

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Simone Beatriz Luiz Rodrigues

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA
INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DIFERENTES DEFICIÊNCIAS**

**Lages
2019**

SIMONE BEATRIZ LUIZ RODRIGUES

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA
INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DIFERENTES DEFICIÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lurdes Caron

Lages

Simone Beatriz Luiz Rodrigues

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA
INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DIFERENTES DEFICIÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Lages, 09 de dezembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dra. Lurdes Caron

Orientadora e Presidente da Banca – PPGE/UNIPLAC



Prof. Dr. Lourival José Martins Filho

Examinador Externo – PPGE/UDESC

Participação Não Presencial - Res. nº 414/2019



Prof. Dra. Maria Selma Grosch

Examinadora Interna – PPGE/UNIPLAC

Ficha Catalográfica

R696d Rodrigues, Simone Beatriz Luiz.
Docência na educação infantil: desafios e possibilidades da
inclusão de crianças com diferentes deficiências/Simone Beatriz
Luiz Rodrigues – Lages, SC, 2019.
109 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense.
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do
Planalto Catarinense.

Orientadora: Lurdes Caron

1. Educação infantil. 2. Deficiências. 3. Inclusão.
4. Desafios. I. Caron, Lurdes. II Título.

CDD 371.9

*A meus queridos pais que nos deixaram
e viraram estrelas no céu a brilhar.*

AGRADECIMENTOS

É chegado o momento de agradecer, principalmente às pessoas que fizeram parte deste longo processo de aprendizagens, medos, inseguranças, conquistas, confiança, alegrias e serenidade. Dias bons, dias difíceis, no entanto, no passo de cada dia, uma vitória, um ensinamento, um aprendizado. Com certeza, muito valeu a pena tanto esforço, tanta dedicação e agora já posso dizer o meu muito obrigada.

Agradeço infinitamente ao amado marido, Reinaldo, que tanto me incentivou em todos os momentos. E olha que passamos alguns bem difíceis, nos quais muitas vezes pensei em desistir, contudo, ele estava ao meu lado, dando forças, carinho e proteção. Obrigada, minha fortaleza.

Ao meu amado filho, Bernardo, mesmo que muitas vezes tenha reclamado, pedindo minha atenção, sempre dizendo que queria que eu terminasse logo “esse mestrado”, como dizendo que isso estava tomando muito meu tempo, mas, com certeza, é um orgulho para ele eu concluir mais esta etapa de estudo e aprendizado para minha formação profissional.

Aos meus pais (*in memoriam*), que acabaram falecendo no período de conclusão desta dissertação, “pior momento da minha vida”, pois os dois com idade já bem avançada e precisando muito de minha presença entendiam, muitas vezes, a minha ausência, me incentivando a seguir em frente e a lutar por meus objetivos para conquistar mais um sonho. Sempre ficaram muito felizes e orgulhosos por minhas conquistas, com certeza foram meu porto seguro. Aprender a viver com a saudade, será um dos meus maiores desafios.

A minha cunhada e comadre, Sirlei Rodrigues, que não mediu esforços em me orientar na construção do meu projeto de pesquisa para ingresso no mestrado, sempre minha incentivadora em muitos momentos da minha vida acadêmica, profissional e também familiar.

A minha amiga/irmã, Dani Sá, parceira de todos as horas, que também me apoiou, incentivou e me trouxe para o mestrado. Esteve ao meu lado em muitos momentos, bons e ruins, segurando minha mão e me trazendo de volta a vontade de viver e de seguir em frente. Me mostrou que sou capaz e posso chegar onde eu quiser, sempre com muita humildade, serenidade e convicção dos meus ideais. Com certeza, se cheguei até aqui, Dani, muito foi por você fazer parte desta história.

A todos meus familiares, que de alguma forma me incentivaram, me acolheram e me cuidaram. Todos com pensamentos positivos e apoio para que eu continuasse o mestrado e provar que tudo na vida é aprendizagem, nada vem e nem vai em vão, tudo tem um porquê. Por isso estou aqui, finalizando esta etapa, agora com a alegria da vitória, por ter conseguido superar tudo e realizar um sonho que muitas vezes pareceu tão distante.

Não posso deixar de agradecer à Prefeitura do Município de Lages, que proporcionou mais esta conquista em minha vida profissional, concedendo a licença remunerada e também custeando 50% do valor investido no mestrado. Fica aqui a minha gratidão.

Agradeço infinitamente a minha orientadora, Professora Dra. Lurdes Caron, pois, sem a sua confiança, persistência e atenção, talvez eu não tivesse conseguido. Serei sempre grata por ter me incentivado, me dizendo que era possível concluir o curso, a dissertação, me encorajando sempre. Cheguei onde estou apoiada pelas suas mãos e a agradeço pela sua determinação em me acompanhar, me orientar, me oferecendo este caminho ao mundo acadêmico científico, tão complexo, mas ao mesmo tempo tão fantástico, que traz tanto aprendizado, tantas dúvidas e reflexões, e pela infinita busca pelo conhecimento.

Agradeço também aos demais professores do PPGE - Programa de Pós Graduação em Educação da Uniplac que fizeram parte desta construção e transformação de conhecimento nesse período que estivemos juntos, e aos colegas da turma 2018, super parceiros em todos os momentos. Essa vitória é de todos nós.

E finalmente agradeço aos avaliadores da banca, Prof. Dr. Lourival José Martins Filho e Profa. Dra. Maria Selma Grosch, que se dedicaram em ler meu trabalho e trazer suas sugestões, as quais contribuíram muito com esta construção. E agora, finalizando esta etapa, avaliam minha evolução. Deixo a vocês o meu muito obrigada.

Felizes os educadores que puderem possibilitar aos seus alunos o “enfrentamento visceral” que conduz ao nível poético em que se condensa a “essencialidade da vida”!!!!!! Feliz os seres humanos que tiverem a capacidade e a possibilidade de usar sua força motriz para participar da construção humana do mundo, vivendo profundamente todas as questões que a vida desafia, tornando este mundo mais justo e humano!!!!!! (FERREIRA (org.), 2003, p. 19).

RESUMO

Esta pesquisa objetivou analisar os desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão de crianças com diferentes deficiências na Educação Infantil da rede municipal de Lages - SC. Para dar suporte a este estudo e desenvolver a reflexão, contamos com pesquisa em fontes bibliográficas, buscando autores engajados com o tema da inclusão, da educação infantil e formação de professores, Mantoan (2003), Sasaki (1998), Jannuzzi (2004), Mazzotta (2011), Kuhlmann Jr. (2001), Rousseau (1968), Àries (1981), Kramer e Leite (2003), Campos e Caron (2016), Freire (2001), Tardif (2002), Nóvoa (1992), entre outros. Também pesquisa documental, baseada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2014) e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), entre outros. É uma pesquisa de abordagem qualitativa e conta com pesquisa empírica, por meio de entrevista semiestruturada, como oportunidade de coletar dados e analisá-los de forma coerente, trazendo importantes contribuições aos resultados da pesquisa, com informações relevantes à comunidade acadêmica. Como resultado dessa reflexão, buscou-se a formação de professores, a autoformação, bem como a contribuição com a inclusão escolar de educandos com diferentes deficiências, transtorno global do desenvolvimento (TGD), transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, para que os direitos das pessoas com deficiência sejam respeitados e a inclusão de fato aconteça. Podemos constatar que o maior desafio apresentado pelas professoras participantes da pesquisa é sobre a questão da formação, tanto inicial quanto continuada, a falta de apoio, de material, de espaço e de profissional especializado, pois declararam não estarem preparadas para tratar das deficiências e que não possuem conhecimento suficiente para realizar um trabalho com segurança. Trazemos como sugestões que a secretaria de educação do município de Lages SC, órgão responsável pela formação continuada, tenha um olhar mais focado para a inclusão e que incluam os professores regentes das turmas na formação da educação especial, fato que até então não acontece. Importante salientar que as professoras de apoio à inclusão têm recebido formação mais significativa, pois estão conseguindo partilhar suas experiências, tentando aliar teoria e prática, contribuindo, desta forma, para um conhecimento mais específico na área de atuação. Esperamos, com esta pesquisa, contribuir com a formação de professores e, ao mesmo tempo, com a inclusão e acesso ao conhecimento de educandos com deficiências.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Infantil. Deficiência. Desafios.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the challenges faced by teachers in the process of including children with different disabilities in Early Childhood Education in the municipal network of Lages - SC. To support this study and develop reflection, we rely on research in bibliographic sources, looking for authors engaged with the theme of inclusion, early childhood education and teacher training, Mantoan (2003), Sasaki (1998), Jannuzzi (2004), Mazzotta (2011), Kuhlmann Jr. (2001), Rousseau (1968), Àries (1981), Kramer and Leite (2003), Campos and Caron (2016), Freire (2001), Tardif (2002), Nóvoa (1992), among others. Also documentary research, based on the Federal Constitution of 1988, the Law of Directives and Bases of National Education - LDBEN (1996), the National Curriculum Guidelines for Basic Education (2013), the National Politics of Special Education in the Perspective of Inclusive Education (2014) and the Brazilian Law for Inclusion of Persons with Disabilities (2015), among others. It is a research with a qualitative approach and has empirical research, through semi-structured interviews, as an opportunity to collect data and analyze it in a coherent way, bringing important contributions to the research results, with relevant information to the academic community. As a result of this reflection, we sought teacher training, self-training, as well as the contribution to the school inclusion of students with different disabilities, global developmental disorder (TGD), autism spectrum disorder (ASD) and high skills or giftedness, so that the rights of people with disabilities are respected and inclusion actually happens. We can see that the biggest challenge presented by the teachers participating in the research is on the issue of training, both initial and continuing, the lack of support, material, space and specialized professional, as they declared they were not prepared to deal with the deficiencies and that they don't have enough knowledge to do a job safely. We suggest that the education department of the municipality of Lages SC, the body responsible for continuing education, take a more focused look at inclusion and that they include the teachers of the classes in the formation of special education, a fact that has not yet happened. It is important to note that the inclusion support teachers have received more significant training, as they are managing to share their experiences, trying to combine theory and practice, thus contributing to a more specific knowledge in the area of activity. We hope, with this research, to contribute to the training of teachers and, at the same time, to the inclusion and access to knowledge of students with disabilities.

Keywords: Inclusion. Child education. Deficiency. Challenges.

LISTA DE QUADROS E ORGANOGRAMA

Quadro 1 - Inclusão e educação infantil na base de dados Scielo	21
Quadro 2 - Inclusão e educação infantil na base de dados CAPES	22
Quadro 3 - Inclusão e educação infantil na base de dados UFSC	23
Quadro 4 - Formação inicial e continuada na base de dados Scielo	24
Quadro 5 - Formação continuada na Base de dados - CAPES	25
Quadro 6 - Formação inicial e continuada n Base de dados UFSC	25
Quadro 7 - Formação inicial e continuada na Biblioteca da Uniplac	26
Quadro 8 - Inclusão e educação infantil na Biblioteca da UNIPLAC	28
Quadro 9 - Estratégias para o alcance da Meta 4 do PME de Lages-SC (2014-2024)	52
Quadro 10 - Perfil das Professoras	70
Quadro 11 - Dimensões da Pesquisa: Um olhar para o todo.....	92
Organograma da Pesquisa.....	97

LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDUP	Centro de Educação Profissional
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CIS	Centro Interescolar de Segundo Grau
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IPAI	Instituto de Proteção e Assistência à Infância
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPP	Projeto Político Pedagógico
SESP	Secretaria de Educação Especial
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 ESTADO DA ARTE	18
2 PESSOA COM DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇOS E CONQUISTAS.....	29
2.1 PANORAMA HISTÓRICO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	29
2.2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	40
2.3 PRIMEIRAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS NO BRASIL, E LEIS QUE GARANTEM O DIREITO A ESSA ETAPA DE ENSINO.....	46
2.4 EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS E CONQUISTAS	48
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	55
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	66
4.1 ANALISANDO OS RESULTADOS: VEZ E VOZ DAS PROFESSORAS.....	69
4.2 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS NO MEIO DO CAMINHO	71
4.3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	85
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS	98
ANEXO: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.....	105
APÊNDICE I: DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL.....	106
APÊNDICE II: DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS.....	107
APÊNDICE III: QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA.....	108
APÊNDICE IV: QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ...	109

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, portanto, nesta dissertação, entende-se como crianças com deficiência todas as que apresentam alguma dificuldade física, mental, intelectual, transtorno global do desenvolvimento (TGD), transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação.

Neste caminho assumido como pesquisadora, pesquisar sobre os desafios no processo de inclusão de crianças com diferentes deficiências na Educação Infantil apresenta-se como uma problemática a ser compreendida. Isso resulta de uma grande inquietação em minha vida constante nestes vinte e um anos de atuação na Educação Infantil, parte deles como professora e, em outros momentos, como diretora e diretora auxiliar.

Aqui, coloco-me a rememorar o início de minha trajetória escolar, tendo em vista que há exatos vinte anos trabalho na mesma unidade de ensino onde fiz minha pré-escola, a qual, naquele tempo, ainda não tinha sua sede própria e funcionava nos fundos do centro comunitário do bairro. De fato é um orgulho poder fazer parte da história do Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) onde trabalho, por sua bela estrutura, mas, principalmente por esse espaço educacional ter sido parte da minha vida escolar.

Desde aquela época, foram anos de caminhada escolar no ensino fundamental, médio, faculdade, pós-graduação *lato sensu*, até chegar ao mestrado. Neste entremeio, muitas coisas aconteceram, muitas dúvidas, erros, acertos e uma longa trajetória escolar e profissional percorrida.

Um momento que não posso deixar de relatar, e que me marcou profundamente, foi quando estava concluindo o ensino fundamental e precisava decidir o que escolher para minha vida profissional. Que momento difícil! No entanto, as circunstâncias me levaram a uma opção totalmente fora do que eu realmente desejava quando criança. Em determinada oportunidade, fui conhecer o Centro Interescolar de Segundo Grau (CIS) Renato Ramos da Silva, atual Centro de Educação Profissional (CEDUP), colégio que me encantou, me despertando o desejo de lá estudar. Então, optei pelo curso de Contabilidade, pois, à época, iniciava-se a era digital e aquele cenário de novidade dos computadores, fazer cálculos, matemática, máquinas, calculadoras e computadores representava um mundo novo que estava surgindo e me fascinava. Concluí o Ensino Médio como Técnica em Contabilidade em 1993, o que representou um sonho realizado.

Quando se tratou de ingressar na profissão, porém, lá no fundo ainda havia um questionamento de infância: “O que você vai ser quando crescer”? Apesar de ter concluído um curso em outra área, a primeira resposta que vinha à mente era: “Professora¹”.

Percebi que a minha vontade de criança ainda estava presente, mas, naquele momento, não tive o incentivo necessário para fazer a escolha pelo magistério. Essa realidade deu o primeiro passo em direção à mudança quando, em 1995, a Prefeitura do Município de Lages realizou um concurso, por meio do qual quem não fosse habilitado ou formado em magistério poderia trabalhar em creches. Não pensei duas vezes, me inscrevi, passei e em 1997 estava trabalhando no Centro de Educação Infantil Municipal Ivo Pacheco de Andrade, onde permaneci por dois anos. Foi uma experiência maravilhosa!

Mas, uma situação me frustrava, a falta de habilitação, pois o referido concurso não exigia formação específica para o trabalho na Educação Infantil. Naquela época, a sociedade ainda possuía uma outra visão sobre essa primeira etapa educacional. Contudo, em 1996, foi homologada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que acarretou novos desafios e abriu possibilidades, ou seja, a Educação Infantil passou a ter amparo legal.

Seguindo a tendência e as orientações legais, em 1998 ingressei no ensino superior, matriculando-me no curso de Pedagogia na Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Foram quatro anos buscando aliar a teoria das aulas da faculdade com a prática da sala de aula. Muito aprendi, mas sinto que muito faltou e ainda permaneço nesta busca por conhecimento, entendendo a aprendizagem como uma prática que acontece todos os dias.

No ano de 1999, iniciei minhas atividades no Centro de Educação Infantil Municipal Gente Miúda, onde ainda atuo. Neste tempo, assumi diferentes responsabilidades, principalmente na função docente, até o ano de 2003. No início do ano letivo de 2004, assumi a função de Diretora Auxiliar do CEIM, por cinco anos. No ano de 2010, assumi a Direção, na qual fiquei por seis anos e, em 2016, retornei à sala aula com uma alegria imensa por ter adquirido tanto conhecimento e poder me dedicar aos pequenos, que também nos ensinam tanto e nos provocam a um novo buscar, pois professora está sempre em processo de formação, de construção do conhecimento e de sua própria história.

Durante os anos que permaneci como diretora do CEIM, pude perceber e sentir as diferentes necessidades da escola, os problemas advindos das famílias, alunos, professores e funcionários em geral. Em meio a tantas preocupações, uma situação em especial me fez

¹ Nesta dissertação em alguns momentos utilizaremos o termo “professora” e em outros “professor”, conforme ficar mais conveniente na escrita. Em se tratando de educação infantil o público maior atuante são “professoras”, porém quando falarmos em termos mais gerais utilizaremos o termo “Professor”, para nos referirmos à ambos os gêneros.

repensar a prática na escola, momento em que fomos agraciados pela presença de três alunos com deficiência: dois apresentavam autismo, um com mais gravidade, outro com mais desenvoltura nas atividades, porém, não menos complicado de ajudar e compreendê-lo. Também tivemos um menino com dificuldade motora e atraso mental. Digo que fomos agraciados, porque recebê-los nos tirou do eixo e do comodismo da rotina natural da escola. Tínhamos algo novo e a difícil busca pelas respostas de uma constante interrogação: “Qual o melhor modo de trabalhar com aquelas crianças”? A realidade daqueles estudantes nos inquietava, pois mal sabíamos quais eram suas necessidades.

Observei as professoras angustiadas, sem saberem o que fazer e também me coloquei na mesma situação: “nunca sabemos como fazer”. A lembrança dos desafios que eles nos apresentaram me levaram a pensar no mestrado, a ir em busca de um estudo mais aprofundado sobre a inclusão do aluno com deficiência que, de acordo com o grau da deficiência, nos faz sentirmo-nos impotentes.

O professor de apoio² à inclusão, que vai para a escola para auxiliar o professor regente³, muitas vezes está em formação inicial e, também, por vezes, no início de sua carreira no magistério. Em vista disto, encontra as mesmas, ou até maiores, dificuldades que o próprio professor regente em trabalhar com a criança com deficiência. Professor regente e professor de apoio à inclusão, segundo as diretrizes para a educação inclusiva, precisam realizar um trabalho em conjunto, no entanto, como tornar isso uma prática se, por vezes, ambos se sentem despreparados?

Com esta dissertação, portanto, desejo, de alguma forma, contribuir em minha unidade escolar e a quem possa alcançar quando, ao recebermos alunos com deficiências, tenhamos segurança e que busquemos juntos incluir esse aluno com mais tranquilidade, com entendimento e com maior apoio para a construção de uma escola inclusiva de verdade.

Toda pesquisa tem um ponto de partida, tem questionamentos que interpelam a pesquisadora. Os professores, em sua formação, recebem conhecimentos para atuar com alunos do ensino regular, porém, dificilmente na formação inicial ou continuada são preparados para trabalhar com alunos com diferentes deficiências. Assim, o problema central desta pesquisa

² Entende-se por professor de apoio o profissional que atua na rede regular de ensino do município de Lages SC, juntamente com o professor regente da turma, dando o apoio necessário ao regente, principalmente no que se refere ao aluno com deficiência.

³ Professor regente da turma, profissional responsável pela turma toda, em sua organização curricular, avaliação e desenvolvimento de todos alunos, inclusive o aluno com deficiência.

parte da seguinte pergunta: Quais os desafios⁴ enfrentados pelos professores no processo de inclusão de crianças com diferentes deficiências na Educação Infantil no Município de Lages-SC?

A pesquisa tem como objetivo geral: analisar os desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão de crianças com diferentes deficiências na Educação Infantil da rede municipal de Lages-SC. Decorrem disso os seguintes objetivos específicos: Apresentar o percurso histórico das deficiências e da educação infantil; Verificar como a formação inicial e continuada de professores contribui para a inclusão das crianças com deficiência na educação infantil; Identificar os desafios apontados pelos professores para a inclusão de crianças com deficiência nos Centros de Educação Infantil da rede municipal de Lages-SC.

Elaboramos esta pesquisa em função da importância de refletirmos sobre o trabalho desempenhado pelos professores no processo de inclusão da criança com deficiência ofertado na Educação Infantil do município de Lages. Neste sentido, uma das hipóteses desta pesquisa é que a formação inicial e continuada que os professores recebem não dá conta de prepará-los para trabalhar com as diferenças, principalmente em se tratando do aluno com alguma deficiência. Embora o professor necessite estar em busca constante de atualizações e de reflexões sobre seu fazer pedagógico, ele ainda não se sente confortável em relação à inclusão desse aluno. Pode-se dizer que esses profissionais vêm se esforçando para trabalhar nesse processo, mas, é possível que se sintam inseguros frente à situação e sintam falta de apoio por parte dos setores responsáveis. Essas e outras questões que podem advir são, no momento, hipóteses que nos desafiam.

Esta dissertação está estruturada em três seções. Apresenta-se, na primeira seção, um panorama histórico da deficiência e também da Educação Infantil, com seus avanços e conquistas, trazendo reflexões acerca do tema embasadas em autores como Jannuzzi (2004), Mazzotta (2011), Nunes (2015), Veiga (2008), Kuhlmann Jr. (2001), Ariès (1981), Kramer e Leite (2003), Oliveira (2001), Garcia (2014), Rousseau (1968), Mantoan (2003), Daniels (1995), Oliveira; Andrade e Caron (2018), Biaggio (2007), Sasaki (1998), entre outros. E documental, como a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2014) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), entre outras.

⁴ Consideramos desafios nesta dissertação, o ato de provocar alguém a realizar algo, que normalmente não se sentiria competente ou preparado para desenvolver, por falta de formação, conhecimento, apoio, estrutura e materiais adequados. Numa perspectiva de que estes desafios podem transformar-se em superação e transformação da realidade.

Na segunda seção, trata-se sobre a formação inicial e continuada dos professores, enfatizando a importância de uma formação específica aos professores que atuam na Educação Infantil na perspectiva inclusiva e que trabalham no seu dia a dia com crianças com diferentes deficiências. Como fundamentação teórica, utilizamos Campos e Caron (2016), Caiado et al. (2011), Ferreira (Org.) (2003), Michels (2017), Baptista (2015), Tardif (2002), Freire (2001), Nóvoa (1995) e outros. Nos fundamentamos, também, em documentos como os Marcos Políticos Legais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2010), o Documento Subsidiário à Política de Inclusão (2005) e os Referenciais para a Formação de Professores do Ensino Fundamental (1999).

A terceira seção apresenta as especificidades metodológicas da pesquisa, da coleta e análises dos dados, com apoio teórico em autores como Goldenberg (2004), Chizzotti (2014) e Moraes e Galiuzzi (2014), entre outros que orientam as discussões. E por último, apresentamos as considerações finais.

Espera-se, com esta pesquisa, compreender como vem acontecendo o processo de inclusão na Educação Infantil, quais os desafios enfrentados pelos professores e conhecer as legislações vigentes referentes ao tema da inclusão da pessoa com deficiência. Como resultado deste estudo, busca-se a formação de professores, a autoformação, bem como a contribuição com a inclusão escolar de educandos com diferentes deficiências, transtorno global do desenvolvimento (TGD), transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação. Entende-se essa compreensão como necessária para que os direitos das pessoas com deficiência sejam contemplados na sua totalidade, que todos os estudantes se sintam pertencentes ao meio escolar, com suas especificidades sendo respeitadas e a inclusão de fato aconteça.

Com a intenção de busca por produções relativas à formação e aos desafios de professores que atuam com crianças de diferentes deficiências na Educação Infantil, realizou-se pesquisa sobre o tema, que denominamos como estado da arte. Os resultados dessa busca, que partiu dos descritores “Inclusão e Educação Infantil”, “Formação Inicial e Continuada de Professores” são apresentados no próximo item deste capítulo introdutório.

1.1 ESTADO DA ARTE

No estado da arte busca-se verificar como e se estão sendo produzidas pesquisas relacionadas ao tema desta investigação. Em bancos de dados abrangentes se consegue obter

resultados com delimitações do escopo do tema a ser pesquisado, mostrando, dessa forma, a relevância e o quantitativo de publicações existentes.

Ao localizarmos dissertações, teses, periódicos, entre outros, podemos construir a fundamentação teórica e metodológica da pesquisa, tendo esses dados como uma fonte de reflexão e sistematização sobre o objeto de estudo.

No que tange aos estudos denominados como Estado da arte, Ferreira (2002, p. 258) ressalta que essa modalidade de pesquisa pode ser

Definida como de caráter bibliográfico, com o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

A fim de efetivar o estado da arte, buscamos em alguns de bancos de dados, nos quais estão armazenadas as mais variadas produções científicas, esse aporte teórico e, também, para conhecermos o que se tem produzido cientificamente na área de educação especial ou educação inclusiva na Educação Infantil. Para essa pesquisa, utilizamos como descritores: “Inclusão e Educação Infantil”, “Formação Inicial e Continuada de Professores”.

O levantamento de publicações foi realizado nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e nas bibliotecas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPALAC). Selecionamos esses endereços eletrônicos porque os entendemos como fontes das informações que nos auxiliariam na pesquisa em foco. Definimos o limiar da pesquisa entre os anos de 2008 a 2018.

A partir do descritor “Inclusão e Educação Infantil”, na SciELO, encontramos 64 publicações relacionados a este tema. Destes, escolhemos três que continham relevância e nos despertaram o interesse em fazermos a análise para identificarmos contribuições à pesquisa.

“Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Infantil”, de autoria de Brandão e Ferreira (2013), aborda a importância da inclusão na pré-escola. Os autores reforçam que toda criança tem direito à educação na rede regular de ensino, em um ambiente de qualidade e que atenda às necessidades de todos os alunos. Pensa-se, desse modo,

uma educação inclusiva em que todos os envolvidos no processo educativo sejam participantes ativos e que isso resulte em experiências significativas para todas as crianças.

“Professores de educação infantil e temas sobre inclusão de crianças com deficiência no ensino regular”, de Carvalho, Coelho e Tolocka (2016), apresenta pesquisa realizada com professores da Educação Infantil com o objetivo de analisar os conhecimentos dos professores que atuam nessa área em relação à inclusão de crianças com deficiências nas turmas regulares, e como esses profissionais conduzem suas atividades diante desta situação. Foram aplicados questionários a professores de educação física e professores regentes. Os questionários sondavam sobre “autonomia; inclusão social; especificidade de crianças com deficiência; avaliação; adaptações e possibilidades de movimento corporal”. A ideia era identificar a percepção dos professores em relação aos seus conhecimentos sobre a inclusão, o que conhecem sobre as deficiências e como agiriam diante das situações que poderiam surgir. Os autores chegaram à conclusão que o tema inclusão social ainda não está sendo levado tão a sério como deveria, pois a maioria dos professores diz não ter conhecimento suficiente para o trabalho com crianças com deficiências, e que não saberia como agir em determinadas situações, às vezes colocando exemplos totalmente equivocados em suas ações. Por isso, é fundamental que haja mais diálogos entre os diferentes setores da sociedade. É necessário mais do que formação de professores, precisa-se debates entre professores, gestores, sociedade, para que se tenha consciência desse enfrentamento de atitudes, por uma sociedade mais igualitária.

“Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência”, dos autores De Vitta, De Vitta e Monteiro (2010), considera a Educação Infantil como uma etapa muito importante para o desenvolvimento da criança com deficiência. Com este trabalho, buscou-se ter conhecimento sobre a percepção de professores de Educação Infantil em relação a sua prática pedagógica para com os alunos com deficiências. Os resultados do trabalho mostram que os professores consideram a socialização como principal contribuição nesses casos. Em relação à aprendizagem, veem diferenças conforme as deficiências, uns encontram maiores dificuldades do que outros. Apontam, dentre as dificuldades, questões como espaço físico, falta de material adequado e a formação dos professores, salientando a necessidade de cursos formativos que lhes forneçam conhecimentos das diferentes deficiências e de que forma trabalhar com essas necessidades, organizando um ambiente adequado e com suporte técnico específico. No Quadro 1, as publicações encontradas na base de dados da Scielo.

Quadro 1 - Inclusão e educação infantil na base de dados Scielo

SCIELO	Descritores: Inclusão e Educação Infantil	Período	Publicação
TÍTULO	AUTORES	ANO	
Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Infantil	BRANDÃO; FERREIRA	2013	Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 19, n. 4, p. 487-502, Out.-Dez., 2013
Professores de educação infantil e temas sobre inclusão de crianças com deficiência no ensino regular	CARVALHO; COELHO; TOLOCKA	2016	Educ. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 3, p. 713-726, jul./set. 2016.
Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência	VITTA; VITTA; MONTEIRO	2010	Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.16, n.3, p.415-428, Set.-Dez., 2010

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do SCIELO (2019).

Com os mesmos descritores, efetuamos busca na base de dados da CAPES. Encontramos 887 publicações, que foram refinadas por pares, especificamente neste *site*, por data de publicação, entre 2014 e 2018, dos quais restaram 337. Por serem muitos estudos, selecionamos quatro dentre os que mais se aproximaram com o descritor Inclusão e Educação Infantil.

“Inclusão e Educação Infantil no Brasil”, de autoria de Nascimento e Giroto (2016), traz a análise de artigos científicos sobre a Educação Infantil na perspectiva da educação inclusiva, publicados na Revista Brasileira de Educação Especial e na Revista de Educação Especial de Santa Maria, entre os anos de 2008 e 2014. Com os resultados, as autoras observaram que a Educação Infantil ainda é uma área com poucos estudos e menos ainda a Educação Infantil na perspectiva inclusiva.

Também selecionamos “Educação Infantil nos Desdobramentos do Processo de Inclusão: Perspectivas de Professores e Equipe Gestora”, de Silva e Lima (2014). As autoras discutem como ocorre o processo de inclusão na Educação Infantil em uma escola do município de Santa Maria, a partir da visão dos gestores e dos professores. Trazem uma abordagem sobre o processo de inclusão na rede regular e a Educação Infantil, concluindo que há a necessidade de reflexão em relação à educação inclusiva, principalmente na avaliação das práticas pedagógicas e nas atitudes cotidianas.

“Inclusão na educação infantil: desafios e possibilidades através das práticas pedagógicas”, de Santos e Almeida (2017), enfatiza a importância de discussões em torno das práticas educativas no processo de inclusão na Educação Infantil diante da crescente demanda de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Além da escola se preparar em sua estrutura, a formação de professores é fundamental para que a inclusão aconteça com qualidade. Isso porque, as dificuldades são muitas nas escolas, dentre elas, faltam materiais, a formação dos profissionais ainda não dá conta da temática e do trabalho a ser desenvolvido, a própria

falta de professores é um agravante e um grande desafio nas instituições escolares. Neste contexto, as autoras analisam esses desafios e as possibilidades que possam contribuir para a prática da sala de aula, trazendo reflexões teóricas e práticas com o objetivo de se atingir uma educação inclusiva de qualidade, com respeito à individualidade de cada aluno.

“Plano Nacional de Educação e Educação Especial, de Sousa e Prieto (2016), trata especificamente desse documento. Diante da aprovação da Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação, com vigência para os próximos dez anos, as autoras fazem uma abordagem em relação à Lei, como esta concebe a infância e as crianças com deficiência, na faixa etária de zero a três anos. Consideram que a Educação Infantil passa por grandes desafios e enfatizam a necessidade de grandes debates acerca da inclusão escolar nesta faixa etária, para que se efetive, na prática, o direito à educação. No Quadro 2, a relação dos estudos localizados na base de dados da Capes

Quadro 2 - Inclusão e educação infantil na base de dados CAPES

CAPES	Descritores: Inclusão e Educação Infantil	Período	Publicação
Título	Autores	Ano	Revista
Inclusão e Educação Infantil no Brasil	NASCIMENTO; GIROTO	2016	Journal of Research in Special Educational Needs _ Volume 16 _ Number s1 _ 2016 608–613
Educação Infantil nos Desdobramentos do Processo de Inclusão: Perspectivas de Professores e Equipe Gestora	SILVA; LIMA	2014	Regae: Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria v. 3 n. 8 Jul./dez. 2014, p. 83-98
Inclusão na educação infantil: desafios e possibilidades através das práticas pedagógicas	SANTOS; ALMEIDA	2017	RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional, v.21, n.3, p. 1423-1432, set./dez. 2017
Plano Nacional de Educação e Educação Especial	SOUZA; PRIETO	2016	Journal of Research in Special Educational Needs _ Volume 16 _ Number s1 _ 2016 841–845

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados da CAPES (2019).

Continuando nossa pesquisa, efetuamos buscas na biblioteca *online* da UFSC. Nela, encontramos um artigo que despertou interesse pelo seu relevante título, sendo ele “Educação infantil e educação especial em tempos de educação inclusiva”, de Fernandes e Santos (2018).

O referido artigo tem por objetivo identificar o que vem sendo produzido nos Programas de Pós-Graduação em Educação na Amazônia Legal sobre o atendimento e articulação da Educação Infantil na Educação Especial. Na visão das autoras, embora educação infantil e educação inclusiva ainda não tenham muita visibilidade, é de extrema importância estudos acerca do tema. Os resultados desse trabalho confirmam que há um número reduzido de pesquisas nesta área, principalmente na região norte do País. No Quaro 3, os estudos localizados na Biblioteca da UFSC.

Quadro 3 - Inclusão e educação infantil na base de dados UFSC

UFSC	Descritores: Inclusão e Educação Infantil	Período	Publicação
Título	Autores	Ano	Revista
Educação infantil e educação especial em tempos de educação inclusiva	FERNANDES; SANTOS	2018	Revista Zero-a-seis ISSNe 1980-4512 v. 20, n. 38 p. 431-453 jul-dez 2018 https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/issue/view/2614

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados da UFSC (2019).

Com os descritores “Formação Inicial e Continuada de Professores”, encontramos na Scielo 103 publicações. Após filtro de idioma – português -, ano de publicação - entre 2015 e 2018 - e tópico - ciências humanas, restaram 33 publicações, destas, selecionamos duas.

“Formação Continuada e suas Implicações: Entre a Lei e o Trabalho Docente”, de Magalhães e Azevedo (2015). Neste trabalho, as autoras discutem sobre a formação continuada de professores a partir do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, da LDB 9.394/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Para elas, a formação continuada é fundamental na construção do profissional da educação, sendo a formação inicial de qualidade uma ancoragem no exercício da docência. Defendem a necessidade de diálogo na concepção de profissionais com mais autonomia, considerando as vivências, as práticas e o fazer pedagógico. Ouvir e considerar a experiência do professor na formação inicial e continuada oportunizará o fortalecimento da sua identidade profissional docente.

“A Formação Inicial e a Continuada: Diferenças Conceituais que Legitimam um Espaço de Formação Permanente de Vida”, de Castro e Amorim (2015), discute o conceito de educação continuada, a qual vem acontecendo isoladamente da prática vivenciada pelos professores. Com o objetivo de refletir sobre essa formação, que é compreendida como uma reparação por conta de ações e investimentos governamentais com cunho reparador, entendem que isso enfraquece a formação inicial docente. Desta forma, os professores, tendo uma formação inicial precária, serão facilmente treináveis com pacotes que o governo impõe. Defendem que a educação continuada, que não é reparativa ou suplementar, mas eletiva, seja uma escolha dos professores. Estes, quando bem formados em sua formação inicial, seguiriam sua carreira pelo caminho que melhor lhes conviesse, escolhendo quando e como quisessem continuar se formando, se atualizando, desde que tenham condições materiais para buscar cursos, fazerem pesquisas e interagirem em seu contexto de trabalho. No Quadro 4, os estudos localizados na Scielo, com os descritores indicados.

Quadro 4 - Formação inicial e continuada na base de dados Scielo

SCIELO	Descritores: Formação Inicial e Continuada de Professores	Período	Publicação
Título	Autores	Ano	Revista
Formação Continuada e suas Implicações: Entre a Lei e o Trabalho Docente	MAGALHÃES; AZEVEDO	2015	Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015
A Formação Inicial e a Continuada: Diferenças Conceituais que Legitimam um Espaço de Formação Permanente de Vida	CASTRO; AMORIM	2015	Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2015

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do SCIELO (2019).

Na base de dados da CAPES, com os descritores Formação Inicial e Continuada de professores, encontramos 29 publicações. Destas, selecionamos dois estudos.

No artigo “As Práticas Autorreflexivas em Cursos de Formação Inicial e Continuada para Professores”, de Machado e Boruchovitch (2015), apresenta-se uma abordagem das práticas autorreflexivas, a partir das quais, segundo as autoras, os professores terão condições de realizar autoavaliação durante a efetivação de suas atividades, o que lhes permitirá ajustarem-nas conforme os resultado dessa avaliação. Por meio dessa prática, pode-se reconhecer o que está atrapalhando e o que pode auxiliar os docentes no processo de ensino e de aprendizagem. Para suas reflexões, as autoras apresentam conceitos de formação inicial e continuada de professores e práticas autorreflexivas, bem como a relevância da autorreflexão na formação docente.

“Saberes Necessários à Formação Inicial e Continuada de Professores: Os Saberes Profissionais Docentes e a Formação Acadêmica”, de Silva (s.d), traz uma análise dos conceitos de Profissão e Semiprofissão. Pode-se concluir, a partir das reflexões do autor, que a formação inicial dos professores contribuiu na construção da identidade profissional. Além disso, observa-se a importância de se considerar as atividades práticas do cotidiano como experiências que contribuem para a valorização das trajetórias de vida dos acadêmicos em formação. O estudo apresenta, ainda, reflexões sobre a qualificação dos cursos de formação de professores, abordando a profissionalidade docente. No Quadro 5, os descritores e respectivos estudos localizados na base de dados da Capes.

Quadro 5 - Formação continuada na Base de dados - CAPES

CAPES	Descritores: Formação Inicial e Continuada de Professores	Período	Publicação
Título	Autores	Ano	Revista
As Práticas Autorreflexivas em Cursos de Formação Inicial e Continuada para Professores	MACHADO; BORUCHOVITCH	2015	PSICOLOGIA: ENSINO & FORMAÇÃO 2015, 6(2): 54-67
Saberes Necessários à Formação Inicial e Continuada de Professores: Os Saberes Profissionais Docentes e a Formação Acadêmica	SILVA	(s.d)	Práxis - Revista do ICHLA

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados da CAPES (2019).

Nos periódicos da UFSC, encontramos dois trabalhos de relevância para a pesquisa com o tema formação de professores.

O primeiro, “Formação docente na educação infantil: Desafios contemporâneos para a formação permanente”, de Corrêa e Fernandes (2014), trata das dificuldades encontradas pelos professores da Educação Infantil acerca da formação inicial e continuada. Enfatiza-se que essas duas modalidades formativas que recebem pelo poder público pecam em sua qualidade. Busca-se, desse modo, criar reflexões em relação à questão, contribuindo para que as autoridades tomem consciência e façam sua parte, investindo nessa área e proporcionando aos professores um aperfeiçoamento contínuo de qualidade e que atenda às necessidades que a profissão exige.

“Trajetórias Formativas Docentes: buscando aproximações na bibliografia sobre formação de professores”, de Langhi e Nardi (2012), faz uma revisão teórica sobre a formação de professores com o objetivo de apresentar as diferentes tipologias e as trajetórias da formação docente, buscando uma aproximação entre elas e, também, relacionar informações para novos estudos nessa área de pesquisa. No Quadro 6, descritores e respectivos estudos localizados na Biblioteca da UFSC.

Quadro 6 - Formação inicial e continuada n Base de dados UFSC

UFSC	Descritores: Formação Inicial e Continuada de Professores	Período	Publicação
Título	Autores	Ano	Revista
Formação docente na educação infantil: Desafios contemporâneos para a formação permanente	CORRÊA; FERNANDES	2014	Revista Zero-a-seis ISSNe 1980-4512 v. 16, n. 30 p. 275-289 Florianópolis jul-dez 2014 https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2014n30p75/27692
Trajetórias Formativas Docentes: buscando aproximações na bibliografia sobre formação de professores	LANGHI; NARDI	2012	ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.5, n.2, p. 7-28, setembro 2012 ISSN 1982-153 https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37710/28885

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados da UFSC (2019).

Na biblioteca da Uniplac, selecionamos algumas dissertações para nos embasar neste trabalho de pesquisa. Com o descritor Formação Inicial e Continuada escolhemos “Formação Continuada e Permanente de Professores do Atendimento Educacional Especializado para Práticas Pedagógicas Inclusivas”, de Eri Cristina dos Anjos Campos (2016). Nessa dissertação, a autora busca compreender como a formação inicial e continuada do professor contribui para sua prática pedagógica cotidiana em sala de aula no Atendimento Educacional Especializado e a inclusão dos alunos com necessidades especiais, refletindo sobre a falta de preparo dos professores para essas exigências.

Nesse trilhar, a autora utilizou vários documentos e registros históricos, bem como autores que tratam do tema, como Alarcão (2011), Imbernón (2009, 2011), Mantoan (2015), Ropoli et al. (2010), entre outros. Os objetivos foram “conhecer as práticas de formação permanente e continuada oferecidas aos professores do AEE; identificar avanços, desafios e perspectivas no que se refere à formação permanente e continuada dos professores do AEE; descrever a política educacional da Educação Especial e a história da implantação das salas de AEE em Lages (2007-2015)”. A autora conclui, de acordo com as participantes da pesquisa, que a prática de formação precisa estar permanentemente em suas rotinas, pois a consideram fundamental na aquisição de novos conhecimentos, mudanças de atitudes e novas formas de trabalho voltado ao aluno da educação especial. Afirma, ainda, que além da busca por esses conhecimentos por parte do profissional, faz-se essencial que todos os envolvidos com a educação especial tratem com responsabilidade a questão e busquem, por meios diversos, concretizar um efetivo desenvolvimento dos alunos com deficiência. Cabe destacar que esta dissertação foi publicada em livro, no ano de 2016, por Eri Cristina dos Anjos, em coautoria de Lurdes Caron, sob o título “Formação continuada e permanente de professores do Atendimento Educacional Especializado para práticas pedagógicas inclusivas. NO Quadro 7, descritores e estudos localizados na Biblioteca da Uniplac.

Quadro 7 - Formação inicial e continuada na Biblioteca da Uniplac

UNIPLAC	Descritores: Formação Inicial e Continuada de Professores	Período	Publicação
Título	Autora	Ano	
Formação Continuada e Permanente de Professores do Atendimento Educacional Especializado para Práticas Pedagógicas Inclusivas	Eri Cristina dos Anjos Campos	2016	Biblioteca da UNIPLAC

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados da UNIPLAC (2019).

Com os descritores Inclusão e Educação Infantil selecionamos duas dissertações: “Atendimento Educacional Especializado para crianças com deficiência intelectual: um compromisso presente desde a Educação Infantil”, de Suzana Maria Webber Xavier (2015), e “A Educação inclusiva na Educação Infantil: compromissos e desafios da gestão educacional”, de Elaine Ribeiro de Oliveira, defendida em 2017.

Sendo a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil um direito, em sua dissertação, Xavier (2015) buscou compreender “Como as práticas dos professores em salas de Atendimento Educacional Especializado e dos professores da sala regular de ensino contribuem na aprendizagem das crianças com deficiência intelectual na educação infantil do município de Lages – SC”? Isso se deu por meio de reflexão sobre o modo como vem se construindo o processo de inclusão da criança com deficiência intelectual na Educação Infantil e como acontece a prática pedagógica para esses alunos, quais recursos são utilizados e como está acontecendo a formação dos professores para a inclusão.

A autora observou que a escola precisa passar por grandes mudanças em sua estrutura física e pedagógica para proporcionar ao aluno com deficiência um ensino de qualidade, que respeite a sua individualidade. O professor regente não se entende preparado para este desafio e sente a necessidade de uma formação que “[...] proporcione conhecimentos teóricos, metodológicos e técnicos, habilitando-o a atender às necessidades destes alunos”.

Oliveira (2017), por sua vez, refletiu sobre como acontece a gestão na Educação Infantil diante do processo de inclusão de crianças com deficiência. Enfatiza os desafios enfrentados por parte dos gestores das unidades de ensino, suas angústias e perspectivas na busca por uma escola realmente inclusiva. Como resultados da pesquisa, salienta que há muitas fragilidades no processo de formação dos professores e gestores para a inclusão, dentre elas, a falta de materiais, de estrutura adequada e de apoio especializado. Salienta, por fim, que o poder público precisa concentrar esforços para garantir uma escola inclusiva de qualidade desde a Educação Infantil.

Importante destacar que a referida dissertação também foi publicada por Oliveira em forma de livro, com o título “A Educação inclusiva na Educação Infantil: compromissos e desafios da gestão educacional, em coautoria de Izabel Cristina Feijó de Andrade e Lurdes Caron (2018). No Quadro 8, descritores e estudos localizados na Biblioteca da Uniplac.

Quadro 8 - Inclusão e educação infantil na Biblioteca da UNIPLAC

UNIPLAC	Descritores: Inclusão e Educação Infantil	Período	Publicação
Título	Autora	Ano	
Atendimento Educacional Especializado para Crianças com Deficiência Intelectual: Um Compromisso Presente desde a Educação Infantil	Suzana Maria Webber Xavier	2015	Biblioteca da UNIPLAC
A Educação Inclusiva na Educação Infantil: Compromissos e Desafios da Gestão Educacional	Elaine Ribeiro De Oliveira	2017	Biblioteca da UNIPLAC

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados da UNIPLAC (2019).

A partir da busca em diferentes espaços virtuais, foi possível perceber que existem algumas publicações relacionadas à “Inclusão na educação infantil” e a “Formação de professores para a inclusão”, o que nos possibilitou, por meio das leituras dos resumos e dos trabalhos completos, reconhecer que a Educação Infantil e a inclusão têm ganhado importante espaço no meio acadêmico científico, porém, são preocupantes os relatos apresentados nesses estudos. Estes revelam que apesar das leis instituídas, dos discursos apregoados, os desafios dentro das escolas ainda são enormes, tendo em vista a falta de estrutura adequada, de materiais didáticos essenciais, de apoio especializado e, principalmente, da formação docente. O professor, principal ator nesse processo de inclusão, não se sente preparado para desempenhar sua função com qualidade no cotidiano escolar e atender às especificidades dos alunos com deficiência.

Considera-se, portanto, fundamental esta pesquisa, para ouvir os profissionais da Educação Infantil, compreender os desafios enfrentados e buscar, por meio da formação, suporte que dê conta da demanda existente hoje nas escolas. Sonhamos com uma escola igualitária, na qual todos sejam valorizados e respeitados nas suas diferenças.

2 PESSOA COM DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇOS E CONQUISTAS

Esta seção aborda a trajetória histórica da exclusão, segregação e inclusão das pessoas com deficiência, fato este que vem marcando a história humana, com suas cicatrizes e conquistas. Salientamos, de antemão, que embora a inclusão seja reconhecida em sua relevância, há muito o que trilhar na efetividade prática dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao direito de ir e vir e ao direito à igualdade das pessoas com deficiência.

Evidenciamos, desse modo, nesta pesquisa, a inclusão escolar na Educação Infantil de zero a cinco anos, abordando mais especificamente essa etapa da educação básica. Para isso, efetuamos uma abordagem histórica de infância e Educação Infantil, com seus avanços e garantias. A partir de legislação que trata sobre Educação Infantil e educação inclusiva, como direito de todo cidadão, podemos observar conquistas nessas áreas educacionais e, ao mesmo tempo, o quanto ainda se faz necessário resolver para que a inclusão se concretize.

2.1 PANORAMA HISTÓRICO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A história das pessoas com deficiência remonta aos primórdios da civilização, sendo marcada por uma longa caminhada de exclusão e segregação. Ao analisar esse percurso, encontra-se evidências de que a pessoa com deficiência sofre com preconceitos, discriminações e humilhações desde sempre. Na Antiguidade, muitas eram condenadas a morrer abandonadas, tratamentos estes que se davam de acordo com a cultura de cada época, conforme crenças, religião e visão que os povos tinham sobre o que pessoas com deficiência representavam para a sociedade e para eles mesmos.

De acordo com Fonseca (2000 *apud* NUNES et al., 2015, p. 1108),

Entre os povos primitivos, o tratamento destinado às pessoas com deficiência assumiu dois aspectos básicos: alguns os exterminavam, por considerá-los grave empecilho à sobrevivência do grupo, outros os protegiam e os sustentavam para buscar a simpatia dos deuses ou por gratidão pelos esforços dos que se mutilavam nas guerras.

Para as sociedades primitivas, o tratamento de pessoas com deficiência conforme os aspectos descritos por Nunes (2015) normalmente fazia parte do senso comum e tais atitudes eram aceitáveis. Nas palavras de Nunes

Na antiguidade, assim como através dos séculos da era cristã (como na Inquisição e na luta eugenista), as pessoas com deficiência foram objeto de eliminação direta ou indireta, ora em função de sua inutilidade funcional, ora porque eram consideradas manifestação do demônio ou de castigo divino (Araújo, 2010). Por outro lado, com o passar do tempo, os povos das mais diversas nações passaram a praticar o assistencialismo ou a promover a readaptação da pessoa com deficiência. O Cristianismo, ainda na Idade Média, interferiu na forma de tratamento dessas pessoas, as quais passaram a ser amparadas em casas de assistência mantidas pelos senhores feudais (NUNES et al., 2015, p. 1108).

Observa-se quanto ao exposto que as pessoas com deficiência não eram vistas com bons olhos pela sociedade e tiveram um longo percurso de exclusão até chegar nos dias de hoje, com um pouco mais de aceitação. Atualmente, com as novas políticas públicas e discussões sobre o tema, essas pessoas começam a ser incluídas no contexto escolar e social, porém, sabe-se que ainda há uma longa jornada para que os objetivos realmente inclusivos escolares e sociais sejam alcançados.

No Brasil, no final do século XVIII e começo do XIX, de forma ainda muito tímida, começou-se a falar em educação para as crianças com deficiência, portanto, a abordagem dessa temática condiz a uma história muito recente. Surgiu no período em que a oferta do ensino era priorizada à elite, assim, poucas pessoas tinham acesso à educação, o que praticamente inviabilizava processos educacionais à criança com deficiência.

Conforme lembra Jannuzzi (2004, p. 7):

Muito embora a Constituição de 1824, a primeira do Brasil, promettesse a “instrução primária e gratuita a todos”, colocando-a como inerente ao direito civil e político do cidadão, a educação popular foi proclamada nas discussões da assembleia, mas o máximo que foi feito por ela foi a declaração da lei de 15 de outubro de 1827, que perdurou até 1946, quando surgiu a Lei Orgânica do Ensino Primário, a qual propunha escola de primeiras letras, que legislava de maneira sofisticada para a época, porém, pelas suas dificuldades teve como resultado o não cumprimento desta proposta de escola.

Observa-se que apesar de um início de conversas sobre educação e algumas tentativas de inclusão desde o início do século XX, muitas das propostas não saíram do papel e a educação em termos gerais ficou de lado. Somente algumas pessoas mais privilegiadas na vida social conseguiam acesso aos sistemas educacionais.

A preocupação maior da sociedade, nos séculos anteriores ao século 21, pelo que se compreende, era proteger-se juridicamente do adulto com deficiência. De acordo com Barcellos (1933 apud JANNUZZI, 2004, p. 9), na “Constituição de 1824 se fazia referência a essa

proteção, no título II, Artigo 8º, item 1º, privando do direito político o incapacitado físico ou moral”.

A educação das crianças com deficiência ficou, portanto, à margem dos pensamentos e das necessidades sociais. Poucas instituições foram criadas e não se dava muita ênfase a esse perfil educacional. Conforme as considerações de Mazzotta (2011, p. 16), “[...] as coisas e situações desconhecidas causam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas portadoras de deficiência, ‘por serem diferentes’, fossem marginalizadas, ignoradas”. Assim, a passos lentos, e principalmente com iniciativas isoladas de pessoas preocupadas com a situação das pessoas com deficiência, caminhou-se para uma construção histórica da inclusão escolar desses sujeitos.

Retomando a história de formação do Brasil, por volta do século XVI foram criadas algumas casas de atendimento a crianças pobres e abandonadas, as chamadas Santas Casas de Misericórdia. Os genitores, por não terem conhecimento e por ser tradição da época não criar laços com a pessoa com deficiência, largavam essas crianças à mercê da própria sorte. Muitas delas acabavam por morrer nessa situação de abandono. Por conta desses fatos,

[...] no final do século XVII, há pedido de providências do rei de Portugal feito pelo governador da província do Rio de Janeiro, Antonio Paes de Sande, contra os atos desumanos de se abandonar crianças pelas ruas, onde eram comidas por cães, mortas de frio, fome e sede” (MARCILIO, 1997, p. 59, apud JANNUZZI, 2004, p. 9).

Mais tarde, no século XVIII, foram criadas as Rodas dos expostos. Segundo informação de Moraes (2000 apud JANNUZZI, 2004, p. 9),

A primeira surgiu em Salvador, em 1726, a segunda no Rio de Janeiro, em 1738, a de São Paulo, em 1825, e a lei de 1828 nesse sentido, ordenando tal iniciativa às províncias, poderia ter facilitado a entrada de crianças com alguma anomalia, ou cujos responsáveis não os desejavam ou estavam impossibilitados de criá-los, por vários motivos. Em meados do século XIX, algumas províncias mandaram vir religiosas para a administração e educação dessas crianças: irmãs de caridade de São Vicente de Paula, religiosas de Dorotéia, filhas de Santana, franciscanas de Caridade. Assim, havia a possibilidade de não só serem alimentadas como também de até receberem alguma educação.

Com o passar do tempo, foram criados espaços para atender pessoas com deficiência, pensando em uma educação para esses sujeitos, embora de forma isolada e contemplando poucos. De acordo com o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2014), em 1854 surgiu o Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto

Benjamin Constant. Logo depois, no ano de 1857, foi criado o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos, ambos localizados na cidade do Rio de Janeiro.

Jannuzzi (2004, p. 11) salienta que a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos teve influência de José Álvares de Azevedo, que era cego e estudou em Paris, no Instituto dos Jovens Cegos. Ao retornar ao Brasil, em 1851, verificou grande indiferença com as pessoas cegas.

Percebe-se que essas instituições foram defendidas como espaço de ensinamentos para pessoas com deficiência e se tornaram uma abertura para as discussões dessa modalidade de ensino no Brasil, embora o atendimento fosse muito reduzido em relação à população de cegos e surdos que já existia na época. Por conta disso, foi realizado, no ano de 1883, o I Congresso de Instrução Pública, convocado pelo Imperador em 12 de dezembro de 1882, para se discutir sugestões de currículo e para formação dos professores que trabalhariam com os alunos cegos e surdos (JANNUZZI, 2004).

Contudo, mesmo com todas as iniciativas de incentivo ao ensino para a pessoa com deficiência, o governo central da época não o entendia como prioridade. Do mesmo modo, procedia-se em relação à “instrução pública primária”, que desde a Constituição de 1824 ressaltava o direito à gratuidade ao ensino a todos. No entanto, por decorrência de poucos recursos, essas ações não alcançaram seu objetivo primeiro, caindo no esquecimento.

Mazzotta (2011) aponta que em 1905, no Rio de Janeiro (RJ), foi criada a escola regular para deficientes físicos e visuais, Escola Rodrigues Alves. Em 1909, no município de Joinville (SC), foi fundado o Colégio dos Santos Anjos, com ensino regular e que também atendia alunos com deficiência mental.

No entanto, conforme Jannuzzi (2004), somente no período pós-guerra, aproximadamente em 1918, o governo federal passou a mostrar preocupação com o ensino primário e a ajudar financeiramente a reorganização das escolas, até então, escolas de línguas estrangeiras. Naquele período, também houve pequeno desenvolvimento nas escolas para pessoas com deficiência, ainda que de forma isolada e particular, com envolvimento de vários profissionais e da sociedade.

Por volta dos anos 1920, foi se configurando uma educação para a pessoa com deficiência, ainda separada dos demais alunos, porém com uma tentativa de viabilizar a vida dessas pessoas na sociedade, com desenvolvimento e conhecimentos sistematizados, em busca de melhor socialização.

A partir de então, foram criados em vários estados do Brasil espaços para o atendimento à pessoa com deficiência. No ano de 1926, foi fundado na cidade de Porto Alegre RS, pelos professores Tiago e Johanna Würtho, o Instituto Pestalozzi, para atender pessoas com deficiência mental. No ano seguinte, o referido Instituto passou a funcionar na cidade de Canoas-RS. Tratava-se de uma instituição particular, que também atendia alguns de seus alunos por meio de convênios com o poder público estadual e federal. Com o passar do tempo, unidades deste Instituto foram criadas em diversas cidades brasileiras (MAZZOTTA, 2011, p. 44).

Cabe ressaltar que o trabalho da professora Helena Antipoff, juntamente com suas alunas da antiga “Escola de Aperfeiçoamento de Professores primários”, foi fundamental no processo de expansão dos Institutos Pestalozzi pelo Brasil, sempre pensando na criança com deficiência mental. Ela buscava apoio financeiro e parcerias, resultando, em 1932, na organização da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte.

No ano de 1935, o Instituto Pestalozzi passa a funcionar como órgão da Secretaria de Educação, sendo administrado pelo doutor Noraldino Lima. Havia uma parceria entre governo do estado e a sociedade civil, desse modo, a sociedade Pestalozzi prestava seus serviços voluntariamente e o governo custeava outros gastos (JANUZZI, 2004).

Ainda, de acordo com Jannuzzi (2004), Antipoff contribuiu, de certa forma, para a segregação do aluno diferente, o que facilitava o trabalho das classes comuns, que não precisavam lidar com o aluno problema, com deficiência. Todavia, com seu trabalho, Antipoff possibilitou ao aluno com deficiência o acesso ao ensino público e gratuito. Dessa forma, envolveu a sociedade numa reflexão em torno da criança com deficiência, dando início a algumas ações com envolvimento público e privado, considerando que havia a necessidade de um comprometimento maior da sociedade com as pessoas consideradas fora do padrão, da normalidade, com diferentes deficiências e que precisavam de um olhar de igualdade em relação às ditas pessoas normais.

Em 1954, no Rio de Janeiro, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE. Conforme Jannuzzi (2004), a partir destas instituições filantrópicas, numa iniciativa em prol das pessoas com deficiência, foram se fortalecendo as campanhas e criação de ações que as beneficiassem de alguma forma.

Embora essas instituições apresentassem um teor de atendimento especializado, separando as pessoas com deficiência dos demais estudantes, tentavam inseri-las em um espaço de aprendizado que não lhes era oportunizado nem acessível nas escolas regulares.

No ano de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº. 4.024/61, fez referência ao direito à educação no sistema geral de ensino para os excepcionais. Mais tarde, a Lei nº. 5.692/71 alterou a LDBEN de 1961, reforçando que as pessoas que apresentavam alguma necessidade educacional especial frequentassem as classes e escolas especiais, considerando que o sistema geral de ensino não era capaz de atender as suas especificidades.

Em 1973, o Ministério de Educação e Cultura - MEC criou, por meio do Decreto n. 72.425, o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, com o objetivo de promover em todos os estados brasileiros a ampliação e a qualidade no atendimento aos excepcionais, termo usado para se referir à pessoa com deficiência.

O CENESP detalha, em seu regimento, suas finalidades e competências:

Artigo 2º - O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinamentos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial (MAZZOTTA, 2011, p. 60).

Embora as iniciativas com uma visão integracionista, com caráter preventivo e corretivo, o período foi permeado por políticas especiais, sem que se pensasse uma política pública de acesso universal à educação. Desta forma, vê-se historicamente que o atendimento educacional às crianças com deficiência acontecia somente em escolas diferenciadas, o que acarretou consequências negativas e segregações, pois pensava-se que eram incapazes de conviver com outros. Assim, por muito tempo, só puderam frequentar as escolas especiais, que se organizavam com um atendimento profissional especializado, substituindo o ensino formal.

De acordo com Mazzotta (2011, p. 81), no ano de 1986, surgiu o termo “educando com necessidades especiais”, em substituição ao aluno excepcional, se referindo a este alunado como uma clientela da educação especial. O CENESP também mudou a nomenclatura para Secretaria de Educação Especial (SESPE) e, mais tarde, Secretaria de Educação Especial (SEESP). Mesmo buscando facilitar a educação dos alunos com deficiência, o CENESP não conseguia alcançar suas metas de uma forma ampla e nacional.

No ano de 1985, foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), com o objetivo de redemocratização nacional, trazendo também a participação das próprias pessoas com deficiência para uma ação conjunta e de maior

abrangência. No conselho da CORDE, participavam representantes das várias instituições ligadas ao atendimento às pessoas com deficiência (JANNUZZI, 2004, p. 167).

Na sua tarefa de integração das pessoas com deficiência na escola e sociedade, a CORDE a reconhece como difícil de realizar, devido a vários fatores, como “[...] falta de recursos, a desinformação da comunidade, o assistencialismo de muitas instituições, a negação da deficiência pelas famílias e outros motivos” (JANNUZZI, 2004, p. 168).

Diante desta afirmação, vê-se o quão difícil é integrar a pessoa com deficiência no meio social, em razão das tantas restrições que a sociedade impõe, da falta de suporte necessário, da pouca vontade política e da ausência do verdadeiro desejo de oferecer à pessoa com deficiência a igualdade de direitos defendida nos documentos oficiais, que não se consolida na vida real.

Continuando com o percurso de ações para incluir a pessoa com deficiência, a partir da Constituição Federal de 1988, passou-se a mencionar o direito ao aluno com deficiência de frequentar a rede regular de ensino. No Art. 3º, inciso IV, dessa Constituição, situa-se como um dos seus objetivos fundamentais “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Define, no Artigo 205, “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. No artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e, no Art. 208, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2014, p. 2).

Também no ano de 1999, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), como um órgão superior de deliberação coletiva. Conforme Jannuzzi (2004, p. 169), “O CONADE deverá acompanhar o planejamento e avaliar a execução de políticas setoriais de educação, saúde, assistência social, política urbana e outras relativas à pessoa portadora de deficiência (Artigo 3º)”.

Logo em seguida, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº. 8.069/90 que, no Artigo 54, reafirma o determinado na Constituição de 1988, de que “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, e no Artigo 55, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

O ECA é um importante documento que elenca direitos e deveres, não só para a criança com deficiência, mas a todas as crianças e adolescentes, tornando-os iguais no exercício da cidadania.

No mesmo ano, permeados por muitas discussões acerca do tema, surgiram documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), na qual o Brasil assumiu o compromisso de transformar seu sistema educacional em prol de uma educação de qualidade para todos, e a Declaração de Salamanca (1994), em que o Brasil torna-se signatário e adota as propostas da Carta de intenções, as quais passam a influenciar a formulação de políticas públicas da educação inclusiva neste País (BRASIL, 2014, p. 2).

Desse modo, pode-se dizer que foi a partir da Declaração de Salamanca, em 1994 a inclusão passou a ganhar força, movimento este que buscava, por meio da democracia, a garantia dos direitos dos cidadãos. Assim, esse documento comunga a ideia de que toda criança tem direito à educação, garantindo aprendizagem adequada, de acordo com seus interesses e necessidades, declarando que:

Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL, 1994, p. 1).

No final de 1993 e início de 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE). Conforme essa política, na Perspectiva Inclusiva (2014), a edição de 1994 se referia a uma orientação do processo de “integração instrucional”, considerando o acesso às classes comuns àqueles que conseguissem acompanhar e se desenvolver no ritmo dos alunos ditos normais.

Desta forma, a referida Lei tornava um pouco confuso o processo de inclusão da pessoa com deficiência, delegando às instituições de educação especial essa responsabilidade:

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial (BRASIL, 2014, p. 3).

Em 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN ou LDB), Lei n.º 9394/96, documento que representou um grande avanço para a educação

brasileira, tratando das responsabilidades, dos direitos e dos deveres de todos os envolvidos com a educação.

A respeito dessa Lei, apresentamos alguns pontos principais concernentes à nossa temática de estudo. Pensando no desenvolvimento integral do aluno, tornando-o um cidadão de direitos e deveres, a LDB estabelece como Princípios e Fins da Educação Nacional:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 8).

Quanto ao direito à educação e ao dever de educar, a LDB traz como dever do Estado alguns critérios a serem respeitados, oportunizando a garantia desses direitos:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtorno os globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

VIII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade (BRASIL, 1996, p. 9-10).

A LDB coloca também como dever dos pais realizar a matrícula de seu filho a partir dos quatro anos, trazendo essa responsabilidade às famílias. Se o Estado oferece, os pais precisam ter essa consciência de oportunizar à criança o direito ao aprendizado.

Mais especificamente em relação à educação especial, a LDB apresenta alguns direitos aos educandos com deficiência, mencionando que esta educação se dê preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo apoio necessário e professores preparados. Porém, se não for possível o atendimento desses estudantes na escola regular, os mesmos serão atendidos em escolas especializadas.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

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

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

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996, p. 39-40).

No Art. 59, a LDB enfatiza as responsabilidades dos sistemas de ensino em relação aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e como estes precisam se organizar para assegurar esses direitos ao respectivo alunado, sendo essas responsabilidades:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, [...] e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade;
- V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 40)

Ainda de acordo com o citado Artigo, o poder público deverá cadastrar todos os alunos com altas habilidades ou superdotação que estejam matriculados na rede regular de ensino, a fim de fomentar ações para o desenvolvimento de suas potencialidades, por meio de políticas públicas.

Como já mencionado, essa Lei trouxe grandes avanços para a educação, garantindo o acesso e permanência a todos os estudantes na rede regular de ensino, primando pela qualidade, respeitando a individualidade e as limitações de cada um e possibilitando o seu desenvolvimento pleno. Conforme a mesma Lei, devem ser ofertadas condições para que todos, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, tenham o suporte necessário para o seu desenvolvimento e aprendizagem, garantindo, assim, a tão sonhada escola de qualidade, igualitária e acolhedora de todos os cidadãos.

Entendemos que se o proposto na LDB fosse cumprido à risca, teríamos uma educação com um bom nível. A Lei é maravilhosa, mas, infelizmente, no dia a dia das escolas, a realidade é bem diferente. Há escolas com uma estrutura precária, sem condições mínimas para atender alunos com deficiência, falta material didático pedagógico e formação adequada aos professores, havendo muito o que avançar neste sentido. Assim, neste caminhar de conquistas por meio das leis, as pessoas com deficiência vão se sentindo mais fortes, pois estão sendo lembradas e incluídas nos programas de ações do governo e da sociedade.

Como ressalta o Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica (CNE/CEB, 17/2001), ao pensarmos em inclusão precisamos pensar em uma escola com alunos com necessidades educacionais especiais e, para isso, a escola precisa se reestruturar.

Trata-se de um conceito amplo: em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p. 15).

Desta forma, as mudanças precisam acontecer na escola, com adequação da estrutura física, curricular, pedagógica, material e humana para atender aos estudantes com deficiência. Faz-se necessário um envolvimento de transformação, de busca e de socialização para tornar o ambiente favorável ao aprendizado de todos, sem distinção.

Cabe destacar, em relação aos documentos legais, que em 2008 foi apresentada pelo MEC e SEESP a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação Inter setorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Sob o intuito de acompanhar os avanços conquistados, nesta perspectiva de educação inclusiva, a referida Política foi atualizada em 2014, situando parâmetros desses atendimentos, buscando, desse modo, promover uma educação de qualidade para todos.

Em 6 de julho de 2015, foi instituída a Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que, em seu Artigo 27, também garante que toda pessoa com deficiência tem seu direito a frequentar a escola regular em todos os níveis de ensino, sendo respeitadas suas diferenças e desenvolvimento de suas habilidades.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

Observamos, desse modo, várias iniciativas em relação à inclusão do aluno com deficiência na escola regular, com a criação de leis, pareceres e resoluções, numa tentativa de reverter o quadro de segregação e exclusão instalado pela própria sociedade.

Conforme Veiga (2008, p. 172): “O paradigma da inclusão se anuncia na passagem do século XX para o XXI, portanto, um movimento recente e ainda não totalmente compreendido na teoria e nem assimilado na prática por aqueles que lidam com os sujeitos socialmente excluídos, dentre eles os deficientes”.

Sabemos que se trata de um processo, e que muito depende do esforço de cada indivíduo envolvido. Podemos pensar, assim, que a pessoa com deficiência vem conquistando seu espaço, ainda que com dificuldades. Cabe a todos nós, escola, famílias, governo e sociedade, nos comprometermos mais com a temática e fazer com que todos os direitos garantidos em leis se cumpram e beneficiem todas as pessoas no exercício pleno da cidadania.

2.2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Iniciamos este item com a definição do termo infância. Encontramos no dicionário como sendo o “período da vida do ser humano, que vai desde o nascimento até o início da adolescência”. E etimologicamente, como uma palavra originada do latim *infantia*, que se refere ao indivíduo que ainda não é capaz de falar.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Art. 2º: “Considera-se criança, a pessoa até doze anos de idade incompletos” (BRASIL, 1990). Aqui abordaremos a primeira infância, considerada como a idade de zero a cinco anos, cuja fase escolar correspondente é a Educação Infantil.

Para Martins Filho e Martins Filho (2013, p. 43),

As crianças e as infâncias se apresentam histórica e culturalmente de maneira singular, com características plurais que marcam suas heterogeneidades, suas idiossincrasias e suas peculiaridades. Tais características correspondem também, direta ou indiretamente, a um contexto histórico, concreto e materializado por condições sociais objetivas.

Voltando um pouco no tempo, autores defendem que, na antiguidade, não havia uma preocupação com a criança, com a sua infância. Os adultos tratavam-nas como adultos, sem nenhuma distinção de cuidados, carinho, prioridades e educação.

Havia, por consequência, índice considerável de mortalidade infantil. Talvez por esse motivo não houvesse apego sentimental por parte dos adultos, não se pensasse mais especificamente naquele ser que, mesmo com tão pouca idade, era colocado no mundo adulto, esperando-se que se desenvolvesse ou desvanecesse. Ariès (1981, p. 99) afirma que,

Na sociedade medieval, [...] o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância, não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem solicitude constante de sua mãe ou sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes.

Por volta dos séculos XVI e XVII, começaram algumas mudanças em relação à criança pequena, iniciando pelos trajes, pois até então vestiam-se como os adultos. Nessa mudança, as crianças passaram a ser paparicadas por seu jeitinho especial de ser, sua graciosidade, suas travessuras, tornando-se uma diversão para os adultos.

No fim do século XVI e também século XVII, porém, “[...] algumas pessoas consideradas rabugentas, consideraram insuportável a atenção que se dispensava às crianças: sentimento novo também, como que o negativo do sentimento da infância a que chamamos ‘paparicação’” (ARIÈS, 1981, p. 101).

Alguns moralistas consideravam que se a criança fosse paparicada, mimada, se tornaria mal-educada, por conta disso, não aceitavam que crianças se misturassem aos adultos, principalmente à mesa, para não haver inconvenientes. Isso deixaria clara a necessidade da

separação da criança do convívio dos adultos, fato que antes não tinha importância, pois a criança fazia parte do grupo desde muito pequena (ARIÈS, 1981).

Essa forma de conduzir o tratamento às crianças com uma educação mais rígida vem das ideias dos moralistas e educadores da época, que salientavam, além da disciplina, uma preocupação com o lado psicológico e moral da criança. Outros fatores que foram se associando à preocupação com os infantes são a higiene e a saúde física.

Diante disso, a criança passa a ter um lugar importante dentro das famílias e na sociedade, que mostravam preocupação em dar carinho, educação, ainda que severa e, por último, o cuidado essencial a sua vida, com atenção à higiene e à saúde.

Kramer (2003, p. 19) considera que a criança traz em si sua cultura histórica e que “A mudança da concepção de infância foi compreendida como sendo eco da própria mudança nas formas de organização da sociedade, das relações de trabalho, das atividades realizadas e dos tipos de inserção que nessa sociedade têm as crianças”.

Todavia, com o passar dos tempos, a sociedade muda e com ela mudam suas atitudes, seus olhares, ocorrendo transformações, às vezes para melhor, outras nem tanto. Em sua evolução constante, a sociedade vai fazendo reflexões relevantes em várias áreas, o que consequentemente faz alguma diferença na vida das pessoas.

Em vista dessas transformações inerentes às sociedades, a preocupação com um atendimento de cuidado e educação às crianças pequenas foi tomando forma e saindo dos cuidados especificamente familiares. Desse modo, ao longo da história foram se delineando pensamentos e surgindo instituições com o intuito de dar condições de desenvolvimento às crianças na primeira infância. Oliveira (2001, p. 12) enfatiza que:

O nascimento do pensamento pedagógico moderno nos séculos XVI e XVII impregnando-se do pragmatismo tecnicista e do desenvolvimento científico ocorrido com a expansão mercantilistas, criou novas perspectivas educacionais, que terminaram repercutindo na educação das crianças pequenas.

A partir desses acontecimentos, muitos pensadores contribuíram para com a educação, cada um a seu tempo e com seus métodos, sob o objetivo de revolucionar o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Comênio (1592-1670) foi um dos precursores das mudanças no sistema de ensino. Considerado o pai da pedagogia moderna, desenvolveu um modelo de escola que perdura até os dias atuais, por sua visão que estava além dos pensamentos da época, em um período de muitas transformações sociais, nas famílias e também na escola.

A partir da Didática Magna de Comênio se estabeleceu um novo método de ensino e também mudanças na estrutura escolar. Passou-se a dividir os alunos por turmas, conforme a idade, foi implantado um currículo a ser seguido, de acordo com a capacidade de desenvolvimento de determinada faixa etária (GARCIA, 2014).

Comênio acreditava que o estudante teria melhor aprendizagem por meio da prática e em contato com a natureza. Para ele era fundamental:

Tanto quanto possível, a tirarem o conhecimento não dos livros, mas do céu, da terra, dos carvalhos e das faias, isto é, é preciso ensiná-los a conhecer e a investigar as coisas em si mesmas e não por intermédio das observações e testemunhos alheios. Isso significará trilhar o caminho percorrido pelos antigos sábios, haurindo o conhecimento das coisas tão-somente em seu próprio arquétipo. Seja, pois, determinado que: I. Tudo deve ser deduzido dos princípios imutáveis das coisas. II. Nada deve ser ensinado por autoridade pura e simples, mas por demonstrações sensíveis e racionais. III. Nada deve ser ensinado apenas pelo método analítico, mas pelo sintético (COMÊNIO, 2006 apud GARCIA, 2014, p. 317).

Enfatizava, esse pensador, que só se aprendia a fazer, fazendo, portanto, as crianças precisavam experimentar para aprender. Alertava que o conhecimento seria desenvolvido de forma gradual, sem sobrecarregar os estudantes, pois sua preocupação maior era a de verificar se realmente havia aprendizagem para, então, seguir adiante com o conteúdo (GARCIA, 2014).

Com a Didática Magna, Comênio idealizava “a arte de ensinar tudo a todos” (GARCIA, 2014, p. 322), porém, apesar do tempo que nos separa daquele pensador, ainda não conseguimos atingir os objetivos pensados por Comênio no século XV, que desejava ofertar uma educação de qualidade a todos, sem distinção.

Após esse período histórico, já no século XVIII, surge Rousseau, sendo considerado o primeiro filósofo a tratar sobre a importância da infância, para que esta fosse reconhecida como uma fase particular do ser humano, com suas especificidades e diferente da fase adulta. “Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem” (ROUSSEAU, 1968, p. 6).

Considerando que a educação dos sujeitos se dá por meio do contato com a natureza, com as descobertas do mundo, sendo livres, espontâneos, naturalmente, de acordo com cada etapa e dificuldades encontradas em cada fase da vida, Rousseau tinha uma visão naturalista do mundo.

Enfatizava que a educação primeira se dá no seio da família e coloca nas mãos da mãe essa responsabilidade: “É a ti que me dirijo, terna e previdente mãe, que te soubeste afastar do

caminho trilhado e proteger o arbusto nascente contra o choque das opiniões humanas. Cultiva, rega a jovem planta antes que morra: seus frutos dar-te-ão um dia alegrias” (ROUSSEAU, 1968, p. 9-10).

Naquele momento histórico era muito comum que a responsabilidade de cuidar e educar as crianças fosse transferida às amas de leite e aos preceptores. Desse modo, as famílias acabavam se distanciando e perdendo os laços afetivos. Por isso, Rousseau (1968, p. 21) sugeriu que a família cumprisse seu papel, pois “[...] desse único abuso corrigido, resultaria em breve uma reforma geral, logo a natureza readquiriria seus direitos. Em voltando as mulheres a ser mães, logo os homens voltariam a ser pais e maridos”.

Para Rousseau, “Viver não é respirar, é agir, é fazer uso de sentidos de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento da nossa existência. O homem que vive mais não é aquele que conta maior número de anos e sim o que mais sente a vida” (ROUSSEAU, 1968, p. 16).

Entendia, o pensador, a necessidade de se permitir que a criança fosse livre, aprendendo naturalmente, vivendo intensamente de acordo com as suas necessidades, especificidades, se descobrindo gradualmente, explorando ambientes, experimentando sensações e conhecendo os perigos e os inconvenientes da vida; Assim, se tornariam adultos livres, educados e experientes, prontos para enfrentar as situações que a vida lhes apresentasse.

Ao longo da história da educação, foram surgindo concepções, metodologias, idealizadas por pensadores, estudiosos que se dedicavam a essas transformações nos sistemas de ensino, nas formas de se educar, cuidar e promover o bem-estar social, cultural e intelectual da sociedade.

Froebel (1782-1852) foi o criador dos jardins de infância, os chamados (kindergartens), influenciado pelas ideias de seus antecessores, dentre eles Comênio, Rousseau, Pestalozzi, os quais se preocupavam com a forma de educação da época. Vale lembrar que Froebel debruçou-se na idealização de uma pré-escola libertadora, na qual:

As crianças – pequenas sementes que adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam em um clima de amor, simpatia e encorajamento – estariam livres para aprender sobre si mesmas e sobre o mundo. Este era concebido como um todo onde cada pessoa seria ao mesmo tempo uma unidade em si mesma e parte daquele todo (OLIVEIRA, 2001, p. 14).

Froebel primava por atividades práticas no jardim de infância. Nesse espaço, as crianças poderiam escolher as atividades a desenvolver. Ele “defendia como sendo inato na criança, o

poder de criar”. Em seu método de ensino, eram utilizados vários materiais para trabalhos manuais, atividades de cooperação, brincadeiras livres, músicas, danças, entre várias outras atividades que faziam com que a criança se construísse, se modificasse. Ele era contra métodos mecânicos e padronizados de aprendizagem (OLIVEIRA, 2001, p. 15).

Mais recentemente, no século XX, Vygotsky apresentou a teoria sociointeracionista de aprendizagem, considerando a criança como:

Sujeito social criador e recriador de cultura. Baseado na construção de uma epistemologia sociogenética, ele chega à conclusão de que ao mesmo tempo em que a criança é transformada pelos valores culturais do seu ambiente, ela transforma esse ambiente. Para Vygotsky, portanto, o conhecimento é fruto das interações sociais que se estabelecem pela mediação dos signos culturais construídos na coletividade (OSWALD, 2003, p. 63-64).

Segundo Daniels (1995), Vygotsky colocava a educação como fundamental para o desenvolvimento social da criança. Enfatizava a importância da mediação no processo de aprendizagem, criou a zona de desenvolvimento proximal, defendendo que o que leva a criança a aprender é justamente a colaboração dos mais experientes, que a orientem, fazendo-a compreender o estado atual e levando-a a um ponto no futuro. Desta forma, a criança estaria se desenvolvendo social e psicologicamente.

A Proposta Curricular de Santa Catarina traz o pensamento de Vygotsky sobre a escola:

A escola é, portanto, o espaço social justificado pelo processo de mediação (VYGOTSKY, 2007), ou seja, é nela que se reúnem sujeitos que interagem uns com os outros em favor da elaboração conceitual progressivamente mais complexa, que os leva a pensar diferente, porque deslocam suas representações de mundo. Dessa forma, desenvolver o ato criador, o pensamento teórico, é (ou deveria ser) objetivo que move os sujeitos para a escola e marca a sua especificidade, sendo ela o espaço social da institucionalização do desejo de aprender (SANTA CATARINA, 2014, p. 41-42).

Seguindo estas e outras concepções de infância e aprendizagem, a educação infantil vai se construindo, se transformando e garantindo seu espaço. Um espaço conquistado a duras penas e que ainda tem suas controvérsias de pensamentos, ideais e a própria aceitação por parte de algumas pessoas de que a creche não é um depósito de crianças, ou um lugar para que elas fiquem para que suas mães possam trabalhar mais tranquilas. A creche é um lugar de desenvolvimento, aprendizagem e transformação da criança e do próprio espaço.

Como enfatizam Martins Filho e Martins Filho (2013, p. 41-42), “Interagindo e relacionando-se, as crianças criam e negociam regras, assumem e atribuem a si e a seus pares papéis sociais e culturais nos processos de socialização”.

Ainda se acrescenta que “É na interação e nas relações entre si que as crianças exercem a capacidade humana de transmissão de pensamento e criação de cultura e, por meio dela, repetem e renovam o processo de constituição do ser humano como indivíduo e como membro de um grupo” (MARTINS FILHO; MARTINS FILHO, 2013, p. 42).

Neste sentido, observamos que hoje a creche é uma necessidade social, cultural e de desenvolvimento da própria sociedade. Quanto mais cedo ofertarmos educação de qualidade às crianças pequenas, no futuro teremos adultos mais conscientes, independentes e desenvolvidos, o que tornará a sociedade mais democrática e igualitária.

2.3 PRIMEIRAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS NO BRASIL, E LEIS QUE GARANTEM O DIREITO A ESSA ETAPA DE ENSINO

De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), as primeiras instituições que deram impulso ao atendimento à infância surgiram no ano de 1899. O Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI), que abriu várias filiais pelo Brasil, e a creche da Companhia de Fiação e Tecidos do Corcovado, também no Rio de Janeiro.

Já a educação pré-escolar para as elites surgiu com os jardins de infância preconizados por Froebel. Teve como sede o Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, no ano de 1875, e, em 1877, a Escola Americana, em São Paulo. A primeira escola infantil pública seguindo estas concepções foi criada em 1896, em São Paulo, junto à Escola Normal do Estado (KUHLMANN JR, 1998).

Historicamente, a maioria das instituições brasileiras da época tinham perfil mais assistencialista, sem um caráter educacional, justamente para atender às crianças necessitadas, abandonadas, para dar-lhes condições de higiene, cuidado e alimentação, ou até mesmo para ficarem enquanto seus pais, geralmente operários, trabalhavam. Essas instituições também atendiam aos filhos de trabalhadoras domésticas, perfil ainda encontrado hoje.

Mais tarde, quando as famílias de classe média começaram a se interessar por uma instituição de cunho pedagógico e de desenvolvimento aos seus filhos na idade de ingressarem na Educação Infantil, é que se intensificaram as discussões orientadas pela preocupação com o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças na primeira infância (OLIVEIRA, 1988, apud OLIVEIRA, 2001).

A partir das décadas de 70 e 80 do século 20, com os movimentos de democratização e de igualdade que aconteciam no país, a Educação Infantil foi conquistando um novo olhar e teve respaldo na Constituição de 1988, quando pela primeira vez se falou no direito à educação em creches e pré-escola (OLIVEIRA, 2001).

A referida Constituição Federal (1988), em vigência, estabelece, no Art. 205 que a educação “[...] é direito de todos e dever do Estado e da Família, [...] com garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. No Art. 208, apresenta como dever do Estado com a educação a garantia de: “IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 2009).

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, conforme observado, tem uma trajetória ainda curta, pois somente a partir de 1988 que se intensificaram os debates e houve abertura a esta etapa educacional. Esta também ganhou força com a LDBEN (9394/96), documento que apresentou grandes avanços, principalmente da Educação Infantil. No Art. 29, desta Lei, destaca-se que

A educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p. 22).

Nos Artigos 30 e 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), relaciona-se o modo como deve ser organizada a Educação Infantil:

Art. 30. I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 1996, p. 22).

Para que essa Lei entrasse em vigor e fosse implementada, decretos, referenciais, diretrizes e resoluções foram publicados, o que contribuiu para que a Educação Infantil se

tornasse, de fato, a primeira etapa da educação básica. Isso se deu por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, cujo texto apresenta o objetivo de expandir a normatização dessa etapa educacional. Nessa Resolução, a criança é compreendida como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Destarte, para proporcionar o desenvolvimento integral da criança e que ela possa se sentir segura, se relacionar, interagir e se reconhecer como cidadã de direito, com respeito às suas diferenças, a Educação Infantil se torna o espaço ideal para essa construção.

A perspectiva que acentua o atendimento aos direitos fundamentais da criança, compreendidos na sua multiplicidade e integralidade, entende que o direito de ter acesso a processos de construção de conhecimento como requisito para formação humana, participação social e cidadania das crianças de zero a cinco anos de idade, efetua-se na inter-relação das diferentes práticas cotidianas que ocorrem no interior das creches e pré-escolas e em relação a crianças concretas, contemplando as especificidades desse processo nas diferentes idades e em relação à diversidade cultural e étnico-racial e às crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2013, p. 89).

Observa-se, então, que a Educação Infantil se configura como espaço para crianças de zero a cinco anos exercerem seus direitos de cidadãs, desenvolvendo-se de forma globalizada, com participação ativa, compreendendo a diversidade e respeitando as diferenças que o meio cultural e social oferece.

Diante dessas perspectivas, a Educação Infantil e a Educação Inclusiva caminham juntas, somando conquistas consideráveis nos últimos anos. No item a seguir, apresentamos os principais avanços desse segmento da educação básica, a partir de leis que asseguram direitos e de autores que se preocupam com essa temática.

2.4 EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS E CONQUISTAS

Neste item, tratamos sobre os importantes avanços que se deram em relação à Educação Infantil, por meio de leis que foram criadas para se garantir os direitos de todo o cidadão a uma escola igualitária e de qualidade, conquistas estas que vêm se reafirmando a cada dia.

Entendemos que a escola precisa consolidar esse direito a todos os seus alunos, independentemente de sua condição.

Segundo Dutra (apud BIAGGIO, 2007), a legislação que trata da inclusão tem possibilitado que a Educação Infantil se torne o início do ingresso de crianças com deficiência no sistema educacional, o que requer oferta de atendimento educacional especializado na própria creche ou pré-escola em que a criança for matriculada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96, reafirma esse direito a todo cidadão. Direito que também é defendido na Lei Brasileira de Inclusão, de 2015. Em seu Artigo 27, essa lei garante que toda pessoa com deficiência tem seu direito em todos os níveis de ensino, sendo respeitadas suas diferenças e desenvolvimento de suas habilidades.

O direito à educação especial, portanto, é garantido legalmente desde a Educação Infantil. Na LDBEN (9394/96), por exemplo, no Artigo 29, seção II, define-se:

A educação especial, modalidade de educação escolar oferecida para educandos com necessidades especiais, incluindo os deficientes, deve ser oferecida durante a educação infantil, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p. 14).

Conforme se observa, a referida lei orienta para a oferta da educação especial na primeira etapa da educação básica e que atenda às especificidades dos estudantes com necessidades especiais e com deficiência. Esse atendimento deve, portanto, compreender o desenvolvimento integral de todos, como forma de complementar o que é dever da família e da comunidade. Desse modo, entende-se que todos, governo, escola, família e comunidade de forma geral precisam organizar um ambiente favorável à inclusão de crianças com deficiências na escola.

Na mesma linha, e ampliando essa questão, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2014 ressalta que:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2014, p. 1).

Desta forma, com a ideia de igualdade de direitos para todos, se busca a inversão do quadro de exclusão construído ao longo da história humana. Assim, neste século 21, com um

olhar mais humanizado, busca-se o respeito às diferenças como forma de efetivar a inclusão das pessoas com deficiência em todos os setores da sociedade, sendo a escola um dos principais espaços de construção da cidadania, a partir da igualdade e da equidade para todos.

Além das leis que orientam para a educação inclusiva, diversos autores, dentre eles Mantoan (2003), abordam essa questão. De acordo com essa autora, a inclusão caracteriza-se como uma,

[...] inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.

Mantoan (2003) reafirma o direito de todas as pessoas em idade escolar frequentarem salas de aula de ensino regular. Suas colocações corroboram o exposto por Sassaki (1998), de que educação inclusiva significa um processo a que todo o indivíduo tem direito, qual seja, o de frequentar uma escola regular, independentemente de sua condição física, mental ou de aprendizagem. Para que esse direito se efetive, as escolas precisam estar preparadas para acolher essas crianças, garantindo-lhes sua permanência.

Para Sassaki (1998, p. 8) a inclusão

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 escolar 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.

Frente a essas colocações e à realidade encontrada no meio educacional brasileiro, sabemos que os desafios em torno da inclusão são muitos, porém, entendemos que com o esforço de todos os envolvidos - governo, escolas, pais e comunidade – a inclusão para todos é possível. Não se pode, contudo, pensar que isso aconteça de imediato, tendo em vista as dificuldades sociais, políticas, econômicas e culturais que entravam a efetivação de políticas públicas educacionais inclusivas.

Com palavras de Mantoan (2003, p. 35), podemos dizer que a escola de qualidade que buscamos constitui-se em

[...] espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio-afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar - sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma. Essas escolas são realmente abertas às diferenças e capazes de ensinar a turma toda.

A inclusão educacional da forma defendida por Mantoan ainda enfrenta muitos obstáculos e tem um longo caminhar. Decorrem disso os desafios atitudinais que precisam ser enfrentados pela escola, incluindo reformulação de conceitos, estrutura e formação. Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 35) afirma que

A possibilidade de se ensinar todos os alunos, sem discriminações e sem práticas do ensino especializado, deriva de uma reestruturação do projeto pedagógico-escolar como um todo e das reformulações que esse projeto exige da escola, para que esta se ajuste a novos parâmetros de ação educativa.

Para que isso se torne uma prática, entendemos como fundamental que a escola reveja, na sua proposta pedagógica, a forma como vem trabalhando com os alunos em geral e a direcione para incluir a todos, numa proposta de equidade e de garantia de direitos. Salientamos que o Projeto Político Pedagógico (PPP) precisa ser construído em conjunto com todos os envolvidos com a educação. Nesse documento, faz-se necessário contemplar a diversidade, com objetivos claros de igualdade, atendendo às necessidades dos estudantes, propondo alternativas de suporte pedagógico, didático, estrutural e de acompanhamento especializado.

Reitera-se que essas adequações estão previstas na LDB, quando determina, em seu Art. 59, “[...] que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p. 23).

No âmbito municipal foco desta dissertação, a secretaria de educação do município de Lages-SC tem conseguido, por meio do Programa de Implantação de Salas Multifuncionais (Edital nº 01, de 26 de abril de 2007), oportunizar ao aluno com deficiência a frequência nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que visam a garantia de um atendimento complementar especializado, no contra turno do ensino regular no qual o aluno está matriculado.

O Plano Municipal de Educação, sob a Lei 4114/2015, do decênio 2014/2024, estabelece metas para atender às necessidades da clientela da educação especial. Destaca-se, nesse documento a

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nos termos do artigo 208, inciso III, da Constituição Federal, e do artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com status de emenda constitucional, e promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, e nos termos do art. 8º do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências (LAGES, 2015).

Como medida para que a referida Meta seja alcançada, propõe-se, nesse documento, estratégias a serem desenvolvidas ao longo dos 10 anos do referido plano. No Quadro 9, apresentamos algumas delas:

Quadro 9 - Estratégias para o alcance da Meta 4 do PME de Lages-SC (2014-2024)

4.21) assegurar que os CEIMs tenham espaço físico e metodologias específicas para as crianças com deficiência, implantar e garantir o funcionamento de uma unidade polo para estimulação para crianças de 3 (três) meses a 5 (cinco) anos;
4.22) instituir e efetivar ações de prevenção à deficiência nos CEIMs, como o Projeto PREVENIR;
4.23) garantir a articulação entre: Saúde, Assistência Social e Educação para promover a ampliação do diálogo e assistência social aos pais dos alunos com deficiência;
4.24) garantir a produção de materiais específicos para alunos com deficiência visual e auditiva, bem como para seus professores, buscando parceria com a Fundação Catarinense de Educação Especial FCEE para implantar polo de transcrição em Braille;
4.25) gratuidade de transporte coletivo para todos os alunos com deficiência, incluindo 1 (um) acompanhante para alunos com deficiência visual e baixa visão que estejam frequentando AEE (Ensino de Braille);
4.27) desenvolver projetos específicos com ações voltadas ao combate dos diferentes tipos de violências nas escolas;
4.28) implantar e garantir, polos setoriais de atividades desportivas para alunos com necessidades especiais;
4.29) garantir, através do poder público, atendimento fonoaudiológico ao surdo implantado ou não.

Fonte: Plano Municipal de Educação 2014-2024 (LAGES, 2015)

Conforme se percebe, em decorrência de todas as leis que vêm assegurando os direitos de igualdade para todos, e todas as transformações exigidas, o aumento de matrículas de crianças com deficiência na educação infantil tem sido significativo nos últimos anos (BIAGGIO, 2007).

As famílias estão mais dispostas a procurar a escola regular para o filho com deficiência, o que antes não faziam, talvez para protegê-lo do mundo externo, com medo da segregação e muitas vezes com vergonha da deficiência, deixando as crianças presas em casa.

Com todos os esforços de movimentos mundiais para a efetivação da inclusão, a realidade das escolas vem mudando gradativamente e cada vez mais as crianças estão nas escolas, inclusive na Educação Infantil. Porém, ainda se trata de uma questão polêmica e desafiadora, havendo necessidade de muita reflexão sobre o tema e de conhecimento sobre as deficiências.

Mantoan (2003, p. 33) afirma que ainda precisam acontecer muitas mudanças na escola que se quer inclusiva, enfrentando as adversidades com tarefas fundamentais, como:

Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos; Reorganizar pedagogicamente a escola, abrindo espaços para a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico; Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender; Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções.

A escola precisa estar atenta em relação às deficiências, buscar informações sobre o aluno deficiente, observar seu desenvolvimento, suas habilidades, suas necessidades, oferecendo, desse modo, uma educação de qualidade, com segurança e acolhimento. De acordo com Veiga (2008, p. 179):

É preciso conhecer melhor essa criança e sua deficiência, buscando informações com pais, profissionais e observando mais atentamente a conduta dela na creche ou na escola. Essa atitude possibilitará maior compreensão de alguns comportamentos e melhor avaliação de seu potencial de aprendizagem, sem que isso implique previsões fatalistas ou equivocadas quanto às habilidades que ela irá desenvolver, aos conhecimentos que será capaz de construir e ao nível acadêmico que irá atingir. As informações a respeito da realidade da criança, as características de sua deficiência, suas condições socio-familiares, as relações que estabelece com os que estão a sua volta, os atendimentos que lhes foram destinados e sua trajetória escolar percorrida antes de seu ingresso na instituição ajudarão o professor e a escola a estabelecer um plano de trabalho realista e coerente com as necessidades dessa criança, considerando suas limitações, mas, sobretudo, valorizando suas potencialidades.

Entendemos que o professor, e a escola de uma forma geral, são peças fundamentais para que se tenha uma educação inclusiva de qualidade, que reconheça e valorize as diferenças, para que os direitos sejam garantidos aos educandos com e sem deficiência.

Neste sentido, a formação do professor é fator primordial no reconhecimento ao direito à educação da igualdade, tema este que será abordado na próxima seção desta dissertação.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Esta seção objetiva refletir sobre a formação de professores na perspectiva de educação inclusiva na Educação Infantil. Entende-se por educação inclusiva todo sistema de ensino regular que garanta o atendimento à diversidade humana, com qualidade e igualdade a todos os alunos, sem nenhuma discriminação.

O documento Marcos Políticos-legais da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2010) enfatiza que,

A concepção de educação inclusiva que orienta as políticas educacionais e os atuais marcos normativos e legais rompe com uma trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, alterando as práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e permanência na escola, por meio de matrícula dos alunos público alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular e da disponibilização do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2010, p. 7).

De acordo com Campos e Caron (2016, p. 70), “O sistema educacional voltado a uma educação para todos necessita refletir sobre seus conceitos, construir novos saberes e se adequar às exigências de uma escola inclusiva para garantir o direito de todas as pessoas em um mesmo ambiente escolar”. Frente a isso, ser professor neste contexto de inovações, redefinir conceitos e conseguir desenvolver um trabalho com mil e uma facetas, com compreensão do todo, do diverso e das múltiplas diferenças na educação inclusiva é uma exigência desafiadora. Mesmo diante de tantas inovações na sociedade, o professor ainda continua preso a uma sala de aula, com a responsabilidade de ensinar e formar seu aluno para ser um cidadão livre, consciente, com conhecimento das coisas, da sociedade e do mundo, respeitando e valorizando as diferenças e sendo solidário com seu próximo.

Em relação à educação inclusiva, nos questionamos, será que o professor do ensino regular, que não tem formação acadêmica para trabalhar com alunos com deficiência, se sente preparado para desempenhar este trabalho? Nesse momento, o que se pode perceber é que são muitas as angústias e incertezas que cercam esses profissionais.

A partir da universalização do acesso à educação, todas as crianças em idade escolar têm os mesmos direitos de estarem na escola aprendendo e se desenvolvendo como cidadãos, somando-se a isso, que sejam consideradas as diferenças de cada indivíduo nas suas peculiaridades. Desse modo, torna-se crucial que o professor, peça fundamental neste processo,

além de sua formação inicial, esteja constantemente aberto às informações e aprendizagem que a formação continuada possa lhe oferecer.

Para Campos e Caron (2016, p. 57)

A Formação do professor é de suma importância para seu aperfeiçoamento profissional e para o desenvolvimento da identidade dos estudantes com deficiência. Esses sujeitos necessitam de intervenções que estimulem suas potencialidades para que possam se identificar como seres capazes de construir com autonomia sua história de vida.

Diante das rápidas e constantes inovações e adversidades do mundo, a formação do professor requer mudanças, dentre elas conhecimentos que levem esse profissional a transformar sua prática conforme a necessidade do contexto escolar em que atua, com as especificidades de cada situação.

Alonso (1999) enfatiza esta questão da modernidade que precisa ser acompanhada e transformada. Para esse autor:

O mundo moderno requer habilidades e conhecimentos que antes não eram necessários, mas que hoje constituem condições indispensáveis tanto para sua inserção no mundo do trabalho como para sua participação efetiva na vida pública. Formar o cidadão significa, hoje, torná-lo apto a compreender a dinâmica da sociedade e conseguir desenvolver mecanismos de participação no social (ALONSO, 1999, p. 11).

Corroborando com o pensamento de Alonso, a escola, como construtora e desafiadora no processo de construção do conhecimento, precisa entrar nessa dinâmica de desenvolvimento e criatividade do mundo moderno.

Para Campos e Caron (2016, p. 59-60), entender

A formação como um mecanismo de construir novos saberes a partir do conhecimento já adquirido traz inúmeras possibilidades para os professores compreenderem e interagirem com seus estudantes, permitindo a transformação de sua prática pedagógica.

Ser um professor da rede regular de ensino e trabalhar em uma perspectiva de educação inclusiva, com certeza, é um grande desafio. A formação continuada pode ser uma grande aliada neste processo de superação das angústias, dos medos e da sensação de incapacidade que muitos professores acabam sentindo. Formação esta que precisa acontecer por meio de experiências relatadas, conhecimentos teóricos sobre as deficiências, estudos mais dinamizados em relação às deficiências, principalmente quando o professor procura aprofundamento para saber como trabalhar com as diferentes deficiências que seus alunos apresentam.

Victor (2011, p. 94) destaca que

As múltiplas situações problemáticas vivenciadas pelos professores, nos diferentes contextos educativos, geram uma forma de reflexão que, associada aos seus valores globais, dá origem a outras formas de agir nesses contextos, para além de problemas instrumentais, porque são situações únicas, complexas e variadas e, portanto, requerem um conjunto de teorias que poderão elucidá-las e não apenas uma única abordagem.

Desta forma, pensar na formação continuada que possibilite ao professor ser um profissional reflexivo requer envolvimento de todos os envolvidos neste processo. O professor trazer junto a sua prática, a sua vivência, as situações problemas de sala de aula para discussão torna-se fundamental, principalmente aliando teorias com experiências cotidianas, construindo, assim, juntamente com seus pares, um conhecimento de suas competências e responsabilidades para com o aluno com deficiência.

O conhecimento aliado à experiência é elemento fundamental na construção de uma sociedade igualitária mais justa e menos excludente. Nas palavras de Chauí:

Conhecer é apropriar-se intelectualmente de um campo dado de fatos ou de ideias que constituem o saber estabelecido. Pensar é enfrentar pela reflexão a opacidade de uma experiência nova cujo sentido ainda precisa ser formulado e que não está dado em parte alguma, mas precisa ser produzido pelo trabalho reflexivo, sem outra garantia senão o contato com a própria experiência. O conhecimento se move na região do instituído; o pensamento na do instituinte (CHAUÍ, 2001, p. 59).

Neste sentido, concordamos com Chauí, porque, partindo desta reflexão, a formação dos professores e dos alunos ocorre nesse processo de identificar e reconhecer o que está oculto e precisa ser revelado. Desenvolver a capacidade de reflexão do seu fazer pedagógico, do seu trabalho em sala de aula com o aluno e descobrir de que forma poderá buscar novidades, e oportunidades, para a multidiversidade existente em seu contexto escolar são ações que o professor pode realizar em todos os momentos de sua vida profissional.

A esse respeito, a LDBN 9394/96 traz algumas garantias no tocante à multidiversidade da educação inclusiva na escola para, com qualidade, atender ao educando com deficiência. O Art. 59 – inciso III, estabelece que todo educando com alguma deficiência terá o direito ao atendimento na rede regular de ensino com “[...] 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, p. 40).

Do mesmo modo, a Resolução nº 2, de 2001, instituiu as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Esta Resolução enfatiza a importância da formação dos professores, considerando as suas competências no seu fazer pedagógico diante do processo de inclusão da criança com deficiência.

No Art. 18 dessa Resolução conta que

§ 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001, p. 5).

Em relação aos especialistas em educação especial, a citada Resolução define como deverá ser sua formação inicial e a importância desta na inclusão do aluno com deficiência na rede regular de ensino. Assim, no Parágrafo 2º, afirma-se:

São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

No Parágrafo 3º da mesma Resolução, explicita-se como deverá ser a formação inicial do professor especialista, sendo que:

Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

Já no Parágrafo 4º, destaca-se que:

Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2001, p. 5).

Nesta perspectiva da educação inclusiva, na Resolução CNE/CP nº1/2002, para garantir encaminhamento em relação à formação dos professores, salienta-se o seguinte texto:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2014, p. 4).

Como se pode observar, as leis foram estabelecendo critérios para que os professores da rede regular de ensino tenham um mínimo de conhecimento para o atendimento qualitativo ao aluno com deficiência. Desta forma, as instituições de ensino superior, necessariamente, precisam adequar seus currículos para contemplarem o que estabelecem as leis que tratam da inclusão desse alunado.

Segundo Marques e Pereira (2002 apud FREITAS; MOREIRA, 2011, p. 67), as instituições de ensino superior, além de reformularem seus currículos, “[...] devem investir, por meio de discussões políticas mais amplas e de estudos sistematizados, na análise dos cursos de formação docentes nas instituições [...]”, acolhendo propostas para as licenciaturas, oportunizando reflexões e possíveis adequações advindas das necessidades apresentadas.

Pode-se dizer que, a partir dessas prerrogativas, as Universidades e Instituições de Ensino Superior teriam como meta ofertar, em seus cursos de licenciaturas, principalmente a Pedagogia, disciplinas com discussões sobre as diferentes deficiências, como tentativa de formar esse profissional com qualificação mínima para o atendimento ao aluno com deficiência e tornar possível a inclusão deste na rede regular de ensino.

Todavia, pesquisas mostram que este tão esperado resultado na formação inicial dos professores ainda não se efetivou, pois, na grade curricular da maioria dos cursos de licenciatura foram incluídas algumas poucas disciplinas que tratam da inclusão, mas que não dão conta de oportunizar melhor compreensão das deficiências e como se trabalhar com esses alunos (FREITAS; MOREIRA, 2011). De acordo com as autoras

A esperada capacitação do professor para a escola inclusiva parece ter sido perdida e com ela a condição de articular conhecimentos que envolvam o “saber” e o “saber fazer”, bem como a tão esperada competência para articular conhecimentos sobre a organização do trabalho pedagógico sedimentado por um sistema de ensino inclusivo na sua íntegra.

No mesmo teor, Moreira e Freitas (2011) afirmam que “A letra da lei entrou em cena e se configurou, indicando a concretização dos direitos, mas a conscientização e a concepção de uma formação inclusiva na sua totalidade ainda precisa ser conquistada” (FREITAS; MOREIRA, 2011, p. 73).

Em relação à formação inicial do professor nos cursos de Pedagogia, podemos reiterar, então, que há um longo percurso a ser trilhado. Ainda estamos longe de uma formação ideal, mas sabemos que o processo de inclusão da pessoa com deficiência nos sistemas de ensino passa por uma superação de paradigmas, e esse quebrar paradigmas pode levar muito tempo até que possamos alcançar os objetivos almejados.

Para Mantoan (2003, p. 43), no que tange à educação inclusiva:

Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. A inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um *design* diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional.

Conforme já salientamos, sendo a formação dos professores fundamental no processo educativo, seja por meio da formação inicial seja ela continuada, o professor precisa estar em constante aperfeiçoamento, trazendo luz ao ato de ensinar, buscando se ressignificar e se aprofundar nos aspectos sobre a inclusão de educandos com deficiência. O documento subsidiário à política da inclusão, elaborado pelo MEC, confirma que

[...] esta busca deve ser constante, mas que algumas dificuldades ainda são encontradas, no estudo de alguns fundamentos teóricos para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, pois é muito amplo o leque de realidades socioculturais existentes em nosso país. Para atender esta demanda tão diversa, o material dirigido à formação tem se proposto oferecer uma linguagem suficientemente abrangente para ser acessível a todos. Porém, em alguns casos se observa a excessiva simplificação dos conteúdos propostos, aliada a uma superficialidade que se distancia das situações problemáticas concretas de cada realidade (BRASIL, 2005, p. 21).

A partir dessa premissa, torna-se crucial ao professor se apropriar desses conhecimentos devido à necessidade de uma articulação com a prática cotidiana, com o conhecimento sobre cada aluno, aliando teoria e prática, realizando um trabalho transdisciplinar e coerente, com uma equipe de apoio. Isso porque, de acordo com o mesmo documento, diante da complexidade dessas questões, o professor não pode estar sozinho. “Por isso a importância de uma equipe interdisciplinar, que permita pensar o trabalho educativo desde os diversos campos de conhecimento para compor uma prática inclusiva junto ao professor” (BRASIL, 2005, p. 9).

Essas discussões precisam ser constantes no coletivo escolar, possibilitando práticas e novos saberes em torno da inclusão, apontando as necessidades, buscando fundamentação e elucidando as experiências já realizadas, desenvolvendo, assim, procedimentos pedagógicos que proporcionem a verdadeira inclusão.

O Plano Municipal de Educação de Lages SC, na Meta 4, também apresenta estratégias para a formação de professores voltada à educação inclusiva. Dentre elas:

4.3) promover a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas, em parceria com as instituições de ensino formadoras desses profissionais;

4.13) criar e qualificar equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de atendimento educacional especializado, profissionais de apoio, auxiliares ou segundo professor com formação, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdocegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

4.20) garantir a oferta de cursos de capacitação inicial e aperfeiçoamento continuado para os profissionais atuarem na educação bilíngue prioritariamente libras e braile; (LAGES, 2015).

Segundo Evangelista (2001, p. 15), a formação continuada precisa oportunizar ao professor competências básicas em seu fazer profissional, como: “[...] domínio de conhecimento; capacidade de identificar/solucionar questões da prática pedagógica; autonomia; responsabilidade; capacidade de avaliação do contexto e de sua atuação nele; cooperação com a escola e com a sociedade”.

Conforme o documento Referenciais para Formação de Professores do Ensino Fundamental (1999, p. 85),

O conhecimento profissional dos professores é um conjunto de saberes teóricos e experienciais que não pode ser confundido com uma somatória de conceitos e técnicas. Não é apenas racional e teórico, tampouco apenas prático e intuitivo; é o que permite ao professor gerir as informações de que dispõe e adequar sua ação, estrategicamente, segundo o que pode perceber de cada

situação, a cada momento, sem perder de vista os objetivos educacionais. Os conhecimentos se expressam, portanto, num saber agir numa situação concreta. Em outras palavras, o conhecimento profissional do professor é aquele que favorece o exercício autônomo e responsável das funções profissionais, cujo contexto é marcado consideravelmente pelo imprevisível, pelo imponderável.

A partir dessas orientações, a formação precisa fazer do professor um profissional polivalente para que ele consiga reconhecer os problemas vivenciados em seu dia a dia, tenha autonomia para resolvê-los com competência e focado no acolher e respeitar as diferenças e a diversidade que o seu trabalho oferece.

O Parecer CNE/CP número 2/2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, aponta alguns princípios básicos, tais como:

- I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade [...];
- II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais atentas ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação.
- III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;
- IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;
- V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;
- VII - a importância do projeto formativo nas instituições de educação que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar;
- VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;
- IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação básica;
- X - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de educação básica; e

XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais (BRASIL, 2015, p. 23).

Diante desses princípios, sendo eles articulados, organizados e desenvolvidos, pode-se dizer que a formação e as instituições formadoras estariam cumprindo seu papel social. Essa qualificação diz respeito a um profissional que necessita estar com uma base consolidada e em constante formação para, com desenvoltura e discernimento, se colocar como principal ator na construção de uma sociedade melhor.

De acordo com Alarcão (2001, p. 11), “[...] atribui-se aos professores um novo papel como atores sociais “responsáveis em sua autonomia, críticos em seu pensamento, exigentes em sua profissionalidade coletivamente assumida”.

Para Tardif (2002, p. 230),

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume a sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir das quais ele a estrutura e a orienta.

Nesse sentido, o professor precisa se ver como protagonista do ensino. Assim, na sala de aula, além de conhecimentos teóricos advindos de suas formações inicial e continuada, ele deterá os saberes práticos de como agir em todas as situações rotineiras, proporcionando aos seus alunos o aprendizado proveniente das teorias e das práticas cotidianas.

Tardif (2002, p. 237) defende duas teses, as quais, se conduzidas com seriedade, nos encaminhariam a uma nova concepção do ensino. São elas:

Primeira tese: os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício. Segundo tese: a prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, transformação e mobilização de saberes que lhe são próprios.

Ainda de acordo com Tardif (2002), durante seu processo formativo, o professor precisa ter voz, poder dizer dos seus conhecimentos, da sua prática para, desse modo, em conjunto com outros atores, produzir conhecimento, currículos e formação recíproca.

Cabe ressaltar quanto ao que vem sendo desenvolvido nas instituições de ensino superior que estas ainda apresentam enfoque nas disciplinas, muitas delas compartimentadas,

sem relação umas com as outras, o que traz pouca contribuição no trabalho real e cotidiano dos futuros professores (TARDIF, 2002).

Para Tardif (2002, p. 242),

O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações. Essa lógica profissional deve ser baseada nas práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação.

O que Tardif traz é um novo pensamento, uma nova forma de ensinar, que pode ser desenvolvida desde a universidade até a formação continuada como forma de ampliar conhecimentos e habilidades dos futuros e atuais professores.

Como já afirmava Paulo Freire (2001, p. 24-25):

Na prática formadora [...] é preciso [...] que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção. [...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.

Fundamentados nas palavras de Freire, entendemos a importância do ato de ensinar, de formar professores com a perspectiva de que o aluno não é um mero aprendiz, pois cada um de nós tem saberes próprios e, na troca de experiências, vivências, conhecimentos e culturas, aprendemos juntos. Assim, em alguns momentos somos aprendizes, em outros, formadores de pensamento, de culturas, de saberes e precisamos, sim, saber ouvir e conduzir o trabalho com ética, discernimento e acolhimento.

Sobre a ética, também nos respaldamos em Freire (2001), que a entende como fundamental no processo educativo, pois somos seres históricos, sociais, que se tornam éticos ou não, por meio de vivências, atitudes e escolhas e isso nos faz sermos bons profissionais ou nos colocarmos em um nível de um faz de conta no cotidiano da sala de aula.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade (FREIRE, 2001, p. 26).

Em vista das palavras de Freire, seja em nossa formação, ou quando estamos formando os alunos, é importante seguir as premissas de que estamos em constante aprendizado, que sempre temos o que aprender e o que ensinar. Desta forma, podemos contribuir para a produção do conhecimento, do desenvolvimento, da autonomia tanto do educando como do educador, aprendendo mutuamente, em um trabalho coletivo, com diálogo que nos permita analisar, comparar e refletir sobre o conhecimento adquirido.

Conforme entende Tardif (2002), para que os professores se tornem mais autônomos e produtores de conhecimento, há necessidade de tempo e espaço para atuar nesse processo de construção da própria prática. Para ele, sendo a escola um lugar onde os professores possam aprender, “inovar e implantar novos métodos de ensino”, em conjunto com todo o coletivo escolar, conseqüentemente, estes serão profissionais mais competentes, desenvolvendo um trabalho de melhor qualidade (TARDIF, 2002, p. 280).

Embora o apresentado seja o ideal, a formação de professores regentes no diálogo e na partilha com seus pares e com professores especialistas é uma realidade ainda um pouco distante das escolas, tendo em vista o acúmulo de trabalho, da carga horária fechada, do deslocamento de uma escola a outra para conseguirem um salário um pouco melhor. Isso reduz o tempo para os momentos de socialização para o trocar de ideias, dividir experiências, construir objetivos e realizar um trabalho coletivo.

Neste sentido, torna-se de fundamental importância que a gestão escolar e a secretaria de educação do município revejam a questão deste tempo e espaço para os professores, essencialmente no processo de inclusão do aluno com deficiência. Para que a inclusão seja real e qualitativamente como o esperado, o professor precisará do apoio de todos os envolvidos com a escola nessa busca de formação e informação sobre o aluno com deficiência, num engajar do coletivo escolar para suprir as necessidades do educando e do professor, pois se trata de um grande desafio.

Tornar a escola esse espaço de abertura incondicional às diferenças requer um esforço coletivo concentrado na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), primando pela autonomia e participação de todos para que se adote a inclusão como prioridade nos objetivos, metas e ações desse norteador das ações desenvolvidas na escola. Esse engajamento terá como foco conhecer, reestruturar e buscar alternativas para atender da melhor forma o aluno com

deficiência no seu desenvolvimento e nas suas necessidades, e também no auxílio ao professor regente, com suporte pedagógico, didático, material, estrutural e de acompanhamento especializado.

Precisamos, nas escolas, professores conscientes de sua importância na vida dos alunos. Professores críticos, que tenham ética pedagógica, tolerância, respeito à diversidade, alegria pelo que fazem e que busquem conhecer para a realização de um trabalho de qualidade. Por consequência, teremos alunos conscientes de sua importância na sociedade, com conhecimentos necessários para uma vida ética, com dignidade e respeito ao próximo.

O ensino e a aprendizagem se fazem neste caminhar de confiança, de curiosidades, de descobertas, de ajuda mútua e igualdade, com uma nova visão de mundo e sociedade para acolher a todos, respeitando as diferenças e contribuindo para que todos aprendam e se desenvolvam com igualdade e qualidade.

Esse resgate de ideias e teorias de autores que se preocupam com a educação de qualidade, de igualdade, de respeito às diferenças do mundo, da sociedade, da cultura que vê no próximo uma oportunidade de aprendizado, de conquistas e, principalmente, com a questão de resgate dos valores da humanidade, de consciência do que estamos fazendo e do que podemos fazer para a geração da cultura de paz no mundo nos faz refletir sobre nossa atuação profissional enquanto desafiadores de todos esses processos dentro da escola.

Entendemos que o professor tem grande chance de ter sucesso se souber articular seus conhecimentos, considerando o conhecimento de todos a sua volta, aprendendo, ensinando e criando uma perspectiva de sociedade de aprendizagens, conquistas e principalmente de igualdades.

A formação, tanto inicial quanto continuada, permite ao professor um engajamento de partilhas de experiências, conhecimentos e também dificuldades, sendo que neste diálogo que se propõe à formação todos sairão com um conhecimento novo, algo que possa utilizar no seu fazer pedagógico, na solução de situações vivenciadas na sala de aula. Por isso, justifica-se a necessidade do professor estar em constante formação, pois o mundo muda todos os dias e os desafios da educação também.

Na sequência, descrevemos os caminhos metodológicos seguidos para a realização da pesquisa e em seguida apresentamos a análise dos dados coletados, centrando-nos nas falas das professoras entrevistadas e dialogando com autores que se dedicam às temáticas propostas neste trabalho.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa científica, conforme Goldenberg (2004, p. 13), “[...] exige criatividade, disciplina organização e modéstia” para que a trajetória do pesquisador tenha êxito, com decência, coerência, respeitando o objeto de pesquisa, os pesquisados e os resultados de seu detalhado estudo.

Tendo isso em consideração, esta pesquisa é de abordagem qualitativa. Nessa abordagem, “[...] a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória” (GOLDENBERG, 2004, p. 14).

Por meio da pesquisa qualitativa a pesquisadora tem a oportunidade de coletar os dados e analisá-los de forma coerente, trazendo importantes contribuições e informações relevantes à comunidade acadêmica.

A abordagem qualitativa permite a aproximação com o grupo pesquisado, ocasionando melhor compreensão dos dados na construção de significados e interpretações com a essência do pesquisado. Para tanto, é importante que o pesquisador tenha muito cuidado nas interferências, precisando ter imparcialidade, evitando sentimentos, deixando de lado preconceitos e opiniões formadas sobre o tema, pois esses fatores podem afetar o processo de análise dos dados, prejudicando os resultados da pesquisa.

Para Goldenberg (2004, p. 55), “A melhor maneira de controlar esta interferência é tendo a consciência de como sua presença afeta o grupo e até que ponto este fato pode ser minimizado ou, inclusive, analisado como dado de pesquisa”.

Desta forma, tendo consciência das interferências e da responsabilidade de nossas análises, por meio das situações cotidianas, buscamos a possibilidade de interpretação teórica e metodológica do nosso foco de pesquisa. Enquanto pesquisadoras, não deixamos de fazer parte do local de onde surgiram nossas angústias, nos colocando como intérpretes de novas possibilidades e de novas formas de olhar algo, por meio de referenciais teóricos que dessem conta dessa interpretação.

Chizzotti (2014, p. 28) pontua que a pesquisa qualitativa “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Na pesquisa qualitativa é necessária essa troca entre o pesquisador e o pesquisado, numa relação de compreensão e sincronia com o objeto investigado para perceber a autenticidade dos fatos e a coerência com que se conduz e se responde os questionamentos, trazendo um

verdadeiro e aprofundado conhecimento sobre a questão em estudo. “Após este raciocínio, o autor interpreta e traduz em seu texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científica os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa” (CHIZZOTTI, 2014, p. 28-29).

A pesquisa foi desenvolvida em cinco Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM), no município de Lages - SC, em turmas que atendem educandos com diferentes deficiências. Especificamente foi realizada com professores regentes e professores de apoio à inclusão que atuam diretamente com crianças com deficiências em turmas da Educação Infantil que compreendem a idade de zero a cinco anos.

As etapas para a realização da pesquisa foram assim determinadas, primeiro, o contato com o setor de educação especial da Secretaria Municipal da Educação a fim de conferir em quais CEIM's havia crianças com deficiência matriculadas. Com esses dados em mãos, fizemos contato, via telefone, com a direção escolar para informar da pesquisa e verificar a disponibilidade e aceitação da escola. Em seguida, fizemos a primeira visita para conhecer a escola e entregar os documentos necessários à direção para autorização da pesquisa, conversa informal com os professores e agendamento da entrevista semiestruturada, que aconteceu com cinco professores regentes e cinco professores de apoio à inclusão.

Para a obtenção dos dados sobre o perfil das entrevistadas foi entregue um questionário, que foi preenchido na presença da pesquisadora. Para registro da entrevista semiestruturada foi utilizado gravador, posteriormente os dados foram transcritos e devolvidos aos autores para conferência, com data marcada para devolução à pesquisadora.

Reiterando, neste estudo, para a coleta de dados utilizamos pesquisa empírica, realizada por meio de entrevista semiestruturada com cinco professores regentes e cinco professores de apoio à inclusão, num total de 10 professores, que em suas turmas tinham educandos com diferentes deficiências, transtorno global do desenvolvimento (TGD), transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação.

O Projeto foi submetido e aprovado com o Parecer número 2.984.644, em 26 de outubro de 2018, pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP em seres humanos da UNIPLAC e seguiu os pressupostos previstos na Resolução 466/2012 do Plenário do Conselho Nacional de Saúde.

Por questão de ética na pesquisa, os nomes dos entrevistados não serão revelados, desta forma, os sujeitos pesquisados são identificados por nome de flores. Para Professor Regente, utilizamos flores que iniciam com a letra A: Azaleia, Alfazema, Amarílis, Anis e Antúrio. E aos Professores de Apoio à Inclusão, optamos por nomes de flores que iniciam com a letra C: Crisântemo, Camélia, Calêndula, Clívia e Cravina.

Para cada pessoa entrevistada foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para obtenção de autorização ao uso dos dados obtidos no decorrer da pesquisa, garantindo que todos estavam livres para interromper sua participação a qualquer momento, sem nenhum prejuízo a si próprio, e a fim de que estivessem cientes da sua fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa. Se por ventura algum dos profissionais selecionados não mais desejasse participar da entrevista, bem como o próprio CEIM, seria definido outro profissional ou outro local que atendesse aos critérios estabelecidos para dar sequência à pesquisa, o que não foi necessário, pois não houve desistência.

O risco da pesquisa é mínimo, mas em caso de constrangimento por parte do entrevistado, ou se sentisse ofendido, deprimido ou ainda revoltado com as perguntas, o mesmo seria encaminhado à clínica escola de psicologia da UNIPLAC para atendimento gratuito. Tudo transcorreu normalmente.

Esta pesquisa tem como benefício trazer ponderações pertinentes sobre como está acontecendo a inclusão de educandos com deficiência na Educação Infantil, elucidando os desafios, os avanços e as perspectivas deste processo, bem como a formação dos professores e autoformação. Contribui-se, assim, com a inclusão escolar, com o intuito de promover um ambiente acolhedor da diversidade, em que sejam consideradas as necessidades específicas de cada criança e em especial da criança com deficiência.

Após a coleta dos dados, estes foram classificados conforme as categorias definidas a priori, de acordo com o interesse dos itens a serem analisados: inclusão, deficiência, educação infantil e formação dos professores, para posterior tabulação e análise. A análise foi realizada a partir de orientações de Moraes e Galiazzi (2014), que consideram a análise textual discursiva como um método que perpassa tanto pela análise do discurso como pela análise de conteúdo, provocando uma minuciosa interpretação dos dados.

A análise textual discursiva corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise de discurso, representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico (MORAES e GALIAZZI, 2014, p. 7).

Para Moraes e Galiazzi (2006), ao desenvolver uma análise textual discursiva, o pesquisador precisa se propor a uma ruptura de paradigmas, reconstruindo suas concepções de ciência e pesquisa, se colocando como um intérprete de uma verdade, com objetividade e neutralidade. Esse sujeito assume, desta forma, seu objeto de pesquisa com intensa dedicação,

num movimento hermenêutico de constantes reflexões, visando a qualificação de seus resultados.

Seguindo as técnicas indicadas por Moraes e Galiuzzi (2014), os dados coletados passaram por uma desmontagem dos textos, com atenção aos detalhes; em seguida, classificamos as relações entre as categorias estabelecidas *a priori* para identificar, também, se haveria categorias emergentes. Após esta fase, partimos para a construção do metatexto, que resulta desse esforço de explicar e compreender os elementos que encontramos neste trabalho, para posteriormente entrarmos num processo de auto-organização do conteúdo levantado nesta pesquisa.

Moraes e Galiuzzi (2014, p.16) defendem que,

A análise textual discursiva parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos que examinamos. Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados a partir de seus conhecimentos, intenções e teorias. A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados são os objetivos da análise.

A partir desta desconstrução dos textos e de sua unitarização, focamos nos detalhes, momento em surgem as unidades de análise. Para Moraes e Galiuzzi (2014, p. 19) a unitarização acontece em três momentos, na “1- fragmentação dos textos e codificação de cada unidade, 2- reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado, 3 – atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida”.

Na sequência efetuou-se a análise das respostas das pessoas entrevistadas, seguindo a ordem do roteiro pré-elaborado. Para a interpretação e análise, foram agrupadas as respostas das questões de acordo com as categorias pré-definidas.

2.5 ANALISANDO OS RESULTADOS: VEZ E VOZ DAS PROFESSORAS

As entrevistas foram realizadas com dez professoras da Educação Infantil, sendo cinco regentes e cinco professoras de apoio à inclusão. Elas são respectivamente regentes e de apoio das mesmas turmas e atendem as mesmas crianças. Uma das regentes trabalha no período matutino e vespertino e tem, em sua sala, nos dois períodos, criança com deficiência. Neste caso, entrevistamos as professoras de apoio dos dois períodos. Uma outra professora regente de turma do maternal tem um aluno autista e não dispõe de professora de apoio, mas conta com o auxílio de uma estagiária. As demais professoras regentes atendem crianças com deficiências e contam com a professora de apoio.

Das professoras regentes, quatro são contratadas e uma é efetiva, com faixa etária bem diferente entre elas, duas estão na faixa dos 25 aos 35 anos, uma entre 46 e 55, outra dos 36 aos 45 e a quinta com mais de 55 anos. Entre as professoras de apoio, todas são contratadas e a faixa etária delas compreende: uma com 23 anos, três entre 25 a 35 e uma entre 36 a 45 anos.

Das professoras entrevistadas, sete possuem pedagogia, duas estão cursando e uma fez graduação em educação especial. Cinco possuem pós-graduação, destas, três em educação especial. O tempo que estão formadas é variado, quatro delas entre 1 a 5 anos, uma entre 5 a 10 anos, uma entre 8 e 10 anos, outra entre 11 a 14 anos e a última acima de 14 anos, e todas demonstram interesse em aperfeiçoamento, participando com frequência dos cursos oferecidos pela secretaria da educação. Crisântemo e Calêndula não fizeram especialização por não terem tido essa oportunidade, mas participam das formações oferecidas pela Secretaria de Educação Municipal de Lages.

Como já mencionado, os nomes das professoras foram substituídos por nomes de flores, desta forma tratamos das respostas das professoras regentes: Azaleia, Alfazema, Amarílis, Anis, Antúrio e das professoras de apoio à inclusão, Camélia, Crisântemo, Calêndula, Clívia e Cravina. No Quadro 10, apresentamos detalhadamente o perfil das professoras.

Quadro 10 - Perfil das Professoras

Nome Fictício	Faixa de idade	Formação	Especialização	Tempo de formada	Busca aperfeiçoamento	Deficiência do aluno que trabalha
Azaleia	25 a 35 anos	Pedagogia	-----	8 a 11 anos	Sim	Paralisia Cerebral
Alfazema	36 a 45 anos	Pedagogia	Educação Especial Psicopedagogia da Educação	Mais de 18 anos	Sim	Um Autista e um com Deficiência Física
Amarílis	Mais de 55 anos	Magistério e Educação Especial	Psicopedagogia	11 a 14 anos	Sim	Autista
Anis	25 a 35 anos	Pedagogia	Neuropsicopedagogia	1 a 5 anos	Sim	Encefalopatia crônica com etiologia de epilepsia
Antúrio	46 a 55 anos	Pedagogia	Educação Especial	5 a 8 anos	Sim	Cegueira e retardo mental
Crisântemo	25 a 35 anos	Magistério e Pedagogia	-----	1 a 5 anos	Não	Paralisia Cerebral
Camélia	25 a 35 anos	Magistério e Pedagogia	Ed. Infantil e Séries Iniciais	1 a 5 anos	Sim	Deficiência Física
Calêndula	36 a 45 anos	Pedagogia	-----	1 a 5 anos	Não	Autista
Clívia	25 a 35 anos	Pedagogia em curso	-----	-----	Sim	Encefalopatia crônica com etiologia de epilepsia
Cravina	23 anos	Pedagogia em curso	-----	-----	Sim	Cegueira e retardo mental

Elaborado pela pesquisadora

Diante dos dados da pesquisa, focamos nossas análises nas categorias definidas *a priori*, com o intuito de responder os objetivos inicialmente propostos, sendo elas “**Inclusão na educação infantil e os desafios no meio do caminho**”, “**Formação inicial e continuada dos professores e suas contribuições para a educação inclusiva**”.

2.6 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS NO MEIO DO CAMINHO

Iniciamos a análise descrevendo sobre *a percepção dos professores em relação à educação inclusiva na educação infantil*, sendo que na fala da maioria das entrevistadas percebe-se o seu entendimento por educação inclusiva como um espaço em que as crianças se sintam pertencentes ao grupo, que estejam inseridas no meio, participando das atividades, sendo acolhidas por todos com muito carinho, sem preconceito e discriminação. Para que isto aconteça, o professor e o espaço escolar precisam se adequar e reestruturar para poder atender a este aluno com qualidade.

Conforme Santos (2018, p. 116),

Uma escola inclusiva resulta de uma organização interna e externa, que provoca mudanças na cultura da comunidade, que, por sua vez, reflete na cultura escolar. Todavia, para que esse movimento aconteça continuamente é preciso haver uma leitura dos meandros desse processo, pois, as relações sociais são tecidas no tempo e no espaço vivenciados mediante tensões permanentes. Mudar estruturas profundamente assentadas é um movimento que tende a ganhar mais adversários do que adeptos em um primeiro momento, até que a nova ordem se mostre viável e consolidada.

Tornar a escola neste espaço de inclusão, acolhimento e transformação requer persistência e engajamento por parte de todos. O movimento que o processo de inclusão trouxe para as escolas pode causar desconforto, pois implica numa desconstrução do que está posto, porém, esta desconstrução é fator imprescindível numa escola que se quer inclusiva.

No seu relato, a professora regente Amarílis (2018) afirma que “*a inclusão veio para acolher toda a equidade, não só o aluno especial, mas ela veio para acolher a todos*”. A fala desta professora vem confirmar a importância do acolhimento de uma escola inclusiva, tornando-se, este, fundamental no cotidiano do coletivo escolar, na busca pela qualidade da educação e na transformação da sociedade.

Para Santos (2018, p. 93),

O acolhimento é resultante de um conjunto de processos e valores vivenciados na escola com um único objetivo: atender a todos com qualidade. Se esse

todos, não é homogêneo, promover o acolhimento significa erigir qualquer resquício da herança de uma escola que secularmente selecionou, classificou e excluiu. Acolher é transformar-se cotidianamente por todos e por cada qual.

Somos frutos de uma escola e de uma sociedade excludente na qual o aceitável é o que segue o padrão estabelecido como perfeito, bonito e saudável. Desta forma, quando se busca uma sociedade e uma escola inclusiva, precisamos transformar esses padrões e acolher as diferenças, perceber que somos, ao mesmo tempo, diferentes e semelhantes, e que muito podemos fazer uns pelos outros, aceitando, acolhendo e oferecendo uma escola de qualidade para todos.

A professora de apoio, Camélia (2018), diz que *“a inclusão é você socializar o aluno, incluir dentro da turma, sem discriminação, sem preconceito, tratar ele de forma igualitária, igual a todos, com amor, com carinho, para que ele não se sinta diferente”*.

Para a professora de apoio Cravina (2019),

Educação inclusiva seria incluir a criança com certa deficiência, que ela fosse tratada igual as outras crianças, e as outras crianças passassem a ter ela como sendo normal, porque é o preconceito que o adulto cria, o preconceito vem dos pais, da criação e não das crianças que são inocentes né, ingênuas, então na educação infantil seria isso.

A professora regente Antúrio concorda com a Cravina e Camélia em relação ao preconceito existente na sociedade, e que na educação infantil se tem a oportunidade de as crianças aprenderem a tratar todos como iguais. Antúrio pontua a importância deste processo desde a infância, pois, *“Educação inclusiva para mim é a inclusão das crianças com deficiência, especial, para no meio com as outras crianças na sala de aula, para convivência, acho que até para as crianças que estão na sala já conhecer, já crescer sem preconceito”* Antúrio (2019).

O preconceito em relação à pessoa com deficiência é uma questão que vem de muito tempo, desde a antiguidade, quando pessoas eram sacrificadas, isoladas e abandonadas. Ao longo da história tem-se buscando quebrar essas barreiras do preconceito e, hoje, com o trabalho das escolas, observa-se melhorias neste sentido, porém, há muito que se percorrer para que não haja mais na sociedade nenhum tipo de discriminação às pessoas por conta de sua deficiência, diferença ou singularidade.

Para Silva (2006, p. 428), *“Inúmeras são as formas pelas quais o preconceito às pessoas com deficiência se constitui e é reforçado: pela educação escolar, pela mídia, nas relações familiares, pelo trabalho, pela literatura, entre outras”*. Portanto, a escola tem a função de negar

esses preconceitos e buscar, por meio da inclusão e socialização, a igualdade de direitos para que todos se percebam como iguais e capazes de se relacionar em sociedade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva enfatiza que,

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2014, p. 1).

Para garantir estes direitos e acontecer a efetiva inclusão da criança no espaço da sala de aula, Clívia (2019) compreende que:

Você vai incluir ela, para que ela se sinta bem naquele meio e os outros colegas também a recebam bem, você vai incluir ela tanto nas atividades, na interação de sala, se precisar adaptar alguma coisa, material, brinquedo, isso é nosso papel, incluir ela de várias formas, para que ela se sinta bem e os outros colegas também se sintam bem com aquela criança.

Neste sentido, percebe-se que as professoras possuem um bom entendimento do que significa educação inclusiva e que todas procuram, ainda que com limitações, fazer a sua parte no processo de inclusão, acolhendo seu aluno com deficiência com carinho, buscando informações e tornando-o sujeito de direitos que precisam ser respeitados.

A professora Amarílis (2018) pontua que *“a inclusão veio para contribuir também com as pessoas com deficiências, para eles terem acesso à educação também dos ditos normais”*. Alfazema (2018), dialoga com esse pensamento, dizendo que *“educação inclusiva para nós é o momento que a gente dá para essa criança também ter os mesmos recursos, que as crianças normais”*.

Confirma-se na fala das professoras que a educação inclusiva se instituiu para tornar a escola um ambiente de todos, em que crianças com ou sem deficiência tenham assegurados uma escola de qualidade, que respeite e valorize o ritmo e desenvolvimento de cada aluno.

De acordo com Drago (2011), citado por Fernandes e Santos (2018, p. 435),

A Educação Infantil Inclusiva pressupõe a garantia do direito à educação de qualidade e a compreensão de que a criança com deficiência tem capacidade de aprender, pois é sujeito social que constrói e reconstrói sua cultura, seu conhecimento e sua história no decorrer de seu processo de desenvolvimento.

Assim, é com esta visão de que toda criança tem sua história e desenvolve as suas capacidades de acordo com suas singularidades, que precisamos focar nesta educação infantil inclusiva, oferecendo a todos as mesmas oportunidades. Vivemos numa sociedade ainda

excludente em todos os sentidos e cabe à escola quebrar este paradigma de exclusão para se tornar um espaço de acolhimento e de oportunidades. Que nesse espaço todos possam se desenvolver e participar com igualdade.

Considerando o espaço escolar, perguntamos às professoras *se o aluno com deficiência, está inserido ou incluído*. Parte das professoras entrevistadas afirma que estão incluídos, pois participam de todas as atividades de forma igualitária, ou seja, as atividades desenvolvidas são as mesmas, tanto para os alunos ditos normais, quanto para os alunos com alguma deficiência.

De certa forma, essa afirmativa parece um pouco contraditória quando se fala que as atividades são iguais para todos, pois o aluno com deficiência possui suas especificidades e, a depender do seu caso específico, torna-se necessário um material adaptado, intervenções diferenciadas. Embora tenhamos consciência de que devemos tratar a todos como iguais, vale salientar que precisamos respeitar as diferenças, sendo assim, é indispensável que se busque alternativas diferenciadas de aprendizagem para o aluno com deficiência.

Concordamos com Santos (1995, s.p.) quando afirma que “é preciso que tenhamos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos caracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza”.

Na fala de Alfazema (2018), confirma-se que vem se buscando a inclusão da criança nos diferentes espaços da escola, *“a gente conseguiu incluir ele (o aluno deficiente) na turma, nas atividades, e no espaço, a gente está conseguindo incluir ele não só na sala de aula, mas também nas atividades fora, com os outros amigos, os outros colegas, funcionários”*.

Azaleia (2018) considera, a respeito da aluna com deficiência de sua turma:

Para mim ela está incluída, as crianças são acolhidas, a gente acolhe com muito carinho, com muita atenção, porque a gente tem que dar carinho, tem que entender, tem que educar, ensinar [...]. Neste espaço da educação infantil eles evoluem, eles interagem com as outras crianças, aprendem, brincam, é um espaço dedicado para eles, para que eles possam viver tranquilos, viver inseridos.

Neste sentido, Mantoan (2006, p. 196) afirma que “as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e é estruturado em função delas”, portanto, a escola precisa se adaptar às necessidades das crianças, tenham elas deficiência ou não.

Camélia (2018) também comenta que *“na educação infantil é bem tranquilo, você não vê esse preconceito entre os coleguinhas, entre a gestão e os professores, eles são bem incluídos mesmo. O espaço proporciona essa inclusão”*.

O que demonstram estas professoras é que na educação infantil a inclusão é mais tranquila do que em outras etapas de ensino. Acreditamos que essa percepção decorre do fato que crianças menores seguem muito o exemplo do adulto, desta forma, se convivem num ambiente em que não há discriminação e preconceito com o diferente, conseqüentemente isso se tornará muito natural para ela e não haverá diferença entre colegas. Por isso, também, a importância de a criança com deficiência estar frequentando a escola regular desde muito cedo, isso faz bem para ela e para a turma toda, pois as crianças aprenderão desde pequenas a respeitar e a valorizar as pessoas que estão a sua volta.

Rousseau (1968) afirmava que a criança nasce pura, que é por meio da educação que o ser humano se constrói e pelo contato com a natureza. Com o exemplo do adulto e com as experiências que vai adquirindo em cada fase da vida se tornará um cidadão. Assim, se tiver bons exemplos, mais fácil será de segui-los, do contrário, vai perpetuar o que aprendeu de ruim, maldoso e preconceituoso.

Conforme Silva e Lima (2014, p. 92), na educação infantil,

[...] as crianças estão no processo de apropriação de conhecimentos, aprendizagens, socializações, relações interpessoais. Entende-se que nesse ambiente se torna propício a inserção de aprendizagens às vezes bastante iniciais e ter um colega diferente permite a criança entender essa diferença como algo normal.

Nesta linha de pensamento, em que na educação infantil há maior possibilidade de criar vínculos afetivos, de conquistar o respeito às diferenças, os professores necessariamente precisam estar abertos a trabalhar com mais afetividade e alegria com os educandos, tornando as relações muito naturais, espontâneas e sem distinções.

Freire (2001, p. 159-160) enfatiza a afetividade como um dos saberes necessários ao ato de educar. Para ele, querer bem o aluno significa,

[...] a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. [...] A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. [...] A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. [...] E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Neste sentido, concordamos com Freire (2001), pois acreditamos nesta boniteza da educação, que podemos tornar a escola um ambiente acolhedor, inclusivo, alegre, proporcionando ao educando desenvolvimento e aprendizagem com amorosidade, carinho e respeito.

Retomando a questão, se a criança está inserida ou incluída no espaço escolar, tivemos duas professoras de apoio afirmando que em algumas situações a criança com deficiência está inserida no espaço escolar apenas para socialização. Crisântemo (2018) observa que,

Na questão da inclusão, é mais para integração mesmo, para estar junto com as crianças, para socializar, acho que ela está mais integrada do que incluída, porque na hora de fazer a atividade não tem o que fazer com ela, então ela fica ali junto, mas ela não participa, ela está fazendo outra coisa, mas não está fazendo o mesmo que as outras crianças.

Nesta situação específica, a criança tem paralisia cerebral e, na visão da professora, a aluna não demonstra desenvolvimento e aprendizado, sendo assim, considera que pouco se pode fazer por ela, pois a criança não interage e demonstra dificuldade de entendimento.

Mantoan (2006) enfatiza que mesmo a criança tendo deficiência severa não podemos esquecer que ela também tem direito à educação. Deixá-la de fora desse processo seria impedi-la de usufruir de seus direitos, de estar na escola convivendo com outras crianças, ditas normais ou com uma deficiência mais leve, da mesma faixa de idade, o que de certa maneira vai lhe beneficiar em sua aprendizagem, de acordo com suas possibilidades.

Para Mantoan (2006, p. 205), “São eles os alunos que, de fato, provocam mudanças drásticas e necessárias na organização escolar e fazem com que seus colegas e professores vivam a experiência da diferença nas salas de aula”. Desta forma, mesmo parecendo que estar na escola para esta criança não lhe traga desenvolvimento e aprendizagem, a sua inclusão dentro do espaço escolar já é significativo e, certamente, proporcionará a ela algum desenvolvimento.

A professora regente Antúrio (2019) afirma que a criança está mais integrada do que incluída, pois “*o espaço não é adequado, ali fora ainda tem um espaço grande, mas a sala é pequena, como falta muita coisa para ela que teria que ter, é integrada mesmo*”.

Calêndula (2018) também pontua a questão do espaço inadequado, “*Acredito que hoje, elas estão incluídas em partes, porque muitas vezes você não tem um ambiente adequado para essa criança, acredito que muitas vezes ela está só integrada, porque ela precisa estar na escola, por determinação de alguma lei*”.

Porém, Calêndula também observa que “*a inclusão já teve um avanço e a criança está sendo melhor recebida até mesmo pelos pais das outras crianças e principalmente pelos alunos que frequentam o mesmo ambiente da sala*”.

Sasaki (1997, p. 3) conceitua “a inclusão social como 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”. Cada

um fazendo sua parte em colaboração, adaptando-se e sendo adaptado, perpetuando um esforço necessário a cada dia, a cada nova situação, contemplando toda a diversidade.

Já a integração consiste em receber a pessoa com deficiência sem nenhum esforço da sociedade e da escola para se adaptar às necessidades desta pessoa. Estas precisam se moldar ao estabelecido, num “esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que estes tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade” (SASSAKI, 1997, p. 34).

Neste sentido, quando as professoras falam que seus alunos estão mais integrados do que incluídos, se confirma um certo descaso com a questão da adaptação de espaço, materiais e currículo nas escolas. Observa-se esta preocupação das professoras com a estrutura escolar, relatando que não há ambientes adequados para determinadas deficiências, não há um planejamento eficiente para atender às diferenças e talvez, por isso, as professoras sintam desconforto, pois se veem de mãos atadas em determinadas situações.

Desta forma, para que a presença da criança com deficiência não se torne apenas uma inserção no espaço escolar, cabe destacar as considerações de Mantoan (2003) sobre as significativas mudanças que precisam acontecer dentro da escola e da sociedade, sendo este mais um motivo para a escola se transformar em espaço de inclusão.

Confirma-se, ainda, mais uma razão de ser da inclusão - um motivo a mais para que a educação se atualize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas e para que escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernização e de reestruturação de suas condições atuais a fim de responderem às necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades, sem cair nas malhas da educação especial e suas modalidades de exclusão (MANTOAN, 2003, p. 30).

Se buscamos uma sociedade mais igualitária, necessariamente precisamos criar meios para que isso aconteça, seja com pequenas ações no nosso dia a dia, seja em ações coletivas dentro das escolas e na sociedade. Isso pode ser realizado por meio de mudanças estruturais, de pensamentos e planejamento, proporcionando formações mais específicas, que visem o bem-estar de todos para que sejam atendidos e acolhidos em suas peculiaridades.

Em relação ao planejamento das atividades para o aluno com deficiência, o documento Política da Educação Especial de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2018, p. 42-43) trata das atribuições do professor regente e do segundo professor de turma, denominado pela secretaria de educação de Lages como professor de apoio à inclusão, considerando que este trabalho necessariamente precisa ser articulado e direcionado por ambos os professores, com o

intuito efetivo para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos. A partir do referido documento, apresentamos algumas dessas atribuições:

Professor Regente:

I - Tomar conhecimento quanto à matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial, nas turmas em que atua, para elaboração do planejamento e as adequações curriculares necessárias, com o apoio do Segundo Professor de Turma;

II - Entregar cópia do planejamento para o Segundo Professor de Turma;

III - Planejar e organizar atividades, atendendo às especificidades dos estudantes, contando com o apoio do Segundo Professor de Turma;

Segundo Professor de Turma:

I - Tomar conhecimento antecipado do planejamento do(s) professor(es) regente(s) para organizar e/ou propor adequações curriculares e procedimentos metodológicos diferenciados, para as atividades propostas;

VI - Auxiliar o(s) professor(es) regente(s) no processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes;

VII - Auxiliar o(s) professor(es) regente(s) em todas as disciplinas e nas atividades extraclasse promovidas pela escola;

VIII - Participar da elaboração e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola;

Diante destas informações, *sobre o planejamento perguntamos as entrevistadas de que forma este é realizado entre professora regente e professora de apoio*, se há um trabalho conjunto ou cada uma faz sua parte separada, infelizmente, mais uma vez percebemos que é um trabalho individual. Apesar de termos relatos de que há troca de informações, o planejamento especificamente é desenvolvido pelas professoras regentes, que apenas repassam às professoras de apoio o que irão trabalhar com a turma durante a semana.

A professora regente Azaleia (2018) diz que isso acontece: “[...] *junto, eu organizo mais o planejamento, aí ela adequa o que ela consegue fazer com a criança, bem no coletivo mesmo*”. Vimos que essa professora afirma que o planejamento é feito em conjunto, em seguida, porém, ressalta que quem organiza o planejamento é ela mesma e que professora de apoio faz as adequações necessárias para a criança com deficiência.

Já a professora regente Alfazema (2018) relata,

As atividades que a gente trabalha com o aluno com deficiência é a mesma que a gente trabalha com a turma no geral, então eu faço o planejamento que é semanal, daí eu passo para a professora de apoio e aí ela vê se ele vai conseguir realizar aquele objetivo, vai atingir ou não”. Mas nunca sentamos para fazer o planejamento juntas, eu faço o planejamento conforme vem da secretaria o que é para a gente trabalhar durante o ano, tipo assim, eu faço no domingo, daí hoje eu mostro para ela, então já sabe o que eu vou trabalhar a semana inteira, aí ela já vê se precisa alguma adaptação, e a gente faz a troca de ideia oralmente, mas escrita, sentar planejar juntas daí não.

Nas palavras da regente Alfazema, observa-se que no desenvolver do trabalho em sala de aula há uma conversa entre as duas professoras pensando nas adaptações, trocando ideias sobre as atividades, porém, quem elabora o planejamento continua sendo a professora regente. Muito embora a professora de apoio não necessite organizar um planejamento para o aluno com deficiência, é fundamental para o sucesso da educação inclusiva que haja uma articulação entre elas, pensando juntas qual a melhor forma de desenvolver as atividades para que todos os alunos sejam contemplados nas suas diferenças.

Antúrio (2019), também professora regente, afirma: *“O planejamento eu que faço, aí eu falo para a professora de apoio o que vou trabalhar, e o que a gente pode estar fazendo para a aluna especial, na verdade ela faz as adaptações, e as vezes dá certo o que é feito para todos”*.

Crisântemo (2018), professora de apoio, também aponta a questão de não fazer parte do planejamento:

Difícilmente a gente senta e conversa para se organizar, mais, é na hora ali, tipo vamos trabalhar cores, então o que eu posso fazer para ela, pelo menos para ela estar ali aprendendo junto, ah, então vou pegar algo daquela cor e vou mostrar para ela, mas antes não é feito planejamento juntas (Crisântemo, 2018).

Percebemos nas palavras de Crisântemo que, muitas vezes, as atividades para o aluno com deficiência são pensadas na hora de desenvolvê-las, no improviso, o que caracteriza uma falha importante nesse processo, pois não se tem aulas planejadas e organizadas para atender às necessidades da criança com deficiência. Concordamos que, em algumas situações, não há necessidade de adaptação, mas isso não pode ser uma regra, porque está em jogo a inclusão desse aluno em todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento integral.

Concordamos com o pensamento de Marques e Marques (2003, p. 236) ao ressaltarem que:

A escola inclusiva constitui uma proposta dentro de um paradigma capaz de ressignificar as práticas desenvolvidas no cotidiano da escola, como exigência de reorganização do trabalho escolar. [...] um novo perfil de escola que objetiva contemplar e valorizar a singularidade de cada um dos sujeitos, trabalhando para uma visão de conjunto e parceria na busca da transposição do ideal para o real.

Cravina (2019), professora de apoio, relata: *“Bem, no desenvolvimento das atividades, a professora regente faz o plano quinzenal dela e me passa o que será feito, e eu vejo o que pode ser adaptado para a criança e o que não tem necessidade”*.

Clívia (2019) também reafirma a ausência de planejamento conjunto, salientando o que segue:

Assim, a gente não tem essa conversa do planejamento, eu não preciso ter um planejamento, eu só faço meu registro normal diário das atividades que a professora trouxe, então a gente não tem essa conversa, ela faz a atividade, e eu ajudo a aluna especial a fazer a atividade que a professora trouxe. E ela traz igual, a mesma coisa para um e para os demais. A aluna com deficiência não precisa de nenhuma adaptação.

Vimos que todas as professoras afirmaram não planejarem juntas as atividades para os alunos e, ainda, conforme o relato da professora de apoio Clívia, ela não precisa ter um planejamento, então utiliza as mesmas atividades dos demais para a criança com deficiência. De certa forma isso parece plausível, sinal de que a criança sob sua responsabilidade não necessita de um trabalho individualizado, conseguindo desenvolver as mesmas atividades que os colegas fazem.

No entanto, fica a preocupação, será que as professoras estão conseguindo ter claramente a visão de que a criança não precisa de adaptações? Será que a criança está se sentindo confortável diante das atividades? Ressaltamos a essencialidade de clareza do necessário e do viável para cada aluno, mas, às vezes, o necessário torna-se mais difícil de empreender, tornando o viável uma prioridade, o que pode prejudicar o desenvolvimento e a aprendizagem dessa criança, que deixa de ter suas necessidades específicas atendidas.

Zanata (s.d. p. 2) reflete sobre a importância do planejamento e principalmente a necessidade de que em alguns momentos este seja elaborado coletivamente:

Entendemos que o planejamento é tido como um ato humano e, uma vez que o ser humano vive em sociedade, nada mais claro que em determinados momentos o planejamento seja coletivo. Sendo um ato humano, a arte de planejar e o projeto se constituem partes do imaginário, implicando que, na prática, eles tendem a ser flexíveis. Assim, além da arte de planejar, o ser humano está dotado da arte de replanejar, refazer, recomeçar.

Para a autora, “O significado do ato de planejar, do planejamento em toda ação humana a ser realizada, está diretamente vinculado a um processo coordenado de um conjunto de passos, estrategicamente organizados pelo ser humano” (ZANATA (s.d, p.2).

Desta forma, pensando num ambiente que trabalhe coletivamente para que os objetivos essenciais de uma escola inclusiva sejam alcançados, necessariamente torna-se premente a organização de objetivos e estratégias, elucidando caminhos a serem percorridos nesta

trajetória. E, principalmente no planejamento das atividades do dia a dia, estes caminhos precisam estar bem claros para que a aprendizagem do estudante seja significativa.

Neste sentido, cabe salientar que professor regente da turma e professor de apoio precisam trabalhar juntos pelo mesmo objetivo, idealizando e planejando de forma cooperativa as atividades a serem desenvolvidas, pensando no desenvolvimento e nas limitações de todos os estudantes. Esse é o principal objetivo da escola, garantir uma formação da diferença, para que todos desenvolvam a aprendizagem, sendo respeitadas as especificidades de cada um.

Quanto ao item *desafios que encontram no dia a dia com a criança com deficiência*, as respostas foram bem diversas. Alfazema (2018) declara que seu maior problema foi o de sentir pena da criança:

Com a aluninha que tem deficiência física, eu tinha muito dó de chamar a atenção dela, porque assim ela faz tudo o que os outros amigos fazem, mas pelo fato dela usar a muletinha, de não conseguir fazer algumas atividades físicas, ah eu pensava não vou brigar, não vou chamar a atenção, e isso eu tive que ir aprendendo. E mesmo com o outro aluno que é autista, [...] então a dificuldade maior foi essa o tratamento com o aluno, tratá-los como igual sem ter dó.

Nesta questão, percebemos que o “ter dó” é uma situação vivenciada por muitos professores e demais envolvidos com a inclusão. Talvez isso seja um pouco normal, pois, ao ver uma criança com deficiência e as dificuldades que apresenta, comparando-a com os alunos considerados normais, o professor de certa forma sente-se fragilizado e acaba tendo esse sentimento de compaixão. Entretanto, este aluno precisa ser tratado como os demais. Ele não está no ambiente escolar para que as pessoas sintam piedade, mas para que sejam trabalhadas as suas diferenças e necessidades e, assim possa se desenvolver, se socializar e ser valorizado na sua individualidade.

De acordo com Tardif (2002, p. 58), ao invés de piedade, o professor precisa se posicionar como um incentivador: “Ele pode aprender e eu posso fazer algo para isso” e, então, diante das possibilidades, buscar a transformação do espaço escolar em espaço de convivência e aprendizagens.

Crisântemo (2018) fala que a dificuldade com sua aluna está na deficiência, “paralisia cerebral”, pois ela não demonstra nenhuma reação, não interage e isso deixa a professora frustrada.

É como eu disse, na questão pedagógica ela não demonstra se ela aprendeu o que a gente tentou passar, porque ela não fala, ela não se comunica. Mas, os materiais, a gente adapta, a gente tenta o máximo possível fazer com que ela esteja junto. Isso é uma dificuldade,

porque a gente faz uma coisa e ela não sabe demonstrar o que ela aprendeu daquilo que nós passamos para ela.

Percebe-se a frustração relatada no querer que a criança com paralisia cerebral de alguma forma demonstre que está entendendo alguma coisa. No entanto, o que precisa ser considerado nesta situação é a oportunidade desta criança em estar na escola, na sociedade, saindo do mundo isolado de sua casa para conhecer o mundo social, melhorando assim sua qualidade de vida e consequentemente contribuindo com seu desenvolvimento.

De acordo com Mastey et al. (2015, p. 41398-9),

É imprescindível estar ciente de que todos os alunos são sujeitos em desenvolvimento e que, diferentes uns dos outros, podem aprender. O que ocorre é que cada um tem seu modo de aprender e seu tempo. E, muitas vezes, o método utilizado pelo professor não é o mais adequado para aquela criança real. Quando se fala em Paralisia Cerebral, deve-se ter em mente que o aluno pode ter sérias limitações motoras, com ou sem déficit cognitivo. Assim, cada criança deve ser vista como única quando o assunto é processo de ensino e aprendizagem. O educador precisa procurar descobrir as aptidões da criança para, a partir delas, buscar um processo de ensino que leve à aprendizagem por meio de situações, técnicas, métodos e recursos, para que o aluno possa se desenvolver, apesar de suas limitações.

Cabe salientar a importância do professor estar preparado teórica, pedagógica e emocionalmente para se sentir seguro em desenvolver métodos eficientes, explorando as habilidades e as necessidades de seus alunos, cada qual com a sua individualidade. Nestes casos, o melhor método será o que contribuir para o melhor aprendizado possível do aluno.

Calêndula (2018) acredita que *“a dificuldade maior que a gente enfrenta eu acredito que é de maior apoio, um apoio mais presente, mais perto, tanto em questão de material quanto de formação, apesar de que este ano foi melhor, mas ainda há uma deficiência nesta área”*. Cravina (2019) reafirma o exposto por Calêndula quando relata a falta de materiais como um desafio: *“[...] é a falta de material para trabalhar com eles, para ela principalmente, eu acho muito complicado, [...] a gente faz como pode”*.

A falta de apoio e de materiais específicos são questões arroladas em vários momentos pelas professoras. Estas, ao se verem desafiadas pela inclusão, sentem-se desprovidas de suportes necessários para um trabalho de qualidade, o que muitas vezes pode gerar a sensação de incapacidade em desenvolver a inclusão ideal para com seus alunos.

Trabalhar em prol do ideário inclusivo, portanto, requer mais do que “boa vontade” dos professores, que não podem ser tomados como os únicos responsáveis por esse processo. Com a inclusão torna-se mister o comprometimento de todos e a preocupação da escola em criar as condições

para que sejam supridos possíveis impasses estruturais, funcionais e formativos de seu corpo docente (DUECK, 2013, p. 83).

Muitas vezes a responsabilidade da inclusão recai somente ao professor, quando o aluno com deficiência é matriculado e entregue nas suas mãos e se depara com uma estrutura inadequada e um descaso da sociedade e da escola em geral com relação às condições necessárias para atender com qualidade a todos os alunos, e mais especificamente às singularidades do aluno com deficiência. O que reforça a necessidade das mudanças que precisam acontecer dentro das escolas, na estrutura, no material e no suporte pedagógico.

Cravina (2019) também considera que *“os maiores desafios na educação infantil seriam a adaptação, para a criança entender que ela está num ambiente com segurança, para ela criar confiança na gente, para a gente poder começar a realizar um processo de aprendizagem com ela”*.

A professora Cravina aborda a adaptação da criança com deficiência como um desafio que precisa ser superado com segurança e tranquilidade. A criança precisa se sentir confortável, aceita e segura para que haja uma construção de desenvolvimento e aprendizagem, requisito importante para todos, sem distinção. Toda criança só irá se desenvolver e interagir se estiver num ambiente seguro e acolhedor.

Em relação aos desafios enfrentados, há uma misto de considerações, mas, todas, de alguma forma, demonstram insegurança em relação ao trabalho que desenvolvem com o aluno com deficiência. Relatam piedade, não ter uma resposta imediata no desenvolvimento da criança, falta de material, espaço inadequado e, principalmente, falta de apoio especializado e formação adequada para realizarem um trabalho de qualidade.

Outra questão abordada foi sobre *a reação da professora ao saber que teria na sua turma um aluno com deficiência e para tanto se recebeu alguma orientação*. Acreditamos que esta questão revela a angústia das professoras e também suas expectativas e superações no processo de inclusão.

Como resposta, a professora regente Azaleia (2018) afirma: *“Eu fiquei um pouco assustada, eu não recebi orientação também porque a criança não tinha laudo, não se sabia que deficiência tinha, me senti um pouco despreparada, assim que aconteceu, faltou um pouco de conversa, orientação”*.

A mesma entrevistada reafirma o compromisso que o professor necessita ter com todos os seus alunos na busca do conhecimento para desenvolver um bom trabalho: *“Tem que buscar muito para poder dar conta de tudo que vai acontecer, de todas as reações, de todos os*

conhecimentos que a criança tem, que nós devemos ter, habilidade de trabalhar com ela” Azaleia (2018).

Para Alfazema (2018), a respeito da mesma questão:

É, a reação foi assim assustadora, meu Deus autista, eu nunca trabalhei, na verdade eu nunca tive um aluno com deficiência, então assim o que é autista, vamos estudar, daí eu fui ler, só que assim a gente lê de tudo, a criança agressiva, a criança isso e aquilo e o nosso aluno, assim eu digo para a mãe dele, a gente até chorou junto, porque foi um anjo para nós, ele chegou assim, ele é uma criança calma, inteligentíssima, não dá problema, não é agressivo, então aprendi mais com ele, do que eu ensinei para ele, isso eu tenho certeza. Ele é um anjo que veio para ensinar muita coisa, para mim para a turma no geral. Em relação a orientação não tive nenhuma, tem a coordenadora do AEE, mas ela dá um respaldo mais para as professoras de apoio. Então quando ela chegou ali já no meio do primeiro semestre, eu segurei ela, tudo que o eu precisava de informação eu tirei, mas eu fui perguntar, fui curiosa, mas ela chegar e falar, oh professora você tem que trabalhar assim, dar dicas, nortear, isso não (Alfazema, 2018).

Clívia (2019) também comenta sua reação frente à presença de um aluno com deficiência na sala de aula:

Na verdade no primeiro dia que vim aqui ela não estava, daí eu peguei o laudo e fui pesquisar na internet, e quando eu vi na internet era uma criança totalmente diferente do que é a minha aluna, da criança parar só na cadeira de rodas, que não falava e não fazia nada, então na hora eu me assustei, quando eu vi na internet ali, eu pensei o que que eu vou fazer, o que que eu vou trabalhar com essa criança, porque ela veio, na minha cabeça eu tenho que fazer ela evoluir de alguma forma, eu fiquei mais assustada antes de ver ela, e quando eu vi, nossa, me tranquilizou, porque era totalmente diferente daquilo que eu li.

Diante do exposto, podemos observar que o tema inclusão ainda causa medo, insegurança e, conforme mencionado, a professora clama por uma orientação mais direta, mais próxima, por uma formação específica. Embora em sua fala demonstre que este temor seja apenas no primeiro impacto, pois, com o tempo, a criança com deficiência mostra que é possível fazer a inclusão, o que realmente falta é a segurança da professora em receber o aluno com deficiência e saber como conduzir seu trabalho diante das adversidades.

Embora as professoras no contexto geral relatem não ter conhecimento sobre a deficiência e não receber orientação por parte dos responsáveis, todas demonstram que vão em busca, procuram ler, entender, se aprofundar no assunto para poder estar o mais próximo possível da realidade do aluno.

Cabe ressaltar o pensamento de Duek (2013, p. 90) em relação a este movimento de conhecimento teoria/prática no dia a dia do professor com seu aluno deficiente, pois muito se aprende nesses momentos, tornando um círculo de ensinar e aprender constante entre os sujeitos ativos no processo de ação e reflexão sobre a aprendizagem.

Visualiza-se o professor como sujeito de aprendizagem, onde a convivência diária junto com aluno com necessidades educacionais especiais assume, para além de um caráter instrumental e técnico, um sentido de autoconhecimento, possibilitando ao docente voltar a olhar a si mesmo, revendo posturas e comportamentos em relação ao processo inclusivo, num contínuo crescente de criação e re-criação de sua prática.

A professora Amarílis apresenta-se um pouco mais segura em virtude do conhecimento que tem na área, pois que sua formação é em educação especial. Desse modo, conduz o trabalho com mais tranquilidade, procurando conhecer a criança, a deficiência e necessidades decorrentes.

Orientação eu não recebi nenhuma, mas eu fiquei muito feliz e sou apaixonada por ele, e geralmente quando pego aluno assim eu já procuro observar, tentar compreender e tentar ajudar, e como ajuda, e hoje como ele desenvolveu desde o primeiro dia em que ele entrou até hoje. O aluno especial numa sala de ditos normais eles aprendem muito, por isso a importância da inclusão. Cada dia a gente vê o crescimento, observando a interação deles com o colega, com o professor e além do mais o carinho, que a gente vai se apegando a eles, a gente quer defender, quer eles tenham tudo o que os outros têm, com o mesmo direito (Amarílis, 2018).

Diante desta informação, confirma-se que a formação específica na área da educação inclusiva é fundamental. Não que seja a única e suficiente forma de obter conhecimentos, ou que a professora conseguirá trabalhar com todas as deficiências sem nenhuma dificuldade. Quanto mais informações sobre a inclusão e mais conhecimentos sobre as deficiências, mais preparada se sentirá a professora, conseqüentemente, mais aberta a novas buscas, a aprender e a desenvolver um trabalho de qualidade sem muitas angústias. A categoria a seguir será bem específica à formação inicial e continuada de professores e por meio dela explanamos a questão diante das informações coletadas.

2.7 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação inicial e continuada dos professores tem se mostrado uma questão de grande relevância no processo de inclusão do aluno com deficiência no espaço escolar, segundo relato das professoras entrevistadas. Quando perguntamos sobre sua *formação inicial, se ela deu suporte para trabalhar com o aluno com deficiência*, é consenso que esta não lhes deu informações sobre as diferentes deficiências, pois são trabalhados conteúdos muito gerais, de forma muito abrangente, sem aprofundamento e nenhum contato com a prática.

A professora Azaleia (2018) relata que *“Teve alguns momentos, mas não foi especificado de todas as áreas, um breve conhecimento, mais geral das deficiências, faltaram algumas coisas detalhadas. Contribuiu pouco com o meu trabalho hoje”*.

Crisântemo (2018) afirma o despreparo com essa questão ao salientar:

Não, a gente nunca se sente preparada o suficiente, lá a gente aprende a teoria, na prática a coisa muda totalmente de figura. Por mais que a gente busque os conhecimentos de fora, só estando na pele para saber como acontece no dia a dia. Quando ela chegou ali, eu não sabia como lidar com ela, porque ela tem as convulsões, as crises e isso a gente não aprende na faculdade a como lidar com a criança. A parte teórica, contribui com o básico, a gente tem que correr atrás, é internet, é google, e como saber lidar, e materiais adaptados, e tudo isso.

Para Calêndula (2018): *“acredito que o que tive na faculdade não me deu base para estar descobrindo o que é esse mundo da inclusão, a gente tem a matéria, mas não é o suficiente o que você precisa saber. Você chega na sala de aula e é uma realidade totalmente diferente”*.

Anis (2019) confirma a formação ampla, distante das especificidades da inclusão: *“A formação eu acredito que não, eu acho que ficou um pouco a desejar na graduação, é muito pincelado, é focado mais em outras coisas do que na parte de inclusão”*.

Para Cravina (2019), o curso graduação *“[...] deu uma base, o que eu poderia fazer com certos casos, deficiências, mas eu acho que a teoria é muito falha com relação a prática sabe, eu acho que então acaba falhando nisso, porque cada deficiência é muito singular não pode ser tratada todas iguais”*.

Conforme os relatos das professoras, fica evidente a necessidade de uma reestruturação dos cursos de formação. Neste sentido, concordamos com Martins (2011) quando reflete sobre a necessidade de maior empreendimento das universidades e cursos de formação inicial e continuada de professores, no tocante ao aliar teoria e prática, tornando esse profissional mais autônomo e reflexivo em suas ações no cotidiano da sala de aula, buscando estratégias e recursos diferenciados, principalmente em se tratando de um trabalho com o aluno com deficiência.

Freitas e Moreira (2011, p. 70) também tratam sobre a necessidade de maior investimento das universidades, enfatizando que:

Os cursos de formação inicial de professores necessitam estar sedimentados a partir de uma formação teórica sólida que supere arranjos simplificados e aligeirados que, sem dúvida, não contribuem para o processo educacional, seja do alunado com necessidades educacionais especiais ou não.

Para confirmar a ideia de que o professor precisa de mais conhecimento relacionado ao processo de inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, a professora regente Amarílis (2018) descreve como foi sua formação:

A minha formação acadêmica, tanto pedagogia, quanto a pós graduação, eu fiz tudo relacionado à inclusão, e a prática pedagógica do professor, porque até então eu já trabalho a vinte e poucos anos na área da educação, já trabalhei com muitas síndromes, e na verdade não se tinha informação nenhuma e eu não sabia como trabalhar, eu achava que tinha um prática diferenciada para o professor atuar com aquela criança. Então fiz minha formação, li vários autores, mas fundamentei todas minhas pesquisas e meus estudos na Maria Teresa Mantoan, que segundo ela, a inclusão veio para acolher todas as diferenças, e contribuiu muito pelas minhas leituras, minhas vivências na sala de aula, que eu já trabalhei com autista, com síndrome de down, crianças hiperativas. E foi o que me ajudou bastante em sala de aula, e como eu sempre recebi aluno com deficiência, mas nunca tinha apoio, porque eu trabalhava com 27, 28 alunos na sala, e era só eu e Deus, não tinha ninguém para me apoiar, para me ajudar. E até depois de um certo tempo tinha as reuniões, nesse sentido de acolher, ajudar, mas o professor regente da sala, nunca participava da reunião, nunca ficava sabendo, o que estava acontecendo, e como deveria trabalhar com aquela criança. Então com meus estudos, eu fiz também o fazer pedagógico do professor na prática da educação inclusiva, era o meu tema. E daí eu fui indo, fui buscando, descobrindo, e descobri que o aluno tem que ser incluído com as mesmas aulas, com as mesmas atividades que são dadas para as outras crianças, que ele tem que ser incluído naquela atividade e procurar tratar ele sempre como igual, da mesma forma que a gente trata os demais.

Percebe-se pelo relato de Amarílis que esta vem buscando, por meio de cursos de formação, adquirir conhecimentos em relação às deficiências e à diversidade, e que estes têm contribuído em seu fazer pedagógico. A partir disso, possui mais entendimento, conseguindo lidar melhor com as situações adversas em sala de aula, embora se contradiga em algumas situações, como conceber que tratando todos como iguais deva realizar todas as atividades da mesma maneira, sem uma atenção especial ao desenvolvimento de seu aluno com deficiência.

Amarílis enfatiza que sente a necessidade de maior apoio, pois sempre trabalhou sozinha, sem o auxílio de um professor de apoio e também não recebeu orientações de profissionais especializados. Foi necessário se adaptar às circunstâncias, ao seu modo, para acolher o aluno com deficiência, da mesma forma em outras salas de aula, com outros estudantes com essa singularidade.

Este ponto inquieta e nos faz refletir sobre a questão de apoio especializado e formação específica aos professores regentes. Particularmente, esta pesquisadora se coloca nesta situação, ao perceber que trabalhar a inclusão do aluno com deficiência não pode ser uma ação solitária. Isso depende, necessariamente, de um trabalho a muitas mãos, num engajamento solidário, com conhecimento teórico, prático e reflexivo, fazendo da atividade docente e de todo coletivo escolar a construção de uma escola inclusiva de fato, contribuindo, desta forma, para a cidadania e a dignidade humana.

Nóvoa (1992) aponta para um repensar sobre a formação do professor, da construção de sua identidade e do seu fazer pedagógico profissional voltado à crítica e à reflexão, enfatizando que não se pode mais formar professores nos moldes antigos, pois tudo em nossa existência muda, se transforma e as exigências da sociedade atual são outras.

Conforme entende Freitas (2006, p. 176), para que aconteça uma formação que dê condições ao professor de atuar na escola inclusiva, se faz necessário que sejam adotados currículos, por meio dos quais os acadêmicos adquiram “competências, habilidades e conhecimentos”. Desse modo, independente das diferenças de seus alunos, todos teriam as mesmas condições de desenvolvimento humano e social.

Pensamos, então, numa formação capaz de habilitar o professor para transformar, buscar, inovar, com convicção de que as mudanças poderão oportunizar melhorias na qualidade de ensino do aluno, saindo de um currículo fechado a um padrão de educação em que a aprendizagem seja possível a todos. Com conhecimento teórico aliado a sua realidade, o professor terá condições de identificar os problemas e tentar alternativas para resolvê-los.

Perguntamos também às professoras se a *formação continuada oferecida pela secretaria de educação do município lhes dá conhecimento e suporte necessário para o trabalho com o aluno com deficiência*. Calêndula (2018), professora de apoio, afirma que são poucas as formações:

Eu acho pouco, são quatro formações por ano, acho muito pouco, eu acredito que deveria ser pelo menos uma vez por mês. E uma coisa que acho muito importante é que os demais professores, os regentes da sala tivessem essa mesma formação, para que eles não tivessem esse encargo de pensar meu deus e agora tenho um aluno especial na minha sala, e mesmo que não tenha, não esperar ter para ter essa formação [...].

Nesta questão, concordamos com a professora quando enfatiza que quatro formações por ano não são suficientes, pois o que precisamos na escola que se quer inclusiva é de uma formação permanente em serviço, que permita a todos momentos de partilha das suas experiências, de seus desafios e angústias. Salienta-se que essa formação constante no cotidiano de trabalho deve ser desenvolvida conjuntamente com as formações oferecidas pela secretaria de educação com o objetivo de ampliar o conhecimento teórico, para que o professor, para além da teoria, possa falar das suas práticas e de suas preocupações.

Mantoan (2003, p. 44) aborda muito bem esta questão do trabalho coletivo no contexto escolar. Para essa autora,

O exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é

um dos pontos chave do aprimoramento em serviço. Esse exercício é feito sobre as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia a dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula – esta é a matéria prima das mudanças pretendidas pela formação.

Ainda a respeito das formações continuadas por parte da secretaria de educação municipal, Calêndula (2018) observa:

Vejo que este ano eles (os formadores da secretaria da educação), modificaram bastante, acho que este é o caminho, é uma troca de experiência mesmo, é um descobrir a cada dia. A gente nunca vai saber o suficiente, mas eles estão proporcionando uma formação bem melhor do que de outros anos. Hoje, não dá mais, você ter uma formação e chegar lá e só ouvir, é uma troca entre um e outro e assim vai descobrindo novas formas, em relação às atividades, como que você pode adaptar em determinada atividade com determinado aluno, qual que é a dificuldade.

Cravina (2019) corrobora os dizeres de Calêndula (2018) ao expressar:

Eu acredito que dá suporte assim de certo modo, porque durante as formações, este ano principalmente, eu achei que eles acertaram bastante, porque tem havido a troca de experiências, conversar com os professores de apoio em relação as crianças, sabe, isso permite a gente ter novas ideias, trocar conteúdos assim, do que fazer para cada caso, a troca de experiências.

Vimos com essas declarações que, para as professoras de apoio à inclusão, a secretaria de educação municipal tem oportunizado momentos de partilha, tem buscado oferecer uma formação mais próxima da realidade vivida pelos professores em sala de aula, com relatos de experiência, sugestões, conceitos e teorias sobre a educação inclusiva.

Conforme Campos e Caron (2016, p. 100), “A colaboração entre os pares, vivenciada nos momentos de formação, desenvolve entre os sujeitos da escola relações de cooperação como exercício para refletir, avaliar e resolver situações que surgem a cada dia”.

Da mesma forma, Batista (2013, p. 128) enfatiza que “A troca de experiências entre diversos profissionais é construtiva e necessária para o aprofundamento e melhor desempenho, seja do aluno, do professor ou do especialista”.

Frente a estas afirmações, podemos dizer que uma boa formação é a que oportuniza vários momentos, desde conhecimento teórico até relações entre os pares, com partilha de informações, com sugestões e alternativas de soluções para situações vivenciadas no dia a dia da sala de aula, tornando, desta forma, a escola um espaço de formação constante, um ambiente de colaboração, construção coletiva e responsabilidade social.

Por outro lado, observamos que com as professoras regentes das turmas a situação é um pouco diferente. Notamos algumas insatisfações por parte destas, sendo que enfatizam não

terem a mesma formação ofertada pela secretaria de educação às professoras de apoio. Entendem que o aluno com deficiência que está em sua sala é seu aluno também, mas sentem falta de uma formação específica para a educação inclusiva.

Para a professora regente Anis (2019),

Todas a formações que eu tive até agora a gente não teve nada relacionado a educação inclusiva, na minha parte pelo menos de professor da educação infantil, regente, a gente não tem formação, a gente tem, como trabalhar em sala de aula com as outras crianças, nada específico para criança com deficiência. Formação da educação inclusiva fica só para os professores de apoio.

Amarílis (2018) afirma que:

Este ano teve uma palestra muito boa, só que eu acho assim, não ficar só com o professor de apoio, nós como professor regente da sala, sempre precisamos estar sendo informados também, e nos dê esse apoio. E geralmente a formação da educação especial é só para o professor de apoio, [...]. Sinto falta da formação nesse sentido.

Alfazema (2018) também aborda esta questão,

O professor faz a formação mais ampla, no geral, como aprendizado, como você vai trabalhar com essa criança, o que você vai trabalhar, no geral da turma, mas não com aquela da educação especial. Daí é diferenciado, o professor de apoio faz essa formação e o professor regente é outra formação, e aí a gente troca ideia, ela traz o que ela vivenciou lá e eu trago para e a gente vai se ajudando, mas acho que seria importante que o professor regente tenha essa mesma formação também, porque se a gente tem a criança por exemplo no maternal a gente não tem direito em ter a professora de apoio, porque tem a auxiliar, aí você acaba não tendo esse encontro da criança especial ou com alguma dificuldade que a professora de apoio tem. Você acaba perdendo essa oportunidade, se você não buscar por si, você não tem esse conhecimento.

Alfazema (2018) ainda sugere: “[...] acho que eles poderiam fazer mais focado, ser encontros mais objetivos, não tão amplo, trazer temas e te colocar, o professor que tem o aluno autista é diferente do professor que tem o aluno com uma dificuldade física por exemplo”.

Da mesma forma, Azaleia (2019) pontua que a formação “*Dá suporte, mas preferia que fosse bem mais especificado, dentro da deficiência que a criança possui, para a gente poder estudar mais aprofundadamente, para ter mais recurso para trabalhar com a criança*”.

Quanto à categoria formação de professores, percebemos que as professoras sentem necessidade de maior atenção por parte dos formadores, tanto das universidades, na formação inicial, quanto dos setores de formação continuada da secretaria de educação do município. O professor nunca se sente preparado para lidar com as diferentes situações do seu dia a dia. Muitas vezes, as entrevistadas precisam se virar sozinhas, ir em busca de informação, de

conhecimento sobre as deficiências de seus alunos. Afora isso, sentem-se desesperadas, perdidas, sem saber o que fazer. Por isso a necessidade da união de forças para se alcançar a inclusão desejada e professores seguros no desenvolvimento de suas ações em sala de aula com todos os alunos.

Para Freitas (2006, p. 173),

A formação deve ocorrer na ótica da educação inclusiva, como formação de especialista, mas também como parte integrante da formação geral dos profissionais da educação, a quem cabe atuar a fim de reestruturar suas práticas pedagógicas para o processo de inclusão educacional.

Concordamos com o pensamento da autora, ou seja, se desejamos reformulação de conceitos e práticas para a educação inclusiva, necessariamente todos os profissionais envolvidos com a educação precisam de uma formação específica, pois grande parte deles demonstra carência de conhecimentos relacionados à inclusão.

Neste sentido, cabe às instituições formadoras e à própria instituição escolar esse papel de articular momentos de aprendizagens, de desenvolvimento e criatividade da equipe escolar, formando um grupo solidário, participativo, que atue na perspectiva de uma escola inclusiva, com conhecimento de causa e ações e o real objetivo real de se conquistar a tão sonhada inclusão, para que esta não se torne uma utopia da educação, mas sim uma ação concreta, transformadora das realidades, na busca pelo desenvolvimento do ser humano enquanto sujeito de direitos e de igualdade de condições, sem exceções.

Finalizamos esta seção sobre as dimensões da pesquisa empírica, com um quadro que permite um olhar para o todo.

Quadro 11 – Dimensões da Pesquisa: Um olhar para o todo

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS DIMENSÕES DA PESQUISA					
Entendimento dos professores sobre a inclusão	O aluno com deficiência está incluído ou inserido no espaço escolar?	Planejamento	Desafios do dia a dia	Reação ao saber que teria um aluno com deficiência	Formação inicial e continuada
<p>Na fala da maioria das entrevistadas percebe-se o entendimento por educação inclusiva como um espaço em que as crianças se sintam pertencentes ao grupo, que estejam inseridas no meio, participando das atividades, sendo acolhidas por todos com muito carinho, sem preconceito e discriminação. Confirma-se na fala das professoras que a educação inclusiva se instituiu para tornar a escola um ambiente de todos, em que crianças com ou sem deficiência tenham assegurados uma escola de qualidade, que respeite e valorize o ritmo e desenvolvimento de cada aluno. Para que isto aconteça, o professor e o espaço escolar precisam se adequar e se reestruturar para poder atender a este aluno com qualidade.</p>	<p>Parte das professoras entrevistadas afirma que estão incluídos, pois os alunos participam de todas as atividades de forma igualitária, ou seja, as atividades desenvolvidas são as mesmas, tanto para os alunos ditos normais, quanto para os alunos com alguma deficiência. Embora tenhamos consciência de que devemos tratar a todos como iguais, vale salientar que precisamos respeitar as diferenças, sendo assim, é indispensável que se busque alternativas diferenciadas de aprendizagem para o aluno com deficiência.</p>	<p>Apesar de termos relatos de que há troca de informações, o planejamento especificamente é desenvolvido pelas professoras regentes. Percebemos que é um trabalho individual, que apenas são repassados às professoras de apoio o que irão trabalhar com a turma durante a semana. Neste sentido, cabe salientar que professor regente da turma e professor de apoio precisam trabalhar juntos pelo mesmo objetivo, idealizando e planejando de forma cooperativa as atividades a serem desenvolvidas, pensando no desenvolvimento e nas limitações de todos os estudantes. Esse é o principal objetivo da escola, garantir uma formação da diferença, para que todos desenvolvam a aprendizagem, sendo respeitadas as especificidades de cada um.</p>	<p>Em relação aos desafios enfrentados, há uma misto de considerações, mas, todas, de alguma forma, demonstram insegurança em relação ao trabalho que desenvolvem com o aluno com deficiência. Relatam piedade, não ter uma resposta imediata no desenvolvimento da criança, falta de material, espaço inadequado e, principalmente, falta de apoio especializado e formação adequada para realizarem um trabalho de qualidade.</p>	<p>Podemos observar que o tema inclusão ainda causa medo, insegurança, a professora clama por uma orientação mais direta, mais próxima, por uma formação específica. Embora demonstrem que este temor seja apenas no primeiro impacto, pois, com o tempo, a criança com deficiência mostra que é possível fazer a inclusão, o que realmente falta é a segurança da professora em receber o aluno com deficiência e saber como conduzir seu trabalho diante das adversidades. Embora as professoras no contexto geral relatem não ter conhecimento sobre a deficiência e não receber orientação por parte dos responsáveis, todas demonstram que vão em busca, procuram ler, entender, se aprofundar no assunto para poder estar o mais próximo possível da realidade do aluno.</p>	<p>Quanto à categoria formação de professores, percebemos que as professoras sentem necessidade de maior atenção por parte dos formadores, tanto das universidades, na formação inicial, quanto dos setores de formação continuada da secretaria de educação do município. O professor nunca se sente preparado para lidar com as diferentes situações do seu dia a dia. Muitas vezes, as entrevistadas precisam se virar sozinhas, ir em busca de informação, de conhecimento sobre as deficiências de seus alunos. Afora isso, sentem-se desesperadas, perdidas, sem saber o que fazer. Por isso a necessidade da união de forças para se alcançar a inclusão desejada e professores seguros no desenvolvimento de suas ações em sala de aula com todos os alunos.</p>

Elaborado pela pesquisadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos essa dissertação, podemos afirmar que a inclusão de crianças com diferentes deficiências na Educação Infantil ainda é um desafio e um tema de grande relevância diante das circunstâncias vivenciadas nas unidades escolares.

A pesquisa e consequente dissertação tiveram por objetivo analisar os desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão de crianças com diferentes deficiências na Educação Infantil da rede municipal de Lages - SC.

A tessitura deste estudo permitiu ampliar o conhecimento sobre leis e autores que tratam sobre Educação Infantil, educação inclusiva, construção histórica de direitos das pessoas com deficiência como seres que têm assegurada nas legislações a igualdade de direitos e o respeito as suas diferenças. E um fator primordial para um trabalho de qualidade dentro da escola, que é a formação do professor.

Vimos que a pessoa com deficiência tem um longo caminhar de exclusão e segregação. Alterações importantes se deram a partir de diferentes legislações, resoluções, decretos e diretrizes que garantem o direito a essas pessoas de fazerem parte ativa na sociedade, porém, ainda encontramos algumas dificuldades em relação ao desenvolvimento destas pessoas no meio social e escolar. Dentre as dificuldades, barreiras arquitetônicas, culturais, sociais, familiares e educacionais.

Neste estudo, confirma-se que tanto a educação infantil quanto a educação inclusiva têm uma história de direitos muito recente em nosso País, pois somente a partir da Constituição Federal de 1988, que garante a todo cidadão o direito de igualdade perante a sociedade, com o pleno desenvolvimento para o bem de todos sem qualquer tipo de preconceito e discriminação, vem se construindo uma história de conquistas e avanços.

Desta forma, a partir dos avanços garantidos em lei, a educação infantil e a educação inclusiva vão configurando uma transformação nas realidades escolares. Em 1994, a Declaração de Salamanca constitui-se um marco importante no que tange à educação inclusiva e, no ano 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação consolida as garantias de uma Educação Infantil de qualidade a toda a população de zero a cinco anos de idade.

Nos anos seguintes foram criadas várias leis, diretrizes e políticas públicas para que se proporcione qualidade de vida aos cidadãos, garantindo os direitos mínimos de educação que contemplem a todos, sem distinção.

Todavia, ainda se percebe que muitos são os desafios a serem superados para se conquistar uma verdadeira inclusão na Educação Infantil e na sociedade que torne a pessoa com

deficiência um ser de dignidade, autonomia e valorização pessoal. Nas análises das respostas das entrevistas realizadas foi possível identificar alguns dos desafios que as professoras encontram no dia a dia na sala de aula, tais como: falta de formação inicial e continuada adequada, falta de materiais adaptáveis a cada especificidade de deficiência, falta de estrutura de acessibilidade no ambiente físico, falta de suporte humano e psicológico como apoio.

Mas também tivemos a oportunidade de ouvir das professoras sobre as possibilidades que estes alunos trazem para a escola, pois, assim como é um desafio trabalhar com a inclusão, também é uma grande oportunidade aprender com o aluno com deficiência. Desse modo, o que poderia se tornar uma barreira, caracteriza uma busca por alternativas e soluções, mostrando que sim, a inclusão é possível.

Embora estejamos longe de um ideal de escola inclusiva, precisamos persistir e buscar essa escola constantemente, tendo em vista que nas análises aqui apresentadas a formação inicial e continuada para a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil ainda não consegue atender às necessidades das professoras e das crianças. Pelos relatos das entrevistadas, há necessidade de formação específica aos professores que trabalham diretamente com o aluno com deficiência, pois estas percebem que sua formação inicial não as prepara para a diversidade, para as diferenças. Diante disso, sentem-se impotentes e despreparadas em determinadas situações em sala de aula.

Neste sentido, podemos ressaltar que as instituições de ensino superior e institutos de educação superior, ao longo destes anos pós LDB 9394/96, vêm se organizando para oferecer disciplinas que contemplem a educação inclusiva, porém, há muito por se fazer, pois são oferecidas algumas poucas disciplinas nessa área, o que não é suficiente para um conhecimento mais aprofundado sobre as deficiências e uma relação entre a teoria e a prática.

Como a formação inicial ainda apresenta falhas em relação à inclusão, em vários momentos das falas das professoras observamos a necessidade de maior apoio, tanto de profissionais especializados para dar orientações, sugestões e contribuir com o trabalho da professora, quanto de materiais específicos para as várias deficiências, isso tudo somando-se ao desejo por uma formação continuada que lhes dê maior suporte em suas decisões cotidianas em sala de aula.

Relata-se a importância dos momentos de partilha de experiências, considerando que estes proporcionam ao professor um importante aprendizado. Faz-se premente o tempo e o espaço para que os profissionais da Educação Infantil compartilhem anseios, angústias, desafios, acertos, erros e, principalmente, o aprendizado construído no dia a dia com seu aluno com deficiência. Este, muitas vezes consegue muito ensinar ao professor, colocando o ensinante

no papel de aprendiz e vice e versa, numa construção dialética fundamental de desenvolvimento do ser humano enquanto ser inacabado, que se encontra numa busca incansável pelo conhecimento.

Uma preocupação percebida pelos relatos é a questão de a professora regente da turma não participar dos cursos de formação específica na área da educação especial, ofertada somente aos professores de apoio. Nas turmas de zero a três anos de idade, a professora regente trabalha sozinha, sem a professora de apoio em sala, sem receber formação específica. Esta professora conta apenas com o auxílio de uma estagiária, também carente de conhecimento sobre o assunto. Desta forma, busca por conta própria informações sobre a deficiência de seu aluno. O que fica evidente é que esta professora precisa contar com apoio escolar e especializado, com uma formação adequada para, então, realizar seu trabalho com qualidade e inclusão.

Frente a essa constatação, cabe sugerir à secretaria de educação do município de Lages SC, órgão responsável pela formação continuada dos professores, que inclua nas formações de educação especial a participação das professoras regentes das turmas que têm alunos com alguma deficiência. Desse modo, ambas, professora de apoio à inclusão e professora regente, terão oportunidade de conhecimento e de um fazer pedagógico pensado de forma coletiva para atender às diferenças existentes em sala de aula.

Outro fato que chama a atenção é a questão do planejamento, pois o professor regente o elabora sozinho, mesmo não participando da formação continuada para a inclusão, enquanto o professor de apoio que recebe esta formação não participa da construção do planejamento. Nos parece que isso se torna um pouco contraditório numa organização de planejamento coletivo. Caso fosse, de fato, coletivo, esse planejamento oportunizaria uma elaboração mais eficaz no que se refere à organização e proposta de atividades que contemplem a inclusão do aluno com deficiência. Entendemos que não se pode pensar que tratando esse aluno como igual, não seja necessário pensar nas suas diferenças, pois este é o foco principal da inclusão, tratar a todos com os mesmos direitos, mas respeitando suas especificidades.

Pode-se dizer que as ansiedades, preocupações e as hipóteses que nos levaram em busca deste estudo se confirmam com os resultados da pesquisa. As entrevistas responderam à questão problema, bem como os objetivos geral e específicos propostos.

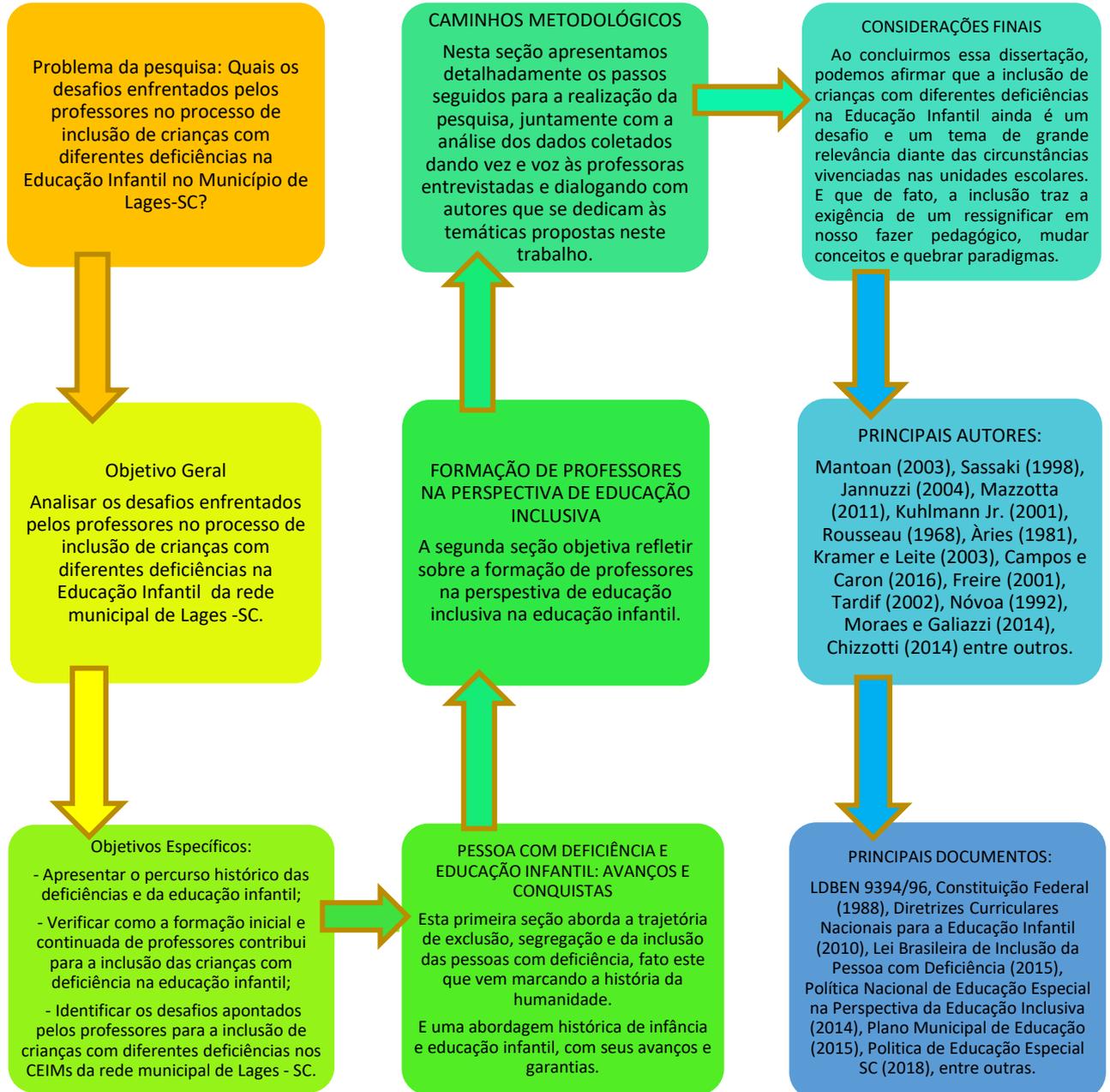
Percebe-se que realmente ainda temos um longo caminho a percorrer para que a verdadeira inclusão aconteça. Os professores vêm tentando, nos limites de seus conhecimentos, fazer o possível, contudo, isso não é o suficiente. Entendemos que a sociedade precisa entrar nesse despertar e lutar pelos direitos de todos os cidadãos. As leis são claras e objetivas, basta que sejam cumpridas e verbas sejam direcionadas na busca de soluções.

De fato, a inclusão traz a exigência de um ressignificar em nosso fazer pedagógico e em nossas próprias vidas, como mudar conceitos, quebrar paradigmas, fazer diferente e isso depende de muitos esforços. Às vezes torna-se mais fácil desistir e deixar como está, porém, se queremos uma escola de qualidade, inclusiva, que consiga atender a todas as demandas sociais, precisamos nos dar as mãos, nos unirmos nesse objetivo de igualdade, não somente porque as leis estão aí para serem cumpridas, mas porque desejamos um mundo melhor, sem distinções, sem discriminação, um mundo no qual todos possam viver com dignidade, com respeito às diferenças. Esta é a escola que desejamos, esta é escola que precisamos construir.

Espera-se que este estudo possa contribuir com a formação tanto inicial como continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva. Não tivemos aqui a pretensão de esgotar o assunto e, sim, estimular outras pessoas a aprofundar ainda mais os temas relacionadas à questão inclusiva, pois, como vimos, esta não é uma situação resolvida e superada nas escolas e na sociedade. Em vista do tempo limitado e do esforço investido, fica o incentivo a quem desejar continuar num aprofundamento sobre o tema, pois ainda há muito a se aprender sobre a inclusão.

Na sequência apresentamos o organograma da pesquisa, que possibilita uma visualização global de como foi desenvolvido o trabalho.

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DIFERENTES DEFICIÊNCIAS



REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- ALONSO, M. Formar Professores para uma Nova Era. In: QUELUZ, A. G.; ALONSO, M. (Orgs.). **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- BAPTISTA, C.R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- BATISTA, C. A. M. Atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência mental. In: MANTOAN, M. T. E. **O desafio das deficiências nas escolas**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BIAGGIO, Rita. **A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas**. Revista Criança do professor infantil, nov, Brasília (DF). 2007. p. 19-26.
- BRANDÃO, M. T; FERREIRA, M. Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 4, p. 487-502, out./ dez., 2013.
- BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n.º 1/92 a 57/2008, pelo Decreto nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2009.
- _____. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- _____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 2001. Seção 1E, p. 39-40.
- _____. **Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública**. Resolução CNE/CEB Nº 5/2010. Brasília: 2010.
- _____. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Brasília, 2005.
- _____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2015.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 16 dez. 2018.

_____. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2010.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2014.

_____. **Referenciais para formação de Professores do Ensino Fundamental**. Brasília, 1999.

CAMPOS, E. C. dos A.; CARON, Lurdes. **Formação continuada e permanente de professores do atendimento educacional especializado para práticas pedagógicas inclusivas**. São José, SC: ICEP, 2016.

CARVALHO, A. F.; COELHO, V. C. C.; TOLOCKA, R. E. Professores de educação infantil e temas sobre inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 713-726, jul./set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022016000300713&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 10/01/2019.

CASTRO, M. M. C. e; AMORIM, R. M. de A. A Formação Inicial e a Continuada: Diferenças Conceituais que Legitimam um Espaço de Formação Permanente de Vida. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan-abr, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00037.pdf> Acesso em: 10/01/2019.

CHAUI, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CORRÊA, C. P. Q.; FERNANDES, M. M. da S. Formação docente na educação infantil: Desafios contemporâneos para a formação permanente. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 16, n. 30 p. 275-289, jul-dez 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2014n30p75> Acesso em: 08/12/2018.

DANIELS, Harry. (Org.). **Vygotsky em foco: Pressupostos e Desdobramentos**. Trad. Monica Saddy Martins e Elisabeth Jafet Cestari; Rev. Téc. Ana Luiza B. Smolka e Adriana Lia F. de Lapiane. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

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. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.3, p.415-428, Set.-Dez., 2010. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300007 Acesso em: 10/01/2019.

DUEK, V. P. **Ser professor na escola inclusiva: questões e reflexões**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas educacionais, privatização e formação do professor no Brasil. In: LIMA, A. B. de; VIRIATO, E. O. (Orgs.). **Políticas educacionais e qualificação docente**. Cascavel/PR, 2001, p. 13-30.

FERNANDES, A. P. C. dos S.; SANTOS T. R. Educação infantil e educação especial em tempos de educação inclusiva. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 20, n. 38 p. 431-453, jul-dez 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2018v20n38p431>. Acesso em 10/12/2018.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, a. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302002000300013&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 18/11/2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus, 2006. p. 169-179.

_____; MOREIRA, L. C. A universidade frente à formação inicial na perspectiva da inclusão. In: CAIADO, K. R. M., JESUS, D. M de., BAPTISTA, C.R. (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 65-73.

GARCIA, R. A. G. A Didática Magna: uma obra precursora da pedagogia moderna? Campinas: Revista HISTEDBR On-line. nº 60, p.313-323, dez 2014.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

JANNUZZI, Gilberta de Martinho. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAGES, SC. **Plano Municipal de Educação**. Secretaria Municipal de Educação, 2015.

LANGHI, R.; NARDI, R. Trajetórias Formativas Docentes: buscando aproximações na bibliografia sobre formação de professores. **Alexandria - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 2, p. 7-28, set. 2012. ISSN 1982-153, Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37710/28885> Acesso em: 15/01/2019.

MACHADO, A. C. T. A.; BORUCHOVITCH, E. As práticas autorreflexivas em cursos de formação inicial e continuada para professores. **Psicologia: Ensino & Formação**, v. 6, n. 2, p. 54-67, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612015000200005 Acesso em: 12/01/2019.

MAGALHÃES, L. K. C. de; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan-abr, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **O Desafio das deficiências nas escolas**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 183-209.

MARQUES, C. A.; MARQUES, L. P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, V. M. S. de S.; SOUSA, L. F. E. C. P. (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

MARTINS FILHO, A. J.; MARTINS FILHO, L. J. **Educação infantil: especificidades da docência**. Florianópolis: UDESC, 2013.

MARTINS, L. de A. R. A visão de licenciandos sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos. In: CAIADO, K. R. M., JESUS, D. M de., BAPTISTA, C.R. (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 51-63.

MASTEY, R. J.; BASSO, R. M. F.; PEREIRA, R. de F. P. G.; CASTRO, D. do R. M. de. **Paralisia cerebral: o encontro com o aprendizado**. SEEDPR. 2015, p. 41395-41402. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18121_9045.pdf Acesso em: 30/08/2019

MAZZOTTA, M.J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 110, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132006000100009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso: 10/08/2018.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. rev. Reimpressão. Ijuí: Unijuí, 2014.

NASCIMENTO, B. A. B. do; GIROTO, C. R. M. Inclusão e educação infantil no Brasil. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, n. s1, p. 608-613, 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12320> Acesso em: 10/01/2019.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp. 13-33.

_____. (Org.). **Profissão professor**. Trad. Irene L. Mendes. Regina Correia. Luisa S. Gil. Portugal: Porto, 1995.

_____. Para uma análise das instituições escolares. In: **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 35, n. 4, p. 1106-1119, out./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703001312014>. Acesso: 02/06/2018.

OLIVEIRA, E. R. de; CARON, L.; ANDRADE, C. F. de. **A educação inclusiva na educação infantil**: compromissos e desafios da gestão educacional. ICEP: São José, 2018.

OLIVEIRA, Z. M. R. de (Org.). **Educação infantil**: muitos olhares. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OSWALD, M. L. M. B. Infância e História: Leitura e escrita como Práticas de Narrativa. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. (Org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968. p. 5-57.

SANTA CATARINA. **Política de educação especial**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

_____. **Proposta Curricular de Santa Catarina - formação integral na educação básica**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SANTOS, B. de S. (1995). Entrevista com o professor Boaventura de Souza Santos em 24/04/2009. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/jurandir/jurandir-boaven1.htm>. Acesso em 09/01/2019.

SANTOS, C. S.; ALMEIDA, Y. de S. Inclusão na educação infantil: desafios e possibilidades através das práticas pedagógicas. **RPGE - Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. 3, p. 1423-1432, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/viewFile/10170/7099> Acesso em: 20/02/2019.

SANTOS, M. C. D. dos. **Uma escola inclusiva**: discurso de um coletivo singular. Campinas, SP: [s.n.], 2018.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. Inclusão, o paradigma da próxima década. **Mensagem**, Brasília, v. 34, n. 83, p. 29, 1998.

SILVA, L. C. da; LIMA, G. E. de. Educação infantil nos desdobramentos do processo de inclusão: perspectivas de professores e equipe gestora. **Regae: Revista de Gestão e Avaliação na Educação**, Santa Maria, v. 3, n. 8, p. 83-98, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/13824> acesso: 20/02/2019.

SILVA, L. M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a04v1133.pdf>. Acesso em: 29/08/2019.

SILVA, M. S. da. Saberes necessários à formação inicial e continuada de professores: os saberes profissionais docentes e a formação acadêmica. **Prâksis - Revista do ICHLA**, 2004. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/528> Acesso: 07/12/2018.

SOUZA, F. C.; PRIETO, R. G. Plano Nacional de Educação e Educação Especial. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. s1, p. 841-845, 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12224> Acesso em: 10/02/2019.

TARDIF, MAURICE. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, M. M. **A inclusão de crianças deficientes na educação infantil**. Revista Paidéia, 2008.

VICTOR, S. L. Formação Inicial e Pesquisa-Ação Colaborativa na UFES. In: CAIADO, K. R. M., JESUS, D. M de., BAPTISTA, C.R. (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 91-123.

XAVIER, S. M. W. **Atendimento educacional especializado para crianças com deficiência intelectual: um compromisso presente desde a educação infantil**. 2015. Dissertação de Conclusão de Mestrado em Educação, UNIPLAC, Lages, 2015.

ZANATA, E. M. **O papel do professor da educação especial na construção e desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da escola**. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155279/1/unesp-nead_reei1_d03_texto02.pdf. Acesso em: 05 de outubro de 2019.

**ANEXO: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE
(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)**

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “Desafios Enfrentados pelos Professores da Educação Infantil no Processo de Inclusão da Criança com Deficiência”. O objetivo deste trabalho é analisar os desafios que os professores enfrentam com o ingresso de crianças com diferentes deficiências nos Centros de Educação Infantil do sistema municipal de Lages.

Neste estudo utilizaremos pesquisa empírica, realizada por meio de entrevista semiestruturada, com cinco professores regentes e cinco professores de apoio à inclusão, que em suas turmas tenham educandos com diferentes deficiências, transtorno global do desenvolvimento (TGD), transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação.

Para realizar o estudo será necessário que se disponibilize a participar espontaneamente, respondendo algumas perguntas, sendo que para a obtenção dos dados sobre o seu perfil será entregue um questionário para ser preenchido. Enquanto para a entrevista semiestruturada, será utilizado um gravador para gravação da mesma, sendo esta previamente agendada de acordo com o seu horário disponível. Os dados serão transcritos, e após devolvidos aos autores para conferência, com data marcada para devolução à pesquisadora.

Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para refletir avaliar sobre os desafios que os professores enfrentam com a inclusão escolar de criança com alguma deficiência.

De acordo com a resolução 466/2012 “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. A sua participação terá risco mínimo, podendo ocorrer, em caso de constrangimento com as perguntas, se sentir ofendido, deprimido ou ainda revoltado, a entrevista será interrompida, se não pudermos dar continuidade, o pesquisado será encaminhado a clínica escola de psicologia da UNIPLAC, para atendimento gratuito. Em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, por meio da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia.

Esta pesquisa tem como benefício trazer ponderações pertinentes sobre como está acontecendo a inclusão de educandos com deficiência, na educação infantil, elucidando desafios, avanços e as perspectivas deste processo, bem como a formação dos professores e

autoformação, contribuindo assim, para a inclusão escolar, com o intuito de promover um ambiente acolhedor, da diversidade, em que sejam consideradas as necessidades da criança com deficiência e se consiga por meio das diferenças tornar todos iguais.

Você terá o direito e a liberdade de aceitar e/ou de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente, ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone: (49) 999446880), ou pelo endereço R: Leopoldo dos Santos Webber, 220. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, bloco 1, sala 1226, Lages SC, (49) 32511086, email: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

Eu, _____
 _____ residente e domiciliado
 _____, portador do RG _____
 CPF _____ nascido(a) em ____/____/_____, concordo de livre e espontânea vontade *em participar como voluntário* da pesquisa declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo(a) pesquisador(a), lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

Lages, ____ de _____ de _____

 Sujeito da pesquisa

 Responsável pelo projeto: Simone Beatriz Luiz Rodrigues

Endereço para contato: Leopoldo dos Santos Webber, 220

Telefone para contato: (49) 999446880

E-mail: simonebl@bol.com.br

APÊNDICE I: DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, **Simone Beatriz Luiz Rodrigues** pesquisadora responsável do Projeto de Pesquisa “**Desafios Enfrentados pelos Professores da Educação Infantil no Processo de Inclusão de Crianças com Diferentes Deficiências.**” declaro o meu compromisso em anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, assegurando a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros (Resolução 466/12 - CNS).

Lages, SC 18/10/2018.

Simone Beatriz Luiz Rodrigues

Pesquisador Responsável

Lurdes Caron

Professora Doutora, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC

Orientadora

APÊNDICE II: DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Lages SC, 18 de outubro de 2018.

Com objetivo de atender às exigências para obtenção do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – UNIPLAC, os representantes legais das instituições envolvidos no projeto intitulado “**DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DIFERENTES DEFICIÊNCIAS**”, declaram estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que na execução do referido projeto de pesquisa serão cumpridos os termos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Simone Beatriz Luiz Rodrigues

Pesquisadora

Kaio Henrique Coelho do Amarante

Reitor da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC

Ivana Elena Michaltchuck

Secretária da Educação do Município de Lages

APÊNDICE III: QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA**PPGE – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO****QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA****Bloco I – Identificação**

1. Nome: _____

2. Em que faixa etária se encaixa?
 25 25 a 35 36 a 45 46 a 55 55 ou mais.

3. Qual sua função no Centro de Educação Infantil?
 Professor Professor de Apoio à Inclusão (2º Professor)

4. Nível de Instrução:
 Magistério.
 Graduação. Em que área(s)?
 Especialização. Em que área(s)?
 Mestrado. Em que área(s)?
 Doutorado. Em que área?

5. Há quantos anos se encontra formada(o) na graduação?
 1 a 5 anos 5 a 8 anos 8 a 11 anos 11 a 14 anos outros

6. Após sua formação inicial você buscou aperfeiçoamento?
 sim não
Quais cursos? _____

APÊNDICE IV: QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Bloco 2

QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Fale o que é educação inclusiva para você?
2. Comente se a sua formação acadêmica lhe deu conhecimento suficiente para atuar com a educação inclusiva?
3. Fale sobre a formação continuada que você participa, por meio de cursos oferecidos pela Secretaria Municipal da Educação, ela te dá suporte para a educação inclusiva?
4. Dê sua opinião sobre a criança deficiente em sala de aula, nas turmas de educação infantil. Para você ela está incluída ou integrada no espaço escolar, e se o mesmo contribui para a efetiva inclusão?
5. Fale sobre como é desenvolvido o planejamento das atividades entre professor regente e professor de apoio?
6. Qual foi sua reação quando soube que na sua turma teria aluno com deficiência e para tanto, recebeu alguma orientação?
7. Fale sobre os desafios que você encontra na prática pedagógica com a criança deficiente e o que você faz para tentar saná-los?