



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL
(LATO SENSU)**



FABIANA DOS SANTOS FERREIRA FELEOL

**EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DESAFIOS DA/PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

**SEROPÉDICA
2013**



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL
(LATO SENSU)



FABIANA DOS SANTOS FERREIRA FELEOL

**EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DESAFIOS DA/PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Trabalho de Conclusão do Curso de pós-graduação apresentado à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno

SEROPÉDICA
2013



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA DOMÉSTICA E HOTELARIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO *LATO SENSU* EM EDUCAÇÃO INFANTIL

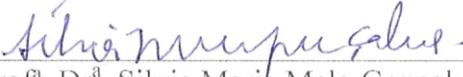
A Monografia *Experiências docentes na Educação Infantil: desafios da/para inclusão de estudantes com deficiência intelectual*, elaborada por **Fabiana dos Santos Ferreira Feleol**, e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Economia Doméstica e Hotelaria, como Requisito Parcial à obtenção do título de:

ESPECIALIZAÇÃO *LATO SENSU* EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Em: 26 / 03 / 2013

BANCA EXAMINADORA


 Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno
 (Orientador)


 Prof.^a. Dr.^a. Silvia Maria Melo Gonçalves
 (Membro)


 Prof.^a. Dr.^a. Valéria Marques de Oliveira
 (Membro)

AGRADECIMENTOS

A Deus pelas incontáveis bênçãos que me proporcionou no decorrer deste trabalho.

Agradeço a todos aqueles, familiares, amigos e professores que contribuíram de alguma forma para a minha formação, para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho, seja com um sorriso, com um ensinamento, com uma palavra de incentivo, com um elogio, com a paciência em ouvir minhas angústias e em ler o meu trabalho, enfim, com algum gesto de carinho. Agradeço em especial:

Ao Professor Dr. Allan Damasceno pela compreensão e dedicação não medindo esforços para estar sempre me auxiliando, nas horas de dúvida, de insegurança, se mostrando sempre presente quando precisava neste trabalho.

À minha mãe Elizabete Almeida dos Santos que caminhou sempre comigo a grandes vitórias e conquistas.

Ao meu esposo Wanderson dos Santos Feleol pelo incentivo e compreensão pelas minhas ausências.

Aos amigos, pelas angústias divididas, pelas orações e confiança para o alcance dessa conquista. À equipe da coordenação do curso da Pós Graduação da Universidade Federal Rural, na pessoa da professora doutora Gisele Costa.

A todos os professores do curso da Pós Graduação em Educação Infantil que contribuíram para minha formação acadêmica e pessoal.

Enfim, agradeço a todos que estiveram presentes nesse processo de aperfeiçoamento profissional e humano.

“A arte da conquista é conquistar as pessoas como elas são, e não querer mudá-las para nos conquistar”.

Aline Davila

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo contribuir para o debate sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual na Educação Infantil, tendo como desdobramento alguns questionamentos que emergem neste cenário, como: Qual a percepção dos professores sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiências? Que fatores interferem diretamente e indiretamente no processo de inclusão? Que papel desempenham os profissionais da educação e a família neste contexto? Quais os desafios para a inclusão escolar da criança com deficiência na primeira etapa da Educação Básica? Que estratégias didático-pedagógicas são desenvolvidas pelos professores da Educação Infantil no processo de inclusão de estudantes com deficiências? Estabeleceu como *locus* uma escola pertencente à Rede Municipal de Nova Iguaçu/RJ, que oferece a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, onde os atendimentos pedagógicos dos estudantes com necessidades especiais eram realizados junto com os demais estudantes. Nos aportamos teoricamente no pensamento de diversos autores, dentre eles Adorno, Costa e Mendes. Na realização da investigação optou-se pela pesquisa qualitativa de cunho exploratório, visto que esta concepção metodológica nos permitia aguçar a percepção sobre as variáveis que nos interessavam. Utilizamos um questionário como instrumento para coleta de dados, além das observações realizadas na unidade escolar em estudo. Os resultados obtidos apontam a necessidade de ressignificação sobre a visão homogeneizadora da escola contemporânea, que tende a invisibilizar/alienar as diferenças humanas dos estudantes. Nesse sentido, defendemos que tais mudanças serão possíveis por meio da formação continuada para os professores, os permitindo refletir criticamente sobre seus modos de pensar/agir/intervir em suas salas de aula. A pesquisa conclui que o processo de inclusão na Educação Infantil possibilita a escola trabalhar, desde a tenra idade dos estudantes, questões relativas às desigualdades sociais, pluralidade de ideias, respeito à diversidade humana e a formação da consciência emancipada.

Palavras-chave: educação e escola inclusiva; educação infantil; deficiência intelectual.

ABSTRACT

This research had the objective of contributing to the debate about inclusion of students with intellectual disabilities within primary education. Some questions come up from this scenario, such as: What is the perception of teachers concerning the inclusion of students with disabilities? Which elements interfere directly in the process of inclusion? What is the role that the professionals of education and the family play within this context? Which are the challenges regarding the inclusion of the child with disabilities on the first stage of elementary education? Which didactical and pedagogical strategies are developed by primary education teachers within the process of inclusion of students with disabilities. The research took place at a school belonging to the municipality of Nova Iguaçu, within the state of Rio de Janeiro. To do so, I chose a qualitative kind of research, with an exploratory aspect, since such methodological conception allows me to have a better perception concerning the elements I am dealing with. The information is presented within analysis and discussions based on the theoretical ideas of Adorno, Costa, Mendes, among other authors. For data collection, a questionnaire was applied to the primary teachers working at that school, and observations were done there as well. The result leads me to conclude that it is necessary to change the homogenizing view of the contemporary school, which tends to make the differences among the students invisible. Such change will only be possible with a permanent and continuous formation of the teachers, so that they will be able to reflect critically about their way of acting and dealing with their students in the classroom. Finally, the research also concludes that the process of inclusion within primary education makes it possible for schools to work, since the students are small children, with matters concerning social inequality, plurality of ideas, respect towards human diversity and the creation of an emancipating conscience.

Key words: inclusive education and school, primary education, intellectual disabilities

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I - INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA CONTEMPORANEIDADE.....	15
1.1 Deficiência: trajetórias histórico-sociais.....	
1.1.2 Objeto de estudo: inclusão escolar na educação infantil.....	20
1.3 Objetivo e questões de estudo.....	22
1.4 Problema de estudo: os desafios da inclusão escolar na educação infantil.....	23
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO INFANTIL NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	25
2.1 As bases legais que fundamentam a inclusão na educação infantil.....	29
2.2 Conhecendo o estudante com deficiência intelectual.....	32
2.3 Processo de escolarização do estudante com deficiência intelectual frente à demanda por inclusão escolar na educação infantil.....	36
CAPÍTULO III - REFLEXÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO	40
3.1 Caracterizando o estudo: concepção metodológica e instrumentos.....	41
3.2 Caracterizando o lócus da pesquisa.....	43
3.3 Análises e reflexões: limites e desafios do processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual na perspectiva das professoras da educação infantil.....	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	54
ANEXOS.....	57

INTRODUÇÃO

A tônica deste estudo está voltada para investigação sobre o que pensam os professores da Educação Infantil a respeito do processo de inclusão escolar nesse nível de ensino. Esta pesquisa representou para mim uma oportunidade de vivenciar experiências, sobre como vem ocorrendo a escolarização dos estudantes com deficiência intelectual na escola regular.

O interesse pelo tema está vinculado a um conjunto de vivências que tive antes de ingressar no Curso de Pós-Graduação em Educação Infantil da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Experiências estas que me faz lembrar da minha trajetória profissional, enquanto professora juntamente no meu caminhar de experimentação humana.

Uma das minhas primeiras convivências com estudantes com necessidades educacionais especiais foi na Rede Pública do Município de Japeri/ RJ, em uma escola que oferecia a Educação Infantil e Ensino Fundamental, onde atuava no primeiro ano de escolaridade do Ensino Fundamental, com duas crianças incluídas nessa turma com diagnóstico de déficit cognitivo.

Durante, esse período profissional percebi a minha fragilidade humana e acadêmica para acolhimento das diferenças humanas, por esse motivo entendi a necessidade e coloquei-me a disposição em buscar formação pedagógica para que pudessem atender particularidades educacionais especiais dos estudantes.

Nesse contexto, no mesmo ano, iniciei no curso de Especialização em Psicopedagogia, pela Universidade Candido Mendes, onde encontrei elementos que pudessem auxiliar no processo de aprendizagem e nas dificuldades encontras com os educandos da minha sala de aula.

Tive, também, a oportunidade de atuar como professora na classe de alfabetização, em uma escola pública, pertencente à rede Municipal de Nova Iguaçu, na qual tive a oportunidade de ter uma experiência enriquecedora, que era ministrar aula para uma turma do segundo ano de escolaridade, na qual tinha uma criança com síndrome de Down, incluído na escola regular de ensino. Na época não me senti preparada para lidar com essa nova realidade, talvez por falta de formação adequada.

No entanto, não era suficiente que o estudante apenas fosse integrado na classe, mas fazia-se necessário que toda instituição escolar, inclusive eu enquanto professora, tivéssemos uma formação adequada para lidar com as diferenças individuais e acolher todos os estudantes, para que estes indivíduos pudessem ter um desenvolvimento global e serem atendidos, respeitando suas peculiaridades e individualidades.

Foi assim, como professora- pesquisadora, que resolvi buscar formação adequada no curso de Especialização em Educação Especial pela Universidade Federal Fluminense a fim de, poder oferecer um aprendizado de qualidade para todos os educandos com necessidade especial ou não, como é pontuado por Carvalho (2006) que diz que o professor deverá entender as especificidades das crianças para tornarem capazes de ensiná-las de modo efetivo.

De posse deste novo conhecimento, no decorrer do caminho, algumas indagações vêm me acompanhando: Por que esse estudante ingressou somente no Ensino Fundamental na escola regular? Por que não ingressou logo na Educação Infantil? Visto que existem Leis que garantem sua matrícula na classe comum das escolas regulares nesse nível de ensino.

Estes questionamentos e com esse novo paradigma educacional requer professores com perfil dinâmico, criativo e principalmente competente, para sua efetivação. A prática reflexiva possibilita a constituição de uma rede de interações sendo um exercício contínuo de reflexão crítica sobre seu fazer.

Fruto desta formação e experiência, em 2010 participei do processo seletivo do concurso público da Fundação de Apoio à Escola Técnica- FAETEC-RJ, destinado ao professor especialista em educação Especial, no qual fui aprovada, e atualmente leciono na E. E. Favo de Mel, especializada no atendimento de estudantes com necessidades especiais na área de deficiência intelectual, unidade de ensino esta pertencente a rede FAETEC-RJ.

No ano subsequente, participamos do concurso para professor itinerante, da rede Municipal de Nova Iguaçu, em setembro do mesmo ano fui designada a acompanhar as escolas da rede municipal de Nova Iguaçu com objetivo de oferecer assessoramento especializado ao professor da escola regular que tem em sua classe estudantes especiais.

Assim como acompanhar e dá suporte à escola que recebe este estudante, ao docente e ao responsável. Além disso, o professor itinerante deve também dar apoio ao estudante incluído, o qual pode ser individual ou em grupo, de acordo com as necessidades específicas de cada caso.

Nesse contexto escolar que meu estudo buscou discutir e entender a fim de vivenciar oportunidades de experiências, tanto na sociedade como na escola. Pensamos que refletir na escola inclusiva, é pensar em transformação social, assim como democratizar escola, portanto, sendo ela para todos. Com afirmado por Damasceno (2010, p. 20):

A educação inclusiva é um movimento cultural inserido na dimensão sócia contemporânea, tendo por pressuposto a democratização tanto da educação quanto da sociedade. Há, nesse movimento, a busca da efetivação de oportunidades de acesso à escola pública por parte dos grupos vítimas da segregação histórica.

Assim, pensar neste novo/outro cenário no/do mundo contemporâneo, marcado pelo reconhecimento/visibilidade da diversidade humana, encontramos inúmeros obstáculos no que se refere ao respeito e reconhecimento das diferenças, considerando que o que foge aos padrões da normalidade impostos pela sociedade é considerado ameaçador. Em relação às pessoas com necessidades especiais, resulta no obstáculo/impedimento ao acesso e convívio num mesmo espaço/ambiente escolar, mesmo considerando a existência de amplo arcabouço legal que garante a matrícula e convívio numa escola de estudantes com e sem deficiência.

Entretanto, podemos perceber que esse pensamento tem aos poucos mudado. Essa mudança pode significar e ser compreendida como fruto das lutas dos movimentos sociais em relação às pessoas com deficiência. Cabe destacar os impactos promovidos pela Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (1948), dando continuidade ao movimento histórico de transformação que envolve aspectos políticos, culturais, sociais e filosóficos que vêm contribuindo significativamente para a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, instituída em nosso país por meio do decreto nº. 3956/2001, no seu artigo 1º, define deficiência como “(...) uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. Esta definição corrobora com a compreensão que a deficiência é parte da condição humana - quase todos nós estaremos em algum momento da vida, temporária ou permanentemente, com algum comprometimento sensorial, motor ou cognitivo variando de acordo com o contexto.

Nesse sentido, hoje cada vez mais se tem discutido a ideia de uma escola inclusiva, como relata Costa (2007, 2008, 2009) e Damasceno (2006, 2008 e 2010), superando preconceitos e incentivando a participação de todos. Vivemos um momento político-cultural-pedagógico que afirma a democratização da escola, escola esta que possa atender às necessidades educacionais e pedagógicas de cada indivíduo, respeitando suas possibilidades, sem deixar de considerar suas limitações, proporcionando-lhe as mesmas oportunidades, no ambiente escolar, que possui um estudante sem deficiência.

Assim, as leis garantem aos estudantes com necessidades especiais seu ingresso e permanência nas escolas regulares, como materializado na Constituição Federal de 1988 que, no Artigo 208, prevê o “*Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino*”, reafirmado também na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, LDB nº. 9394/96, Art.58. Afirmamos que estas

leis ressaltam o direito de todos à escola, mas isso não quer dizer que os estudantes com deficiência terão acesso ao conhecimento considerando suas demandas de aprendizagem.

Entende-se, então, que manter as crianças com algum tipo de deficiência fora do ensino regular é a materialização da exclusão. Contudo, se faz necessário problematizar a realidade encontrada nas instituições públicas brasileiras de educação, em que os níveis de qualidade do ensino são afetados pela ausência de formação adequada dos profissionais da educação e pela falta de recursos materiais e humanos, que contribuem, sobremaneira, para evasão e repetência escolar.

Compreende-se que as estruturas necessárias ao atendimento das necessidades dos estudantes com necessidades especiais são insipientes, o que caracteriza um cenário de “pseudoinclusão”, resultando num processo de ensino-aprendizagem com baixa qualidade para os estudantes com deficiência.

Dessa forma, a escola como espaço democrático, portanto inclusivo, deve deixar de lado o seu modo burocrático e ajustar-se ao contexto real, valorizando a heterogeneidade, rompendo com os processos históricos de homogeneização na educação. Então, quando a diversidade é reconhecida como potencial gerador de criação de ambiências férteis para aprendizagem devido à interação entre as diferentes subjetividades no contexto escolar, há a ruptura com a velha ideia de que só é possível educar grupos homogêneos.

Diante destas considerações, o ingresso da criança na cultura escolar a partir da Educação Infantil lhe trará importantes contribuições para construção de noções de: coletividade, civilidade, sociedade e mundo em geral. Pressupõe-se que o cenário da Educação Infantil favorecerá o acolhimento e o respeito com as diferenças, considerando as experiências de inclusão das crianças com necessidades especiais na escola regular. Além disso, ajudará a remover a maioria das barreiras atuais - preconceitos e estereótipos – contribuindo gradualmente para a inclusão escolar em outros níveis de ensino.

Portanto, a interação escolar entre as crianças com e sem necessidades especiais pode contribuir para que aprendam a: significar que as diferenças são inerentes à condição humana; cooperar umas com as outras, criando ambientes solidários e diversos; compartilhar o mesmo espaço educativo, o que poderá contribuir para a superação de seus limites e reconhecimento das potencialidades de cada um, promovendo a ressignificação dos preconceitos, a fim de constituirmos uma sociedade mais justa e humana.

Nesse sentido, compreender o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais torna-se fundamental para a formação de uma escola democrática. De acordo com Adorno (1995), a instituição escolar deve oportunizar experiências para que todos tenham

“lugar” na escola, o que cotejado ao nosso estudo significa que as diferenças não sejam toleradas, mas que sejam reconhecidas como direito, ou seja, direito a uma escolarização comum e de igual qualidade e significado social. Portanto, a escola deve ter como meta o direcionamento das suas ações para a construção da equidade social.

Nessa perspectiva, na primeira infância, a inclusão escolar, a partir da Educação Infantil, assume um papel primordial, pois durante esta etapa de desenvolvimento acontece a formação do caráter do indivíduo, favorecendo o desenvolvimento da humanização do sujeito, de modo a capacitá-lo para autorreflexão e para ser capaz de agir diante das condições impostas pela sociedade atual. Como afirmado por Adorno (1995, p. 121-122):

A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica. Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância.

Desse modo, deve-se entender que a **problematização** proposta neste estudo se relaciona com a caracterização e avaliação dos desafios da inclusão escolar de crianças com necessidades especiais na primeira etapa da escolarização, a Educação Infantil, na escola regular.

Além disso, este estudo se aprofundará no processo de inclusão de crianças com deficiência intelectual, que vem promovendo inúmeras inquietações para/na escola contemporânea, seja em relação à dimensão física da unidade escolar, seja na falta de preparo dos profissionais da educação e/ou nas expectativas da escola perante o atendimento pedagógico e educacional dos estudantes com necessidades especiais na rede regular de ensino da Educação Infantil.

Então, reafirmamos que a Educação Infantil é o período em que criança terá estímulos favoráveis para desenvolver suas potencialidades, pois tem por finalidade o desenvolvimento integral de todos os estudantes, do nascimento aos seis anos afirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9394/96 (art. 29), inclusive o das crianças com necessidades especiais, em todos seus aspectos: físico, psicológico, social, intelectual e cultural.

Sob esta perspectiva, o presente estudo tem como **objetivo** contribuir para o debate sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual na Educação Infantil, tendo como desdobramento alguns questionamentos que emergem neste cenário, tais como: Qual a percepção dos professores sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiências? Que fatores interferem diretamente e indiretamente no processo de inclusão? Que papel

desempenham os profissionais da educação e a família neste contexto? Quais os desafios para a inclusão escolar da criança com deficiência na primeira etapa da Educação Básica? Que estratégias didático-pedagógicas são desenvolvidas pelos professores da Educação Infantil no processo de inclusão de estudantes com deficiências?

Assim, com base nas questões elencadas e no objetivo proposto, debatemos neste estudo a compreensão de professores da Educação Infantil sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual, tendo como *lócus* uma escola pertencente à Rede Municipal de Nova Iguaçu/RJ.

No primeiro capítulo, intitulado **Inclusão de estudantes com necessidades especiais na contemporaneidade**, apresentamos nossas reflexões iniciais sobre a inclusão escolar destes estudantes na contemporaneidade, destacando a trajetória histórica do atendimento aos sujeitos com necessidades educacionais especiais.

O segundo capítulo, intitulado **Educação Infantil na sociedade contemporânea**, tem por finalidade discutir o papel da criança no contexto social e cultural, bem como explorar as bases legais que fundamentam a inclusão escolar na Educação Infantil.

No terceiro capítulo, intitulado **Reflexões dos professores da Educação Infantil sobre a inclusão escolar: Um estudo de caso**, estabelecemos reflexões sobre os dados coletados, tendo como aporte de análise o referencial teórico adotado. Além disso, apresentamos a caracterização da escola onde foi realizada a pesquisa e a concepção metodológica do estudo. Em tempo, debatemos as concepções dos professores participantes neste estudo sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual na Educação Infantil.

Por fim, realizamos nossas **Considerações finais**, síntese das conclusões dos resultados obtidos no estudo, refletindo criticamente sobre o processo de inclusão escolar, com o desejo de que as reflexões realizadas neste estudo possam contribuir para o acolhimento das diferenças humanas, corroborando para uma sociedade mais justa, plural e democrática.

CAPÍTULO I - INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA CONTEMPORANEIDADE

Ao pensar a inclusão de estudantes com necessidades especiais como um dos recentes desafios da educação brasileira, deve-se pensar em uma escola democrática/inclusiva que possibilite experiência entre as diferentes subjetividades, o que poderá contribuir no processo de humanização de todos os presentes na escola (estudantes, professores, pais, entre outros), possibilitando a superação de preconceitos ainda presentes no atual estágio civilizatório.

A inclusão escolar é um movimento em prol da democratização da sociedade; por isso, é da maior importância política a constituição/organização da escola inclusiva. Neste sentido, Costa (2007, p.76) afirma sobre a escola inclusiva:

Na escola inclusiva, os alunos, com ou sem deficiência, por intermédio da educação, podem desenvolver sentimentos de ‘pertencimento’ à sociedade, contribuindo para sua autoestima e segurança no enfrentamento dos limites e desafios impostos à deficiência, das barreiras de atitudes representadas principalmente pelo preconceito da sociedade em relação às pessoas com necessidades especiais.

Portanto, ao vivenciarmos experiências inclusivas na escola, oportunizamos que as diferenças dos estudantes possibilitem trocas no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, as deficiências (um dos aspectos das necessidades educacionais especiais) não devem se tornar um impeditivo no que se refere à ampliação dos estímulos/possibilidades dos horizontes cognitivos, psicomotores e sensoriais dos estudantes, como afirmado por Damasceno (2006, p. 131) “aprender é uma ação humana, criativa, [...] independentemente da condição intelectual, se mais ou menos privilegiada”. São as diferenças, sejam elas cognitivas, sociais, psicológicas, entre outras, que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem.

1.1 DEFICIÊNCIA: TRAJETÓRIAS HISTÓRICO-SOCIAIS

Recorrendo aos registros históricos neste contexto, identificamos que o atendimento às pessoas que apresentavam alguma deficiência, especialmente a pessoa com deficiência física ou intelectual, analisado hoje à luz dos direitos humanos, podia ser considerado subumano, o que atribuía um grau de legitimidade a seu abandono ou eliminação. (COSTA, 2007; SASSAKI, 1997).

Costa (2007) afirma que na Grécia Antiga o caminho era da exclusão social das pessoas com deficiência, que eram escondidas da sociedade. Todos aqueles que apresentavam

alguma deformidade eram levados para lugares desconhecidos, com intuito de não contaminar os outros sujeitos.

Na Idade Média, o indivíduo com algum comprometimento era banido da sociedade, sendo barbaramente executado, pois a deficiência era vista como uma manifestação do mal, um castigo, uma provação, e a pessoa com deficiência considerada indigna do convívio social.

Ao longo da história se pode perceber que estas atitudes discriminatórias resultaram da falta de conhecimento das pessoas da época acerca da deficiência. Como constatado por Costa (2007, p.52):

O desconhecimento pode ser considerado a matéria-prima para a perpetuação das atitudes preconceituosas e das leituras estereotipadas da deficiência/necessidades especiais, seja o desconhecimento relativo ao fato em si, seja em relação às emoções geradas e às reações subseqüentes.

Nos séculos XVIII até meados do século XIX, se viveu a fase de institucionalização, em que os indivíduos que apresentavam deficiências eram segregados e protegidos em instituições residenciais. As pessoas com deficiência/necessidades especiais tinham o direito de ter um tutor legal para cuidar dos seus bens. No final do século XIX até meados do século XX, houve o desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas visando oferecer à pessoa com deficiência/necessidades especiais uma educação à parte. Esta medida intitulou-se como segregação, uma vez que o atendimento era feito de forma assistencialista e o indivíduo permanecia sem perspectiva de uma vida social.

Somente no século XX, por volta da década de 1970, se observou um movimento de integração escolar dos indivíduos que apresentavam deficiências, com o objetivo de “incluí-los” ao sistema escolar. Este movimento apresentava práticas de inserção de estudantes com deficiência na escola comum, com atividades de treino e de adaptação, a fim de que supostamente pudessem “aprender” com as mesmas propostas e conteúdos dos demais. Portanto, implicava que o indivíduo pudesse se adaptar plenamente ao que lhe era oferecido pela escola regular.

Descrever a história da educação especial no Brasil não é uma tarefa fácil. No Brasil Império se criou a primeira instituição especializada, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento assistencialista aos sujeitos com deficiências, como menciona Mazzotta (1998). Estas instituições são o Instituto Benjamin Constant, fundado em 1857 e o “Instituto dos Surdos-Mudos” (hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES) de 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo Imperial.

Observamos que estas instituições de educação especial privavam as pessoas com deficiência do convívio social, isolando-as do restante da sociedade, fundamentado em um

modelo assistencialista, numa perspectiva segregativa e de segmentação/classificação das deficiências.

As políticas públicas voltadas para o atendimento pedagógico-educacional da pessoa com deficiência eram assistencialistas, baseadas num modelo clínico-médico. A deficiência era vista como uma doença crônica e a pessoa com deficiência como uma pessoa inválida e incapaz, ficando, assim, aos cuidados de instituições especializadas.

O movimento pela inclusão social da pessoa com deficiência teve grande expressão na promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da ONU (Organização das Nações Unidas) em 10 de dezembro de 1948. A partir dessa proposta, todas as pessoas, independentes de sua condição biológica, social, econômica, étnica, entre outras, teriam garantia de equidade de direitos. Porém, o movimento da educação inclusiva no Brasil, só ocorreu no final da década de 1990.

Na década de 1970, acentuava-se a ideia de um modelo integracionista. Nesse período, houve mudanças de pensamento, no que se refere à educação, e foram observadas as primeiras experiências de entrada de estudantes com deficiências nas classes comuns do sistema regular de ensino. No entanto, como afirmado por Costa (2007, p.18):

[...], a integração escolar só foi e é possível para aqueles que têm sua diferença negada (embora não deixe de existir). Ou seja, para os alunos que se tornam homogêneos, abrindo mão de sua demanda humana e de sua possibilidade de se diferenciar como indivíduos, quando a diferença deveria ser considerada como a essência humana.

Ao analisar a reflexão de Costa, compreendemos que a integração escolar, a que nos referimos anteriormente, constituía-se numa concepção de educação que se voltava unicamente para a adaptação, ou seja, os estudantes com deficiências que não conseguissem se adaptar a proposta da escola regular, à época, eram excluídos.

A escola integradora não tinha como centralidade o respeito às diferenças. Sua prática tornava/considerava todos os estudantes iguais, negando/alienando as diferenças individuais e as suas possibilidades pedagógicas ao processo de ensino-aprendizagem, ou seja, uma educação autoritária. Portanto, o estudante que não se adaptasse ao meio educacional imposto por esta escola tradicional estaria excluído. Esta educação não visava à emancipação do sujeito, mas sim adaptação ao meio, como mencionado por Adorno:

A necessidade de uma tal adaptação, da identificação com o existente, com o dado, com o poder enquanto tal, gera o potencial totalitário. Este é reforçado pela insatisfação e pelo ódio, produzidos e reproduzidos pela própria imposição à

adaptação. Justamente porque a realidade não cumpre a promessa de autonomia. (2000, p. 43, 44).

A escola deve favorecer experiências emancipadoras para que o estudante saiba gerenciar e participar do seu processo de ensino-aprendizagem, então, a escola deveria orientar para a formação de sujeitos com autonomia de pensamento e de ação.

Em 1980, ocorreu o reconhecimento da educação como direito social básico, acompanhando o processo de redemocratização no país. Nessa época, teve início o movimento pela escola inclusiva, com a defesa de que todos os estudantes pudessem conviver e estudar numa mesma escola.

Na década de 90, intensificou-se o debate sobre as propostas de inclusão escolar, com a defesa de que independentemente dos desafios que estavam postos a este processo, tornara-se inquestionável o reconhecimento do direito à diversidade na escola contemporânea e da necessidade de se ampliar mecanismos que estimulassem, pela educação, a participação plena na sociedade. Preconizava-se que todos os estudantes, independente de sua condição orgânica, afetiva, socioeconômica ou cultural, deveriam se escolarizar num mesmo espaço: a escola comum/regular.

De acordo com Weber (2003), a escola tanto pode ser reprodutora das desigualdades sociais, como também um espaço que pode propiciar oportunidades, acesso aos conhecimentos, à tecnologia e aos bens culturais que a humanidade produziu ao longo do tempo, fundamentando a própria realidade da qual faz parte.

Nesse sentido, observamos um retardo em relação ao movimento de inclusão no Brasil (em meados de 1990) se comparado aos Estados Unidos e a Itália. A Itália foi considerada como o primeiro país a legislar (em 1971) e introduzir (em 1975) um novo sistema educacional que tratasse das questões mencionadas. Nos Estados Unidos, no final de 1980, havia estudantes incluídos em classes regulares. No Brasil, acabou ocorrendo uma grande influência da Liga Mundial da Inclusão (Liga Internacional pela Inclusão do Deficiente Mental, conhecida hoje em dia por *Inclusion International*, que tem a sua origem na Bélgica) pelo processo que se iniciou nos países europeus.

Nesse sentido, há que se considerar a contribuição primordial da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia (1990), que abordou os serviços relacionados às necessidades básicas da educação, e da Declaração de Salamanca, constituída em junho de 1994, na Espanha, em evento realizado pela UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, considerada uma das mais importantes referências internacionais no campo da Educação Especial. Neste encontro, ficou acordado que a escola

deveria acolher todas as crianças/estudantes, independentemente das suas diferenças. Esses documentos estabeleceram importantes contribuições, mundialmente reconhecidas. Nesse sentido, tais documentos internacionais inspiraram diversos países na elaboração de Políticas públicas voltadas para a democratização da escola pública.

Pode-se citar outro documento internacional que exerceu forte influência ao arcabouço legal brasileiro, a Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a pessoa Portadora de Deficiência, decreto nº. 3.956, de 08 de outubro de 2001, conhecida também como Convenção da Guatemala, onde o Brasil mostrou consonância com suas previsões, imputando ao texto valor de lei.

Considerando essa perspectiva, a inclusão pressupõe que todos os indivíduos “independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” devem encontrar na escola um lugar de acolhimento (BRASIL, 1994, p. 17).

Nesse sentido, fica claro que a Educação Inclusiva, nos dias atuais, é legitimada/balizada pela legislação vigente, o que é determinante na aplicação das Políticas públicas educacionais tanto em nível federal, como estadual e municipal, provocando inúmeras discussões e debates nas últimas décadas.

Cabe ressaltar, como menciona Schwartzman (1999, p.123), que a inclusão “não pode ser feita por força de leis ou porque ela é politicamente correta. Trata-se de um processo complexo e que tem que ser desenvolvido em passos cuidadosos”. Ou seja, somente matricular os estudantes com deficiências em instituições escolares regulares não impede a manifestação do preconceito na sociedade.

É essencial que cada indivíduo possa reconhecer o valor da sua existência, onde no âmbito da oferta das oportunidades pode considerar as diferenças humanas como princípio do convívio social com vistas a uma prática menos segregacionista e preconceituosa.

Entende-se que para haver a inclusão escolar e para uma educação emancipadora não basta somente a existência de leis e modificações no sistema de ensino, sem considerar o contexto socioeconômico. Fazem-se necessárias transformações profundas no pensamento social. O papel da escola é promover uma educação emancipadora, capaz de conferir ao homem conhecimento para libertá-lo de toda e qualquer ideologia, desenvolvendo a capacidade de superar o conformismo e a indiferença.

A inclusão não se faz apenas com modificações técnicas e arquitetônicas, mas depende de mudanças de valores da sociedade, assim como afirma Amaral e Rabelo (2003, p.209): “Sabemos que as instituições refletem e se estruturam conforme os valores sociais e políticos

de cada época. Os valores dos grupos sociais que compõem uma sociedade é que vão determinar que tipo de educação vai ser estabelecida”.

Enfim, uma escola inclusiva será o reflexo de uma sociedade inclusiva e democrática. Por outro lado, uma educação inclusiva exercerá influência sobre a sociedade, transformando-a em uma sociedade que reconheça e valorize a diversidade, onde todos tenham oportunidades.

1.2 OBJETO DE ESTUDO: INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na perspectiva da educação inclusiva, a centralidade do trabalho pedagógico-educacional está em considerar a individualidade de cada criança, atentando para as suas diferenças, ratificando a principal característica humana: a singularidade. Os próprios estudantes representam uma rica fonte de experiências, e para haver aprendizagem é necessário oferecer as condições adequadas de acesso, permanência e sucesso na escola.

De acordo com a Declaração de Salamanca, o princípio fundamental à definição e desenvolvimento das escolas inclusivas consiste em que:

[...] todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com toda a comunidade. (1994, p.7).

Por isso, não precisamos usar da radicalidade e tentar reinventar a escola para torná-la um espaço possível para a educação de todos. É preciso que a escola cumpra sua função específica e insubstituível: que é de socializar os saberes historicamente acumulados pela humanidade.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº. 9394/96, apresenta a Educação Infantil como a entrada da criança no sistema educacional, sendo esta a primeira instância de formação que pode favorecer a inclusão escolar gradual nos outros níveis de ensino. Observamos na Constituição Federal Brasileira, no artigo 208, que é dever do Estado com a educação escolar pública a garantia da matrícula dos estudantes com

necessidades especiais ou não na escola regular, com o atendimento gratuito em creches e pré-escolas de zero a 6 anos de idade¹.

Por afirmarmos que a entrada da criança é a partir da Educação Infantil, a postura da escola conservadora pode influenciar na formação do caráter deste indivíduo, adaptando-o plenamente, assim postergando esta problemática nos demais níveis de ensino. Para Adorno (1995), a função da educação deve ir para além da adaptação, deve possibilitar uma formação emancipadora que é mesmo que conscientização.

Assim, os professores têm um papel fundamental para o sucesso de inclusão das crianças com necessidades especiais, pois são eles que estão em contato direto com os estudantes. Eles precisam entender/caracterizar/compreender o potencial emancipatório do processo de inclusão, para então, tomar conhecimento dos recursos necessários que possibilitem distinguir e trabalhar, pedagogicamente, as diferentes formas de aprender que os estudantes apresentam em uma mesma sala de aula.

Faz-se necessário que uma escola democrática se constitua com professores autônomos e emancipados, capazes conviver/potencializar com a diversidade de estudantes, atuando numa escola inclusiva, com possibilidades de autonomia para todos.

No entanto, devemos ter cuidado para não ter uma visão equivocada da função do professor neste contexto, pois Becker, ao mencionar sobre a formação profissional no texto “Educação e Emancipação” (Adorno, 1995, p.150), refere-se à necessidade de uma aptidão à experiência desenvolvida e de um elevado nível de reflexão, para preservar-se em situações permanente de transformação. Adorno (1995, p.169), referindo-se a Kant, afirma que o esclarecimento é a saída do homem do estado de minoridade auto-inculpável, isto é, capaz de se opor à dominação da cultura/sociedade de classes.

Na realidade, estas experiências com a diversidade humana podem permitir com que os professores reflitam sobre a relação entre teoria e prática, pois com base nestas análises/reflexões poderão oferecer aos estudantes oportunidades de aprendizagem que antes lhe eram desconhecidas no âmbito de sua formação, e que serão invocadas sob o aspecto da ousadia/criatividade com ambiências plurais no contexto de suas salas de aula.

Assim, é importante ressaltar que se torna fundamental um olhar cuidadoso, para a Educação Infantil - Baseado no Adorno (1995, p.121), posto que para Freud o caráter de uma pessoa é formado na primeira infância, por isso esta etapa da escolarização deve ser voltada para uma aprendizagem dirigida para autorreflexão, no sentido de se proporcionar

¹ Vale destacar a recente mudança na legislação, que ampliou para nove anos a duração do ensino fundamental. Assim, a educação infantil passa a contemplar as crianças na faixa de zero a cinco anos.

experiências que superem posturas segregadoras e preconceitosas. Destacado por Adorno (1995, p.121):

A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a auto-reflexão crítica. Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância.

Adorno (1995) enfatiza que a educação deve se voltar para formação da consciência emancipada e crítica. Nesse sentido, acreditamos que as experiências vividas na primeira infância podem fundamentar valores éticos e estéticos para o combate/resistência ao preconceito nesta primeira fase da vida da criança.

1.3 OBJETIVO E QUESTÕES DE ESTUDO

O presente estudo tem como objetivo caracterizar a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Infantil, com base na compreensão dos professores que atuam neste processo, tendo como *locus* do estudo uma escola pertencente à Rede Municipal de Nova Iguaçu.

Assim, elencamos alguns questionamentos que surgem:

- O que se tem compreendido pela escola contemporânea por inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais?
- O que pensam e como agem os professores em relação à inclusão escolar destes sujeitos?
- Que fatores interferem diretamente no processo de inclusão?
- Quais são os desafios que a experiência de inclusão de um estudante com deficiência intelectual pode revelar?
- Como é possível promover a inclusão da criança com necessidade especial na escola, na primeira etapa da Educação Básica?
- Que estratégias pedagógico-educacionais são desenvolvidas/privilegiadas pelos professores da Educação Infantil no processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais?

Então, com base no objetivo e nas questões elencadas, enfatizamos a importância deste estudo, que poderá contribuir para ampliação das pesquisas na área, uma vez que as oportunidades pedagógico-educacionais para os estudantes com deficiências (no âmbito das necessidades especiais) têm sido constantemente sonhadas, seja pela insipiência da formação dos profissionais da educação, seja pela fragilidade das estruturas de acolhimento da escola pública contemporânea ou pelo preconceito ainda presente na comunidade escolar.

1.4 PROBLEMA DE ESTUDO: OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil teve como função educativa mencionada pela primeira vez na Constituição Brasileira de 1988 e quase uma década depois teve reconhecimento na LDB, lei nº. 9394/1996. Nessa nova perspectiva, a Educação Infantil ganha importância, passando a desempenhar um papel específico na Educação Básica: o de iniciar a formação do indivíduo.

Este reconhecimento no sistema educacional fortaleceu os ganhos das funções da criança: social, cultural e política, garantindo dessa forma, além das necessidades básicas (afetivas, físicas e cognitivas) essenciais ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, a construção do conhecimento de forma significativa.

Nesse sentido, a inclusão escolar a partir da Educação Infantil oportuniza a criança desde cedo o convívio social, lhe permitindo aprender a respeitar as diferenças, não como uma “modelagem de pessoas” para a sociedade, mas com a elevação do nível de consciência nas interações com a diversidade humana.

A possibilidade dos estudantes com ou sem deficiência conviverem em grupos e aprenderem juntos permite a troca de experiências, o que pode contribuir para a superação de atitudes segregadoras e preconceituosas, que em geral se dão na ausência do convívio do objeto alvo do preconceito. Isto porque, o preconceito é gerado por falta de informação e até mesmo por insegurança por parte das pessoas, pois o ser humano tende a temer aquilo que não conhece.

Crochík (1995, p.62) afirma que conceituar o preconceito é uma tarefa complexa, justamente por ser resultante dos conflitos existentes em cada uma das esferas da realidade, a social e individual. Pode-se então afirmar que o ser social, que é humano, é resultado das influências da sociedade. Então, o convívio com a diversidade humana poderá contribuir com a democratização da escola e a superação do preconceito na sociedade.

Assim, segundo afirma Crochik (1995, p.37), o estereótipo se caracteriza pela concretização de um julgamento qualitativo e uma reação individual. Já o preconceito é uma atitude favorável ou desfavorável, ou seja, um “pré-conceito”, um pensamento anterior à experiência, que resulta na negação do outro, como também “quanto às necessidades emocionais existentes antes da nova experiência”, ou seja, os pré-conceitos estão atrelados ao que está inculcado em nossas mentes.

Nesta perspectiva, a problemática deste estudo preocupa-se em compreender o papel do professor neste contexto, em particular os professores que atuam ou irão atuar em classes inclusivas. Portanto, de que modo os professores da Educação Infantil poderão contribuir para a inclusão escolar de estudantes com deficiências no âmbito das necessidades especiais? Quais os entraves que os professores enfrentam na efetivação da inclusão escolar? O que pensam os professores a respeito da inclusão escolar? Destaco que os professores exercem potencial influência na formação do caráter do estudante, seja ele com deficiência ou não, pois é neste período da primeira infância que a criança inicia sua vida escolar.

Afirmamos que o professor tem o papel importante para o acolhimento de todos os estudantes, com ou sem deficiência, pois é a pessoa que está com o estudante diretamente, auxiliando no desenvolvimento das suas potencialidades e cooperando para desconstrução de estereótipos e discriminação. Mas, pensando nesse contexto, será que o processo de inclusão para emancipação depende somente deste profissional?

Nesse sentido afirma Mendes (2010, p.38):

O processo global de formação de professores deve estar fundamentado também na articulação entre a teoria e prática, realidade na qual irá atuar desde o início do curso. Deve-se prepará-lo para analisar e discutir as questões relativas à função social da escola e a importância de seu trabalho; considerar as diferenças individuais dos alunos e a complexidade da prática pedagógica.

Carvalho (2006), em consonância com Mendes (2010), afirma que a questão da inclusão, para o professor, é um desafio, pois terá que examinar sua prática pedagógica, removendo barreiras quanto à questão da aprendizagem, da relação professor–escola, do sistema educacional e das influências que nele exercem na forma de aprender.

Por conseguinte, salientamos que o professor é um elemento chave para efetivação na organização didático-pedagógica, na maneira de ensinar e conhecer as peculiaridades para quem vai ensinar, com autonomia. Reforço a ideia que já foi defendida anteriormente, que o docente seja capaz de refletir criticamente, porém o docente não é o único responsável pela uma escola inclusiva/democratização da escola.

Nesse sentido Damasceno (2006, p. 17) destaca que:

[...] deve partilhar as responsabilidades junto aos órgãos competentes e demais membros da sociedade pela redemocratização da escola, além dos profissionais da escola. A responsabilidade é de todos, mas caberá ao professor possibilitar o acolhimento e atendimento das necessidades educacionais especiais dos estudantes deficientes em sua sala de aula.

Assim, reconhecemos que se torna necessário a escuta dos professores e a investigação de suas práticas em seu cotidiano, a fim de produzir conhecimento para efetivação da inclusão escolar.

CAPÍTULO II- EDUCAÇÃO INFANTIL NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

De acordo com Mendes (2010), ao longo da história foi evidenciado que a Educação Infantil tem sido alvo de discussões educacionais e ações de movimentos sociais no Brasil nos últimos anos, visto que essa primeira etapa da Educação Básica vem sendo apontada como primordial/basal do sistema educacional. Principalmente, no tocante ao desenvolvimento infantil, atrelada à ideia da formação integral do estudante.

A primeira e segunda infância não só exige carinho e cuidado, mas também necessita que seja considerado o desenvolvimento das habilidades que potencializem o construir para a valorização da diversidade humana. Portanto, na Educação Infantil deve ser um ambiente verdadeiramente educativo, que possibilite constituir sujeitos emancipados.

Ao falar de infância, não podemos deixar de resgatar os estudos do pesquisador francês Philippe Ariès, em sua obra nomeada como História Social da Criança e da Família (1981), que remete ao conceito de infância e retrata a sua situação até o século XVIII, utilizando-se de pinturas da época como fonte básica de sua pesquisa.

Em seus estudos, Ariès (1981) demonstra algumas representações de crianças que surgiram naqueles séculos, numa proximidade maior do sentimento que se nutre atualmente.

Torna-se evidente que as pesquisas do referido autor foram realizadas com base nos olhares dos adultos, pois a criança não poderia registrar sua própria história. O conceito ou a ideia que se tem da infância foi sendo historicamente construído e a criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim como um adulto em miniatura. Era evidenciado na sua maneira de vestir ou em participação de eventos sociais como festa e dança. Apontado por Ariès (1981, p. 51) “[...] no mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido”.

Ao longo da história podemos entender que a criança não era percebida pelas pessoas adultas, negando-se sua importância, isso não querendo dizer que a criança era negligenciada, mas a concepção de infância no sentido de saber diferenciar o adulto de uma criança, ainda não existia. Percebe este pensamento com a contribuição de Ariès, (1981, p.10):

Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chame de “paparicação” – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato.

Ao passar do tempo, ao poucos esses pensamentos foram mudando, dando abertura ao uma nova concepção de infância. Com a evolução da relação social, se iniciou uma

preocupação sobre a moral da criança e a partir desse momento, dessas mudanças, a criança passou a ter um novo papel perante sua família, e posteriormente à sociedade.

Nesse sentido, a partir do século XVIII, observamos o início de práticas educativas na perspectiva da educação formal, oferecida na/pela instituição escolar, que assumiu a responsabilidade pela formação educacional da criança. Desse modo, restava à família o papel de acompanhar seus filhos.

Ao pensar no atendimento via Educação Infantil no/pelo sistema educacional brasileiro, observamos que seu início estava relacionado ao acolhimento dos filhos das mães trabalhadoras das fábricas, surgido em 1899, tendo cunho assistencialista, hoje questionado por sua duvidosa qualidade.

Segundo Zanconato (1996) *apud* Mendes (2010), na década de 60, as pesquisas demonstraram que as creches poderiam oferecer oportunidades de suprir algumas carências das crianças de classes economicamente desfavorecidas, ou seja, passaram a ser vistas como um local privilegiado para compensar as deficiências biopsicoculturais em relação ao padrão da criança da classe média.

Kramer (2006), também afirmava que nos anos de 1970 a creche defendia a educação com vistas à compensação de carências culturais, deficiências lingüísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares (educação compensatória). Considerou esse discurso como reforço à crença na inferioridade da cultura e da família das crianças de camadas menos abastadas.

Foi então, no início da década de 80, que os movimentos sociais firmaram a luta dos direitos da criança e do adolescente. No Brasil, o primeiro grande documento a reconhecer à criança o direito à educação em creches e pré-escolas foi a Constituição Federal de 1988, que trouxe mudanças importantes no tocante à concepção do que seja um atendimento educacional à criança pequena.

Portanto, a Educação Infantil em creches e pré-escolas passou a ser, do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). Com elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, destacou-se também o direito da criança a este atendimento. Ou seja, estes documentos consolidaram o atendimento básico à população-alvo da Educação Infantil.

Apoiando essas mudanças, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), estabeleceu de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação, o que pode ser evidenciado no seu artigo 4º: “O dever do Estado com educação

escolar pública será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento gratuito em creches e pré-escolar às crianças de zero a seis anos de idade”.

Nos dias de hoje, com apoio legal cada vez mais vem consolidado, a Educação Infantil é reconhecida como um ambiente favorecedor de estímulos para o desenvolvimento dos estudantes onde se permitirá que os sujeitos, inclusive aqueles que apresentam necessidades especiais, possam aprender desde cedo de forma compartilhada.

Desta maneira, a Educação Infantil enfrenta hoje outro desafio: a inclusão de estudantes com necessidades especiais nas creches e pré-escolas. No entanto, observa-se que existem muitos professores que ainda não se sentem preparados para atuar com crianças com necessidades especiais nas classes regulares de ensino, pois a grande maioria, muitas vezes por falta de formação adequada, sente-se insegura em ensinar estudantes com alguma deficiência, entendendo como um dos aspectos das necessidades especiais.

Carvalho (2006) afirma que no início os professores ficam apreensivos, pois ensinar para a diversidade não é uma tarefa fácil; contudo, a autora sinaliza que existem vários estudos que demonstram que a grande maioria tem a devida preocupação em ajudar esses sujeitos. Isso pode significar que o movimento emancipatório docente pode propiciar o desenvolvimento dos saberes pedagógicos que derivem nos fazeres, materializando ferramentas/metodologias que contribuam para a pluralização da aprendizagem nas salas de aula, atendendo as especificidades das crianças.

Campos (1997) *apud* Mendes (2010, p. 47) apontou que a Educação Infantil parece ser uma das áreas educacionais que mais retribui à sociedade os recursos nela investidos, contribuindo para a escolaridade posterior, pois “Estes argumentos se aliam à importância da educação infantil no plano dos direitos sociais da infância e delineiam uma possibilidade de enfrentar o panorama de desigualdade social”,

Mendes (2010) destaca que embora haja no Brasil registros na literatura sobre sucesso de programas de inclusão na Educação Infantil, ainda há escassez de pesquisas avaliativas. Faltam estudos sobre as condições de efetivação dos resultados da inclusão.

Estudos realizados por Kolucki (1999), Bailey (1998), Odom (2000) e Guralnick (1997 e 2001) *apud* Mendes (2010), apresentam que nos primeiros anos de vida devem ser abertas janelas de oportunidades para que a criança desenvolva determinados tipos de aprendizagem, que se não forem adquiridos neste período crítico se tornam difíceis de serem desenvolvidos mais tarde. Por isso, se torna fundamental o acesso aos programas educacionais desde cedo.

Segundo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais (2000), as crianças que nascem com alguma deficiência, torna-se essencial a vivência, o quanto antes, de estímulos/intervenções precoces, ou seja, as crianças precisam ingressar no processo de escolarização desde cedo, afim de poder desenvolver suas potencialidades.

Dessa forma, enfatizamos a importância da Educação Infantil, pois a criança terá possibilidades de se constituir sujeito/aprendiz no processo de ensino-aprendizagem, ainda que existam outros estímulos provenientes de casa/família (sendo esta última uma das primeiras instâncias de contato social e de aprendizagem), desenvolvendo-se também no aspecto das relações interpessoais, e, conseqüentemente, ampliando seu desenvolvimento global.

A Educação Infantil oportuniza o brincar, sendo este importante para desenvolvimento da imaginação. Por isso, como afirmado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), torna-se necessário que a escola inclusiva ofereça condições necessárias para que os estudantes tenham liberdade para expressar-se visando o desenvolvimento da atenção, a imitação, a memória e a imaginação.

O RCNEI (BRASIL, 1998, p.13) apresenta como um eixo de trabalho pedagógico na Educação Infantil “o brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil e a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma”.

Neste sentido, fortalece a importância da criança no contexto social e cultural, valorizando a sua relação com o mundo.

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

Com isto, é possível afirmar que a Educação Infantil oferece condições para escolarizar na/para a diversidade. Torna-se natural para todos os estudantes aprenderem a respeitar e a conviver com as diferenças uns dos outros. Compreendemos que o professor se apresenta como um mediador nas relações dos estudantes com o mundo social, pois é ele que possibilita e oferece condições como o diálogo e as regras, estabelecendo para os pequenos indivíduos da Educação Infantil a compreensão sobre o respeito por si próprio e ao outros, a fim que possam gradativamente desenvolver capacidades para a tomada de decisões, objetivando a autonomia.

Por estas razões aqui apresentadas, entendemos que a etapa da escolarização ‘Educação Infantil’ é da maior importância para a ocorrência da inclusão escolar, pois deve assegurar o atendimento às necessidades básicas de desenvolvimento socioafetivo, físico, intelectual, entre outras dimensões, com estratégias e métodos adequados para a infância, tenha a criança necessidades especiais ou não.

Nessa perspectiva, como afirmado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais (2000), a educação assume as funções: social, cultural e política, garantindo dessa forma, além das necessidades básicas (afetivas, físicas e cognitivas) essenciais ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, a construção do conhecimento de forma significativa, através das interações que estabelece com o meio. Ante o exposto, a escola promove a oportunidade de convívio com a diversidade humana, a participação de estudantes e pais na comunidade de forma aberta, flexível e acolhedora.

2.1 AS BASES LEGAIS QUE FUNDAMENTAM A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação, como um direito de todos os cidadãos, foi estabelecida pela Constituição Federal do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988, que ressalta o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, o que haveria de ser reafirmado pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Nesse sentido, destacamos os seguintes artigos da Constituição Federal.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios;

I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Assim, a Constituição Federal enfatiza, no que concerne ao direito à educação, como sendo responsabilidade de todos os membros e instituições da sociedade, sem exceções, ressaltando a participação do Estado e da família no desenvolvimento educacional.

A Carta Magna traz a educação como direito fundamental e garante a todas as pessoas, o seu acesso e permanência. Logo, de acordo com estes dispositivos, a nenhuma pessoa

poderá ser negada o acesso à escola e nenhuma escola pode excluir ninguém, pois estará ferindo um princípio constitucional.

Portanto, é obrigação da instituição escolar receber crianças com necessidades especiais, havendo inclusive penalidade para quem descumprir a legislação. A lei nº. 7.853, de 1989 (um ano após da Constituição Federal) prevê que é crime a recusa, por parte da escola, de matricular uma criança com deficiência ou cancelar presença de criança já matriculada.

No entanto, uma escola inclusiva não se constitui somente por força de lei, mas acreditamos que deve ser um esforço coletivo, que obrigará uma revisão na postura de professores, gestores, comunidade, familiares, indivíduos com necessidades especiais, entre outros protagonistas no processo, para efetivação de uma educação de qualidade socialmente referendada para todos.

Segundo Bueno (2001), *apud* Mendes (2010, p. 35), a consecução do princípio da educação inclusiva não se efetuará sem que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão gradativa, contínua, sistemática e planejada de crianças com necessidades especiais nos sistemas de ensino.

Mesmo considerando que existem Políticas públicas de inclusão que contemplem a Educação Infantil e que garantem o ingresso dos estudantes com necessidades especiais preferencialmente na classe regular, a matrícula destes estudantes nesta etapa da escolarização ainda não é obrigatória. Por este motivo, o oferecimento de vagas nas escolas públicas ainda não é suficiente para garantir a todos o seu ingresso nesta etapa da Educação Básica.

Dessa forma, no Brasil, as políticas desdobradas em planos e ações educacionais assumem um compromisso com uma educação que aceite as diferenças, mas a ampliação da participação de todos ainda não se faz presente nos diversos setores, principalmente no que se refere à oferta de educação aos estudantes com idade de escolarização na Educação Infantil.

O papel do poder público além de legislar, é fiscalizar o cumprimento das leis que garantem o acesso e dispor de recursos financeiros para manutenção dos sistemas de ensino.

Contudo, o consenso está em que essa concepção de escola contemporânea reivindica uma renovação nos diversos aspectos da prática pedagógica, como por exemplo: planejamento, objetivos, conteúdos, metodologias, reestruturação do projeto pedagógico escolar, recursos, avaliação, dentre outros.

Para Werneck (1997, p. 56), “incluir não é tratar igual, pois as pessoas são diferentes! Alunos diferentes terão oportunidades diferentes, para que o ensino alcance os mesmos objetivos. Incluir é abandonar estereótipos”. Diante disso, “A proposta de inclusão é muito mais significativa do que o simples fazer parte, sem assegurar e garantir sua ativa participação

em todas as atividades do processo de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula”, como afirma Carvalho (2006, p.110).

A proposta pedagógica na Educação Infantil não tem função educativa de valorização dos conteúdos acadêmicos, porque a infância possui características marcantes, como da afetividade, da subjetividade, da magia, da ludicidade, da poesia, da expressividade como afirma Haddad (1999) *apud* Mendes (2010, p. 61). Na LDB/96 e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) é destacada a indissociabilidade entre cuidar e educar, respeitando a singularidade e individualidade de cada criança: diferenças sociais, cognitivas, econômicas, culturais, étnicas e religiosas.

A Educação Infantil é um ambiente que propicia situações educativas que exigem vivências lúdicas dentro do brincar no contexto escolar. Nos conteúdos propostos, favorece estratégias e alternativas que podem atender as necessidades de desenvolvimento, de interação, comunicação, autonomia, socialização e participação nas brincadeiras.

Nesse sentido, educar significa propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito, confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Cuidar significa ajudar o outro a se desenvolver como ser humano, valorizar e ajudar a desenvolver capacidades (BRASIL, 1998, p.23-24).

Então, a inclusão escolar na Educação Infantil é um processo vivido na escola que envolve uma relação com o outro, ou seja, traz o estudante para dentro deste contexto, significando compreendê-lo com suas limitações e possibilidades, trazê-lo para participar e aprender.

Através do brincar é que são desenvolvidas as atividades de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, sendo este um recurso pedagógico que promove o desenvolvimento global das crianças. Observa-se que a criança brinca espontaneamente, desenvolvendo os sentidos, adquirindo habilidades como brincar sozinha e/ou em grupo. Brincando, a criança entra em contato com o ambiente, relaciona-se com o outro, desenvolve o físico, a mente, a autoestima, a afetividade, torna-se ativa e curiosa.

Assim, a inclusão escolar tendo efetivamente o início na Educação Infantil permitirá ações que propiciem um avanço sistemático, gradual e contínuo da proposta de inclusão escolar em todos os níveis de ensino.

Tendo em vista que a mudança requer um potencial instalado de recursos humanos que estejam em condições de trabalho para que ela possa ser posta em prática [...] e investir na formação de educadores para que possa pensar em alterar a realidade da educação. Mendes (2010, p. 36)

Desta forma, acreditamos que na Educação Infantil da escola regular pode ser desenvolvida uma proposta pedagógica para os estudantes com deficiência intelectual, onde o brincar, por exemplo, possibilite a estas crianças o desenvolvimento de suas possibilidades biopsicossociais.

2.2 CONHECENDO O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Ao analisar a história da pessoa com deficiência, verificamos que a maneira como era compreendida/percebida/caracterizada estava diretamente associada ao momento histórico. Assim, em nossa literatura existem inúmeras compreensões/conceitos sobre a deficiência intelectual, que variaram de acordo com o pensamento da época.

A nomenclatura hoje adotada, deficiência intelectual, parece um exercício de desestigmatizar as pessoas que possuem tal deficiência, tornando o termo menos pejorativo e mais funcional, tanto para a pessoa quanto para sociedade.

Ao longo dos séculos, vários termos foram utilizados para designar a pessoa com deficiência intelectual, como por exemplo:

[...] cretina; tonta; imbecil; idiota; débil profunda; criança subnormal; criança mentalmente anormal; retardada mental em nível dependente/ custodial, treinável/adestrável ou educável; deficiente mental em nível leve, moderado, severo ou profundo (nível estabelecido pela Organização Mundial da Saúde, 1968); criança com déficit intelectual; criança com necessidades especiais; criança especial etc. Sasaki (2005, p. 9-10).

Analisando os diversos termos utilizados historicamente para nomear as pessoas com deficiência intelectual, percebemos que tais nomenclaturas resultavam, em parte, do preconceito e desconhecimento sobre a deficiência em si, o que é observável até os dias de hoje.

Segundo Mazzotta (1998), no século XVI, houve um redimensionamento da visão com relação à deficiência intelectual, outrora compreendida como possessão/endemoniação para doença/patologia. As pessoas que apresentavam alguma anormalidade associada à deficiência intelectual, à época, eram consideradas doentes que deveriam ser tratadas. Em grande parte do tempo, esta deficiência foi tratada apenas pelo viés clínico, ignorando-se as possibilidades de trabalho pedagógico que poderiam ser desenvolvidos com essas pessoas. Os diferentes continuaram abandonados à própria sorte, isolados e com pouca atenção do Estado e da família.

A deficiência intelectual era interpretada unicamente como uma etiologia orgânica, o que justificaria a incurabilidade e irreversibilidade da condição. Era ainda identificada como “um quadro de sintomas indicativos de lesão ou disfunção orgânica, os procedimentos de diagnóstico passaram a visar à identificação desses sintomas e ao pareamento desses com quadros etiológicos conhecidos” (MENDES, 1995, p. 304)

Nesta perspectiva orgânica, a deficiência intelectual era compreendida como uma condição hereditária, incurável e de status permanente. Tal proposição teórica pareceu legitimar a inadaptação social, a segregação social e o imobilismo pedagógico diante de pessoas acometidas por tal condição e a resposta social dada no problema era basicamente o encaminhamento para asilos e hospitais psiquiátricos.

Diante de tantas “(in)”definições, em 1939, em um Congresso de Genebra, foi estabelecido o termo deficiência mental. Contudo, em 1995 o simpósio *Intellectual: programs, policies and planning for the future*², da Organização das Nações Unidas- ONU, alterou o termo deficiência mental para deficiência intelectual, a fim de diferenciar mais claramente a deficiência mental da doença mental³.

Então, o termo deficiência intelectual foi totalmente difundido durante a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual realizada no Canadá no ano de 2004. Este evento foi realizado pela Organização Mundial de Saúde e Organização Pan-Americana da Saúde e que resultou no documento intitulado como “Declaração de Montreal sobre deficiência intelectual”. Além deste documento, o uso deste termo também é recomendado pela Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais (IASSID)⁴.

A Atual Associação Americana de Retardo Mental (2006) leva em consideração o aspecto funcional e contextual e não um modelo estatístico, definindo, então, como retardo mental:

[...] é definida como uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, e está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essas incapacidades antes dos dezoito anos de idade. (AAMR, 2006, p. 20).

Na primeira metade do século XX, Alfred Binet defendeu que as crianças que falhavam diante dos objetivos escolares poderiam ser acometidas por uma espécie de

² Deficiência intelectual: programas, políticas e planejamento para o futuro.

³ A doença mental se caracteriza por ser um estado patológico de pessoas que têm o intelecto igual da média, mas que, por problemas de ordem psiquiátrica e/ou emocional, acabam temporariamente sem usá-lo em sua capacidade plena.

⁴ IASSID- International Association for Scientific Studies of Intellectual Disabilities.

incapacidade intelectual relativamente leve, a qual denominou posteriormente como debilidade mental (MENDES, 1995). Com os estudos de Binet, se passou a definir, classificar e avaliar esta deficiência por meio de testes padronizados, aferindo o coeficiente de inteligência (QI). Estes testes, popularmente conhecidos como os Testes de QI, foram bastante utilizados durante muitos anos como parâmetro de definição dos casos.

O QI calcula a inteligência pela relação entre a idade mental do sujeito e idade cronológica. É obtido através da fórmula: idade mental/ idade cronológica X 100. Segundo a pontuação obtida neste teste, indivíduos com deficiência intelectual leve teriam QI entre 68-52, moderado entre 51-36, severa entre 35-20 e profunda abaixo de 20. Esses “graus” receberiam nos sistemas escolares como leve, educável, treinável e dependente.

No entanto, esses testes foram ao longo do tempo sendo bastante questionados, e por isso, foi sendo estabelecido que para determinar o diagnóstico de deficiência intelectual era preciso considerar outros aspectos, que não fosse apenas o coeficiente de inteligência abaixo da média e/ou como parâmetro de definição dos casos.

Diante de tantas discussões a respeito deste tema, acreditamos que seja necessário ampliar os estudos acerca dessa deficiência, para que possa favorecer e melhorar a educação oferecida a essas pessoas. Mas, observamos que em alguns estudos tal termo apresenta uma forma ambígua, visto que em alguns casos as crianças que não tenham escolarização são caracterizadas como tendo déficit cognitivo mesmo não sendo deficiência intelectual, gerando alguns equívocos. No entanto, este trabalho adotará o termo deficiência intelectual seguindo pela recomendação da Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais (IASSID).

De acordo com Damasceno (2006, p.127), a deficiência intelectual constitui um impasse para a escolarização, pela complexidade do conceito e por sua grande quantidade e variedade de abordagens.

Diante de todos estes conceitos para definir o que venha ser deficiência intelectual e a dificuldade em diferenciá-la do retardo mental, principalmente a criança em idade escolar, Damasceno (2006, p. 128) defende que,

(...) deficiência intelectual não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação para todas as áreas do conhecimento.

A dificuldade de precisar um conceito de deficiência intelectual trouxe consequências indeléveis na maneira das demais pessoas lidarem com a deficiência. O medo da diferença e do desconhecimento é responsável, em grande parte, pela discriminação que se verifica nas

escolas e na sociedade em relação às pessoas com deficiência em geral, mas principalmente àquelas com deficiência intelectual.

Devido à variedade de causas e fatores de risco que podem levar à deficiência intelectual, em geral não se chega a definir explicitamente a sua causa. Vale ressaltar que incidência de deficiência intelectual independe da idade, família, sexo ou classe social.

Diante disso apontamos com base em dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), as causas que, na maioria das vezes, origina deficiência intelectual podendo ser de origem pré- natais, perinatais ou pós-natais.

Fatores de Risco e Causas Pré- Natais

Incidem desde a concepção até início do trabalho de parto:

- Desnutrição materna;
- Má assistência à gestante;
- Doenças infecciosas: sífilis, rubéola, toxoplasmose;
- Consumo de tóxicos: álcool, drogas e cigarro; efeitos colaterais de medicamentos (medicamentos teratogênicos);
- Genéticos: alterações cromossômicas (numéricas ou estruturais), ex: síndrome de Down, síndrome de Martin Bell; alterações gênicas, ex: erros inatos do metabolismo (fenilcetonúria), síndrome de Williams, esclerose tuberosa, etc.

Fatores de Risco e Causas Perinatais

Do início do trabalho de parto até 30º dia de vida do bebê:

- Má assistência ao parto e trauma de parto;
- Oxigenação cerebral insuficiente;
- Prematuridade e baixo peso;
- Icterícia grave do recém nascimento.

Fatores de Risco e Causas Pós- Natais

Do 30º dia de vida até o final da adolescência:

- Desnutrição, desidratação grave, carência de estimulação global;
- Infecções: meningoencefalites, sarampo, etc;
- Intoxicações exógenas (envenenamento): remédios, inseticidas, produtos químicos (chumbo, mercúrio, etc);
- Acidentes de trânsito, afogamento, choque elétrico, asfixia, quedas, etc;
- Infecções: neurocisticercose (larva da Taenia Solium).

Para avaliação da criança que possivelmente possa apresentar a deficiência intelectual, se faz necessário recorrer a uma equipe multiprofissional/multidisciplinar composta por assistente social, médico, psicólogo e pedagogo que são capazes de fazer uma avaliação completa no desenvolvimento global no indivíduo. Defendemos que quanto mais cedo se detectar e confirmar a identificação, seja logo após o nascimento do bebê, nas primeiras semanas ou nos primeiros meses de vida, mais rápida será a intervenção e a estimulação precoce deste sujeito, potencializando-o em seu processo de aprendizagem.

2.3 PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL FRENTE À DEMANDA POR INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inclusão escolar de estudantes com deficiências em escolas regulares é um direito garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.934/96), que afirma a oferta da educação especial enquanto dever do Estado, e deve ter início na Educação Infantil, na idade de zero a cinco anos (BRASIL, 1996).

Neste sentido, vivemos um momento cultural, político e social favorável a democratização da escola, por conseguinte, se destaca o processo de inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais, incluído neste grupo os estudantes com deficiências, na rede regular de ensino. Todavia, de acordo com Damasceno (2006, p.62):

[...] a inclusão escolar na atualidade entendemos que também estamos debatendo democratização social, porque não podemos pensar uma sociedade verdadeiramente

democrática onde apenas uma parcela dela esteja freqüentando a escola. De maneira simplificada, podemos afirmar que a educação inclusiva amplia a democracia social.

Todos sabem que a inclusão embora garantida por lei, não se concretiza por si só. Para se tornar uma prática real e verdadeiramente democrática, a inclusão depende da disponibilidade interna dos que estão envolvidos, inclusive da família, que se constitui numa instituição de extrema importância na formação/educação das crianças. Porém, é no ambiente familiar que a criança tem seu primeiro contato com a sociedade.

Daí a importância da união dessas duas instituições sociais na formação educacional das crianças com deficiência intelectual. Embora a maioria dos sistemas educacionais defenda a posição de que a educação inicial é de responsabilidade da família, pelo fato de considerar esse ambiente familiar como ideal para o desenvolvimento e educação das crianças, para isso os pais precisam conhecer e discutir os objetivos da proposta pedagógica da escola e os meios organizados para atingi-los, além de trocar opiniões sobre o cotidiano escolar.

Por esta e outras razões, sabemos que existem muitas adaptações a serem feitas para se efetivar a inclusão escolar das crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil, cuja realidade identificada é que muitas escolas brasileiras não se sentem “preparadas” para garantir/efetivar o desenvolvimento escolar desses indivíduos.

Salientamos que a inclusão escolar não é uma tarefa fácil, nem rápida, pois implica na (re)organização da escola e formação de professores, e demais profissionais da educação, para o acolhimento de todos os estudantes. No caso de crianças com deficiências os desafios se ampliam, pois para que se oportunize condições didático-pedagógicas adequadas no processo de ensino-aprendizagem, os professores precisam conhecer com proximidade o cenário de cada deficiência.

Nesse sentido, a criança/pessoa com deficiência intelectual apresenta características de ritmo de aprendizagem diferentes dos demais sujeitos sem esta deficiência, às vezes necessitando de um tempo maior para realizar suas tarefas. Mas, isso não quer dizer que não consiga aprender.

Nessa concepção de emancipação do estudante com deficiência intelectual é necessário que o sujeito participe da construção de sua aprendizagem, considerando suas potencialidades. Porém, as escolas conservadoras não estão “preparadas” para atender a diversidade e pluralidade humana. Infelizmente, ao se deparar com estudantes com deficiência intelectual a escola acentua o caráter homogeneizador, excluindo-os da participação efetiva das atividades em sala de aula.

Para que haja de fato a inclusão escolar, não basta apenas inserir os estudantes nas escolas regulares e nem tão pouco focalizar o sujeito em sua deficiência em si, mas garantir e efetivar a aprendizagem e a participação, criando condições de oportunidades.

Ao analisar este cenário, a escola inclusiva reivindica a democratização do acesso ao conhecimento, portanto, significa a constituição de um espaço educacional que valorize e reconheça a pluralidade, onde todos os estudantes tenham “voz e vez” no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, a escola regular deve recriar práticas, mudar concepções, rever papéis, reconhecendo e valorizando as diferenças.

Assim, teremos a instituição escolar fundamentada em uma concepção de educação justa e humana, propondo práticas cooperativas entre os estudantes, que os possibilite compartilhar conhecimentos, a fim de cada um possa aprender com o outro.

Costa (2007, p.17) defende a proposta de se ter uma educação democrática e emancipadora, considerando que:

[...] parece ser uma alternativa para a superação das diferenças significativas, marcadas pelas deficiências sensoriais, físicas e mentais, como obstáculo para o acesso e permanência na escola pública regular dos alunos com necessidades especiais.

Corroborando com Costa, a educação como possibilidade de pensar em uma sociedade justa e humana, favorece uma escola que tenha como centralidade de sua *práxis* a emancipação do indivíduo, onde as diferenças humanas precisam ser reveladas desde cedo para que as crianças cresçam significando-as como características inatas aos seres humanos.

O que significaria, segundo Adorno (1995), que as pessoas não são educadas para a emancipação, mas sim para plena adaptação ao meio. Assim, segundo Costa (2007, p.20), para ser um sujeito emancipado, a educação deve incluir algumas possibilidades:

Reflexão por parte dos alunos e professores;
Emancipação, resistência e superação da segregação institucional;
Formação e o esclarecimento dos indivíduos, com ou sem deficiência, alunos e professores.

O papel do professor é fundamental. Ele deve ser capaz de identificar as necessidades da sala de aula e as peculiaridades de cada um, incentivando a troca de experiência por meio das relações interpessoais. Esta é uma dificuldade real daqueles que trabalham com a inclusão, pois é um cuidado que se deve ter ao valorizar as diferenças como inerentes à singularidade humana.

A importância da reflexão, formação e esclarecimento dos professores é fundamental para que tenhamos uma escola democrática, pois eles estão diretamente envolvidos, junto com

os demais profissionais/atores da escola, no processo de significação e acolhimento das diferenças. Por esta razão Costa (2007, p.31) afirma:

[...] é importante que as políticas públicas de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, contemplem o desenvolvimento da sensibilidade dos professores, para que eles possam pensar o planejamento e executar a prática pedagógica levando em consideração a demanda de seus alunos, considerando novas possibilidades de atuação junto a eles, ainda não presentes, em sua experiência histórica docente.

Nesse sentido, os professores envolvidos com o processo de democratização da escola contemporânea brasileira assumem importante papel neste momento histórico-educacional na criação/ampliação do movimento de inclusão em educação, evidenciado neste estudo nas experiências de acolhimento de estudantes com deficiência intelectual na Educação Infantil.

Assim, a escola terá possibilidade de trabalhar questões relativas às desigualdades sociais, pluralidade de ideias, respeito à diversidade humana e a formação de uma consciência emancipadora. Para isso, a instituição escolar deverá desenvolver os saberes e fazeres pedagógicos a fim de que possa mediar democraticamente o processo de aquisição do conhecimento dos sujeitos com e sem necessidades especiais.

CAPÍTULO III- REFLEXÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO

Este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar os dados do estudo. No que se refere ao material e aos procedimentos de coletas de dados, foi utilizado um questionário com os professores que atuam na Educação Infantil, pertencente a Rede Municipal de Nova Iguaçu/ RJ com estudantes com deficiência intelectual incluídos na classe regular, além das observações realizadas na unidade escolar. Nos aportamos teoricamente no pensamento de diversos autores, dentre eles Adorno, Costa e Mendes.

Hoje, vivemos em movimento político que preconiza uma escola para todos, ou seja, uma escola democrática, que atenda às necessidades educacionais e pedagógicas de cada indivíduo, respeitando suas possibilidades, proporcionando-lhes oportunidades condizentes com suas demandas pedagógico-educacionais no ambiente escolar.

Para Manton (2001) *apud in* Goffredo (2007, p. 81),

[...] os obstáculos a serem vencidos são de natureza subjetiva, e ao nosso ver, são os mais fortes, pois dizem respeito a questões que estão arraigados à nossa formação e experiências pessoais e a uma sociedade que não está habituada a reconhecer e a valorizar as diferenças.

Nesse sentido, compreender o processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual se torna fundamental no que se refere a constituição de uma escola para todos. Desse modo, salientamos a seguir as experiências dos professores com os desafios impostos pela/na inclusão escolar de crianças com necessidades especiais na Educação Infantil, na escola regular da contemporaneidade.

Nesse cenário, fizemos as observações e coleta de dados como professora itinerante, na perspectiva da observação participante, sendo este um importante instrumento de coleta de dados, pois permite que o investigador mantenha contato direto, pessoal e estreito com os participantes da pesquisa e com os acontecimentos pesquisados. Buscou-se através desse procedimento a descrição detalhada das situações, tentando, desta forma, compreender os episódios e as relações estabelecidas no ambiente pesquisado.

Segundo Pletsch (2005), a modalidade de ensino itinerante parece representar uma proposta pedagógica que desempenha diversas funções no ambiente escolar, indo além do suporte aos professores regulares e do auxílio aos alunos com necessidades especiais incluídos. Na prática, atuam como agentes de mediação, sensibilização e mobilização.

3.1 CARACTERIZANDO O ESTUDO: CONCEPÇÃO METODOLÓGICA E INSTRUMENTOS

Esta pesquisa está caracterizada como uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, visto que esta concepção metodológica nos permitia aguçar a percepção sobre as variáveis que nos interessavam no cenário anteriormente descrito. De acordo com Minayo (1994, p.22) a pesquisa qualitativa:

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Como pesquisa qualitativa, sua configuração metodológica se estruturou como um estudo de caso. A opção por essa configuração de pesquisa se fundamenta no fato que esta nos permitia uma análise profunda de um ou poucos casos sobre um determinado fenômeno, dentro de seu contexto real. O estudo de caso privilegia uma unidade significativa de um dado fenômeno, destacando que, ao propor a realização de uma análise minuciosa de uma dada experiência, passa a ter por objetivo, “colaborar na tomada de decisões sobre o problema estudado, indicando as possibilidades para sua modificação” (GONÇALVES, 2001, p.67).

Para realização deste estudo foram coletados dados em uma Escola Municipal⁵ que oferece a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, pertencente à Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu, onde os atendimentos pedagógicos dos estudantes com necessidades especiais eram realizados junto com os demais estudantes. Nesse sentido, objetivamos compreender, *in loco*, as percepções dos professores sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual, destacando as barreiras que encontravam na efetivação da escola democrática.

Para realização desta pesquisa, considerando seus objetivos e questões de estudo, foram utilizados como instrumentos de coletas de dados as observações *in loco* e a aplicação de um questionário (em anexo) com questões fechadas, com duas professoras da unidade escolar *locus* do estudo.

A intenção desta pesquisa não estava relacionada à maximização da coleta de dados sobre o assunto, o que implicaria num elevado quantitativo de professores participantes na pesquisa. Nosso desejo incidiu sobre as reflexões sobre o que pensam os professores sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual na Educação Infantil.

O questionário só foi aplicado na escola após a autorização da SEMED Secretaria Municipal de Educação, que solicitou o projeto da monografia para que pudesse analisar a

⁵ Embora a realização da pesquisa tenha sido aprovada pela Secretaria de Educação do município de Nova Iguaçu, optamos por resguardar o anonimato da instituição.

natureza da pesquisa e avaliação do questionário a ser aplicado aos professores. Após alguns dias de análise foi autorizada a pesquisa e quase um mês depois foi expedida a carta (em anexo) de apresentação da estudante/pesquisadora que permitiria a entrada na escola *locus* do estudo.

A escolha da unidade escolar se deu de forma aleatória, mas considerava que a instituição escolar escolhida deveria obrigatoriamente possuir estudantes com deficiência incluídos na Educação Infantil. A Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, Divisão de Educação Especial, disponibilizou uma relação com as escolas da Rede que possuíam crianças com necessidades especiais incluídas nas classes comuns/regulares.

No primeiro momento, a Divisão de Educação Especial/ Inclusiva nos informou a presença de dois estudantes com deficiência física (que num primeiro momento pretendíamos ter como objeto de estudo a inclusão desses estudantes) incluídos em uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) da Rede. Ao chegarmos à escola e nos apresentarmos à diretora da unidade escolar, fomos informados que os estudantes que estavam incluídos na unidade, mas não estavam apresentando assiduidade em sua frequência, alegando debilidade de saúde. Mesmo com esse impasse, decidimos continuar com o estudo. Aplicamos questionários com oito professores que atuavam nesta instituição, mas somente quatro professoras os devolveram. Infelizmente, não se deu o estudo sobre os dados coletados, pois devido ao seu caráter “monossilábico” não foi possível o estabelecimento da análise sobre as reflexões docentes.

Em seguida, voltamos à SEMED com objetivo de verificar outra Instituição, o que nos permitiu a aproximação com outra Escola Municipal. Nessa, observamos que havia um estudante com deficiência intelectual incluído na classe de Educação Infantil, que por coincidência era mesma escola que tínhamos iniciado o trabalho como professora itinerante - atendimento especializado aos estudantes com necessidades especiais nas escolas regulares.

Numa das nossas visitas como professora itinerante conheci a unidade escolar e o estudante com deficiência intelectual incluído no Infantil 04⁶, que estudava no período da tarde. A professora de sala de recursos⁷ auxiliou na aproximação entre a , professora itinerante

⁶ Infantil 4 - nomenclatura utilizada pela SEMED, para nomear a turma da educação infantil que atende crianças de 04 anos de idade.

⁷ Sala de recursos: espaço para o atendimento educacional especializado se destina aos gestores e educadores dos sistemas educacionais e visa subsidiar técnica e pedagogicamente a organização dos serviços de atendimento educacional especializado que favoreça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do Ensino Regular.

e as professoras da turma. A criança possuía deficiência intelectual devido ao tratamento tardio de hipotireoidismo congênito.

Participaram deste estudo duas professoras que atuavam na classe regular de Educação Infantil com este estudante. Foram escolhidas aleatoriamente (por sorteio) e desejaram voluntariamente participar da pesquisa, respondendo as questões propostas no questionário.

As duas professoras, atuantes nas classes inclusivas, no momento do preenchimento do questionário, uma estava no final do seu expediente de trabalho e a outra estava desenvolvendo atividades em sala de aula.

O questionário foi composto por dezesseis questões, que podem ser divididas em duas categorias: primeira parte relacionada a caracterização dos sujeitos da pesquisa (idade, sexo, formação acadêmica e tempo de atuação profissional), e segunda, a investigação específica do estudo.

De acordo com Gil (2002, p.115) o questionário é “[...] um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado” e por isso “[...] apresentará sempre algumas limitações”. Por isso era relevante ter outro instrumento de coleta de dados, o que permitiria estabelecer relação com as experiências vividas *in loco*. Vale destacar que as observações as quais nos referimos foram realizadas no período que atuamos como professora itinerante.

Nos resultados deste estudo apresentamos os dados coletados por meio dos questionários, que foram analisados e discutidos cotejados às observações. A fim de manter o anonimato das professoras participantes do estudo, utilizamos nomes fictícios para preservar a identidade das mesmas.

3.2 CARACTERIZANDO DO LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA

Caracterização do lócus da pesquisa

O cenário de realização desta pesquisa é uma escola construída no ano de 2000, possui as seguintes dependências: 06 salas de aula, 01 secretaria, 01 sala de recursos pequena, onde se atende os estudantes com necessidades especiais no contraturno, ou seja, após horário de suas aulas, mas este mesmo ambiente divide espaço com a biblioteca, 01 laboratório de informática, 01 sala dos professores, 01 sala da orientação educacional, 02 banheiros infantis, 01 banheiro para funcionários, 01 cozinha, 01 refeitório, 01 dispensa, 01 pátio interno descoberto, 01 varanda coberta (utilizada pelos profissionais do horário integral), 01 play ground (necessitando de reformas) e 01 cisterna.

A escola apresenta vários estudantes com necessidades especiais incluídos nas diversas turmas. Estes utilizam os serviços do atendimento educacional especializado realizado na sala de recursos. A referida sala oferece atendimento simultaneamente para grupo de estudantes, geralmente duas vezes por semana, com diferentes deficiências/necessidades especiais como: crianças com deficiência intelectual, deficiência múltipla, deficiência auditiva, deficiência física e síndrome Prader Willi⁸.

A equipe pedagógica da unidade escolar é composta por 01 gestor escolar, 01 diretor adjunto, 01 orientadora pedagógica, 01 orientadora educacional, 01 coordenador pedagógico, 12 professores regentes, 01 coordenadora de turno, 02 professores de Incentivo à Leitura e à Palavra, 01 professora de sala de recursos e secretária.

O funcionamento da escola se dava das 7 às 17 horas, atendendo a Educação Infantil e do 1º ano ao 5º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, pela manhã e tarde, geralmente em horário integral. Ficava sob a responsabilidade das famílias a autorização para a frequência dos seus filhos no horário integral. No entanto, o atendimento no horário integral nesta unidade pode ser considerado insipiente. Os estudantes atendidos nesta unidade escolar são em sua maioria da localidade, moradores do município de Nova Iguaçu, mas precisamente do bairro de Austin.

As condições sócio-econômicas das famílias atendidas pela escola, em geral, são extremamente carentes e desprovidas de serviços básicos necessários a uma boa qualidade de vida. Falta emprego, o transporte é precário, o sistema de saúde não funciona, o saneamento básico é insuficiente, dentre outras precariedades. Devido a esse quadro, muitos problemas acabam sendo refletidos na escola. Deparamo-nos com alunos desmotivados, um descaso familiar evidente, casos de indisciplina, violência, entre outros.

Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Maria tem 42 anos, formação em curso de nível médio – magistério. Coursou as graduações de Licenciatura em Geografia e Filosofia e ainda não possui especialização. Não especificou nenhum curso de extensão ou aperfeiçoamento. Leciona como professora há 16 anos, atuando no primeiro e segundo seguimentos do Ensino Fundamental, e está atuando há apenas dois anos na Educação Infantil.

⁸ Prader Willi esta síndrome de origem genética localizada no cromossomo 15 ocorre no momento da concepção. Afeta as crianças em um complexo quadro de sintomas, principalmente a obesidade. A obesidade é consequência

Alice tem 32 anos, formação em curso de nível médio – magistério. Possui nível superior, tendo cursado a Licenciatura em Pedagogia, habilitada em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e Magistério das disciplinas pedagógicas em Nível Médio. Na ocasião da pesquisa estava terminando o curso de especialização em Psicomotricidade. Realizou alguns cursos de extensão e aperfeiçoamento, dentre eles: Alfabetização, Brinquedos e Brincadeiras. Leciona há nove anos e atua na Educação Infantil há seis anos.

Na primeira parte da coleta de dados foi possível identificar que há uma relativa diferença de idade entre as participantes, o que pode ser considerado um fator de influência no que se refere às experiências docentes que são apreendidas/apropriadas ao longo da caminhada profissional-acadêmica. Alice nos revelou um maior interesse sobre sua formação, enquanto Maria, por motivos desconhecidos, não prosseguiu os estudos.

Quanto ao nível de atuação Maria possui mais tempo no magistério, no entanto Alice possui mais experiência na Educação Infantil. Nenhuma das duas teve experiência na educação especial, entendida aqui como a modalidade de ensino que se volta/dirige aos estudantes com necessidades especiais, e não fizeram curso específico na área.

O estudo teve como base nas respostas do questionário de duas professoras que atuam na classe comum/regular com o estudante com deficiência intelectual incluído na Educação Infantil, como mencionado anteriormente. Assim, as duas professoras que participaram deste estudo foram denominadas de Maria e Alice.

3.3 ANÁLISES E REFLEXÕES: LIMITES E DESAFIOS DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Categoria de análise - Questões/investigação do estudo.

Quanto a experiência de atuação anteriores com estudantes com necessidades especiais.

Maria já havia atuado em salas/classes inclusivas com estudantes com deficiência intelectual. Alice apenas atuou com estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Atuação profissional deve está atrelado a uma formação que se base em uma autorreflexão de como fazer para acolher todas as diferenças humanas. Resultando no encorajamento de desenvolver práticas e estratégicas, de modo a facilitar a aprendizagem dos estudantes.

Quanto o que pensam sobre a inclusão de estudantes com necessidades especiais em classes regulares/comuns.

Maria acredita que a proposta em si é “proveitosa”, sobretudo se o estudante receber atendimento adequado e qualificado. Alice destaca que os professores destas classes não são devidamente qualificados para trabalhar com esses estudantes. Em seguida, concorda com a inclusão escolar desde que estes estudantes sejam acompanhados por outros profissionais como: fonoaudiólogo, psicólogo, neurologista e principalmente que tenham uma família que o ajude.

As duas professoras acreditam que o estudante com deficiência necessita de um acompanhamento especializado para desenvolver suas potencialidades, para então poder estar incluído. Alice vai além para justificar sua preocupação/receio quanto à inclusão escolar, afirmando que os professores da escola regular/comum não se encontram preparados para atuar com a diversidade.

Problematizando a fala da professora Alice, para Odom (2000) *apud* Mendes (2010), os educadores geralmente têm uma postura positiva em relação à inclusão de crianças com deficiências incluídas em suas salas de aula, embora apresentem receio/medo quanto o fato, mas as características da deficiência da criança é o principal fator que afeta o professor.

Por esta razão, se torna imprescindível o trabalho coletivo entre os diversos saberes da comunidade escolar, além da oferta de formação continuada para apoiar os professores em seu processo de emancipação docente, para que abandonem receituários pedagógicos e assumam responsabilmente o desafio de educar na/para a diversidade.

Nesse sentido, não devemos pensar na inclusão escolar somente no olhar da equipe multidisciplinar, sabemos que os especialistas colaboram sobremaneira resultando num diálogo com a escola para o desenvolvimento pleno do estudante com deficiência, mas defender que a escola inclusiva depende somente desses fatores é uma afirmação perigosa. Entretanto, segundo Mendes (2010) aponta que se queremos inclusão escolar a partir da Educação Infantil temos a necessidade de promover meios para que de fato ocorra da melhor maneira possível.

Alice afirma que para existir inclusão escolar é necessário a presença da família, pois muitas vezes as famílias dos estudantes com/sem deficiência fazem da escola um “depósito”,

descaracterizando o papel da instituição escolar e se desresponsabilizando da sua participação no processo de escolarização.

Quanto a realização de formação inicial/serviço relacionada à Educação Inclusiva.

Nenhuma das duas realizou/participou de formações relacionadas à Educação Inclusiva.

Corroborando com esta afirmação, lembro quando nos deparamos há algum tempo, com um estudante com síndrome de Down incluído numa turma do segundo ano de escolaridade, de uma escola municipal. Inicialmente, me senti totalmente despreparada para o enfrentamento daquele desafio: escolarizar um estudante com uma diferença significativa. Acreditava que já ensinava na/para a diversidade, mas identifiquei que os desafios do processo de ensino-aprendizagem de um estudante com deficiência intelectual não era uma tarefa fácil. No entanto, não deixei de acolhê-lo e me coloquei no movimento autônomo do estudo e da pesquisa para poder auxiliá-lo em sua escolarização.

Nesse contexto, pensei: Como promover a inclusão escolar? O que fazer? Tinha o desejo de “saber” e aprender a “fazer”, e por isso constatei que a melhor opção era aprofundar meus conhecimentos. Então, ingressei no curso de especialização em Educação Especial pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), onde ampliei meus horizontes acadêmico-profissionais.

Podemos observar como a formação continuada é fundamental para o enfrentamento dos desafios da prática docente. Assim acreditamos que é da maior relevância que estas professoras possam experimentar o exercício da reflexão crítica sobre suas práticas por meio da formação continuada/aperfeiçoamento em serviço, o que permitirá pensar/materializar modificações em seus planos e ações pedagógicas a fim de atender as demandas dos estudantes.

Quanto o conhecimento sobre Educação Inclusiva.

A professora Maria possui conhecimento superficial e pouco comenta sobre o assunto. Alice sinaliza a inclusão escolar como se restringindo a inserção dos estudantes com necessidades especiais nas turmas regulares.

Esta incapacidade de entender o que venha ser Educação Inclusiva é fruto do desconhecimento de muitos professores sobre o processo de democratização da escola contemporânea. Mas, afirmamos fragilidade da formação inicial da maioria dos professores, que não proporcionou o aprofundamento sobre a *práxis* da Educação Inclusiva. Por isso

enfaticamos que a formação continuada poderá se tornar um canal/meio onde os professores poderão desenvolver sua sensibilidade para que possam caracterizar/compreender/intervir neste cenário da Educação Inclusiva.

Cotejando ao nosso estudo, os professores por meio da reflexão crítica poderão desenvolver práticas considerando novas/outras possibilidades, de forma que os estudantes com deficiência intelectual aprendam numa ambiência plural, heterogênea e inclusiva.

Quanto o que pensam sobre a inclusão de estudantes com necessidades especiais nas classes regulares da Educação Infantil.

Maria acha bom, pois é muito importante que eles sejam estimulados, motivados desde a Educação Infantil. Alice reafirma que os professores destas classes não são devidamente qualificados para trabalhar com esses estudantes. Para ter inclusão escolar os estudantes com deficiência devem ter acompanhamento de outros profissionais como: fonoaudióloga, psicólogo, neurologista, e principalmente da família.

Maria defende que para os estudantes com necessidades especiais podem se escolarizar com outros estudantes sem deficiência, mas o trabalho que a ser desenvolvido com os estudantes com alguma deficiência deve respeitar as suas especificidades, por isto o trabalho deve ser feito com aconselhamento de especialistas. Para Alice depende da deficiência que a criança apresenta.

Segundo Mendes (2010), promover meios para inclusão escolar na Educação Infantil, cujo a idade esteja entre zero a cinco anos, é sempre um desafio porque é difícil saber como balancear as necessidades que são próprias de qualquer criança nessa faixa etária, assegurando cada vez mais sua autonomia, e as necessidades para assegurar a participação.

Assim, não se trata de enfatizar as dificuldades, pela deficiência em si, mas destacar a importância de se conhecer as características de cada estudante. Cabe ressaltar que há a necessidade de se preparar não somente quanto aos aspectos metodológicos, mas, também, acerca das questões teóricas que envolvem cada criança com sua deficiência.

Quanto às estratégias que desenvolve/desenvolveu no acolhimento de estudantes com necessidades especiais nas classes regulares/comuns em que atua/atuou como docente.

Maria procura pedir ajuda de algum funcionário da escola, em alguns momentos da aula (atividades com maior dependência). Tem por hábito pesquisar na internet e procura trocar experiências com colegas para desenvolver as atividades na qual possa ter dúvidas. Para Alice, como é sua primeira experiência de inclusão com um estudante com deficiência, e

numa turma de Educação Infantil, costuma desenvolver em sua prática atividades como: aulas com músicas, brinquedos, brincadeiras e dinâmicas.

Percebe-se, neste cenário, como é indispensável a formação continuada do professor, pois a falta de conhecimento para atuar junto aos estudantes com necessidades especiais, em geral, não favorece o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que tragam/deem respostas às necessidades de aprendizagem destes estudantes.

Professores que estão sendo sempre encorajados a mediar o processo de ensino-aprendizagem das crianças com necessidades especiais, vão muito além de técnicas pedagógicas! Como afirmado por Ainscow (1997 p.16) é preciso encorajar os professores a explorarem formas de desenvolver a sua prática pedagógica, de modo a facilitar a aprendizagem de todos os estudantes, é um convite a experimentarem métodos que "[...] no contexto da sua experiência anterior, lhes são estranhos”.

Quanto a percepção sobre a escola em que atuam em relação ao atendimento dos estudantes com necessidades especiais (acessibilidade física/arquitetônica, curricular, didática-pedagógica, entre outras).

Maria acredita que há deficiência quanto à acessibilidade física (rampas, banheiro adaptados, entre outras), já em outros aspectos há grande assessoria. Para Alice, a escola atende como pode e oferece o melhor possível. Em relação a arquitetura da unidade escolar não oferece acesso aos estudantes com limitações motoras/físicas.

Existe vários tipos de acessibilidade como comunicacional, metodológica, instrumental, entre outras formas. As que professoras se referem é a chamada arquitetônica, que significa a superação das barreiras ambientais/físicas em todos o recintos internos e externos relacionados a escola.

A acessibilidade, segundo a legislação brasileira (BRASIL, 2000), é a “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida”.

No Brasil, a acessibilidade é tratada em termos legais pela Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 e pela Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000 que estabelecem as normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiências (BRASIL, 2000).

Em muitas escolas brasileiras, que recebem crianças com necessidades especiais, ainda existem/persistem barreiras físico-arquitetônicas, didático-pedagógicas, curriculares, entre outras. Existem muitas adaptações/adequações a serem feitas na escola contemporânea

brasileira. Inclusão significa remoção de barreiras à aprendizagem, ou seja, enquanto a acessibilidade, em suas múltiplas formas, não existir na escola nossas crianças de fato não estarão incluídas!

Quanto os recursos didático-pedagógicos que costuma utilizar em suas aulas para o atendimento dos estudantes com deficiência.

Maria costuma utilizar vídeos, alguns jogos trabalhos em grupos e individuais e atividades diferenciadas para o nível que se encontra o estudante. Já Alice costuma utilizar jogos pedagógicos, projetor de mídia, rádio para utilizar músicas e vídeo.

Diante dos desafios postos a escola inclusiva os professores devem e podem utilizar todos os tipos de recursos didático-pedagógicos no atendimento das demandas das crianças com necessidades especiais, para que isso ocorra a escola deve se organizar e apoiar os docentes para que eles utilizem os recursos pedagógicos necessários em seu cotidiano de trabalho em sala de aula, a fim de auxiliar no processo de construção do ensino e aprendizagem de todos os estudantes.

As diferenças dos estudantes demandam ofertas didático-metodológicas plurais, em consonância com às diversos estilos/ritmos de aprendizagem dos estudantes, com ou sem deficiência. Nesse ponto, esclarece-nos Damasceno (2006, p.165):

Para isso, faz-se necessário pensar o ressignificado da educação dos deficientes, que pressupõe por parte dos educadores uma postura crítica em relação ao seu papel social e à própria educação especial, considerando a educação como movimento, como ação política e reflexão.

Quanto a demais esclarecimentos que consideraram importantes.

Maria menciona que o questionário foi bem completo e objetivo não tendo a requerido inserir assuntos. Alice não achou necessário tecer comentários.

Ao finalizar as análises dos questionários respondidos pelas professoras participantes deste estudo, obtivemos algumas informações que nos permitem inferir sobre o panorama da escola inclusiva no Brasil, com base nas experiências de professoras da Educação Infantil.

Dentre os vários desafios postos ao processo de inclusão escolar, destacamos que a (re)organização da escola e a formação dos professores se constituem em dois aspectos nevrálgicos para democratização da escola. Por estes motivos, Costa (2007, p. 93) afirma a importância de se apoiar os professores para se “conscientizarem”. Destaca, em tempo, que para tal consecução “é necessária uma formação, tanto inicial quanto continuada, que

contemple o desenvolvimento de sua sensibilidade, originalidade espontaneidade na maneira de se, de pensar, de realizar seu trabalho docente”.

Uma evidência apontada neste estudo se refere a falta de preparo do professor para atuar com estudantes com necessidades especiais, com destaque para os estudantes com deficiências. É importante ressaltar que deve haver uma mudança na formação dos professores, permitindo que possam através da formação, confrontar criticamente suas próprias concepções e valores. Portanto, é fundamental destacar a importância da formação inicial e continuada dos professores, porque este é um dos pilares da efetivação da escola inclusiva.

Outro ponto fundamental é a constituição de redes colaborativas inclusivas, que considera que os professores podem/devem trabalhar em equipe/grupo, na elaboração/implementação/avaliação o processo de inclusão.

Para Adorno (1995), nos esclarece que a formação do professor só será possível quando puder ir além da dimensão adaptativa. Nesse sentido, Damasceno (2006) afirma que o professor autônomo é capaz de buscar o conhecimento das metodologias existentes e de desenvolver as suas. Portanto, o professor deve ser formado para pensar e elaborar seus próprios métodos de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo contemporâneo vive um movimento em direção a uma sociedade mais democrática. Consequentemente, emerge a necessidade de constituição de uma escola que atenda a todos os estudantes, incluindo os que possuem necessidades especiais, independentemente de suas limitações e especificidades, livre da existência de estereótipos e discriminações.

Diante de tantas inquietações a respeito do processo de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual, na escola comum/regular, mais especificamente nas turmas de Educação Infantil, observamos que esta primeira etapa da escolarização tem sido alvo de inúmeras pesquisas, devido à complexidade das ações que devem ser implementadas desde cedo para que se haja de fato a democratização da escola.

Portanto, estudos realizados por Mendes (2010, p.252), apontam que quanto mais experiências sociais propiciarem a quebra de barreiras da aprendizagem, iniciando a partir da Educação Infantil, mais crianças irão aprender desde cedo, corroborando para efetivação de um ambiente estimulador que potencialize o desenvolvimento cognitivo, psicossocial e linguístico.

Nesse sentido, a inclusão escolar, legitimada em inúmeros dispositivos legais, ratifica: o direito à oportunidade de escolarização, considerando a singularidade de cada sujeito, e de participação. Contudo, se faz necessário problematizar as condições que garantam o que está preconizado na legislação brasileira, pois a realidade encontrada na unidade escolar, *locus* deste estudo, é afetada pela ausência de formação adequada dos profissionais e pela ausência/insipiência de recursos materiais e humanos.

Pensar em educação inclusiva implica um ressignificar da visão/mudança de mentalidade em relação aos mecanismos de homogeneização impostos historicamente a escola brasileira. A escola é capaz de intervir/transformar os rumos de uma sociedade, como por exemplo, com ações que combatam o preconceito dentro da própria unidade escolar, que se ampliadas para além de seus muros geográficos, contribuirão para a formação de uma sociedade mais justa e humana.

Por meio deste estudo, realizado em uma escola pertencente à Rede Municipal de Nova Iguaçu/RJ, foi possível caracterizar como o processo de inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais, em destaque os que possuem deficiência intelectual, vem ocorrendo contemporaneamente, na perspectiva de professores que atuam na Educação Infantil. Suas informações, expressões de suas experiências, nos revelaram que se sentem receosos/preocupados em ensinar estudantes com deficiências, sobretudo pela

ausência/insipiência da formação inicial e insipiência/ausência da formação continuada neste campo epistêmico, o que implica em seus modos de pensar/intervir pedagogicamente em suas salas de aula.

Nesse sentido, as professoras participantes deste estudo destacaram que a inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais é da maior importância para o processo de democratização da escola. Contudo, não tivemos clareza se estas professoras estavam cientes que este processo, a partir da Educação Infantil, afeta diretamente a relação social das crianças, devido as ambiências inclusivas que favorecem práticas mais apropriadas, realizadas, por exemplo, durante as brincadeiras, ou em outras rotinas pequenas, no decorrer de atividades adequadamente contextualizadas.

Outro ponto importante de nota se relaciona com as afirmações das professoras em relacionar a inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais ao acompanhamento de uma equipe clínica multidisciplinar. No entanto, sabemos que os especialistas colaboram, de sobremaneira, com a identificação do cenário biopsíquico do estudante, sem atribuição da responsabilidade deste processo a este de grupo de profissionais. É no diálogo contínuo e colaborativo entre profissionais da área da saúde e da área educacional que viabilizaremos as condições necessárias a inclusão destes estudantes, compartilhando responsabilidades.

Na perspectiva da educação inclusiva, que tem o mesmo significado da educação para humanização e democratização, faz-se necessário que todos os componentes da comunidade escolar tenham a oportunidade de formação para sensibilidade e para experiência, quer sejam: professores, gestores, estudantes, equipe de apoio, pais, entre outros. Porém, damos o devido destaque aos programas de formação continuada para os profissionais da escola, especialmente ao professor, uma vez que seu papel ocupa lugar de destaque neste processo, a saber: a mobilização de seus conhecimentos, articulados com seus fazeres mediante reflexão teórico-prática. Ou seja, o professor não deve ser entendido como o único responsável pelo processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais, mas sua atuação é determinante no sucesso deste desafio!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo, Paz e Terra, 1995.

AAMR (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL). **Retardo mental – definição, classificação e sistemas de apoio**, tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 10ª ed., 2006.

AINSCOW, M. **Educação para todos: Torná-la uma realidade**. In: **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp. 11-28, 1997.

AMARAL, Ines Janaina de Lima e RABELO, Annete Scotti in **Políticas educacionais, práticas escolares e objetivos de aprendizagem: repercussões na sala de aula**. In, LISITA, Verbena Moreira S. de S.& SOUSA, Luciana Freire. RJ: DP&A, 2003.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 25/05/2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN nº9394/96**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Justiça. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília, 2001

_____. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15/06/ 2012.

_____. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação, Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC, 2000.

CARVALHO, Rosita. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre. Mediação, 2006.

COSTA, Valdelúcia Alves da (2007). **Os processos de Inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: Políticas e sistemas**. Rio de Janeiro: UNIRIO/CEAD, 2007.

CROCHÍK, José Leon. **Preconceito: indivíduo e cultura**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

DAMASCENO, Allan Rocha. **A formação de professores e os desafios para educação inclusiva: as experiências da Escola Municipal Leônidas Sobrino Pôrto**. Dissertação (Mestrado em Educação) Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2006.

_____. **Educação Inclusiva e organização da escola: Projeto pedagógico na perspectiva da teoria crítica**. 1v. 275p. Doutorado em educação. Rio Janeiro: UFF, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed.. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa Científica**. 2 ed. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GOFFREDO, Vera Flôr Sénechal de. **Fundamentos da educação especial**. RJ: UNIRIO/CEAD, 2007.

KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação Infantil e é fundamental**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20/09/2012.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 1998.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2010.

_____. **Deficiência Mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Tese (Doutorado em Psicologia. Área de concentração: Psicologia Experimental). Universidade de São Paulo, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 20.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p.21-22.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: O paradigma do século 21. Inclusão.** Brasília, v.1, n.1, p. 19-23, out. 2005.

SCHWARTZMAN, J.S. **Síndrome de Down.** São Paulo: Mackenzie, 1999.

WEBER, Silke. **Políticas educacionais, práticas escolares e objetivos de aprendizagem: repercussões na sala de aula.** In, LISITA, Verbena Moreira S. de S.& SOUSA, Luciana Freire. RJ: DP&A, 2003.

WERNECK, C. **Ninguém é vai ser bonzinho na Sociedade Inclusiva** – Rio de Janeiro: WVA Ed, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXO: Questionário**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE PÓS - GRADUAÇÃO “LATO SENSU”-
EDUCAÇÃO INFANTIL****PESQUISA:****Experiências docentes na Educação Infantil: Desafios da/para inclusão de
estudantes com deficiência intelectual.****ORIENTANDO/PESQUISADOR: FABIANA DOS SANTOS FERREIRA FELEOL**

Sr(a) professor(a):

Por gentileza, solicitamos o preenchimento deste instrumento que constitui o questionário com questões de caracterização de sujeitos e de informações sobre o processo de inclusão escolar, necessários para a execução do Trabalho Final de Curso de minha especialização (monografia), que elegeu esta escola como *locus* de pesquisa.

(NÃO É NECESSÁRIO SE IDENTIFICAR)

**POR GENTILEZA, PREENCHA O QUESTIONÁRIO
COM LETRA EM CAIXA ALTA**

1) Sexo: () Feminino () Masculino

2) Data de nascimento: ____/____/____

3) Tempo de magistério: _____

- Experiência na educação infantil: _____

4) Atua(ou) em qual(is) série(s) e nível(is)? _____

5) Qual a sua formação:

Ensino Médio: () Formação geral

() Curso de Formação Profissionalizante - Qual? _____
 Ensino Superior: () Completo () Incompleto

() Bacharelado - Qual? _____

() Licenciatura - Qual? _____

6) Você realizou algum curso de extensão ou aperfeiçoamento?

() Sim

() Não

Em caso afirmativo, qual curso? _____

7) Você realizou algum curso de Pós-Graduação?

() Sim

() Não

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

Em caso afirmativo, qual curso? _____

8) Você já teve anteriormente a experiência de ter em sua turma crianças com necessidades especiais? Se sim, qual(is) necessidade(s) especial(is)?

() Sim

() Não

9) O que você pensa sobre a inclusão de estudantes com necessidades especiais em classes regulares/comuns?

10) Você realizou algum curso relacionado à Educação Inclusiva? Qual(is)? Estudou disciplinas (Ensino Médio, graduação e pós-graduação) temáticas/abordagens sobre estudantes com necessidades especiais? Comente.

11) O que você conhece/sabe sobre Educação Inclusiva? Comente.

12) O que você pensa sobre a inclusão de estudantes com necessidades especiais nas classes regulares da Educação Infantil?

13) Você acredita que os estudantes com necessidades especiais podem se escolarizar juntos com os que não possuem essas necessidades? Comente.

14) Quais as estratégias que você desenvolve/desenvolveu no acolhimento de estudantes com necessidades nas classes regulares/comuns em que atua/atuou como docente?

15) Qual a sua percepção sobre esta escola em relação ao atendimento dos estudantes com necessidades especiais? Existe acessibilidade física/arquitetônica, curricular, didático-pedagógica, entre outras? Comente.

16) Quais os recursos didático-pedagógicos que você costuma utilizar em suas aulas para o atendimento da diversidade dos estudantes?

ANEXO: Carta de autorização

ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ASSESSORIA TÉCNICA DE GESTÃO PEDAGÓGICA

Nova Iguaçu, 10 de agosto de 2012

Senhor Diretor,

Autorizamos a realização de pesquisa de campo da professora Fabiana dos Santos Ferreira Feleol, aluna do Curso de Especialização em Educação Infantil, matrícula 201112950031-3, oferecido pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. A referida aluna encontra-se em fase de coleta de dados para a consecução de sua pesquisa de Iniciação Científica sobre o tema “Experiências docentes na Educação Infantil: desafios da/para inclusão de estudantes com deficiência intelectual.


Cássia Rosana Oliveira Nascimento Vasques
Gerente do Departamento Pedagógico
Mat.11/693.595-1

Cássia Rosana O. Nascimento Vasques
Gerente do Departamento Pedagógico
SEMED-NI
Mat. 11/693.595-1