Uma professora de uma criança de quatro anos, por exemplo, com características diferenciadas das outras crianças era rotulada pela mesma como pequena, fraca e magra, com isso ela era rejeitada pelas outras crianças, sem haver qualquer tipo de intervenção por parte da professora.

Outra criança de cinco anos com paralisia cerebral era excluída das atividades pela professora que a considerava incapaz. Esta criança frequentava o parque no horário de outra turma que não era a sua, ficava sozinho sem nenhum brinquedo. Quando a professora fora questionada por que ele ficava sozinho no tanque de areia, respondeu que ele não conseguia acompanhar a aula, então era melhor ficar lá fora para não atrapalhar. Suas atitudes de preconceito eram reproduzidas pelas crianças que não interagem com ele, e uma chegou a expressar que sentia medo do colega, porque ele era estranho.

Atitudes como estas apresentadas na pesquisa de Vital (2012) reforçam e criam nas crianças o conceito de preconceito e indiferença. As crianças são pessoas que interagem e constroem relações sociais em suas ações diárias com os adultos e seus pares com os quais se relacionam e o que elas vivenciam nesse cotidiano permite que elas elaborem ideias sobre as diferenças.

Nessa relação o professor torna-se um adulto referencial para a criança, pois juntos constituem um relacionamento compartilhado de atitudes, reações, emoções e comportamentos. Esse adulto é entendido pela criança como uma figura significativa e tais atitudes inadequadas repedidas no dia a dia reforçam como uma prática socialmente aceita.

Neste sentido, é fundamental refletir sobre como a criança pode vivenciar experiências significativas, desde a Educação Infantil, tendo uma educação voltada para a valorização das diferenças sejam elas quais forem. Assim também como é necessário que o professor desempenhe o papel de mediador para combater as atitudes preconceituosas entre as crianças. Essa postura exige uma atenção maior para o que as crianças dizem e fazem.

Outra atitude identificada nas produções acadêmicas selecionadas é a de não aceitação, por parte de alguns professores, da inclusão de criança com

deficiência nas turmas de Educação Infantil do ensino regular, como vimos na pesquisa de Luiz (2012) em que algumas professoras acreditavam que a escola comum não é o melhor local para elas. Na avaliação de Guasselli (2005) os professores estão mais preocupados em obter diagnósticos do que propriamente pensar em uma prática pedagógica inclusiva.

Outra atitude foi a de não assumir a responsabilização pelas crianças com deficiência, que apontou que os professores tinham nos especialistas uma solução para atuar com a criança com deficiência, considerando-as de sua responsabilidade, reflexos ainda de conceitos ultrapassados sobre Educação Especial⁴. Na avaliação da autora, os docentes querem um diagnóstico para se ausentar da responsabilidade e poder justificar a não aprendizagem da criança, contribuindo para não assumir a responsabilidades pela criança com deficiência. (GUASSELLI, 2005).

Discordamos, em parte, com a autora, pois o laudo médico pode ser necessário para a atuação do professor para que este conheça a real necessidade da criança com deficiência, contribuindo para sua prática de maneira significativa e efetiva no desenvolvimento e aprendizagem, buscando suportes especializados e materiais, caso sejam necessários. Atualmente, este atendimento especializado é garantido pelo Decreto nº 7.611/11 que para crianças de 0 a 3 anos é oferecido através de serviços de intervenção precoce e outros serviços educacionais (para crianças acima de 3 anos) que forem necessários para colaborar com a aprendizagem. (BRASIL, 2011).

Vimos na pesquisa de Arantes (2013) que a presença de crianças com deficiência pode proporcionar mudanças nestas condutas dos professores, tendo em vista que as professoras da Educação Infantil sujeitos de seu estudo mudaram o seu fazer educativo no aprendizado diário com as crianças, tomando diferentes atitudes e práticas a partir do reconhecimento da singularidade da criança.

O reconhecimento da criança como um sujeito do discurso foi evidenciado pela pesquisadora em todos os relatos, pois os professores passaram a desenvolver um trabalho pautado na criança singular e não mais nos manuais e nos especialistas, de acordo com o relato apresentado por uma professora,

⁴ Referimo-nos ao período em que a Educação Especial era responsável pela escolarização das crianças com deficiência. Alguns professores perpetuam ainda esta ideia, e não compreendem a escolarização da CCD como sua responsabilidade, mas sim de especialistas na área, como os professores de AEE.

[...] somos nós que vamos tentando e fazendo esse trabalho diário. Isso é muito difícil porque a gente quer um retorno, a gente quer ver uma resposta imediata e, na verdade, o resultado é o que a gente vai fazendo no dia-a-dia. [...] De ficar pensando no que ele podia e de ficar apostando. Foram essas apostas que foram crescendo e fazendo o trabalho ficar significativo. (ARANTES, 2013, p. 136).

Gonzaga (2010) evidenciou em sua pesquisa que mesmo sendo desenvolvido o trabalho de inclusão na instituição alguns professores são resistentes às mudanças significativas, o que implica na ressignificação de suas práticas e concepções sobre a educação inclusiva, vivenciando e compreendendo a inclusão de forma que pudesse se conscientizar da sua importância. Assim, a presença da criança com deficiência nas instituições não garante uma mudança de atitude e de perspectiva do professor, mas pode possibilitar reflexões nos professores que podem mobilizar mudanças, como apresentado por Arantes (2013).

Mesmo apontando para a necessidade de conhecimentos específicos que ainda não possuem e não encontrando nenhuma resposta sobre como agir com a criança com deficiência, os professores se lançam no desafio, buscando elaborar um saber próprio em relação a sua realidade educacional. Não mais buscando o saber no conhecimento científico sobre a condição da criança, mas construindo no aprendizado diário com a própria criança, sendo agora considerada em sua singularidade.

O reconhecimento da criança como um sujeito do discurso e, portanto, singular, foi uma ocorrência que apareceu em todos os relatos analisados [...], principalmente quando as falas enunciam a busca pela direção do trabalho no aprendizado diário com as crianças em situação de inclusão, trabalho pautado no aluno singular e não mais nos especialistas e nos manuais. (ARANTES, 2013, p. 138-139).

Pudemos perceber nesse relato e em outros que alguns professores de Educação Infantil entrevistados pelos pesquisadores das produções acadêmicas selecionadas para esta pesquisa mudaram suas práticas e percepções a partir do convívio diário com as crianças com deficiência, sendo que os suportes oferecidos pela escola foram fundamentais para o sucesso da prática inclusiva. Em consonância, Dantas (2012, p. 171) em sua pesquisa também relatou uma experiência semelhante sobre a atitude de uma professora frente à inclusão:

No caso dessa professora, verificamos que, em vez da aflição e angústia frente à deficiência de seus alunos funcionarem como um fator paralisante,

esta inquietação favoreceu a busca por conhecimentos e de reflexões sobre a sua prática. Pela capacidade dessa professora de se mobilizar, ir em busca de recursos que a possibilitasse conhecimentos e habilidades no seu saber-fazer consideramos que essa educadora é interessada e dedicada ao seu trabalho [...].

Acreditamos que quando os professores mudam suas atitudes e práticas pedagógicas dirigidas à criança com deficiência, ao possibilitar um novo significado no seu fazer educativo em relação às crianças, sendo reconhecidas e valorizadas em suas singularidades, podemos ver nessa prática aspectos essenciais para o sucesso na inclusão. Em contraponto, o educador que elabora um trabalho sozinho reforçando as dificuldades e “engessando” seu discurso negativo sobre a inclusão, fica impossibilitado de produzir uma prática pedagógica mais adequada.

4.3 Aspectos positivos e negativos apontados pelos professores sobre a inclusão de crianças com deficiência

Os professores relataram nas pesquisas analisadas alguns aspectos positivos e negativos que discutimos a seguir. Como negativo, eles apresentam a dificuldade em realizar um trabalho de qualidade para a criança incluída, quando há uma turma com número excessivo de alunos sem o auxílio de outra pessoa, como estagiária, ou até mesmo outro educador.

Apontam que um grande número de crianças dentro da classe e a falta de recursos para apoiar a prática pedagógica, se tornam um grande obstáculo ao processo de inclusão. No entanto, destacam como aspecto positivo da inclusão o crescimento da Educação Inclusiva nas escolas municipais representados pelo aumento no número de matrículas, salientando que as famílias são orientadas a procurar as instituições de Educação Infantil para matricular as crianças com deficiência. Conforme a reflexão de Laplane (2007 *apud* LIMA, 2012, p. 48) sobre esses aspectos apresentados pelos professores,

A afirmação de que a inclusão representa a única e melhor solução para alunos, professores, pais e sociedade, põe em evidência um mecanismo discursivo que opera para assegurar a eficácia do discurso. Sua fraqueza, entretanto, reside no fato de que em certo momento o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do nosso sistema educacional levam a questionar a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente insira os alunos nos contextos escolares existentes.

Foi citado ainda, como ponto negativo, a questão familiar, quando os professores sujeitos das pesquisas acadêmicas selecionadas mencionaram a negligência e o abandono por parte de alguns familiares de criança com deficiência. Nos dados apresentados, existem familiares que não investem na criança e não procuram os recursos disponibilizados pelos municípios. O descaso da família com relação à saúde da criança, sua ausência nos espaços escolares e o fato de muitas vezes não aceitarem ou desconhecerem a condição de deficiência da criança são apontados como aspectos negativos que convergem para o fracasso da escolarização da criança com deficiência. (GONZAGA, 2010; GUASSELLI, 2005).

Podemos destacar outro ponto positivo evidenciado pelas pesquisas a articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Educação Infantil. Os professores consideram este serviço fundamental para a construção da proposta pedagógica e alcançar resultados positivos na inclusão de crianças com deficiência.

Ao mesmo tempo em que esse serviço de atendimento especializado configura-se como positivo, também foi apontado por outros professores como negativo, visto que muitas instituições infantis ainda não tem o serviço de AEE nem Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ofertados no prédio onde funcionam, como menciona Bagagi (2010, p. 39): “[...] É importante sublinhar que o atendimento em sala de recursos da rede municipal de ensino habitualmente não é oferecido para a Educação Infantil, priorizando-se os alunos matriculados no ensino fundamental [...]”.

Constatamos também uma grande desarticulação entre as professoras de sala regular e as do AEE, não havendo um trabalho coletivo e em algumas instituições infantis o atendimento desse serviço, não estão seguindo os dispositivos legais, ou seja, não acontecem no contraturno, o que vem a refletir nas práticas educativas que acabam excluindo as crianças com deficiência de experiências essenciais para o desenvolvimento infantil. (LIMA, 2012; BAGAGI, 2010).

Na reflexão de Lima (2012, p. 16) a PNEE apenas aponta que a inclusão deve ser iniciada na Educação Infantil, mas não especifica o trabalho a ser realizado com todas as crianças dessa etapa, desse modo cita que,

[...] apenas a faixa etária de 0 a 3 anos, na qual o AEE deve direcionar as atividades por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com

os serviços de saúde e assistência social.

A falta de recursos humanos especializados também foi destacada por vários professores em outras pesquisas como: Rodrigues (2013); Castro (2011) e Luiz (2013). Eles acreditam que se existisse uma rede de apoio, seja por equipe especializada, professor itinerante, professor assistente, direção ou coordenação pedagógica, seu trabalho ficaria mais estruturado, a criança deixaria de ser vista como um problema e docentes poderiam encontrar respostas positivas sobre as necessidades educacionais especiais e poder ver além das deficiências das crianças. Na pesquisa de Luiz (2013) uma das participantes mencionou que “os professores estão assumindo sozinhos a responsabilidade por esse processo, não havendo nenhum apoio por parte da instituição educativa.

Dentro desse contexto, percebemos que os professores de Educação Infantil das pesquisas analisadas apontaram em seus discursos mais pontos negativos do que pontos positivos do processo de inclusão de criança com deficiência na Educação Infantil. Foi possível observar ainda que os aspectos positivos estão relacionados ao fato de que a inclusão pode significar inclusão social (socialização) e os aspectos negativos refere-se às dificuldades, principalmente, voltadas para a carência de formação das professoras de Educação Infantil.

4.4 Relação entre práticas pedagógicas inclusivas e a formação acadêmica na visão dos professores

A realidade evidenciada em alguns estudos desta investigação, Castro (2011), Dantas (2012), Gonzaga (2010), Miranda (2011) e Luiz (2013), mostraram que quando questionados sobre a Educação Inclusiva, os professores de Educação Infantil consideraram “não estar preparados” para desenvolver um trabalho direcionado à inclusão da criança com deficiência e que sua capacitação estava ocorrendo no saber próprio, através do aprendizado diário na escola.

Os professores da Educação Infantil ao serem indagados sobre as dificuldades da qual se deparavam para a promoção da inclusão, a falta de capacitação e formação foi destaque nas pesquisas acadêmicas que analisamos como: Gonzaga (2010), Guasselli (2005), Benincasa (2011), Arantes (2013), Lima (2012), Rodrigues (2013), Castro (2011), Luiz (2013), Dantas (2012), Bagagi (2010)

e Miranda (2011). Esses estudos tem reafirmado a necessidade da melhoria da formação de professores Educação Infantil como condição indispensável para a promoção eficaz da inclusão de criança com deficiência na rede regular de ensino.

Essa falta de preparação, de informação sobre como por em prática as diretrizes da educação inclusiva tantas vezes mencionada pelos professores gerou uma explosão de sentimentos contrários à prática inclusiva como: desequilíbrio, sentimento de impotência, frustração, insegurança, dúvidas, desânimo e insatisfação, deixando-os assustados frente ao desconhecido Arantes (2013), Dantas (2012), Guasselli (2005), Luiz (2013), Soares (2011). Concordamos com Silva; Silva (2009 *apud* Gonzaga 2010, p. 79) com relação à falta de capacitação dos professores quando defende,

[...] não há escolas sem professores. Daí a importância de discutir a formação dos professores e a prática educativa na construção do conhecimento para atender as novas exigências agregadas às que já se impunham até o momento.

A formação do professor e a prática pedagógica são imprescindíveis quando consideramos o contexto histórico, político, econômico e social para favorecer uma reforma educacional de qualidade. Alguns professores buscam informações para ampliar seu conhecimento pesquisando em artigos, *sites*, palestras, reportagens e conversando com outras professoras, mas afirmam que isso não é suficiente para capacitá-los para a inclusão no sistema educacional.

A pesquisa de Arantes (2013) com quatro professoras de Educação Infantil investigou os indicadores de sucesso na inclusão escolar e destacou que em uma das entrevistas a professora de uma criança com deficiência, mesmo tendo assistido apresentação sobre a deficiência, com informações sobre as características que a criança apresentava e como a creche poderia intervir para ajudá-la, sentiu necessidade de formação direcionada a sua prática. Mesmo com esse saber técnico-científico sendo apresentado de forma clara e acessível, não foi suficiente para sanar as dúvidas e a apreensão que a educadora sentiu ao receber a criança.

[...] o conhecimento científico foi fornecido e os suportes institucionais funcionavam a favor das possibilidades de trabalho com a criança, parece que para Maria eles foram insuficientes. Talvez isso se dê pelo fato de que não basta apenas a oferta de suportes, é necessário que haja uma disponibilidade interna e pessoal [...]. (ARANTES, 2013, p.130).

“Todo mundo fala da inclusão. Você vai pra uma palestra e é a coisa mais linda do mundo, uma palestra sobre inclusão. E a prática da inclusão?” (fala de uma professora pesquisada por Lima, 2012, p. 44). Mais uma vez entra em cena a importância da formação docente para o processo de inclusão da criança com deficiência à medida que favorece um repensar sobre a prática, que desmistifica concepções preconceituosas enraizadas nos professores como verdades absolutas, proporcionando uma formação docente em que o esclarecimento e a experiência são imprescindíveis para a prática educativa inclusiva na Educação Infantil.

Rodrigues (2013) ao realizar entrevistas com vinte e uma professoras de três instituições de Educação Infantil sobre suas formações inicial e/ou continuada, verificando se houve algum direcionamento para Educação Infantil ou Educação Inclusiva, constatou que oito professoras mencionaram que “tiveram nas duas formações um direcionamento tanto para Educação Infantil, quanto para Educação Inclusiva e outras oito professoras afirmaram que esse direcionamento se deu focalizado apenas em uma das áreas”, ou Educação Infantil ou Educação Inclusiva em uma ou outra formação. Quatro professoras tiveram as duas temáticas apenas na formação inicial e somente uma educadora não teve esse tema tratado em nenhuma formação. (RODRIGUES, 2013, p. 103).

Com base nessas informações o pesquisador achou viável perguntar às docentes qual a importância que a formação continuada tinha para o seu trabalho: dezessete delas consideraram que a formação continuada era muito importante, visto que, segundo elas, contribui para a prática pedagógica, duas pontuaram que a formação é muito repetitiva e outras duas disseram que a formação ainda não atingiu o resultado esperado por elas.

Quando perguntadas sobre a formação continuada dentro da escola, doze ressaltaram que a mesma contribui com o processo de inclusão, duas afirmaram que são bem poucas as contribuições, outras quatro disseram que não traz contribuição nenhuma e três educadoras desconhecem os resultados. (RODRIGUES, 2013, p. 105).

Podemos verificar, com base nessa pesquisa de Rodrigues (2013), que as professoras da Educação Infantil consideraram a formação continuada indispensável para a prática educativa de inclusão, mesmo que quase metade não tenha recebido essa formação. O que não podemos deixar de destacar é o fato de

que apenas pouco mais da metade acredita que a formação continuada dentro da escola poderia contribuir para o processo de inclusão. Pois algumas professoras da Educação Infantil não acreditam nos benefícios da formação continuada dentro da instituição ou ainda desconhecem dessa prática.

Diante disso, observamos que em algumas situações as instituições de Educação Infantil não estão fazendo a sua parte em ajudar e apoiar os professores nesse processo de inclusão que requer a participação e ajuda de todos para que realmente se efetive. Com base nessa pesquisa de Rodrigues (2013), foi observado que em algumas instituições de Educação Infantil não tem sido aberto espaço para se discutir sobre a proposta inclusiva.

A importância da relação formação e prática podem ser comprovadas a partir de resultados das outras pesquisas que mostraram que o processo foi mais facilmente conquistado quando houve um trabalho coletivo de discussões, reuniões coletivas, debates, reflexões e elaboração de estratégias dentro da própria instituição por ser um espaço ideal para poder aliar teoria e prática. Podemos então inferir, com base nessas indicações, que é necessário ampliar o espaço na instituição de Educação Infantil para se discutir a proposta inclusiva.

Ainda segundo esse estudo de Rodrigues (2013), alguns docentes apontaram que os cursos de formação inicial oferecido no currículo dos cursos de licenciatura de formação de professores, pouco abordam sobre as necessidades educacionais especiais e deficiência das crianças e conhecimentos sobre a educação inclusiva. Sendo assim, podemos constatar a necessidade de modificações tanto na formação inicial, quanto na formação continuada para professores e demais profissionais da educação que podem acarretar numa reconstrução das práticas pedagógicas.

Vejamos a seguinte reflexão de Lima (2012, p. 64) sobre a formação continuada,

Entendermos ser fundamental a formação continuada para todos os professores, por esta ser um instrumento necessário para que eles possam repensar o processo educativo. [...] Dorziat (2009b), quando diz que enquanto a formação docente não se der de maneira contínua e duradoura, no espaço onde a ação educativa acontece, a partir de uma dinâmica de envolvimento dos professores, como protagonistas de um processo transformador de educação, não se pode vislumbrar verdadeiramente uma educação para todos.

Constatamos que para garantir uma melhor formação continuada, seria necessário que ela acontecesse dentro da própria escola devido as diferentes opiniões dentro de uma mesma instituição, havendo uma falta de consenso entre as educadoras diante das perspectivas das professoras direcionadas à educação inclusiva, do desenvolvimento das crianças com deficiência e a importância da inclusão começar na Educação Infantil.

Para ter uma mudança realmente efetiva na prática educativa das professoras de Educação Infantil é preciso pensar na formação continuada no âmbito da instituição, partindo das experiências concretas das professoras, favorecendo assim, uma reflexão permanente sobre a prática, com apoio e orientação de um especialista ou alguém mais experiente, com base nos princípios inclusivos. (SOARES, 2011).

Soares (2011) mostrou a relevância da formação continuada na própria instituição, pois foi através do acompanhamento colaborativo de formações, com reuniões para estudo coletivo, suportes aos professores e acompanhamento das práticas que a pesquisadora potencializou nos docentes uma reflexão na e sobre a prática educativa. E pelas intervenções pode constatar avanços como: atitude mais reflexiva na prática pedagógica; maior aceitação e acolhimento às diferenças por parte dos professores; a presença de estratégias para o desenvolvimento da autonomia e a diversificação das práticas pedagógicas. Porém, as mudanças não foram suficientes para sanar algumas práticas centradas na pedagogia da transmissão, na lógica e no saber do professor, nem proporcionar uma prática efetivamente inclusiva, pois para isso é preciso uma formação e reflexão permanente dentro do contexto escolar.

Além da formação para a inclusão escolar, os professores destacaram a necessidade de acontecer paralelamente a este processo, orientações e suportes técnicos. Na pesquisa de Arantes (2013), podemos ver um aspecto apontado pelas professoras de Educação Infantil como complementar a formação, que foi os suportes oferecidos pela instituição para o processo de inclusão. Segundo os mesmos, esses dispositivos foram essenciais para o desenvolvimento do processo de inclusão, sendo reuniões coletivas que ocorriam semanalmente dentro do período escolar com a participação dos professores, professores auxiliares e acompanhantes pedagógicos que estavam envolvidos no trabalho com as crianças em situação de inclusão. Além do acompanhamento pedagógico e as reuniões coletivas, a

instituição promovia reuniões inter e multidisciplinares entre profissionais da escola e os profissionais especializados envolvidos com a criança como psicólogos e fonoaudiólogos.

Percebermos que o desconhecimento dos professores sobre o que seria possível fazer para garantir o acesso da criança com deficiência ao currículo, aumentar a sua participação nas experiências e favorecer a integração entre todos, tem provocado efeitos na aprendizagem contrários ao que propõem as diretrizes da Educação Inclusiva. É preciso repensar a formação, inicial e continuada, oferecidas aos docentes de Educação Infantil para que possamos construir práticas pedagógicas que possibilitem a aprendizagem de todo. Contudo, os professores não podem/devem continuar se sustentando no argumento da falta de formação para justificar a efetivação de práticas pedagógicas excludentes.

4.5 Concepções dos professores sobre as possibilidades de aprendizagem das crianças com deficiência

As concepções, suposições e convicções dos professores sobre as possibilidades das potencialidades e capacidades de aprendizagem das crianças com deficiência são relevantes para o sucesso ou fracasso de sua prática pedagógica e são imprescindíveis para o desenvolvimento das habilidades e potencialidades das mesmas.

Quando os professores de Educação Infantil e todos os responsáveis pela instituição investirem no que é possível fazer com a criança com deficiência, o sucesso da inclusão será mais facilmente atingido. Do modo que se continuam acorrentados a ideia que leva à impossibilidade dessa prática se desenvolver, o processo pode estar destinado ao fracasso. Pois, segundo Luiz (2013, p. 77): “[...] Quando o professor não acredita na capacidade do aluno, ele deixa de investir em sua aprendizagem”.

Na pesquisa realizada por Lima (2012), a maioria das professoras do estudo ao expor sua visão sobre o que é ser uma criança com deficiência, a maioria salienta a limitação, parecem não ver a criança enquanto criança e suas possibilidades. As professoras sentem a necessidade de enfatizar as limitações das mesmas, como se as diferenças fossem algo ruim que precisa ser corrigido.

A criança com deficiência ao ser observada apenas do ponto de vista da deficiência sofrerá prejuízos em sua aprendizagem, visto que, tudo que venha a fazer será apontado como inferior. Ainda na pesquisa de Lima (2012), uma determinada professora não conseguia ver as potencialidades de sua criança com deficiência, considerava-a incapaz, impedindo-a de participar de várias experiências. Ao colocar em evidência a deficiência da criança, a professora desconsiderava todo o potencial que a mesma poderia desenvolver ou aperfeiçoar.

Nessa mesma pesquisa, outras professoras demonstraram claramente está vendo suas crianças em situação de inclusão não do ponto de vista da deficiência, mas a partir de suas potencialidades, enfim, uma criança como qualquer outra que está se desenvolvendo e evoluindo quanto à interação, comunicação e autonomia.

Considerar as crianças com todo o seu potencial reconhecendo que as crianças com deficiência são crianças, assim como as outras, tem necessidades de cuidados, de proteção, de atenção, de afeto, de escuta, de aprender, tem desejos, fantasias, enfim, é fundamental para estimular sua aprendizagem e desenvolver suas possibilidades, respeitando as singularidades de cada uma. As percepções das professoras acerca das possibilidades de aprendizagem da criança com deficiência também foram evidenciadas na pesquisa de Luiz (2013, p. 77) ao destacar que,

A descrença na capacidade da criança com Síndrome de Down é reforçada quando as professoras se deparam com o atraso significativo de linguagem que essa criança apresenta. As participantes da pesquisa, diante da alteração da linguagem oral do aluno com SD, passaram a acreditar que, da mesma forma que ele não fala, ele também não compreende e, por esse motivo, as professoras assumiram um comportamento diferenciado em relação a essa criança.

O desenvolvimento da linguagem ocorre de maneira mais lenta na criança com Síndrome de Down, porém, ao contrário da visão das professoras, essas crianças demonstram uma compreensão excelente e por falta dessa informação as professoras demonstraram um comportamento diferente em relação às mesmas, superprotegendo e deixando de corrigi-las quando necessário. Essa descrença na capacidade das crianças com deficiência fazia com que as professoras não acreditassem que os mesmos seriam capazes de se desenvolver e aprender, assim como as outras crianças, principalmente quanto à leitura e à escrita.

Quando o professor destaca a incapacidade da criança com deficiência, o mesmo restringe o que poderia ser desenvolvido em sala de aula e prejudica sua interação com ela. Da mesma forma que, se o professor não acredita em suas possibilidades, criando expectativas ruins com relação à aprendizagem da mesma, ressaltando suas dificuldades, essa atitude irá prejudicar no desempenho escolar da criança. Por isso acreditamos que os professores devem mudar sua maneira de olhar a criança com deficiência, de forma preconceituosa, deixando de salientar as deficiências e se voltando para suas potencialidades e possibilidades educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa buscou responder as indagações acerca do processo de inclusão das crianças com deficiência na Educação Infantil, tendo como base as percepções dos professores de sala de aula regular. Nossa análise teve como suporte teórico quinze trabalhos acadêmicos publicados entre os anos de 2005 a 2013, coletados nos sites mais relevantes dentro da área da Educação e que tratavam sobre o tema, sendo eles: Guasselli (2005), Antunes (2008), Anhão (2009), Bagagi (2010), Gonzaga (2010), Castro (2011), Miranda (2011), Soares (2011), Benincasa (2011), Lima (2012), Dantas (2012), Vital (2012), Rodrigues (2013), Arantes (2013) e Luiz (2013).

Como já exposto, esta investigação teve como objetivo principal analisar em produções acadêmicas as percepções dos professores de Educação Infantil sobre a inclusão de crianças com deficiência no sistema de ensino regular. Procuramos alcançar as respostas às seguintes questões: os professores se sentem preparadas profissionalmente para atuar nessa nova perspectiva de inclusão? Existem além de um aparato legal, programas específicos, outros especialistas dentro da escola, suportes físicos e materiais para essas crianças? Qual a responsabilidade por parte da gestão escolar e da instituição em apoiar os professores da Educação Infantil que favoreça o pleno desenvolvimento dessas crianças? Buscamos também, identificar os sentimentos, atitudes e disponibilidade dos professores diante da criança com deficiência e verificar quais os aspectos negativos e positivos apontados pelos mesmos nesse processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil.

Um dos pontos que julgamos ser relevante destacar é o reconhecimento das professoras sujeitos das pesquisas analisadas quanto à importância da inclusão começar desde a Educação Infantil. Suas percepções foram claras e reais sobre a inclusão de crianças com deficiência, considerando positivo esse processo. No entanto, ainda que seja entendida como direito e que seja benéfico, a permanência e o sucesso no processo de escolarização nas escolas de Educação Infantil ainda ocorre com muitos problemas. As análises apontaram que as professoras se sentem despreparadas e que consideram imprescindível a formação continuada.

Ao longo do século XXI muitas mudanças aconteceram em relação à inclusão, tais como a promulgação das Diretrizes Nacionais para a Educação

Especial na Educação Básica e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que trazem observações quanto à inclusão de crianças com deficiência no sistema regular de ensino. Porém, o contraste das políticas de inclusão e a realidade das instituições, revelam a vulnerabilidade das políticas nacionais inclusivas.

Nas perspectivas das professoras das produções acadêmicas analisadas, a inclusão escolar de crianças em situação de inclusão não está sendo desenvolvido como foi concebida teoricamente. Esse distanciamento entre teoria e prática, tem contribuído muito mais para o processo de exclusão, do que de inclusão. Os sistemas educacionais de ensino, as instituições e as professoras ainda têm muitas dificuldades em fornecer os recursos essenciais para garantir o processo de inclusão escolar de forma bem-sucedida.

Os dados mostraram que o AEE não está sendo oferecido em todas as escolas de Educação Infantil. Quanto a isso, o PNEE não esclarece como a inclusão será viabilizada na Educação Infantil, aponta apenas que a inclusão deve ser iniciada na Educação Infantil, na qual o AEE deve direcionar os serviços de atendimento itinerante para crianças de 0 a 3 anos. (BRASIL, 2008).

Em todo o trabalho, demonstrou-se a seriedade do tema ao mostrar os benefícios da inclusão na Educação Infantil e as dificuldades encontradas pelas professoras na inclusão de crianças com deficiência. Por essa modalidade de ensino ter sido reconhecida há pouco tempo pelas políticas públicas, ainda existem muitas dificuldades e desafios a enfrentar para efetivar um ensino de qualidade e poder viabilizar a proposta inclusiva nas instituições infantis.

As análises permitiram observar vários aspectos citados pelas professoras que dificulta à efetivação da proposta inclusiva como: falta de formação continuada para professores e profissionais da educação, falta de infraestrutura adequada, salas de aula superlotadas, poucos recursos materiais e humanos, falta de apoio pedagógico, entre outros.

Os resultados dos estudos realizados nos apontam que a inclusão de crianças no sistema regular de ensino, mas especificamente na Educação Infantil, está mais voltado para a socialização do que para aprendizagens sistemáticas de conceitos didáticos. As respostas que as instituições vêm oferecendo as crianças com deficiência não são suficientes, com práticas de ensino pouco diversificadas e que a nosso ver, parece que a responsabilidade na condução do processo inclusivo

é quase que exclusivo do professor.

Ao fim desse trabalho, consideramos que a inclusão na Educação Infantil é um processo de grande relevância social. Sua rotina própria, as estratégias de ensino, os vínculos afetivos e a sensibilidade presentes nessa etapa, são fatores que favorecem o processo inclusivo. Podemos perceber que algumas professoras mudaram suas práticas e suas concepções a partir do convívio diário com a criança com deficiência, estas resignificaram seu fazer educativo em relação à criança, reconhecendo-a em suas singularidades, valorizando sua capacidade. É importante lembrar as mesmas tiveram apoio pedagógico da instituição, algo fundamental para o processo de inclusão das crianças.

Por fim, concluímos que o papel do professor da Educação Infantil é fundamental frente à inclusão, para que a criança com deficiência possa realmente progredir, ampliando o seu leque de possibilidades e suas potencialidades. Para isso, esse professor que recebe poucas oportunidades de formação continuada para a inclusão, deve ter disponibilidade pessoal de fazer um trabalho realmente diferenciado com as crianças, ao buscar outras aprendizagens e apoio de especialistas ou pessoas com mais experiência para que seu trabalho seja eficaz. É essencial também uma prática pedagógica que atenda às singularidades de cada criança no sentido de potencializar e possibilitar o seu desenvolvimento. É importante deixar aqui registrado que as professoras de Educação Infantil ainda tem pouco apoio das equipes escolares, porque os conhecimentos sobre inclusão, embora tenha avançado, ainda são escassos e pouco sistematizados.

Assim, é indispensável que o professor seja capaz de refletir e compreender sua própria prática educativa de maneira que também seja capaz de transformá-la. Para isso, faz-se necessário investimento no preparo dos professores da Educação Infantil, tanto em sua formação inicial quanto na continuada, voltada para suas experiências. Tendo a universidade como base no processo de formação dos professores com a incessante reflexão sobre sua prática educativa e as instituições educacionais como provedoras da formação continuada, sendo os professores, peça fundamental para o processo de inclusão de crianças com deficiência no sistema regular de ensino, suas ações e discursos ganham maiores relevância e a tão almejada perspectiva se realizará de forma mais clara e objetiva.

Retornando às expectativas levantadas na introdução desse trabalho, entende-se que este pode auxiliar os professores trazendo alguns conhecimentos

sobre a inclusão e algumas reflexões sobre a sua prática. Acreditamos que esta pesquisa apresentou questões importantes que podem ser o foco para novos estudos, haja vista que a temática abordada ainda carece de estudos, sendo fundamental que novas pesquisas deem continuidade a este trabalho.

Porém, quanto à maneira de lidar com as crianças com deficiência, ainda temos muito que pesquisar e aprender. O que nos permite ver que esse processo de inclusão ainda está “engatinhando” como um bebê querendo dar os primeiros passos. Mas o “bebê” já é um integrante efetivo do universo da Educação Infantil, e assim, acreditamos que a instituição de Educação Infantil conseguirá amar e viabilizar seu desenvolvimento que vem caminhando a passos lentos com vontade de crescer.

REFERÊNCIAS

ANHÃO, P. P. G. **O processo de interação social na inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down em educação infantil.** 2009. 88 f. Dissertação (Mestrado em Saúde) - Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de Ribeirão Preto. São Paulo: URP, 2009.

ANJOS, G. M. dos. **Importância da formação dos professores junto à educação inclusiva.** 2004. 66p. Dissertação (Pós-Graduação em Psicopedagogia) – Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento, Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro: UCAM, 2004.

ANTUNES, R. A. **Inclusão escolar na pré-escola: o acesso ao currículo.** 2008. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2008.

ARANTES, F. F. **Indicadores de sucesso na inclusão escolar: um estudo exploratório.** 2013. 157 f. Dissertação (mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2013.

BAGAGI, P. dos S. **Habilidades funcionais de alunos com deficiência matriculados no ensino infantil: avaliação de professores.** 2010. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, SP: UEM, 2010.

BECHARA, Evanildo (org). **Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras: Língua Portuguesa.** 3ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

BENICASA, M. C. **Educação especial e Educação Infantil: uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre.** Porto Alegre, 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS: UFRS, 2011.

BEZERRA, T. M. C.; FIGUEIREDO, R. V. Inclusão Escolar: o aluno com deficiência na escola regular. In: FIGUEIREDO, R. V. (org.) **Escola, diferença e inclusão**. Fortaleza: Edições UFC, 2010, p. 23-48.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, **1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 07 dez. 2014.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1990a.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Regulamenta a Lei nº 7853, de outubro de 1989. Brasília, DF: SEB/CNE, 1990b.

_____ Ministério da Educação e Cultura/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca**: linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: MJ/SNDH/CORDE, 1994. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9.394/96. Brasília: MEC/SEB, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L9394.htm>>. Acesso em: 09 nov. 2014.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 3298**, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://www.potal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, DF: MEC, 2000.

_____. **Declaração de Dakar**. Educação para Todos – 2000. Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação. Em Dakar, Senegal, de 06 a 28 de Abril de 2000. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educacao/declaracao-de-dakar.htm>>. Acesso em: 29 set. 2014.

_____. **Decreto Nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001: promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala, 2001a.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer CNE/CEB nº 17/2001. MEC/SEESP, Brasília, 2001b.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001c. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/ftp/ceb/ceb0201.doc>>. Acesso em: 29 set. 2014.

_____. **Ensaio Pedagógico: construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão – Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006b. 36 p.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**: documento de revisão da política nacional de educação especial. Brasília, DF: SEB/SEE, 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**: Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009a. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/20/2009_CNE_CEB.pdf>. Acesso em: 29 set. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf>. Acesso em: 29 set. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611/2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Fica revogado o Decreto nº 6.571/2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 29 set. 2014.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 5ª edição. Porto Alegre. Ed. Mediação, 2012.

CASTRO, Grazielle V. M. de. **A inclusão na educação infantil em uma escola da rede de ensino da Prefeitura de Belo Horizonte vista pelos seus protagonistas**. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CERICATO, Itale Luciene; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. **Concepções teóricas e a prática do professor**. Psicol. Educ., São Paulo, n. 27, dez. 2008. Disponível em: <http://pepsic.busalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-697520080002000068Ing=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 jan. 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis/RJ, Ed. Vozes, 2006.

DANTAS, Priscila F. R. **Concepções e práticas pedagógicas de professoras da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência.** 2012. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

DE VITTA, F. C. F.; DE VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília, v.16, n.3, p.415-428, set. - dez., 2010.

FERREIRA, L. F. de A. G. Formas de inclusão da terceira idade proporcionadas pela educação a distância. *In*: Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância – ESUD, 11 a 13 de jun. 2013, **Anais...** Belém/PA, 2013, p. 1-11. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT2/114162.pdf>>. Acesso em 29 set. 2014.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011). Ed. Especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.105-124, maio – ago., 2011.

GONÇALVES, Aline Kelly Scalco. **Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com Paralisia Cerebral na educação infantil.** 2006. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP: UNISC, 2006.

GONZAGA, Karla de Sousa. **O processo de inclusão de pessoas com deficiência e a educação infantil:** um estudo de caso na escola de educação básica – UFPB. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB: UFPB, 2010.

GUASSELLI, Maristela F. R. **Dizeres, saberes e fazeres do professor no contexto da inclusão escolar.** 2005. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS: UFRS, 2005.

LIMA, M. B. B. S. **Leituras pedagógicas das crianças com deficiência em creches e pré-escolas de Campina Grande**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB: UFPB, 2012.

LUIZ, F. M. R. **Experiência de professoras da educação infantil no processo de inclusão escolar de crianças com síndrome de Down**. 2013. 154 f. Tese (Doutorado em Ciências) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, SP: USP, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo. Ed. Moderna, 2003.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, 5ª edição, Ed. Atlas S. A., 2003.

MIRANDA, Maria de J. C. **Educação infantil: percepção de profissionais e familiares sobre inclusão, aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, em Maringá/BR e em Guadalajara/ES**. 2011. 608 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

MORAIS, Andréa Alzira. **Educação infantil: uma análise das concepções de crianças e de sua educação na produção acadêmica recente (1997-2002)**. 2005. 206 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC: UFSC, 2005.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Atitudes necessárias aos professores do ensino regular para promover a educação inclusiva. *In: Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional – XCONPE*. 3 a 6 de jul. 2011 (Anais). Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR, 2011, p.1-18. Disponível em: <<http://www.ABRAPEE.psc.br/xconpe>>. Acesso em: 11 de jan. 2015.

OLIVEIRA, C. da C. J. de. Ciclo de discussões sobre as concepções de aprendizagem: internalizando novos saberes. *In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - IX ANPED SUL*, 29 de jul. a 1º de agosto 2012, Anais. Caxias do Sul, RS: ANPED, 2012, p. 1-17.

RODRIGUES, Gilvana Nascimento. **Formação e autonomia docente: desafios à inclusão na Educação Infantil**. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, MA: UFMA, 2013.

SANTOS, Tereza Cristina Coelho dos. **Educação Inclusiva: práticas de professores frente à deficiência intelectual**. 2012. 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN: UFRN, 2012.

SOARES, Cristina Façanha. **As diferenças no contexto da Educação Infantil: estudo da prática pedagógica**. 2011. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, CE: UFC, 2011.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.) Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOUSA, L. O. de. **A inclusão escolar no contexto da educação infantil**. *In: Revista Científica Aprender*, 6ª ed., s/n, 2012. Disponível em: <<http://www.revista.fundacaoaprender.org.br/index.php?id=159>>. Acesso em 29 set. 2014.

SUMI, E. C. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. *In: Governo do Estado do Paraná, Secretaria de Estado da Educação. Cadernos PDE, Adaptações/flexibilizações Curriculares: olhares e dizeres de professores*. Paraná: SEE/CME, 2009.

TAVARES, H. M. A atuação pedagógica docente na inclusão de crianças com deficiência no ensino fundamental. **Revista da Católica** - Uberlândia, v.1, n.1, p.70-86, 2009. Disponível em: <<http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica>>. Acesso em: 29 set. 2014.

VITAL, M. R. **Inclusão na educação infantil**: do viver o preconceito da diferença ao (con)viver com a diferença. 2012. 108 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2012.

VIZIM, Marli. **Avanços e impasses nas políticas públicas de inclusão**: o centro de atenção à inclusão social de Diadema. 2009. 203 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2009.

DECLARAÇÃO

Eu, Ana Karina da Silva Magalhães, RG 97004000482, graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola, declaro, para os devidos fins, ter realizado a correção ortográfica e gramatical, bem como a formatação, de acordo com o Guia de Normatização de Trabalhos Acadêmicos da Universidade Federal do Ceará (UFC), da monografia intitulada: “As percepções de professores da Educação Infantil acerca da inclusão de crianças com deficiência no sistema regular: o que dizem as pesquisas entre os anos de 2005 a 2013”, de autoria de Virgínia Silva de Queiroz, aluna regularmente matriculada no curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, oferecido pela Faculdade de Educação da UFC.

Fortaleza, 09 de maio de 2015.

Ana Karina da Silva Magalhães

Telefone: (85) 8725-5727/9623-8613