



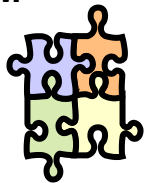
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL EM
CONTEXTOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES**



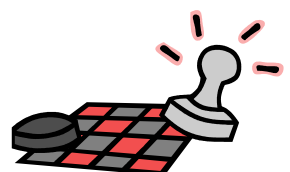
Priscila Ferreira Ramos Dantas



**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA.**



**NATAL/RN
2012**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL EM
CONTEXTOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES**

Priscila Ferreira Ramos Dantas

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA.**

**NATAL/RN
2012**

PRISCILA FERREIRA RAMOS DANTAS

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Luzia Guacira dos Santos Silva.

NATAL/RN

2012

PRISCILA FERREIRA RAMOS DANTAS

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Natal, 23 de fevereiro de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luzia Guacira dos Santos Silva - Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN.

Prof. Dr. Rogério Drago - Membro Titular Externo
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Profa. Dra. Mariângela Momo - Membro Titular Interno
Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN

Profa. Dra. Estela Maria Campelo - Membro Suplente Interno
Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN

Às professoras, sujeitos desta
pesquisa, pela disponibilidade
de deixar ouví-las e observar sua prática.

E, especialmente ao meu marido, meus pais,
irmãos e amigas pelo incentivo,
apoio e estímulo para concretização
deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as maravilhas que opera em minha vida. Por sempre me revelar o caminho que devo seguir. Obrigada, senhor, por tua imensa glória!

A Nossa Senhora, pela sua intercessão e mediação grandiosa.

A meus pais, Maria Aparecida e Severino Ramos pelo amor e pela educação, alicerce para meu desenvolvimento. Sem o apoio e o estímulo de vocês eu não teria chegado até aqui.

Ao meu esposo, Orisson Victor, “amor da minha vida, daqui até a eternidade”, por acreditar junto comigo na realização desse sonho, compreender minha ausência, dar forças para superar as dificuldades e por compartilhar momentos importantes em minha vida durante esses onze anos. Obrigada “ Mozi” Te amo!

Aos meus irmãos, Wandercleydson e Patrícia, bem como minha família por participar de momentos importantes de minha vida.

Ao meu sogro e sogra, e aos cunhados, que apesar de minhas ausências nos encontros de família torceram por mim na realização dessa conquista.

A minha querida orientadora, Professora Luzia Guacira, por ter acreditado em mim, pela orientação cuidadosa e competência na condução do trabalho. Meus eternos agradecimentos.

Aos professores Dr. Francisco Ricardo Lins, Dr. Jefferson Fernandes , Dr^a Debora Nunes, Dr^a Denise Carvalho, Dr^a. Lucia de Araújo Martins, pelas valiosas considerações e sugestões para melhoria deste trabalho.

À equipe pedagógica do CMEI campo da pesquisa. À diretora e as coordenadoras, pelo acolhimento e abertura na realização deste estudo.

Às professoras participantes da pesquisa, denominadas aqui de Bela, Branca de Neve e Rapunzel, por nos permitir conhecer suas concepções e práticas pedagógicas e por estarem sempre dispostas a colaborar com este trabalho.

Aos professores Dr. Rogério Drago, Dra. Mariângela Momo e Dra. Estela Campelo pela gentileza com que aceitaram o convite para defesa.

Aos colegas de mestrado, pela convivência amiga e trocas de conhecimento;
em especial Selma Beldaque. Adoro você!

As minhas amigas Jessilda, Rosangela, Rebeca e Virgínia pelo apoio e amizade e, em especial ,Nadia Kalliny por ter escutado minhas angústias e colaborado com a construção deste trabalho.

Enfim, a todos que participaram ou colaboraram direta ou indiretamente para a construção desta pesquisa, o meu eterno agradecimento!

São os olhares das professoras que estarão dando sentido a tudo que acontece com as pequenas crianças, podendo cair no turbilhão característico da rotina do trabalho diário, tratando-os com um todo homogêneo, ou fomentando experiências para os pequenos, percebendo-os como plurais, heterogêneos. Tristão (2006, p. 51)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADOTE - Associação de Orientação aos Deficientes
AEE - Atendimento Educacional Especializado
APA - Assessoria de Avaliação e de Planejamento
APAE - Associação de pais e amigos excepcionais
APARN - Associação de pais e amigos dos autistas
CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CME - Conselho Municipal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DI - Deficiência intelectual
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EF - Ensino Fundamental
EI - Educação Infantil
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IECE - Instituto Educacional Casa escola
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
MEC - Ministério da Educação e Cultura
NEE - Necessidades Educacionais Especiais
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
PPEPT - Projeto Pré-Escola para Todos
RCEI - Referenciais Curriculares para a Educação Infantil de Natal
RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SEMTAS - Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social
SME – Secretaria Municipal de Educação
SUESP- Subcoordenadoria de Educação Especial

SUVAG - Sistema Universal Verbotonal de Audição Guberina

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

TGD-Transtorno global do desenvolvimento

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UEI - Unidade Educacional Infantil

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1 - Etapas da pesquisa.....	35
QUADRO 2 - Rotina de atividades pedagógicas.....	47
QUADRO 3 - Propostas Pedagógicas utilizadas pelas educadoras com base nos estudos de Freinet.....	52
TABELA 1 - Perfil das professoras entrevistadas.....	55
TABELA 2 - Matrículas da Educação Especial nas escolas do Estado do Rio Grande do Norte no ano de 2009	81
QUADRO 4 - Termos utilizados na resolução sobre as normas de educação das pessoas com NEE	86
QUADRO 5 - Escolas e CMEIs bilíngues da rede municipal de Natal/RN.....	91
TABELA 3 - Número de matrículas da Educação Infantil no Brasil 2001-2010.....	104
QUADRO 6 - Dez aspectos chaves de uma educação infantil de qualidade.....	122
QUADRO 7 - Estratégias utilizadas pelas professoras.....	152
QUADRO 8 - Estratégias que fazem parte da prática das professoras.....	158
QUADRO 9 - Modelo proposto para subsidiar a identificação de necessidades educacionais especiais.....	206

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fotografia do parque externo.....	44
Figura 2 - Fotografia do corredor da escola.....	45
Figura 3 - Fotografia da rampa de acesso à escola.....	45
Figura 4 - Fotografia da sala de aula.....	46
Figura 5 - Fotografia do tanque de areia na sala.....	46
Figura 6 - Fotografia do mural de exposição de trabalhos- A.....	46
Figura 7 - Fotografia do mural de exposição de trabalhos- B.....	46
Figura 8 - Esquema dos Programas de atendimento aos alunos om NEE da SME.....	90
Figura 9 - Gráfico do número de matrículas da Educação Especial na Educação Infantil.....	116
Figura10 - Fotografia da atividade escrevendo o nome das frutas.....	132
Figura11- Fotografia da aula do piquenique.....	132
Figura12 - Fotografia da aula da receita do dindin - A.....	135
Figura13 - Fotografia da aula da receita do dindin - B.....	135
Figura14- Fotografia da aula Trabalhando noções matemáticas com tampinhas de garrafa.(A).....	137
Figura15 - Fotografia da aula Trabalhando noções matemáticas com tampinhas de garrafa(B).....	137
Figura 16 - Fotografia do dia do banho de piscina.....	139
Figura 17 - Fotografia do momento da roda.....;	143
Figura18 - Fotografia do aluno “João” fazendo a atividade.....	143
Figura19 - Fotografia das crianças fazendo a atividade -A.....	143
Figura 20 - Fotografia das crianças fazendo a atividade - B.....	143
Figura 21- Fotografia da construção da bandeira.....	146
Figura 22- Fotografia da intervenção da professora.....	146
Figura23-Fotografia das crianças desenvolvendo atividade com figuras geométricas.....	148
Figura 24 - Fotografia da cooperação na atividade.....	149

RESUMO

Esta investigação enfoca a educação inclusiva na educação infantil. O seu objetivo foi investigar e analisar as concepções e expectativas de professoras da Educação Infantil, de um Centro de Educação Infantil do Município de Natal/ RN, sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas e suas implicações para aprendizagem dos alunos. Tendo como base teórica a perspectiva histórico-cultural, a pesquisa pautou-se pela análise qualitativa dos dados a partir do método de Estudo de Caso. Utilizamos como procedimentos metodológicos: análise documental, observação participante, diário de campo e entrevista semiestruturada. Participaram da pesquisa três professoras da referida escola que tinham alunos com deficiência em suas salas de aula. Essas educadoras foram denominadas de: Rapunzel, Branca de Neve e Bela. A identificação das professoras foi baseada em nomes de personagens da literatura infantil tendo em vista, este estudo envolver professoras dessa modalidade de educação. Os dados obtidos a partir das observações indicaram que a escola regular de educação infantil possibilita práticas pedagógicas que favorecem a participação e o desenvolvimento dos alunos com deficiência; como também, situações que podem criar barreiras para a aprendizagem e para o desenvolvimento dessas crianças. A análise dos dados da entrevista feita a partir da análise de conteúdo de Bardin (1994) baseou-se nos estudos de Cunha (2011), Bruno (2006,2008), Mantoan (2006,2008), Paniagua, Palácios (2007), entre outros. Os dados revelaram concordância e divergências de concepções e expectativas sobre as questões que envolvem a inclusão na educação infantil. Os resultados evidenciaram ainda que, estratégias de ensino, vínculos afetivos, sensibilidade e a própria rotina da educação infantil são fatores que podem favorecer a proposta inclusiva, mas também é necessário um maior atendimento às diferenças individuais de cada criança no sentido de potencializar o seu desenvolvimento. O estudo, também, revelou falta de apoio pedagógico às professoras, o desconhecimento delas quanto as orientações e estratégias que contemplem a diversidade dos alunos; a importância de ter concepções positivas a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno com deficiência e a necessidade de uma formação pedagógica e de um trabalho coletivo na escola que conte com a colaboração de todos: pais, direção, coordenação na busca de uma escola inclusiva. Acreditamos que este estudo apontou questões relevantes a serem foco de novas pesquisas, uma vez que, o tema ainda é carente de estudo , sendo assim, ressaltamos, a importância da realização de pesquisas que deem continuidade a este trabalho.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Inclusiva; Concepções e Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This research focuses on inclusive in childhood education. Its purpose was to investigate and analyze the conceptions and expectations of teachers of childhood education, childhood education center from Natal/RN, on the inclusion students with disabilities, school and pedagogical practices developed and implications for students learning. Theoric base of the cultural historic perspective, the search took by qualitative analysis of numbers form the case study method. It was used methodological procedures: documentary analysis, participant observation, field journal and semi structures interview. Three teachers participated in the survey of that school had student with disabilities in their classrooms. These teachers were called: Rapunzel, Snow white e Pretty. The teacher's nouns involved the refered kind of education. The data obtained from the observation indicated the regular school of childhood education provides educational practices that promote the participation and participation and development of students with disabilities, live situation that may create barriers to learning and to the development of these children. The analysing data of interview from Bardin content analysis (1994) was based in Cunha's studies (2001) Brun (2006, 2008), Mantoam (2006, 2008), Palacios, Paniagua (2007), among others. The dada showed that correlation and divergence of perceptions and expectations about the issues surrounding inclusion in childhood education. The results shaved that teaching strategies, affective ties, sensitivity and own routine of childhood education are factors that can promote inclusive proposal, but also needs a greater fulfillment individual differences of each child in order to their potentiality. The study also shaved that the negative of pedagogic support to teacher, the ignorance of them as guidelines and strategies that include the student's diversity, the importance having positive conceptions about the learning and development of student with severe learning disabilities and the need for a pedagogic training and of a collective work at school which everybody collaborates : parents, direction, coordination getting inclusive school. Believe that this study pointed relevant issues to be focus new research, since the theme is still lacking in study, therefore emphasize, the importance of conducting research that continuous this job.

Keywords: Childhood Education, Inclusive Education, Conceptions and Pedagogic Practice.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LISTA DE QUADROS E TABELAS

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

RESUMO

ABSTRACT

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 TRAJETÓRIA PESSOAL E MOTIVAÇÃO PARA PESQUISA.....	16
1.2 SITUANDO A TEMÁTICA.....	23
 2 PERCURSO METODOLÓGICO: AS ESTRATÉGIAS, O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	30
2.1 REVELANDO A METODOLOGIA.....	30
2.2 CMEI CONTOS DE FADAS: CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA.....	43
2.3 CONHECENDO AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	55
 3 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO.....	61
3.1 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS.....	62
3.2 INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	67
3.3 ASPECTOS LEGAIS QUE GARANTEM O DIREITO A INCLUSÃO.....	73
3.3.1 A Educação no Rio Grande do Norte.....	79
3.3.2 A educação inclusiva em Natal/RN.....	83
 4 INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS POSSIBILIDADES AOS LIMITES.....	96
4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICO-POLÍTICO-SOCIAIS.....	97
4.1.1 Cuidar, educar e brincar: ações que fomentam o fazer pedagógico na educação infantil.....	106

4.2 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA.....	111
4.3 A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	117
4.4 OS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE NATAL - CMEIS.....	124
5. PRÁTICAS E CONCEPÇÕES DOCENTES EM UM CMEI DA CIDADE DO NATAL/RN.....	129
5.1 PRÁTICAS DOCENTES EM UM CMEI DA CIDADE DO NATAL/RN- POR UMA PRÁTICA INCLUSIVA.....	130
5.1.1 A prática pedagógica da professora Rapunzel.....	130
5.1.2 A prática pedagógica da professora Branca de Neve.....	138
5.1.3 A prática pedagógica da professora Bela.....	144
5.1.4 Estratégias de ensino utilizadas na prática pedagógica das professoras para facilitar/ proporcionar a aprendizagem dos alunos.....	151
5.2 AS PROFESSORAS: SUAS CONCEPÇÕES E EXPECTATIVAS SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR.....	160
5.2.1 Concepções que fundamentam a relação interpessoal: ações, sentimentos e valores despertados na convivência.....	173
5.2.2 Concepções sobre a prática pedagógica e as implicações para aprendizagem dos alunos com deficiência.....	189
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	209
REFERÊNCIAS.....	212
APÊNDECES	228
ANEXOS.....	233

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

[...] não há percepção que não esteja impregnada de lembranças. Aos dados imediatos e presentes de nossos sentidos misturamos milhares de detalhes de nossa experiência passada.

(HENRI BERGSON, 1990)

Apresentar a origem de uma pesquisa requer resgatar lembranças da história de vida que a constituiu. É preciso se reportar a lugares, relações e aprendizados que atribuíram sentidos a essa construção.

Não tenho¹ a pretensão de delinear minha história de vida, mas para que alguns pontos e detalhes destacados nesta dissertação tenham sentido, foi necessário, relacioná-los as inquietações e indagações de minha experiência acadêmica inicial e continuada, associada à experiência profissional.

Dessa forma, acredito ser importante partilhar alguns elementos constitutivos de minha formação e também marcas que se fizeram e ainda se fazem presentes em minha prática pedagógica e que influenciaram a escolha pelo tema pesquisado.

É importante destacar que este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Norte pelo protocolo nº 367/2010.

1.1 TRAJETORIA PESSOAL E MOTIVAÇÃO PARA PESQUISA

Foi no ano de 2004 que iniciei a minha formação no curso de Pedagogia Licenciatura Plena, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Apesar de não ter a pretensão de ser professora, compreendia que era importante

¹ Este capítulo está escrito na primeira pessoa do singular por tratar-se de experiências pessoais da pesquisadora.

estar cursando uma graduação, tendo em vista a sociedade atual valorizar o nível superior para inserção no mercado de trabalho.

Foi a partir do segundo semestre, quando cursava a disciplina Introdução à Educação Especial, que passei a gostar e a me identificar com a Pedagogia. Ao longo das aulas fui aprendendo não só teorias, conceitos e leis sobre a educação, mas, também, a pensar sobre a realidade de exclusão social vivenciada pelas pessoas com deficiência². Nunca antes, tinha refletido sobre esses sujeitos. Talvez porque isolados e excluídos do convívio social, não tive contato com essas pessoas no contexto escolar e, por isso, não parava para pensar como ocorria o ensino com pessoas com deficiência na escola regular. Sendo assim, fazia parte de minha rotina acadêmica dúvidas e preconceitos quanto às possibilidades desses indivíduos superarem suas limitações e conseguirem aprender.

Além das aulas em sala, essa disciplina permitiu vivenciar experiências de observações em instituições especializadas e escolas que desenvolvem um trabalho na perspectiva inclusiva. Uma das observações mais significativas e, que não posso deixar de comentar, tendo em vista a importância para minha formação, foi realizada numa escola que apresenta um trabalho de inclusão desde 1983³.

Não acreditava que uma escola pudesse desenvolver a muitos anos, e com qualidade, um trabalho com ênfase na diversidade. Apesar de pouco tempo de visita foi importante perceber como uma professora⁴ pode executar a sua prática metodológica para que se adeque ao processo de construção pessoal de cada aluno.

Essa experiência me ensinou que uma limitação, não impede a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito, se forem oferecidas oportunidades, instrumentos e signos pertinentes às suas reais necessidades, bem como, confiança na aprendizagem dos mesmos.

A partir desta realidade, pude perceber que é possível ensinar a todos os alunos, respeitando as especificidades de cada um, mas para que isto ocorra, a

² Ao longo do trabalho utilizamos o termo pessoa com deficiência (aluno, criança) por se tratar de um termo utilizado nos documentos nacionais. No entanto, algumas passagens do texto poderão aparecer outras palavras em decorrência de estudos que contribuíram com a pesquisa.

³ O IECE é localizado no bairro de Candelária e corresponde a uma escola da rede privada. Foi fundada em 1983 com o nome de C.A.S.A, passando a se chamar Casa Escola em 1989. Desde seus primeiros dias de criação, a escola possibilita um trabalho com crianças que tem deficiência sendo a pioneira no Rio Grande do Norte na inclusão desse aluno no ensino regular.

⁴ Utilizamos as palavras educadoras e professoras no feminino, pois as participantes da pesquisa eram todas mulheres.

escola deve ter um trabalho pautado na colaboração e no compromisso de todos que fazem parte da comunidade escolar. Como afirma Mantoan (2004, p.80) [...] “não são especialistas nem métodos de ensino que garantem a inserção de todos à escola regular, mas é necessário um esforço efetivo e coletivo [...]”.

Passei a compreender que através da convivência e da interação entre pessoas com deficiências e as consideradas sem deficiência as diferenças existentes serão vistas, como aponta Amaral (1994), sem a conotação da deficiência, da impossibilidade, da inutilidade que acabam criando uma perspectiva negativa em relação a essas pessoas, do que foi estabelecido pela sociedade como normalidade.

Por desconhecer a proposta inclusiva, despertou-me dúvidas e conseqüentemente necessidade de aprofundar estudos sobre os elementos que compõem a temática, por isso decidi cursar as quatro disciplinas complementares oferecidas, na época, no Departamento de Educação da UFRN sobre Educação Especial: Fundamentos da Educação Especial; Metodologia do Ensino em Educação Especial I (mental), Metodologia do ensino em Educação Especial II (visual), Metodologia do ensino em Educação Especial III (auditiva).

Estas disciplinas inseriram-me em leituras de diversos autores sobre o tema, e também, a observação da prática pedagógica desenvolvida tanto em instituições especializadas, por exemplo, o Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte, como em escolas públicas com proposta inclusiva nas quais pude verificar as abordagens estudadas.

Por volta do quinto período do curso de Pedagogia fui estagiar numa escola pública no Município de Parnamirim- RN e tive o primeiro contato com um aluno com deficiência intelectual. Era uma turma de 1ª série (hoje 2ºano) ⁵. Surgiram muitas expectativas. Foi uma mistura de sentimentos: medo, ansiedade e entusiasmo, pois era a primeira experiência em sala de aula e com um aluno com deficiência.

Na verdade eu estava nessa escola para ser auxiliar de sala devido à presença do aluno com deficiência. A titular era bastante ríspida, raramente me dirigia à palavra. Segundo sua concepção, a minha função era apenas “cuidar” do aluno com deficiência intelectual. A proposta era que eu realizasse um trabalho com esse aluno de maneira que o mesmo não “atrapalhasse o desenvolvimento da aula”

⁵ Atualmente o Ensino Fundamental é classificado por ano e tem duração de nove anos.

e a professora pudesse ensinar os outros alunos. De acordo com Mantoan (2006, p. 15),

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

A criança estava na sala, mas a professora não interagiu com esse aluno ocupando com brinquedos ou jogos, ou seja, o mesmo estava integrado a este ambiente, mas não incluído no processo de ensino-aprendizagem. Isso é compreendido por Drago (2011, p.76) como uma “pseudoinserção da pessoa ao contexto comum de ensino”, uma vez que a mesma fica alheia as atividades curriculares desenvolvidas.

Segundo Padilha é violento deixar as crianças sem escola, mas:

Igualmente violento é deixá-los na escola, matriculados, com lugar marcado na sala de aula, mas sem aprender, sem o acesso a todos os instrumentos e estratégias que respondam às suas necessidades peculiares [...] (PADILHA 2004, p. 97).

A inclusão nesta escola era percebida apenas como inserção física do aluno a sala regular. Não houve mudança para “inovar as práticas e modificar valores” de forma a possibilitar aos alunos com diferentes capacidades aprender em conjunto (RODRIGUES, 2008). Essa é uma preocupação que Góes (2004) pontua como uma realidade que ocorre nas escolas ao ter a presença desses alunos como acessória, não afetando o projeto da escola nem mobilizando a comunidade escolar.

Esse estágio ampliou minhas inquietações acerca do processo inclusivo, pois compreendia que esta perspectiva deveria contemplar o desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos, levando em conta as necessidades por eles apresentadas, e não apenas o acesso à sala de aula.

Nesse período muitas dúvidas começaram a surgir: “o que os professores pensam a respeito da inclusão educacional da criança com deficiência intelectual? quais seus receios e perspectivas diante desta prática? como garantir o desenvolvimento social, emocional e cognitivo do aluno com deficiência intelectual? que procedimentos devem ser utilizados pelos professores para que esses alunos possam participar do processo de ensino aprendizagem”?

Apesar de ser uma professora no início da profissão, com pouco conhecimento e prática sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento, sabia que aquela criança precisava de estímulo, de uma atenção especial, e de atividades que levassem em consideração suas possibilidades para conseguir avançar, talvez não como os outros, mas a seu ritmo, já que cada um tem o seu tempo para aprender.

Essa experiência motivou-me a desenvolver uma pesquisa no final do curso de graduação a respeito do que pensavam os professores do Ensino Fundamental sobre o processo inclusivo dos alunos com Deficiência Intelectual - D.I. Assim, realizei um Estudo de caso numa escola de Ensino Fundamental intitulada, *Inclusão do Deficiente Intelectual: O pensar das professoras* (RAMOS, 2007).

Os resultados da pesquisa possibilitaram a formulação de algumas *hipóteses*: as educadoras ainda não reconheciam a importância da sua ação como mediadora de avanços da criança com deficiência intelectual- D.I; as professoras não tinham apoio da escola nesse processo de inclusão; as docentes consideravam um entrave à inclusão a falta de formação; as educadoras foram favoráveis ao processo inclusivo, mas apresentaram concepções negativas quanto à aprendizagem dos alunos com D.I; para as professoras a socialização era o aspecto mais importante da inclusão.

Essa investigação possibilitou apenas um recorte sobre a temática estudada. Eu tinha consciência que deveria aprofundar os estudos de forma a dar continuidade através de uma pesquisa de mestrado. Porém, esse desejo precisou ser adiado, pois em 2008, fui aprovada no concurso público para professores da rede Municipal de Ensino de Natal/RN.

Foi um período difícil, pois além de ser minha primeira experiência como professora titular, a realidade que encontrei numa escola pública, numa turma de 5º ano, não era a que esperava e que tinha sido preparada para lecionar. Na verdade, já tinha escutado falar dos problemas, mas a realidade é ainda mais acentuada: falta de materiais, de apoio da comunidade escolar, de motivação dos alunos, de encanto dos professores, entre tantas outras dificuldades que permeiam nossas escolas.

Tinha o diploma de graduação, mas não era suficiente, pois hoje as salas de aulas apresentam-se com inúmeros desafios para nós professoras. Nas escolas, nos deparamos com histórias de vidas diversas e alunos com nível de aprendizagem

diferente e precisamos dar conta da nossa função de educar a todos os alunos de forma a torná-los cidadãos participativos, críticos e ativos.

Sendo assim, dei sequência a minha formação através de um curso de especialização na UFRN, Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa: aspectos teóricos e práticos, com o intuito de possibilitar a todos os alunos conviver, experimentar e dominar as práticas de leitura e escrita que proporcionassem um conhecimento sobre a sociedade e para vida.

Essa formação foi importante porque possibilitou articular e atualizar as teorias que já possuía, através de algumas disciplinas, como: *Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa; Linguagem oral e escrita na Educação Infantil; Literatura Infanto-Juvenil; Práticas de Leitura e Produção de Texto; Ensino Aprendizagem de Gramática*. No entanto, esse curso não proporcionou discussões e reflexões sobre estratégias para atender a todas as crianças, entre elas as com deficiência, ou seja, estudei muitos aspectos importantes sobre a Língua Portuguesa, mas não adquiri competências que respondessem à diversidade da sala de aula.

As questões que envolviam o ensinar e aprender na diversidade da sala de aula era um dos meus principais interesses, porém essa pós-graduação não fez nenhuma menção sobre os alunos com deficiência. As discussões giraram em torno das dificuldades de aprendizagem que geram o fracasso escolar. Sendo assim, dúvidas pairavam sobre como poderia desenvolver uma atividade de leitura ou escrita, com um aluno que tivesse, por exemplo, uma deficiência sensorial, de forma que ele realmente participasse da aula e aprendesse com a turma.

Tinha plena convicção que ainda precisava aprofundar conhecimentos para desenvolver um saber pedagógico que contribuísse com a aprendizagem de todos os alunos, independente de suas especificidades.

No início do ano de 2009 participei da seleção para professor substituto da UFRN para educação infantil da Unidade Educacional Infantil - UEI/UFRN. A Educação Infantil mobilizava-me desde a graduação, mas infelizmente só tive pequenas oportunidades de observações de práticas de escolas de Educação Infantil e uma experiência como auxiliar de professora da pré-escola,⁶ mesmo assim, prestei o concurso e fui aprovada.

⁶ O termo pré-escola é utilizado na legislação brasileira como etapa educacional que compreende crianças na faixa etária de 4 a 5 anos de idade.

Penso que a prática educativa da educação infantil é envolvente. As atividades de sentar na roda para cantar músicas, nomear os colegas presentes, notar os ausentes, observar o tempo, escolher o "ajudante do dia", conversar sobre algum acontecimento na escola ou fora dela e propor atividades de linguagens corporal, musical, plástica, oral e escrita são exemplos de atividades que ajudam a desenvolver a imaginação, a oralidade e a imitação tão importantes para essa fase do desenvolvimento. Participar dessa dinâmica e das brincadeiras (tirando o sapato, pisando na areia, fazendo bolo de areia) me proporcionou vivenciar experiências riquíssimas, uma descoberta de novas trilhas pela "paixão de ensinar".

Essa nova experiência levou-me a perceber as dúvidas que permeiam também as professoras da educação infantil quanto à inclusão escolar do aluno com deficiência na escola regular. As inquietações giravam em torno de questões como: o que fazer e como fazer para que essas crianças tenham a oportunidade de participar das atividades e, assim, desenvolver os aspectos cognitivos, sociais e afetivos?

A pesquisa realizada anteriormente com as professoras do Ensino Fundamental (RAMOS, 2007), possibilitou perceber que o olhar negativo dessas educadoras sobre as capacidades das pessoas com deficiência guiava as suas escolhas pedagógicas, bem como a sua atuação em sala de aula. Com base no que descobri sobre o que pensavam essas professoras a respeito da educação inclusiva, fiquei me indagando quanto às concepções das professoras que lecionam na educação infantil, se essas coadunam das mesmas opiniões. Caso contrário, o que contribui para as diferenças de concepções: a faixa etária, a dinâmica desenvolvida, a quantidade de crianças e/ou a prática desenvolvida?

Esses pontos me direcionaram a pensar nas seguintes questões: de que maneira as concepções que as professoras apresentam sobre o aluno com deficiência pode interferir na proposta inclusiva? as expectativas das professoras em relação aos alunos com deficiência podem influenciar sua prática e trazer implicações para aprendizagem dos alunos? o que caracteriza uma prática inclusiva na educação infantil? Que estratégias as professoras podem utilizar para atender às necessidades dos alunos com deficiência?

A partir dessas indagações, percebi a necessidade de desenvolver uma pesquisa de mestrado para aperfeiçoar minha formação e contribuir com

discussões sobre a tríade: práticas pedagógicas, educação infantil e inclusão escolar.

Apesar de lecionar tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, dispondo de pouco tempo para pesquisar, ingressei no mestrado com a intenção de investigar e aprofundar as questões que envolvem concepções, expectativas e práticas docentes no âmbito da educação infantil com ênfase na inclusão devido à importância do professor no processo de ensino aprendizagem.

1.2 SITUANDO A TEMÁTICA

A partir desse percurso constituí a proposta de investigar as concepções e as práticas pedagógicas das professoras da educação infantil, mostrando como as professoras interagem com as crianças, que concepções têm sobre o processo inclusivo e como tem desenvolvido seu fazer pedagógico de forma a promover o desenvolvimento, o acesso ao currículo e favorecer a socialização de todos os alunos, em especial o aluno com deficiência.

A problemática levantada, ao desenvolver esta pesquisa, parte das seguintes indagações: **quais as concepções das professoras sobre o aluno com deficiência, a proposta da educação inclusiva e a inclusão na educação infantil? como as professoras desenvolvem sua prática pedagógica numa classe heterogênea? e em que medida essas ações, suas concepções e expectativas têm contribuído para a inclusão escolar dos alunos com deficiência?**

O desenvolvimento dessa reflexão remeteu-me a outros questionamentos relacionados à questão central e que busquei desvendar, apesar de ser pouco provável de serem todas respondidas plenamente num âmbito de uma única investigação: quais os sentimentos que as professoras da educação infantil de um CMEI ⁷ da rede municipal de ensino de Natal/RN têm para com as crianças com deficiência? quais são as possíveis facilidades e dificuldades identificadas no

⁷ Os Centros municipais de Educação infantil da rede pública de ensino de Natal são denominados de CMEI.

processo de inclusão de crianças com deficiência? quais os saberes que as professoras mobilizam para desenvolver sua prática? como tem se dado o processo inclusivo num Centro Municipal de Educação Infantil- CMEI da cidade de Natal/RN?

Acredito que essas questões levantam pontos fundamentais acerca do cotidiano das educadoras infantis, referente às suas concepções e ações pedagógicas, para o desenvolvimento de um trabalho inclusivo.

É intenção desta pesquisa contribuir com um estudo qualitativo sobre a prática docente dos que fazem parte do contexto específico, no qual a escola lócus da pesquisa está inserido, possibilitando uma reflexão sobre um contexto macro. Porém, não tenho a pretensão à generalizações, pois sei que cada sujeito é único, que apresenta especificidades decorrentes das experiências sociais, históricas, políticas, culturais, de sua história de vida, de sua formação e das experiências vivenciadas.

Com base nessas informações, posso situar que o **objetivo** que Almejei empreender, através deste estudo, foi investigar e analisar as concepções e expectativas de professoras da Educação Infantil, de um Centro de Educação Infantil do Município de Natal/ RN, sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas e suas implicações para aprendizagem dos alunos.

Ao meu parecer, a questão é complexa, pois além de destacar a prática pedagógica das professoras, levanta a problemática da inclusão na Educação Infantil. Para explorar as diversas nuances da questão, a pesquisa teve como **objetivos específicos**: identificar as concepções e expectativas das professoras sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência na Educação Infantil; identificar sentimentos e valores despertados na convivência com alunos com deficiência e demais alunos; descrever e analisar as estratégias didáticas que compõem a prática pedagógica utilizada pelas professoras para promover a aprendizagem dos alunos e favorecer a inclusão escolar.

Com base nos objetivos e nas reflexões elencadas nessa pesquisa resolvi eleger a abordagem qualitativa para subsidiar o desenvolvimento dessa investigação. Este tipo de pesquisa exige o contato direto e constante do investigador com o ambiente e a situação analisada, geralmente por meio do intenso trabalho de campo (BOGDAN, BIKLEN 1994). Por isso, procurei me inserir e retratar a realidade de um Centro de Educação Infantil, situado no Município de Natal/RN,

visando dar ênfase às concepções e as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras para inclusão escolar do aluno com deficiência.

Para atender às demandas dessa pesquisa, utilizei o Estudo de Caso como metodologia, pois entendi que esta seria mais adequada para responder às indagações abordadas na pesquisa, possibilitando um conhecimento da realidade das professoras, acerca das concepções, expectativas e práticas desenvolvidas numa proposta de educação inclusiva.

A pesquisa empírica foi realizada no período de outubro de 2010 a julho de 2011, no Centro de Educação Infantil Contos de Fadas⁸ da rede Municipal de Educação de Natal/ RN, localizada na Zona Oeste, situada no Bairro de Felipe Camarão⁹.

O referido CMEI foi escolhido como locus da pesquisa por ter seis crianças com deficiência matriculadas e frequentando as aulas. Para a compreensão aprofundada do fenômeno investigado, foram escolhidas, como sujeitos da pesquisa, as três professoras da referida escola que tinham alunos com deficiência em suas salas de aula. Essas professoras foram denominadas de: Rapunzel, Branca de Neve e Bela.

Para fins deste estudo, foram alvo de reflexão as práticas educativas direcionadas para alunos que apresentam deficiência sensorial (auditiva) e intelectual, embora em uma das salas de aula houvesse um aluno com transtornos globais do desenvolvimento. Como este aluno no período de nossa investigação só compareceu uma vez, não o consideramos para fins de nossa pesquisa.

Frente ao referido aporte metodológico, utilizei como procedimentos de pesquisa para a construção de dados: a observação participativa, relatos verbais, diário de campo e entrevista semiestrutura com as professoras, sujeitos do estudo, além de análise documental e pesquisa bibliográfica.

Não posso deixar de esclarecer que a opção nesse trabalho pela Educação Infantil, como locus de investigação, não se deve apenas ao fato de ser minha área de atuação, mas, principalmente, por que a Educação Infantil é um espaço propício

⁸ Por questões de ética optou-se por não colocar o nome verdadeiro da escola, onde a pesquisa de campo ocorreu, sendo, este, portanto, um nome fictício.

⁹ Segundo a SEMURB (Secretaria Municipal de Meio Ambiente e urbanismo da cidade de Natal) Felipe Camarão é um bairro da periferia no qual a população em sua maioria é pobre e com pouco grau de instrução. Este bairro recebe pouca atenção por parte dos poderes públicos em termos de investimentos em infraestrutura e nos aspectos sociais, por isso apresenta muitos problemas de segurança, fator que leva a ser conhecido na mídia como um local violento.

ao início do processo de inclusão escolar, pois é um local de convívio, socialização e brincadeiras, no qual se amplia as relações sociais e se pode passar a respeitar o outro como sujeito com características e necessidades diferentes (BRUNO, 2007; OLIVEIRA, 2002; PANIAGUA, PALACIOS, 2007).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (2010), a educação Infantil, como modalidade de educação, integra dois objetivos básicos: cuidar e educar as crianças de 0 a 5 anos de idade. No entanto, dados históricos revelam que este espaço durante muito tempo servia para guarda das crianças pequenas. Oliveira (2002), Paschoal, Machado (2009), Kramer(1992), Kuhlmann (2001) e Cerisara (1999) identificam que, até meados da década de 80, o grande objetivo das escolas para crianças pequenas era o atendimento assistencialista. Com a promulgação da Constituição Brasileira e o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, a educação infantil, passou a fazer parte do sistema de educação brasileiro, como espaço de vivências e direito das crianças.

Concomitantemente a essa função da educação infantil, deve ser considerada a qualidade dos serviços oferecidos às crianças, uma vez que não é inserindo 40 crianças dentro da sala de aula, sobre os cuidados de um professor sem qualificação, num ambiente desprovido de recursos pedagógicos, que se estará respeitando os direitos das mesmas. Também, não é permitindo a matrícula e o acesso às salas de aulas para as crianças com deficiência que as escolas poderão ser chamadas de inclusivas. Como diz Padilha (2004, p. 96)

“Juntar crianças em sala de aula não lhes garante ensino, não lhes garante escola cumprindo o seu papel, não lhes garante aprendizagem e, portanto, não lhes garante desenvolvimento”.

A universalização do ensino, no Brasil, deve vir acompanhada da qualidade do ensino. Não é, somente, através do acesso das crianças à escola que poderemos garantir o desenvolvimento e a aprendizagem das mesmas. Uma pergunta que sempre ressoa em eventos de Educação Infantil é: como garantir uma escola de educação infantil de qualidade? Segundo Correia (2003) há várias possibilidades para se discutir, avaliar ou propor padrões de qualidade na educação infantil, mas entre os pontos essenciais para um modelo de qualidade em escolas de educação infantil, Valle(2010) destaca que é preciso contar com profissionais habilitados e numa proporção adequada a quantidade de crianças atendidas, recursos materiais e

pedagógicos suficientes, gestão democrática e participativa, relação entre escola e família, financiamento e políticas adequadas e uma proposta pedagógica capaz de propiciar o desenvolvimento global da criança.

Essa, possivelmente, seria uma escola de qualidade para o trabalho com crianças pequenas, mas ainda não é a realidade apresentada no Brasil. Um grande desafio que as escolas enfrentam hoje é conseguir, diante de todos os problemas estruturais, financeiros e administrativos, desenvolver uma prática pedagógica que leve em consideração a diversidade dos alunos e contribua com o desenvolvimento e a aprendizagem de todos, sem exceção.

Quanto à educação inclusiva posso dizer que é um tema bastante investigado por pesquisadores. Porém, o levantamento bibliográfico e eletrônico de pesquisas nacionais¹⁰ que realizei revelou que existem poucos estudos publicados sobre a inclusão na educação infantil. A ausência de pesquisas que discutam a educação inclusiva no contexto da educação infantil tem provocado lacunas na produção científica neste âmbito (MENDES, 2009).

É importante, destacar que são incipientes os estudos que propõem investigar o que pensam e como agem os professores de alunos com deficiência, da educação Infantil, da rede Municipal de Natal. Enquanto isso, a experiência vivida pelos professores e a multiplicidade e diversidade de saberes e fazeres não são partilhadas e divulgadas como forma de enriquecer o diálogo sobre o processo de inclusão. Diante disso, percebi a oportunidade da viabilização de uma pesquisa sobre as concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras da educação infantil, no processo escolar de crianças com deficiência, na Rede Municipal de Natal.

Na busca por estudos científicos, encontrei algumas pesquisas que abordam discussões atuais e que me ajudaram a compreender como as professoras têm entendido e organizado suas práticas e questões que envolvem tal fazer na inclusão do aluno com deficiência na área da educação infantil. Selecionei alguns estudos de 2004 a 2010 acerca da função da educação infantil, práticas inclusivas, estratégias

¹⁰ As referências para o aprofundamento da pesquisa foram verificadas, também, a partir do “estado da arte”. Entre os sites eletrônicos que publicam estudos científicos utilizamos o portal Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o acervo digital do portal UNESP (Universidade Estadual Paulista), o acervo digital do portal UFSCAR e também da SCIELO. Para encaminharmos a pesquisa sobre a nossa temática utilizamos as palavras chaves: inclusão na educação infantil; práticas pedagógicas e inclusão. Encontramos, ainda, alguns trabalhos que tinham relação com a nossa temática nas dissertações e teses impressas na biblioteca da UFRN as quais consta nas referências .

para atender a diversidade dos alunos, saberes docentes para educação infantil, além de estudos sobre a política e a legislação inclusiva.

Entre estes temas encontrei nos bancos de teses e dissertações: *Infância, Educação Infantil e Inclusão: um estudo de caso em Vitória* (DRAGO R. 2005 - tese); *Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil* (GONÇALVES, A.K.S - 2006- dissertação); *Inclusão e docência na educação infantil: um estudo de caso na perspectiva Walloniana* (MENDES, G.B. C.N. 2009- dissertação); *O processo de inclusão de uma criança com Síndrome de Down na educação infantil* (CARNEIRO, K. C. O. 2010 - dissertação); e *Professor da Educação Infantil e a criança com deficiência: mediações que se estabelecem no contexto imediato* (HOEPPLER, L.T. 2007- tese).

Duas questões emergem como fundamentais deste trabalho. A primeira, diz respeito à relevância social, ao escutar as professoras, acredito ter contribuído para ampliação do conhecimento sobre a inclusão escolar nos Centros de Educação Infantil de Natal apresentando resultados atuais sobre concepções e ações pedagógicas que levem em conta às especificidades de seus alunos.

A segunda questão, diz respeito à escola campo de pesquisa e às professoras que se disponibilizaram a fazer parte da investigação, pois acredito que tiveram a oportunidade de refletir sobre seu papel e suas ações no desenvolvimento de seus alunos com deficiência e, conseqüentemente, na construção de uma sociedade mais ética, justa e menos desigual, que valorize seus indivíduos a partir de suas potencialidades, contribuindo assim para o processo de educação inclusiva.

Espero, ainda, que esta pesquisa possa colaborar com outros educadores no intuito de ajudá-los a repensar e ressignificar a sua prática pedagógica especialmente de professores que estão envolvidos com a educação inclusiva na Educação Infantil.

Este estudo apresenta seis capítulos. Neste capítulo introdutório destaco uma breve apresentação da pesquisa seguida pela descrição dos momentos vivenciados na trajetória acadêmica e profissional e suas ligações com a problemática investigada. Apresento, ainda, a trajetória da pesquisa e as questões relativas à investigação.

No segundo capítulo, relato o percurso metodológico, situo a pesquisa num estudo qualitativo do tipo estudo de caso, exponho os procedimentos efetuados e as fases da investigação. Também, realizo uma descrição do

contexto em que foi desenvolvido este estudo e apresento as características das professoras que fizeram parte dessa investigação.

No terceiro capítulo, exploro os princípios de uma educação para todos a partir do funcionamento do sistema educacional atual. Procuro descrever conceitos e perspectivas para uma proposta inclusiva a partir das legislações nacionais, recomendações internacionais e resoluções locais. Faço, também, uma reflexão do ensino no Brasil, no Rio Grande do Norte e na cidade de Natal com base em dados estatísticos a respeito da proposta inclusiva nas escolas regulares.

No quarto capítulo, apresento uma breve exposição sobre o histórico da educação infantil no Brasil, contextualizando as mudanças políticas e legais que influenciaram as mudanças atuais desse nível de ensino. Em seguida, discuto o papel da educação infantil e busco descrever a importância da educação infantil como nível de ensino que pode possibilitar o desenvolvimento integral de todas as crianças. Apresento, ainda, um breve recorte sobre a organização e a proposta da educação infantil na Cidade de Natal.

No quinto capítulo, pude a partir da triangulação dos dados, analisar e discutir acerca das concepções das professoras sobre os alunos com deficiência, e a prática pedagógica por elas desenvolvida para atender a todos os seus alunos. Este capítulo está estruturado em categorias e subcategorias que foram construídas com base na técnica de análise de conteúdo de Bardin (2004).

Nas considerações finais retomo algumas reflexões e os pontos considerados principais para um ensino infantil inclusivo de qualidade.

CAPÍTULO 2

PERCURSO METODOLÓGICO: AS ESTRATÉGIAS, O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.

*Você não sabe
o quanto eu caminhei
prá chegar até aqui
percorri milhas e milhas
antes de dormir
eu nem cochilei
os mais belos montes
escalei
nas noites escuras
de frio chorei...*

Toni Garrido / Lazão / Da Gama / Bino

Neste capítulo, apresentamos os caminhos percorridos ao longo da elaboração e realização desta pesquisa. Inicialmente abordamos a base teórica que norteia as etapas de desenvolvimento da pesquisa e delineamos as escolhas metodológicas, os procedimentos e instrumentos que contribuíram com a construção das informações que foram necessários para o desenvolvimento do trabalho em campo.

Ainda fazendo parte do percurso, registramos os documentos e as referências utilizadas para fundamentação da pesquisa. Em seguida, relatamos os aspectos relacionados à instituição escolar e as professoras envolvidas nesta pesquisa, com o objetivo do leitor conhecê-las e compreender o cotidiano que vivenciam no espaço lócus da investigação que se propõe a ser inclusivo.

2.1 REVELANDO A METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos estabelecidos nesse estudo, nos baseamos na abordagem Vygotskyana, no qual entende-se ser o desenvolvimento do homem fruto das experiências histórico-cultural. Sendo assim, encontramos na abordagem sócio-

histórica teorias capazes de oferecer fundamentos para o desenvolvimento dessa pesquisa.

A abordagem histórico-cultural valoriza as percepções pessoais, procurando compreender os sujeitos envolvidos, o contexto, as interações, focalizando a realidade humana em uma perspectiva de totalidade, buscando formas de explicar a realidade. Desta forma, os resultados e a descrição dos acontecimentos são pontos importantes, mas o objetivo maior é compreender como as coisas e/ou acontecimentos se relacionam. Percebemos esta análise nas palavras de Bogdan, Biklen (1994, p.16) ao colocar que,

[...] a investigação não é feita com objetivo de responder a questões prévias ou testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Para o pesquisador construir uma compreensão da realidade investigada é necessário muitas vezes se colocar no lugar do pesquisado, ser parceiro de uma experiência dialógica, no qual pesquisador e sujeitos pesquisados constroem sentidos para os fenômenos estudados.

Pesquisar as práticas educativas numa escola de Educação Infantil com alunos com deficiência requer entrar em contato com os sujeitos envolvidos na pesquisa, interagir, se envolver, e compreender suas vivências.

De acordo com Martins (2009, p.43),

Uma das dimensões importantes da pesquisa é, portanto, a interação, e nesta, a mais rica de todas: o diálogo. A interação dialógica acontece sempre entre dois sujeitos e um diálogo inteligente com a realidade, numa perspectiva subjetiva supõe questionar comunicando criticamente o próprio ponto de vista assim como receber criticamente o ponto de vista do outro, num clima de respeito entre os sujeitos.

Nessa relação dialógica entre o investigador e os respectivos sujeitos, as experiências sociais e culturais são compartilhadas, podemos dizer que ambos os sujeitos envolvidos, pesquisador e sujeito investigado, são indivíduos em interação construindo conhecimento.

Como o objetivo desse estudo é analisar as concepções das professoras da Educação Infantil sobre educação inclusiva e as práticas desenvolvidas para inclusão do aluno com deficiência foi preciso considerar, para o alcance do mesmo,

a compreensão das interações entre os agentes que fazem parte dessa escola, e estabelecer um diálogo com esses sujeitos. Para tanto, a escolha pela pesquisa qualitativa mostra-se coerente, visto que esta apresenta as características necessárias para apreensão da realidade nos aspectos históricos e sociais levando em consideração a heterogeneidade dos sujeitos e, também, por possibilitar a ampliação da área em estudo, favorecendo o diálogo.

Numa pesquisa qualitativa, os pesquisadores estão a todo o momento envolvidos na busca de compreender os sujeitos da investigação, procurando questionar e perceber as suas experiências e o modo que estruturam seu modo social de vida. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.51),

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não ser abordado por aqueles de uma forma neutra.

Este tipo de pesquisa conforme situa Goldenberg (1998, p.14),

[...] caracteriza-se pelo fato do pesquisador está centrado no [...] aprofundamento da compreensão de um grupo social [...] permitindo a investigação do acontecimento na sua complexidade [...].

Não se preocupa, portanto, com dados numéricos, mas com o aprofundamento da análise da situação estudada, buscando interpretar os fatos e construir conhecimentos. Para tanto, o pesquisador precisa, entre outros fatores, observar e ouvir o que as pessoas têm a dizer, explorando suas ideias.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.16), a pesquisa qualitativa pode ser definida da seguinte forma:

Utilizamos a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa riscos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Para dar início a investigação e atingir os objetivos propostos foi preciso estabelecer etapas investigativas e definir alguns instrumentos que auxiliariam o estudo. O primeiro passo foi buscar fundamentação teórica que possibilitasse a compreensão sobre o objeto pesquisado.

A revisão bibliográfica contribuiu para fundamentar e aprofundar os conceitos básicos do campo temático de análise e construir conhecimentos sobre os sujeitos da pesquisa. Com este objetivo, selecionamos uma relação de referenciais teóricos que embasaram este estudo. “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 1991, p. 48).

Para aprofundar os conhecimentos sobre educação inclusiva tomamos por base alguns acervos bibliográficos de autores, tais como: Mantoan (1997, 2006), Martins (2002, 2006, 2010), Stainback e Stainback (1999), Carvalho (1998, 2000, 2004, 2008), Mittler (2003), Góes, Laplane(2004). Essas obras apresentam uma análise crítica sobre a educação de crianças com deficiência fazendo um resgate da história até os dias atuais, num diálogo que aborda as políticas educacionais e as práticas pedagógicas em contextos regulares e especiais.

Com o propósito de analisar as mudanças significativas na Educação Infantil ao longo da história, contemplamos: Kuhlmann(2001) e Ariés(1986). Estes trouxeram contribuições importantes para compreender as concepções de criança e infância que influenciaram as propostas em Educação Infantil desenvolvidas nas instituições infantis.

Nas reflexões que exploram a função da Educação Infantil (cuidar e educar) e de como deve se organizar essa instituição para construção de uma proposta pedagógica com ênfase na qualidade e no desenvolvimento integral das crianças, foi analisado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), Cerisara (1999), e Forest, Weiss (2003).

Frisa-se também as contribuições teóricas de Bassedas (1999), Oliveira (2002) Craidy (2008) e Paniagua, Palacios(2007) para aprofundamento das teorias sobre a função da educação infantil bem como o saber e o fazer dos educadores na perspectiva da diversidade. Não podemos deixar de ressaltar a obra de Drago (2011) ao qual reflete sobre caminhos que levam a inclusão na educação infantil a

partir de análises sobre a concepção de infância, educação infantil e educação inclusiva.

Em relação aos saberes e fazeres na Educação Infantil foi de importante ajuda das obras de Ostetto(2008) e Rossetti(2009)que apresentam e analisam, como forma de diálogo, as propostas de trabalho na Educação Infantil, refletindo sobre as experiências que acometem a rotina de uma escola infantil.

Para levantar dados sobre as diretrizes e ações já utilizadas pela Secretaria Municipal de Educação- SME da Cidade de Natal e, analisar como essas propostas têm chegado aos professores, foi preciso realizar uma pesquisa nos documentos produzidos nesta área. Entre eles podemos citar: Lei Orgânica do Município do Natal (1990), Resolução nº 01/96 do Conselho Municipal de Educação (anexo B), Resolução 005/2009 do Conselho Municipal de Educação (anexo C), O Referencial Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Natal (2008), entre outros.

Este estudo documental possibilitou que confrontássemos aquilo que está no plano das orientações e o que realmente as instituições e as professoras estão conseguindo desenvolver dentro das possibilidades das suas práticas pedagógicas, ou seja, o plano das ações educativas propriamente efetivadas.

Foi preciso, ainda, estabelecer diálogos com os documentos oficiais e do Ministério da Educação e Cultura- MEC que regem o sistema de ensino, bem como aqueles relacionados à Educação Especial, como: O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (1998), As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB Nº 2 /2001), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), dentre outros.

O delineamento da pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas, como podemos ver no quadro 1, abaixo:

Quadro 1 - Etapas da pesquisa

ETAPAS	OBJETIVOS
1ª Etapa	Condução dos procedimentos éticos; contato com a Secretaria Municipal de Educação e com a escola campo de pesquisa e apresentação do projeto a escola campo de pesquisa
2ª Etapa	Aplicação de questionário e observação da prática pedagógica das docentes.
3ª Etapa	Realização de entrevistas para compreender as concepções das professoras sobre seu saber fazer com vistas à inclusão.
4ª Etapa	Análise dos dados. Escrita do texto dissertativo

Fonte: Organizado pela pesquisadora

A entrada em campo de pesquisa ocorreu primeiramente, tentando identificar os Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs, que tivessem no seu corpo discente, alunos com deficiência. Para tanto, procuramos a Secretaria Municipal de Educação, que nos indicou o setor de Educação Infantil. Este nos dirigiu a Assessoria de Avaliação e de Planejamento - APA, tendo em vista este setor ser mais indicado para disponibilidade de dados.

O quadro com as escolas e a quantidade de alunos com deficiência disponibilizado, diz respeito ao ano de 2009, tendo em vista o período da solicitação ser meados de agosto do ano de 2010, não tendo, ainda disponível os dados completo deste ano.

Os dados entregues pela APA nos revelaram 17 CMEIs com alunos matriculados na creche e pré-escola que apresentavam alguma deficiência.

Entre os CMEIs identificados procuramos averiguar o que apresentava o maior número de alunos com deficiência matriculados, pois o que se pretendia era analisar a prática pedagógica desenvolvida por mais de uma professora e que ao

mesmo tempo essas profissionais tivessem no mínimo um ano de experiência com a inclusão para poder contribuir com a investigação.

Vimos que tinha um CMEI com um considerável número de crianças com deficiência, uma escola de referência para SME e com um quadro de professores com experiência no processo ensino aprendizagem, com proposta pedagógica considerada excelente. Assim, elegemos este CMEI para campo de nossa investigação e optamos por desenvolver, um estudo de caso.

O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que se adequa ao objeto desse estudo, uma vez que essa investigação pretendeu conhecer, compreender, descrever e analisar as concepções e as práticas pedagógicas de professoras de uma determinada realidade escolar e os diversos fatores que permeiam esse contexto.

Yin (2005), afirma que um estudo de caso é uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Esta abordagem ainda é definida como,

[...] um conjunto de dados que descrevem uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em suas várias relações internas e nas suas fixações culturais, quer seja essa unidade uma pessoa, uma família, um profissional, uma instituição social, uma comunidade ou uma nação (YOUNG apud GIL, 1991, p. 59).

Além disso, Yin (2005), expõe que o método de estudo de caso deve ser escolhido para pesquisas nas quais o pesquisador tenha pouco ou nenhum controle sobre o evento ou processo pesquisado, não podendo, assim, manipulá-lo e, também, quando se tratar de um fenômeno contemporâneo e que tenha sido pouco pesquisado anteriormente.

O primeiro contato com a escola aconteceu em outubro de 2010, quando tivemos a oportunidade de conversar com a diretora e as professoras, a fim de permitir a investigação, bem como, realizar as observações nas salas de aulas. Por se tratar, principalmente, de experiências e sentimentos pessoais, foi necessário realizar, de início, uma conversa informal com as educadoras participantes da investigação, no intuito de explicar o objeto de estudo, fornecendo informações

acerca dessa temática e, ao mesmo tempo, procurando criar um ambiente favorável, de respeito e confiança para o desenvolvimento do estudo. Na ocasião, apresentamos a importância da pesquisa para a escola e as professoras. Dessa forma, todas se colocaram ao inteiro dispor para contribuir com a pesquisa.

É importante salientar, que todos os funcionários da instituição (professores, direção, coordenação, e auxiliares de serviços gerais) nos receberam muito bem, com carinho e disposição para ajudar no que fosse necessário para o desenvolvimento da pesquisa.

Com a aprovação da instituição, o Projeto foi submetido e posteriormente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFRN pelo protocolo nº 367/2010.

Durante nossa frequência a instituição, conversamos com a diretora e as coordenadoras que nos informaram sobre a organização da escola, o número de funcionários, de alunos matriculados, dados sobre o Projeto Político Pedagógico, e também sobre os docentes que compõem a escola.

Nessa fase da pesquisa em campo, julgamos como essencial e indispensável, trabalhar, com a observação participante, o questionário e a entrevista.

Para verificar as estratégias utilizadas nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras com seus alunos, a observação participante foi de fundamental importância, pois possibilitou um contato pessoal e estreito entre a pesquisadora com o fenômeno pesquisado.

Optamos pelo trabalho com a observação participante, pois acreditamos que manter a neutralidade num ambiente que envolve convívio, brincadeiras, jogos e faz de conta, parece impraticável. Ademais, segundo Macedo (2000, p.151):

[...] a observação não se consubstancia num ato mecânico de registro. Apesar da especificidade da função do pesquisador que observa, ele está inserido num processo de interação e atribuições de sentidos.

A observação participante é um processo empírico, no qual o observador procura entender e participar das ações no contexto da situação observada, na medida em que é permitido.

Assim, em muitos momentos da observação realizada na referida instituição nós procuramos vivenciar a rotina desenvolvida com os alunos para melhor entender as ações partilhadas, bem como passamos a experimentar parte daquela realidade, sentindo a necessidade de compartilhar as experiências. Até porque as professoras que fizeram parte da pesquisa pediram a colaboração da pesquisadora no sentido de expor os resultados do que estava sendo observado.

No período de familiarização com a pesquisa, as crianças mostraram-se curiosas para saber o que estávamos fazendo ali. Então, no momento da rodinha as professoras nos apresentou ao grupo e falamos sobre o trabalho que estávamos querendo desenvolver. As mesmas se mostraram muito receptivas e afetivas passando, ao longo do período de observação, a nos chamar de professora. Com o tempo deixamos de ser novidade em sala de aula e as crianças já esperavam a nossa visita marcando o dia que retornaríamos.

A relação com as crianças foi muito próxima, pois solicitavam que sentássemos próximas e as ajudassem na realização das atividades. Além disso, de vez em quando as professoras pediam a colaboração na rotina a ser desenvolvida, uma vez que sabiam que também éramos professora e, portanto, tínhamos prática de sala de aula. Sobre isso, Minayo (1993, p.135) afirma que “o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto”. Quanto a esse envolvimento com os sujeitos da pesquisa foi preciso tomar cuidado para que não influenciássemos as relações e comportamentos já estabelecidos.

É importante destacar que por algumas vezes, as professoras apresentavam dúvidas, questionamentos sobre seu trabalho com os alunos, se propondo à reflexão, relatando suas angústias e suas expectativas sobre o desenvolvimento dos alunos.

As observações ocorreram nos meses de dezembro de 2010 a julho de 2011. Foi totalizado uma média de 24 observações no período, o que remete a uma somatória de 96 horas – aula. Vale destacar que as visitas tinham uma frequência de dois dias por semana.

Houve um número maior de visitas à escola, tanto no momento de conhecer a instituição campo da pesquisa, como no período de construção dos dados, mas tais visitas não foram computadas, pois não foram momentos de observação da prática das professoras.

É necessário enfatizar que várias vezes fomos à escola e que não houve aula por diversos motivos, tais como: falta de água, falta de merenda, falta de repasse dos vales transporte dos professores, greve de ônibus, falta de funcionários de limpeza, participação dos professores em Seminários e greve dos professores.

Para a compreensão aprofundada do fenômeno investigado, foram eleitas como foco da pesquisa, as três salas de Educação Infantil - manhã, turma 4 e tarde, turma 1 e 4 que tinham alunos com deficiência no ano de 2010 e a turma 2 tarde no ano de 2011 ¹¹. Os sujeitos principais dessa investigação foram as 3 professoras das salas observadas, mas também observamos as professoras substitutas ¹² e a professora auxiliar ¹³ que apoiavam e ajudavam nessas salas de aula ¹⁴.

O número de visitas a cada uma das turmas variou, porque não foi possível manter igual o número de observações nas referidas turmas observadas. Numa turma foram realizadas 9 sessões de observações, em outra 7 e na terceira apenas foram possíveis 2 observações (sala da professora Branca de Neve), uma vez que os alunos com deficiência dessa sala faltavam muito às aulas. No ano de 2011 continuamos a pesquisa na sala da professora Branca de Neve, onde pudemos realizar 6 observações. Essas visitas ocorreram no período matutino na turma 4 e no turno vespertino nas turmas 1, 2 e 4.

Nesse período de observação foram acompanhados o processo de inclusão escolar, as intervenções, mediações e ações das professoras frente às necessidades dos alunos, a rotina escolar, os recursos utilizados, a relação aluno-aluno e aluno- professora a fim de apreendermos o significado das ações.

As observações foram realizadas em todos os espaços onde se encontravam ações pedagógicas entre professoras e alunos: sala de aula, brinquedoteca, parque e refeitório. Os registros dos fatos ocorridos, impressões acerca das práticas pedagógicas, do envolvimento e participação dos alunos e as

¹¹ Foi foco de pesquisa no ano de 2011, a turma 2, porque a professora desta sala (Branca de Neve) já fazia parte desta investigação, mas não havíamos concluído a pesquisa com ela.

¹² Professora substituta é a educadora formada em Pedagogia que colabora com a efetiva no trabalho em sala de aula.

¹³ Professora auxiliar é um apoio para professora efetiva da sala. Ele tem formação a nível de 2ª grau (magistério).

¹⁴ As professoras Branca de Neve e Bela tiveram o apoio em sala de aula de uma professora substituta. Já a professora Rapunzel contou com a ajuda de uma professora auxiliar.

relações dos sujeitos frente às crianças com deficiência foram feitos em um diário de campo.

A segunda técnica de coleta de dados foi a aplicação de um questionário utilizado para obter informações precisas sobre os sujeitos investigados. Este “[...] consiste num elenco de questões que são apreciadas e submetidas a certo número de pessoas com o intuito de obter respostas para a coleta de informações” (FACHIN, 1993, p. 121).

A aplicação deste instrumento foi realizado de forma individual, sendo entregue, em mãos, a cada professora participante antes da aplicação da entrevista.

O corpo do questionário (apêndice C) continha indagações que objetivavam responder quem eram essas professoras, isto é, seus nomes, grau de escolaridade e tempo de atuação como educadora.

A terceira técnica foi à entrevista (apêndice D) do tipo semiestruturada, por acreditarmos que esta possibilita uma “conversa”, favorecendo um diálogo espontâneo, uma maior interação entre os agentes envolvidos na pesquisa, uma vez que não é estabelecida como um roteiro fechado, mas sim abre espaço para novas informações que podem surgir na entrevista, não fugindo do objetivo da pesquisa, venha a ser relevante na construção de novos conhecimentos.

A entrevista é um instrumento indispensável, por esta ser capaz de possibilitar ao pesquisador captar e compreender as opiniões e as impressões pessoais dos entrevistados. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 51), este tipo de instrumento de coleta de dados na pesquisa qualitativa “reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos”.

Nas palavras de Macedo (2000, p.161),

Entrevista aberta ou semi-estruturada, podemos verificar que trata-se de um encontro , ou uma série de encontros face a face entre um pesquisador e atores, visando a compreensão das perspectivas das pessoas entrevistadas sobre sua vida, suas experiências, expressa na sua linguagem própria.

Ainda, com relação à entrevista, Gil (1991, p. 90) afirma que esta “[...] pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação ‘face a face’ e em que uma delas formula questões e a outra responde”.

A entrevista é uma técnica adequada para a revelação de informação sobre assuntos complexos e emotivos, bem como verificar os sentimentos que estão por traz de uma determinada opinião. Por isso, o investigador deve estar atento não só ao roteiro da pesquisa, mas observar os gestos, atitudes e falas dos profissionais investigados, suas concepções, perspectivas e ideologias, por traz de suas palavras e ações, pois conforme afirma Gil (1991, p. 91) “[...] ela possibilita o auxílio ao entrevistado com dificuldade de responder, bem como a análise do seu comportamento não-verbal”. Desta forma, a “[...] expressão não-verbal do entrevistado poderá ser de grande utilidade na análise da qualidade das respostas” (GIL, 1991, p. 94).

Assim sendo, percebemos que a entrevista resultou numa estratégia para obter, das professoras investigadas, concepções, sentimentos, expectativas que estas possuíam em relação ao processo de escolarização da criança com deficiência. Segundo Morin (1998, p. 174) “A entrevista é conseguida a partir do momento em que a palavra do entrevistado se liberta das inibições e dos constrangimentos e se torna uma comunicação”.

Cabe ao entrevistador, portanto, planejar a entrevista delineando cuidadosamente o objetivo a ser alcançado, tendo sempre a preocupação com o planejamento e o desenvolvimento. Ao planejar as questões deve estar atento a organização e ao tempo necessário para discorrer sobre o assunto. Ao desenvolver a entrevista procurar um local silencioso e reservado que não atrapalhe a interação entre os agentes da pesquisa.

A aplicação das entrevistas aconteceram individualmente e o tempo variou de acordo com o desenrolar do diálogo.

Vale salientar que este instrumento metodológico foi inicialmente, apreciado e aplicado a duas professoras da Educação Infantil para adequação e alterações que se fizessem necessária à compreensão das questões.

O roteiro da entrevista continha 17 indagações que abordaram os seguintes tópicos: entendimento sobre o processo de inclusão escolar; percepção sobre inclusão do aluno com deficiência; expectativa quanto a aprendizagem dos alunos com deficiência, a importância da inclusão escolar na educação infantil; as interações estabelecidas entre os alunos e a ação pedagógica das professoras no com vista a atender a diversidade de sala de aula.

A entrevista foi gravada em MP3. No início da entrevista uma das professoras ficou inibida, por suas palavras estarem sendo gravadas, mas foi esclarecido que não se preocupasse por que o conteúdo seria confidencial. Só estava sendo gravado para durante este processo poder dialogar com a entrevistada sem se preocupar em anotar as informações sobre o processo de inclusão.

Cada professora pesquisada recebeu um nome fictício¹⁵ para identificação. Essa medida foi tomada com o objetivo de manter sigilo a identidade das professoras pesquisadas.

Para procedermos à análise dos dados utilizamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1994), que considera três etapas básicas para utilização desta técnica: pré-análise, extrapolação do material e o tratamento dos resultados. Neste sentido, transcrevemos os relatos das professoras na íntegra seguindo a sequência do roteiro preestabelecido. Em seguida, realizamos várias leituras das respostas das professoras entrevistadas e das anotações do diário de campo, com o objetivo de identificar aspectos relevantes e categorizar os dados de forma que melhor respondessem aos objetivos desse trabalho.

Feita a escolha das principais categorias, realizamos a análise das falas das entrevistadas, bem como dos dados observados, relacionando-os com os teóricos anteriormente mencionados, bem como de outros listados na referência indicada ao final do texto. Posteriormente, de forma articulada com a fase anterior, procuramos fazer as inferências necessárias, buscando, assim, atingir os objetivos propostos na pesquisa.

Para o tratamento dos dados utilizamos a técnica da análise temática ou categorial. As informações obtidas pela análise das observações e das entrevistas nos permitiram organizar a análise conforme as seguintes categorias: “Práticas docentes em um CMEI da cidade do Natal/RN- por uma prática inclusiva” e “As professoras: suas concepções e expectativas sobre o processo de inclusão escolar”.

No primeiro eixo, relatamos vivências realizadas no período de observação baseadas nas notas de campo que serviram para identificar e descrever as estratégias utilizadas pelas professoras em sua prática cotidiana com vistas a perspectiva inclusiva.

¹⁵ Por ser um estudo voltado para a realidade vivenciada na educação infantil os nomes escolhidos para as professoras diz respeito a nomes de personagens de contos de fadas: Rapunzel, Branca de Neve e Bela.

No segundo eixo, discutimos as concepções das professoras da educação infantil sobre: inclusão escolar de alunos com deficiência; a importância das relações interpessoais entre professora- aluno aluno-aluno e o fazer docente com vistas a atender a diversidade de sala de aula. Esta categoria tem como objetivo identificar as percepções, olhares, dúvidas, angústias, ansiedades, medos, receios e perspectivas frente a inclusão e, assim, compreender as concepções imbricadas no fazer docente.

2.2 CMEI CONTO DE FADAS: CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA

O CMEI lócus de nosso estudo de caso se constitui numa instituição pública, situada no bairro de Felipe Camarão, zona oeste da cidade de Natal. É uma instituição nova que foi construída em 2007 e passou a funcionar em 2008. Foi planejada dentro dos parâmetros de uma educação infantil de qualidade e conta com uma infraestrutura física adequada ao trabalho que se propõe desenvolver com crianças na faixa etária da pré-escola.

A instituição, no ano de 2010, atendeu a 324 alunos nos horários matutino e vespertino. Dentre os alunos 7 deles apresentavam algum tipo de necessidade educacional especial: deficiência auditiva (1), TGD (1), deficiência intelectual (5). A escola tem um quadro compatível de alunos distribuídos nos dois turnos girando em torno de 20 a 25 educandos por sala ¹⁶.

No quadro geral da escola, encontravam-se trinta e seis funcionários compondo a equipe docente, gestora e técnico administrativa. Quanto à equipe técnica administrativa é formada por duas merendeiras; quatro assistentes de serviços gerais; duas secretarias; dois porteiros e dois vigias.

A equipe pedagógica da escola era formada por uma diretora que possui licenciatura em Pedagogia; uma vice-diretora com graduação em Pedagogia; duas coordenadoras licenciadas em Pedagogia, quatorze professoras efetivas formadas em Pedagogia, duas professoras de Educação Física; duas professoras de

¹⁶ As salas de aula que tinha alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades eram formadas com 20 crianças e as outras salas com 25.

educação artística, duas professoras substitutas que possuem licenciatura em Pedagogia e uma professora auxiliar que tem Magistério.

A instituição apresenta uma arquitetura padrão das escolas públicas construídas recentemente para atender a educação infantil no município de Natal, no qual contempla a parte pedagógica, administrativa e de serviços de higiene e alimentação.

O espaço pedagógico conta com 7 salas de aula amplas, brinquedoteca, parque externo (Figura 1), há também um espaço que é aproveitado para atividades culturais. Na parte referente a serviços administrativos a instituição conta com: sala para direção, sala para coordenação, sala de professores e secretaria.

No que diz respeito aos serviços de higiene e alimentação a escola tem: cozinha, despensa, área de serviço com lavanderia, banheiros para as crianças, banheiros para os funcionários, almoxarifado.

Na área interna observamos ainda um jardim no corredor (Figura 2) que dá acesso aos espaços da escola que chama atenção pelo verde das plantas. É importante salientar que a instituição facilita o acesso e a locomoção de alunos com deficiência física, usuários de cadeiras de roda, por dispor de rampas (Figura 3) com inclinações adequadas e banheiros adaptados com corrimão e material antiderrapante.

Figura 1- Parque externo



Fonte: arquivo pessoal

Figura 2- Corredor da escola



Fonte: Blog do CMEI

Figura 3 - Rampa de acesso à escola



Fonte: arquivo pessoal

As salas de aulas são grandes, arejadas, com espaço para dois ambientes (Figura 4), um composto por cadeiras, do tipo mesas, que montadas juntas, cabem 6 crianças e outro espaço utilizado para realizar atividades diversificadas, como: leitura, artes, recreação, entre outros, pois é composto por cantinhos da leitura que disponibiliza livros; cantinho do faz de conta com brinquedos e, de recreação com jogos e tanque de areia (Figura 5). Na sala, ainda há banheiros masculinos e femininos e bebedouro facilitando a autonomia das crianças e a liberdade de ir e vir.

Esse espaço parece estimular a autonomia das crianças, pois elas têm a sua disposição e acesso os materiais e recursos necessários a sua aprendizagem podendo escolher do que quer brincar, o que quer fazer e com quem quer brincar. É um ambiente atraente que possibilita o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da fantasia.

Além desses aspectos podemos dizer que as salas apresentam um visual privilegiado, com cores vivas que despertam a atenção e o interesse. As paredes são usadas para expor os trabalhos realizados pelos alunos servindo de mural. Os alunos ficam satisfeitos e orgulhosos de mostrar suas atividades para os colegas de outras salas e para os pais. Além disso, tornar o ambiente rico, alfabetizador e estimulador do desempenho escolar dos alunos. Essa dinâmica de expor os trabalhos também é percebida nas paredes externas à sala, tal como pode ser observado nas figuras 6,e 7.

Figura 4 - Sala de aula



Fonte: arquivo pessoal

Figura 5- Tanque de areia na sala



Fonte: arquivo pessoal

Figura 6 Mural de exposição de trabalhos- A



Figura 7- Mural de exposição de trabalhos-B



Fonte: arquivo pessoal

Fonte: arquivo pessoal

Ao ter acesso a escola, observamos a organização das salas de aulas e a dinâmica dos trabalhos desenvolvidos. Constatamos uma estrutura pedagógica flexível e prazerosa na qual os alunos são instrumento essencial da aprendizagem, ou seja, o processo educativo dessa instituição é centrado na criança, buscando levar em consideração o intelecto, o emocional e o ritmo de aprendizagem de cada um. Nesse sentido, as professoras levam em consideração a fala de seus alunos no sentido de proporcionar o processo de construção e reconstrução do saber.

Vale salientar que essa instituição procura proporcionar ao educando uma aprendizagem empírica a partir do interesse do mesmo, baseando-se nas experiências vivenciadas como forma de desenvolver a capacidade de resolver problemas e buscar informações.

Esta escola disponibiliza um ambiente favorável para que a criança desenvolva, de forma espontânea, lúdica, crítica e criativa, suas capacidades humanas nos vários aspectos: cognitivo, social, afetivo e psicomotor.

Nesse CMEI a rotina é vivenciada de forma dinâmica e alegre considerando sempre o movimento e ritmo das crianças possibilitando-as situarem-se na relação tempo-espço. A rotina se constitui de vários momentos importantes, como está explanado no quadro 2 abaixo.

Quadro 2 – Rotina de atividades pedagógicas

MOMENTOS DA ROTINA	
ATIVIDADES	DESENVOLVIMENTO
RODA DE MÚSICA E CONVERSA	A professora inicia a aula com uma roda de músicas no qual as crianças participam cantando, e fazendo gestos. Em seguida, é feita a chamada com os crachás, o calendário, a contagem das crianças, a escolha dos ajudantes do dia e a contação de história.
ATIVIDADES DE REGISTRO	As atividades de registro são realizadas com objetivos específicos, sempre depois da roda de conversa, da contação de história, depois de um filme, de uma música, etc. vale ressaltar que essas atividades sempre são contextualizadas com os projetos em desenvolvimento para que possam ter significação para as crianças.
BRINCADEIRAS COM JOGOS OU BRINQUEDOS	É o momento das crianças explorarem os jogos ou brinquedos individuais ou em grupo.
LANCHE	As crianças dirigem-se antes do lanche para o banheiro lavar as mãos e após para escovar os dentes, momentos vivenciados sob a orientação da professora. A hora do lanche, além de ser bastante prazerosa para todos, proporciona a interação do grupo à medida que as crianças conversam entre si e com os funcionários da escola.

ATIVIDADE LIVRE	Após o lanche algumas crianças brincam na caixa de areia de encher e esvaziar os baldinhos, de esconder objetos na areia ou de faz de conta fazendo comidinha. Outras crianças preferem fazer leitura das imagens dos livros.
PARQUE	Esse é um momento vivido com bastante alegria pelas crianças. Assim que chegam ao parque as crianças vão logo escolhendo onde querem brincar, dirigindo-se aos brinquedos e envolvendo-se nas brincadeiras.

Fonte: organizado pela pesquisadora com base nas observações realizadas.

Ao observar a rotina desenvolvida pelas professoras percebemos que essa instituição utiliza a técnica de projetos como forma de organizar o trabalho pedagógico e garantir uma aprendizagem significativa e prazerosa para as crianças. Segundo informações das professoras, sujeito da pesquisa, ao elaborar o projeto, primeiramente, elas consideraram os interesses, as características e as experiências prévias das crianças. Num segundo momento, fazem um levantamento dos questionamentos e curiosidades sobre o objeto de estudo, para que possam partir, com o grupo, em busca de informações e experiências que levem a construção de novos conhecimentos.

Em todas as turmas observadas a brincadeira tem espaço fundamental na rotina e no planejamento das professoras. O brincar fornece à criança a possibilidade de construir uma identidade autônoma, cooperativa e criativa. Além das descobertas das capacidades físicas, e da ampliação dos conhecimentos infantis as brincadeiras e os jogos envolvem a expressão das emoções, afetos e sentimentos pela via da representação e da experimentação. Através das brincadeiras as crianças vivenciam situações de desenvolvimento social, corporal e cognitivo que as ajudam a conhecer e compreender o mundo a sua volta (WAJSKOP, 1999).

O prazer proporcionado pelas brincadeiras e brinquedos para todas as crianças, inclusive as com deficiência é percebido pelas professoras e relatado em conversas informais, como podemos constatar na fala de uma das professoras:

Nesse momento ele não tem dificuldade para se comunicar ele fala a mesma língua dos outros. (*Rapunzel*)

Esta fala da professora se refere ao aluno que tem deficiência auditiva¹⁷ explicando que este, apesar de ter uma limitação que prejudica sua comunicação com as outras crianças, nos momentos das brincadeiras não há dificuldade, ou seja, ocorre interação, trocas e socialização entre as crianças.

Não podemos deixar de relatar o Projeto Pedagógico intitulado “Brinquedos e brincadeiras” desenvolvido pela referida professora com o objetivo de estimular situações de socialização, mas também aumentar o repertório de brincadeiras infantis, valorizando e conservando os brinquedos através da construção de brinquedos com sucatas.

Este projeto iniciou-se na roda de conversa com base nos relatos das crianças sobre brincadeiras que gostavam e como brincavam. A partir desse levantamento prévio foi feita atividades de escrita sobre as brincadeiras, listagem de brinquedos, pinturas de brincadeiras e escritas de formas de brincar com determinado brinquedos. Foram, ainda, confeccionados pelos alunos brinquedos de material reciclado (garrafas plásticas, rolinhos de papel higiênico e latas, tampinhas, corda, entre outros), como: pipa, roladeira, pião, e bilboquê.

Essas atividades fizeram parte da decoração da sala sendo expostos em formas de murais, oferecendo uma visão alegre e encantadora da sala de aula. Na conclusão do projeto, a professora e a auxiliar organizaram a apresentação dos brinquedos construídos, os murais e painéis, com o objetivo de socializar para as outras turmas o que fizeram no semestre. Foram os alunos que apresentaram para os colegas o que haviam estudado. Nesse dia estavam quase todos os alunos dessa sala presente. Eles estavam entusiasmados. O aluno “João” que tem deficiência auditiva ficou observando e participando do seu jeito, mostrando aos colegas o pião que ele tinha feito e como se fazia para jogar.

Além desse momento cultural, a escola, uma vez ao ano, apresenta à comunidade escolar as atividades em forma de murais e apresentações no evento denominado Sarau Literário. Nesta culminância de temáticas literárias há exposição de leitura de poesias e livros, audição e apresentação de músicas e também outras formas de arte como pintura e teatro.

¹⁷ O aluno que tem deficiência auditiva foi por nós denominado de “João”. É preciso destacar que esta pesquisa em vários momentos apresenta aspectos relacionados às interações, comportamento e prática utilizada com este aluno, baseado nas observações e entrevistas, pois duas das professoras da pesquisa lecionaram para este aluno, uma em 2010(Rapunzel) e outra em 2011(Branca de Neve). Vale salientar que foram dados nomes fictícios para todas as crianças citadas no texto.

Esses momentos são riquíssimos para qualquer criança vivenciar. Mesmo que ele apresente uma deficiência física, intelectual ou sensorial essa criança pode e deve interagir com outras e participar de todas as situações culturais da escola como é o que esse CMEI vem tentando fazer.

Segundo informações da coordenação, a metodologia de ensino e as teorias que embasam as ações docentes, estão expressas no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola. Este foi formulado em 2007 pelas professoras, coordenação e direção enquanto a escola estava sendo construída. Desse período até os dias atuais não passou por nenhuma adequação, mas estão sendo feitos estudos para ajustes necessários de conceitos, teorias e práticas desenvolvidas na instituição que não foram inseridos. Sobre o PPP faremos uma breve análise porque tivemos pouco contato com esse documento.

O Projeto Político Pedagógico tem como finalidade a expressão das bases teórico-metodológicas, do tipo de organização, dos objetivos e das maneiras de implementação e de avaliação institucional. Contatamos que o PPP do CMEI pesquisado apresenta fragilidades na fundamentação teórica, uma vez que falta um aprofundamento da filosofia educacional, bem como, análise sobre a concepção de criança e infância que são aspectos fundamentais para um PPP de uma escola de educação Infantil como forma de nortear a prática das professoras.

Conforme consta no PPP a escola possui como missão contribuir para constante melhoria das condições educacionais da comunidade, “visando assegurar uma educação de qualidade aos alunos num ambiente de respeito mútuo, solidariedade, liberdade, igualdade, e autonomia”. Expõe ainda, que o objetivo da instituição é,

[...] garantir a permanência do aluno na escola; fortalecer a participação dos pais; promover gestão participativa; desenvolver a igualdade e a liberdade e assegurar o desempenho de excelência garantindo profissionais capacitados.

O PPP dessa escola tem incorporado o espírito democrático quando propõe assegurar valores como participação, autonomia, igualdade que são essenciais à democracia. Apesar de utilizar palavras como respeito e igualdade que são valores sinônimos de inclusão, este documento não traz explícito esse termo.

Percebemos ao longo do texto que não há definições, estratégias, orientação para o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Sugere-se implicitamente a ideia de que o ensino-aprendizagem é extensiva a todos, porém em nenhum momento se refere a esses alunos nem como a escola fará para desenvolver um trabalho que atenda as especificidades dos mesmos. Para tanto, cabe a esta instituição priorizar a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, levando em consideração os princípios da educação inclusiva, as formas de melhor atender a diversidade dos alunos e de como ajudar as professoras a desenvolver uma prática que considere a todos.

Em relação às finalidades educacionais, a escola indica uma proposta de planejamento de cunho participativo e, nessa perspectiva, está em conformidade com os preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96, a qual estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática, por meio da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e envolvimento das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Art. 14).

A participação da comunidade escolar é essencial como forma de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de todos na tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Segundo informações da coordenação, apesar desse esforço que a escola vem desprendendo na proposta de gestão participativa, atualmente a instituição tem passado por dificuldades em busca de assegurar a participação da comunidade na gestão escolar, uma vez que pela remoção de alguns professores e saída da escola de algumas crianças, conseqüentemente, professores e pais que compunha o conselho deixaram os cargos desfalcados e, portanto, apresentando dificuldades de manter o conselho. Porém, a escola já vem realizando reunião com pais em busca de informá-los da importância e urgência de organizar o conselho para poder reformular, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico da Escola.

Um ponto que deixa a desejar na política da escola é a falta de uma eleição de diretores na instituição. Na verdade, essa é uma realidade vivenciada em todos os CMEIs do município de Natal, as direções são escolhidas pela SME.

Vale reforçar que a elaboração do Projeto Político-Pedagógico em 2007 só contou com a participação das professoras e da gestão escolar, aliás, o projeto só é do domínio desse grupo, contradizendo a participação de toda comunidade escolar. Faz-se necessário uma prática cotidiana de discutir, decidir, trocar experiências, para então reconstruir na escola um PPP que realmente seja a identidade da escola

e não mero instrumento burocrático, feito para cumprir a norma e ser depois guardado numa gaveta, mas que seja de conhecimento e da vivência de todos.

De acordo com a coordenação da escola, a concepção pedagógica que rege o funcionamento e desenvolvimento pedagógico desta instituição encontra-se embasada nas teorias construtivistas sócio-interacionistas e tem como objetivo promover o processo de ensino-aprendizagem voltado para produção e construção do saber pelos alunos.

Pudemos perceber através de nossas observações que a prática das professoras não está centrada numa única teoria ou método, uma vez que elas usam recursos baseados nas teorias de aprendizagem de vários autores entre eles Vygotsky e Freinet. Entre as atividades cooperativas embasadas na Pedagogia Freinet percebemos as seguintes propostas pedagógicas expostas no quadro 3 abaixo:

Quadro 3 – Propostas Pedagógicas utilizadas pelas educadoras com base nos estudos de Freinet

METODOLOGIA	OBJETIVO/PROCEDIMENTOS
AJUDANTES DO DIA	Esta é uma tarefa que têm como objetivo estimular o senso de responsabilidade e a cooperação entre os alunos, já que estes terão que dividir as tarefas com a professora dentro da sala de aula. Constitui-se, portanto, em um trabalho cooperativo, pois os alunos aprenderão a dividir tarefas, ajudar os demais colegas da classe, além de interagir, melhor, entre si e com a professora.
CANTINHOS PEDAGÓGICOS	O espaço da sala de aula é dividido em cantos de trabalho para atividades específicas. Em cada canto o material necessário fica organizado e ao alcance dos alunos. Nas salas de aula observadas, há cantinho da leitura; das brincadeiras e das atividades. As crianças têm muitas opções a seu dispor ao mesmo tempo, mas devem aprender a compartilhar e negociar com os colegas para aproveitar os objetos/brinquedos/livros entre outros disponíveis.
AULAS PASSEIO	As aulas passeio é uma proposta de atividade “viva” no qual ocorrem descobertas a partir de situações reais com o objetivo de ampliar os conhecimentos através da investigação, exploração, observação e relação da teoria - prática. Após a visita é feito o relato e a escrita do que viram e vivenciaram. No projeto desenvolvido pela professora <i>Rapunzel</i> sobre a importância da água para o planeta, as crianças foram para uma aula passeio no Parque das Dunas.

TRABALHOS EM GRUPO	Este é um método que as professoras utilizam para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, pois é uma dinâmica riquíssima para possibilitar trocas de conhecimento sendo utilizado como recurso importante para possibilitar o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.
---------------------------	---

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nas observações realizadas.

Estas propostas ajudam os alunos a interagir de forma participativa e construtiva nas atividades, além de, possibilitá-los perceberem-se como sujeitos sociais, culturais e históricos, com liberdade para descobrir e construir seus próprios conhecimentos, pois, como afirmar Souza e Dantas (2007, p.67)

“[...] a criança é um ser ativo, capaz e soberano; quer existir, ser reconhecida e tem necessidade de se exprimir; quer ser ouvida e compreendida e tem necessidade de se comunicar; tem necessidade de aliança, de parcerias para cooperar; quer conhecer o mundo, tem necessidade de se conhecer, é o tateamento experimental; tem necessidade de satisfação, é o prazer”.

Neste contexto, os alunos sentem-se valorizados e chamados a participar do processo de ensino-aprendizagem, do qual eles são “peças” fundamentais, e isso os motiva a envolverem-se com as atividades propostas pelas educadoras, o que contribuirá para o seu desenvolvimento cognitivo e social.

Não pudemos deixar de identificar também dinâmicas e atividades baseadas na abordagem Vygotskiana quando, por exemplo, as professoras lançavam mão dos conhecimentos prévios dos alunos e faziam intervenções, mediando assim o conhecimento e criando estratégias para que os alunos avançassem. Tal ação foi percebida na aula da professora *Bela* quando iniciou o assunto proposto para ser discutido envolvendo as crianças na discussão, a partir do seguinte questionamento: **Vocês sabem onde podemos buscar informações sobre as coisas que acontece em nossa cidade?? Onde é?** Essa indagação levantada por *Bela* provoca nas crianças o interesse e a necessidade de participar da aula, como percebemos nas falas das crianças: **Patrulha da cidade, revista, jornais.**

Nesse momento, observamos que a professora buscou identificar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito da temática que seria tratada. Pudemos perceber aqui que a educadora proporcionou aos alunos através das trocas de conhecimento a construção de novos saberes, ideias defendida por

Vygotsky quando este teórico afirma ser o conhecimento construção e produção social e histórica.

Bela possibilitou ainda um momento participativo à medida que estimulava a interação entre as crianças na dinâmica de escutá-las, como pudemos constatar nos questionamentos propostos à classe: **Quem aqui assistiu o jornal da nossa cidade ontem na televisão? Sobre o que falou? Qual notícia chamou a atenção e que gostaria de contar para os colegas?** Verificamos que através dessas perguntas a professora possibilitou as crianças um diálogo rico que envolveu questões do cotidiano e do contexto social vivenciado pelas crianças, uma vez que sempre nos jornais locais saem reportagens sobre o bairro de Felipe Camarão, no qual as crianças moram. Essa atividade possibilitou aos alunos exporem as informações que sabiam, conhecer novos dados sobre sua cidade e expandirem seus conhecimentos.

Diante disso, percebemos que a intervenção da professora, proporcionou discussão em que todos tinham espaço para falar e expor suas ideias. A conversa informal, por meio de questionamentos, proporcionou que as crianças participassem da construção dos conhecimentos e compartilhassem com todos os outros os significados sobre o objeto da discussão.

Além da professora mediar o processo de aprendizagem das crianças de forma dinâmica e interativa através de discussão coletiva, na qual todos tinham o direito de expor seus conhecimentos e construir novos saberes, a educadora trouxe para discussão questões reais e significativas, desencadeando uma aprendizagem efetiva e importante que, provavelmente, colabora para o crescimento de cidadãos ativos, críticos e participativos.

Para desenvolver práticas pedagógicas construtivista-sócio interacionista, a escola, como já foi exposto anteriormente, utiliza-se da Pedagogia de Projetos. Esta forma de estruturar o trabalho pedagógico possibilita aos alunos a construção de conhecimentos a partir da participação ativa na investigação, construção e socialização do tema da pesquisa.

Foi possível perceber, que a organização das atividades pedagógicas, através de Projetos Pedagógicos, neste CMEI, resulta num processo muito significativo tanto para os educandos e educadores quanto para os pais, uma vez que muitos temas estudados possibilitam teorias, mas também práticas para solucionar problemas de saúde como a dengue que foi objeto de estudo através do Projeto "É melhor viver

sem dengue" e o projeto "água" ¹⁸, com o objetivo de promover a conscientização sobre a importância de utilizar esse recurso de forma a evitar desperdícios. Percebemos que a escola tem uma preocupação com a comunidade e por isso proporciona aprendizagens que ultrapassam as paredes e os muros da escola.

2.3 CONHECENDO AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como já situamos anteriormente, utilizamos dois tipos de instrumentos de coleta de dados: o questionário e a entrevista. Através do questionário foi possível conhecer um pouco mais sobre cada uma das professoras, especialmente, nos aspectos relacionados à escolarização, tempo de serviço, idade, dentre outras informações relacionadas à própria instituição de ensino em que trabalham. Segue, abaixo, a tabela1 em que esses dados foram condensados de forma a facilitar a compreensão do leitor.

Tabela 1 - Perfil das professoras entrevistadas

Prof.^a	Formação	Tempo de experiência	Idade	Turno
<i>Rapunzel</i>	Pedagogia/ especialização	5 anos	31 l-40	vesp
<i>Branca de Neve</i>	Pedagogia/ especialização	5 anos	31 l-40	Vesp.
<i>Bela</i>	Pedagogia/ especialização	23 anos	41 l-50	Mat

Fonte: Organizado pela pesquisadora

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB número 9394/96, no título VI que trata dos profissionais de educação estabelece como regra a formação dos

¹⁸ O Projeto "Água" foi desenvolvido no período de nossa observação na sala da professora Rapunzel. Voltaremos a falar sobre ele no capítulo cinco.

docentes da educação infantil em nível superior, como podemos comprovar na citação abaixo:

Art. 62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Nesse contexto, evidenciamos que as educadoras entrevistadas estão cumprindo as determinações desta lei, já que conforme denota a tabela acima, possuem formação superior. Na verdade, elas possuem além do nível de formação estabelecido na legislação, como podemos verificar as professoras cursaram uma pós-graduação.

Em relação ao tempo de atuação na área educacional, observamos que as entrevistadas possuem entre 5 e 23 anos de serviço. As professoras *Rapunzel* e *Branca de Neve* tem o mesmo tempo de atuação em sala de aula, 5 anos, e podemos considerá-las com experiência no seu trabalho. Mas, nos chama atenção a professora *Bela* por apresentar um tempo de serviço considerado em relação às outras e muita habilidade e competência no seu ofício de professora.

De acordo com os dados expostos na tabela 1, podemos perceber ainda que, as 3 professoras entrevistadas, estão com idade cronológica que evidencia uma fase de vida em que existe mais maturidade para o exercício da função docente (NÓVOA 1999).

Das três professoras que se dispuseram a participar da pesquisa, duas são professoras efetivas (*Rapunzel* e *Bela*), trabalham na instituição há três anos (tempo de fundação) e lecionam em turmas que tem crianças que apresentam deficiência. Elas informaram que já tiveram alunos com deficiência intelectual e com problemas de aprendizagem em suas salas.

Já a professora *Branca de Neve* é professora substituta e está na instituição há um ano. Ela sempre trabalhou em escola particular e teve ao longo desse período alunos com dificuldades de aprendizagens e hiperativos, mas não tinha tido aluno com deficiência, altas habilidades e transtorno global do desenvolvimento.

Durante as observações, tivemos a oportunidade de conhecer as ideias e ações das docentes em diversas situações do cotidiano de uma escola de educação infantil. A professora *Rapunzel* no ano de 2010 lecionava para uma turma de 20 crianças sendo duas diagnosticadas com deficiência intelectual e uma com deficiência auditiva. Ela informou que era a primeira vez que lecionava para uma sala que tinha a presença de mais de um aluno com deficiência e, dentre estes, um aluno com deficiência auditiva.

Nas conversas que tivemos e nas observações realizadas verificamos que a docente apresentava-se cansada com o trabalho, sentia-se desestimulada, desamparada, *solitária*, como muitas professoras que se veem sozinhas, sem apoio da equipe escolar e da SME. Tinha poucas expectativas quanto ao potencial dos alunos com deficiência inseridos na sala comum.

A falta de informação/formação, apoio e preparo emocional e pedagógico, geram conflitos ideológicos e stress, no qual as professoras acabam desenvolvendo um trabalho pouco significativo para as crianças, já que se sentem sozinhas e incapazes de incluí-las, verdadeiramente, na sala de aula.

É preciso destacar o quanto é importante não apenas o professor ter a oportunidade de participar de seminários, cursos, debates e estudos no qual o tema seja educação inclusiva, porque esta prática envolve desde o porteiro até a diretora, uma vez que é toda equipe escolar que vai permitir essa criança fazer parte desse contexto. Acreditamos ser importante enfatizar isso, pois em nossas visitas a escola, verificamos nas falas de funcionários, conotação extremamente negativa quanto as crianças com deficiência. Algumas falas nos chamaram atenção por terem sido expressadas pela professora auxiliar da sala da professora *Rapunzel*. A auxiliar da professora utilizou as seguintes frases para se referir aos alunos:

“Olha Rapunzel, pra isso ele não é doido!”

(aluno com deficiência auditiva - D.A brincando no parque);

“Eles estão agitados assim por causa da lua cheia”(aluno com deficiência intelectual - D.I)

“Tás vendo nem isso sabe fazer (criança com problemas motores com dificuldades para fechar a torneira).

Percebemos na fala dessa auxiliar a baixa expectativa para com as crianças com deficiência. A descrição que faz dos alunos com deficiência, revela os estereótipos e as representações presentes no seu imaginário, de que alunos com

deficiência, pelas características diferenciadas, ou seja, pelas limitações, são fadados a serem dignos de dó, sem possibilidades de avançar.

A auxiliar da professora Rapunzel não compreendia que uma criança com deficiência apresenta as mesmas necessidades de interação e de desejo de qualquer criança: ouvir música, brincar de roda, conversar, cantar e brincar no parque.

Acreditamos que todos que fazem a educação acontecer devem buscar conhecer mais a respeito das pessoas com deficiência para que assim tenham possibilidades de mudar suas concepções e expectativas quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dessas pessoas.

Como se sabe atuar com alunos com deficiência não se constitui numa tarefa tão simples, na verdade, é um desafio, porém, é algo possível de ser empreendido quando ocorre um processo de orientação em processo e, conseqüentemente, de mudança na prática pedagógica, o que exige um pouco mais do professor. Entretanto, o que percebemos é que a referida professora, por não ter tido orientações e apoio de como atuar com esses alunos, principalmente com o aluno com deficiência auditiva se conformou com a situação, não buscou conhecer seus alunos, recorrer aos profissionais que já trabalharam com essas crianças, ou mesmo, a família, com o objetivo de adquirir informações que a ajudasse a realizar um trabalho eficaz, que contribuísse para o desenvolvimento da criança e com a realização de um fazer pedagógico satisfatório.

A professora *Branca de Neve* é extrovertida, emite com facilidade sua opinião sobre os assuntos da escola e mantém um bom relacionamento com todos.

Entre as três professoras que fizeram parte da pesquisa apenas *Branca de Neve* trabalhava nos dois horários (manhã e tarde), sendo a tarde nesse CMEI e pela manhã numa escola particular. Apesar do cansaço ela não deixava se abater, estava sempre disposta, colocando-se à disposição para que o que estivesse ao seu alcance.

No ano de 2010 vivenciamos a atuação da professora numa sala de aula com um aluno com deficiência intelectual e, em 2011, ao dar continuidade à pesquisa, observamos sua sala na presença de um aluno com D.A. Vale salientar que este aluno já tinha estudado no ano de 2010 com a professora Rapunzel e foi muito importante para a pesquisa observar a diferença de relação e atendimento de cada professora para com essa criança.

Percebemos que o acolhimento, carinho e atenção da professora Branca de Neve para o aluno com D.A foi um diferencial no atendimento, refletindo-se na aprendizagem, participação e comportamento do educando. A mudança do aluno era perceptível. Ele estava mais calmo, mais participativo, bem como compreendia e atendia mais os combinados estabelecidos.

A professora revelou que no início do ano, quando soube que teria esse aluno em sua sala sentiu certa insegurança e receio. Mas as angústias que sentiu não a deixaram paralisada, pelo contrário, sempre com pensamentos positivos, acreditando que daria conta de desenvolver sua prática pedagógica com este aluno.

Quanto à professora *Bela*, podemos dizer que é um diferencial nesta pesquisa. Ela tem muitos anos de experiência, sendo assim, percebemos que a mesma possui muitos saberes o que lhe possibilita segurança na sua prática pedagógica. Sempre simpática, demonstrou acreditar no potencial dos seus alunos com deficiência, procurando trabalhar de forma a respeitar os limites e as capacidades deles.

Bela é uma professora que apresenta qualidades muito especiais: sensibilidade, carinho, atenção e paciência para com as crianças. Assim, ela acolhe e respeita os educandos como sujeito histórico, social e cultural, que precisa ter as suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais supridas.

De forma sensata, *Bela* desempenha sua profissão com segurança, mostrando muito conhecimento através de suas ações e transmitindo, na sua fala, concepções e crenças cristalizadas. Esforçada e preocupada em desenvolver um trabalho de qualidade, dedica parte de seu tempo fora do CMEI para planejar as atividades de forma a atender às necessidades dos alunos. Ao narrar suas experiências, verificamos em seus gestos, seu olhar e entonação de voz, coragem para enfrentar as dificuldades que encontra na sua sala de aula e que podem interferir no ensino aprendizagem, pois considera ser de sua responsabilidade buscar recursos, estratégias, formação, apoio e tempo para desempenhar seu ofício.

Apesar de enfatizar que sua formação não a capacitou para trabalhar com alunos que apresentam deficiências, ou seja, não teve formação específica na área de educação especial, vivenciando apenas duas experiências: uma no próprio curso de pedagogia, em uma disciplina voltada para inclusão e, outra na especialização em psicopedagogia. Ela sempre lecionou para turmas com alunos com NEE.

No ano de início da pesquisa (2010) a referida professora vivenciou a experiência de trabalhar com 2 alunos com deficiência intelectual. Nossa pesquisa com essa professora se encerrou no mesmo ano porque em 2011 ela não tinha alunos com deficiência em sua sala de aula.

Feita essas considerações a respeito dos caminhos metodológicos e do percurso da pesquisa passaremos nos próximos capítulos a discutir aspectos relacionados a educação inclusiva na educação infantil.

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Ser diferente não é melhor ou pior; a diferença não é boa ou ruim [...] a diferença/deficiência simplesmente é.
(AMARAL, 1995, p.148)

Somos diferentes? No que somos iguais? O que nos faz sermos diferentes? A igualdade está na origem humana. Temos a mesma natureza. Somos seres livres, sociais que precisam satisfazer suas necessidades biológicas de alimento, de socialização e de felicidade. Os seres humanos “são iguais em dignidade e direitos” e por isso TODOS devem ter o direito de viver humanamente, compartilhando as mesmas oportunidades.

O princípio da igualdade exposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e, confirmado em nossa Constituição Federal (1988), não desconsidera as diferenças individuais. As diferenças entre as pessoas não estão relacionadas apenas aos aspectos físicos como, cor dos olhos ou da pele, mas também, as formas de pensar, de agir, as habilidades, ou seja, ao modo que cada pessoa encontra para viver.

O homem não é superior ou inferior ao outro porque é de raça, sexo, religião ou etnia diferente ou porque apresenta uma deficiência. São as diferenças entre as pessoas que constituem cada indivíduo e enriquecem nossa sociedade.

É preciso aceitar e valorizar as diferenças entre as pessoas. Um dos passos para que isto seja alcançado é combater as desigualdades sociais e econômicas que negam os direitos dos sujeitos de participarem da sociedade plenamente.

As pessoas precisam ser valorizadas pelo que são nas suas diferenças e singularidades e, assim, terem a garantia de igualdade de oportunidades sem que seja necessário fazer leis para garantir esse direito subjetivo do ser humano.

Neste capítulo abordamos os contrapontos da educação fazendo um paralelo entre educação escolar e o que a perspectiva inclusiva propõe à instituição escolar. Consideramos relevante abordar as leis e os documentos legais internacionais, nacionais e locais que respaldam o movimento da inclusão e refletir sobre o processo inclusivo no Rio Grande do Norte, mais precisamente na cidade de Natal.

3.1 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS

Podemos iniciar essa discussão indagando qual a função da educação na sociedade atual? Esse processo que possibilita o desenvolvimento do ser humano e que deve ser agente de transformação da sociedade vem cumprindo seu papel? Estas indagações não são fáceis de serem analisadas porque o processo educativo é complexo e, abrange o momento histórico, o modo de organização da sociedade, bem como, a conjuntura política estabelecida.

Não é nosso propósito discutir como os ideais educacionais vem se organizando na sociedade, mas não podemos deixar de considerar que apesar da escola ter passado por muitas modificações ao longo da sua história, a realidade da prática educativa, em muitas situações, é a mesma: transmitir conteúdos que muitas vezes não estão de acordo com a realidade dos alunos, e estes assimilarem para serem promovidos ao ano subsequente, pois a finalidade maior está nos resultados da aprendizagem.

De acordo com Mantoan (2008) ainda é forte a ideia de que a escola considerada de qualidade é a que centra a aprendizagem nos currículos conteudistas, informações prontas e de conhecimentos muitas vezes sem sentido. A autora afirma que,

Vigora ainda a visão conservadora de que as escolas de qualidade são as que enchem as cabeças dos alunos com datas, fórmulas conceitos justapostos, fragmentados. (MANTOAN, 2008, p.60)

As características desse ensino resulta da ideia de que a educação deve atender as necessidades do sistema capitalista.“ A melhor escola, hoje, é aquela que oferece[...] competências e habilidades requeridas por um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo (LAPLANE 2004, p. 10).

Segundo Saviani (1984) as escolas objetivam qualificar os sujeitos para a força de trabalho e o processo educativo estaria apenas reproduzindo-os para uma sociedade capitalista e exploratória. Nesse contexto, a escola através de seu ensino molda os indivíduos nos padrões desejados pela economia dominante.

Sendo assim, a instituição escolar contribui, com a exclusão dos considerados com baixo capital cultural. Em casos como este, o aluno é considerado incapaz, pois chega à escola rotulado como inferior, ou seja, já chega com o estigma de reprovado. Isto ocorre também, quando se preveem para esses indivíduos, por exemplo, uma profissão de pedreiro ou empregada doméstica, acreditando que para eles isso é mais que suficiente, já que essas profissões não exigem habilidades de leitura, escrita, cálculo entre outros. Segundo Arroyo (1997), essas crianças,

[...] são colocadas em condições de instrução menos exigentes, em classes especiais; os conteúdos são reduzidos ao mínimo; o currículo é adaptado às suas “condições” etc. A proposta, hoje tão frequente, vai nessa direção: facilitar a passagem de série, eliminar a reprovação por decreto, mas mantendo a cultura escolar seletiva, hierarquizada, seriada e gradeada (ARROYO, 1997, p.19).

Parece que a produtividade da escola reside em produzir fracasso escolar, já que o “sucesso” escolar não é para todos. “uma parte dos alunos é promovida [...] outra é marginalizada e outra parte, ainda, é definitivamente excluída” (LAPLANE 2004, p.10). Isso ocorre porque a escola quer padronizar as aquisições, mas não consegue atingir seus objetivos, pois sua clientela é heterogênea. Por isso, Laplane (2004, p.11) enfatizar que,

Qualquer criança que se afaste levemente da média, tanto em razão de um desempenho inferior, como por um desempenho superior deverá enfrentar problemas em algum momento do percurso. Um dos motivos disso é a necessidade de a escola produzir resultados (promover o maior número de alunos no menor tempo possível), e para tanto ter de garantir um desempenho mínimo nas tarefas exigidas e o conhecimento dos conteúdos mínimos estabelecidos para o aluno. Desse modo, a convivência entre alunos diferentes (gênero, idade, e nível de instrução; origem social e grupo cultural; modos de aprender e diferentes formas de comportar-se; que apresente algum tipo de deficiência ou que são mais talentosos curiosos ou ativos que a maioria, conspira contra a realização dos objetivos da escola.

É visto que a educação reproduz marginalidade social por impedir uma participação cultural de todas as pessoas, o direito de todos à cidadania. Se pararmos para pensar na palavra cidadania, iremos nos deparar com outra questão que impede o desenvolvimento educacional de grande parte dos indivíduos: a desigualdade social, que segundo Aranha (2002, p.120) é o motivo pelo qual a

educação, por atender às expectativas dos grupos que estão no poder, acaba por criar a escola dualista, uma para a elite e outra para os pobres, fazendo-nos pensar que a exclusão de tantas pessoas das atividades escolares, se deve a incapacidade individual, quando o verdadeiro responsável são as divisões políticas que causam a dominação.

É fato que ainda estamos longe de atingir a cidadania plena, num país que apesar de apregoar a democratização, a escola pública que deveria ser um espaço a assegurar os direitos dos cidadãos, na verdade, ainda exclui através de sua prática, ao não levar em consideração, as necessidades e possibilidades de cada um.

A busca incansável pela homogeneidade leva à rotulação daqueles que não se encaixam em parâmetros impostos. Assim, torna-se comum o surgimento em todas as instituições educativas de “crianças problemas”, de fracassadas, disléxicas, hiperativas, agressivas entre outras. Desta forma, o sujeito passa a ser rotulado pela sua dificuldade. Essa rejeição ocorre principalmente com os alunos com deficiência que muitas vezes são desacreditados em suas capacidades cognitivas.

As escolas, ainda, hoje, têm por base o aluno idealizado, irreal, centrando o ensino numa proposta pedagógica elitista e homogeneizadora, no ensino e não na aprendizagem, prejudicando a trajetória educacional de muitos estudantes e a exclusão de muitos deles.

A força excludente das instituições sociais revela-se nos dois grupos objeto desse estudo: a criança da Educação Infantil e a pessoa com deficiência. Ambos tiveram uma longa caminhada até serem reconhecidos e terem direito a educação.

Esse esforço para assegurar o direito à educação não é recente em nossa sociedade. Comenius¹⁹ no século XVII já criticava a ordem vigente através de seus ideais pedagógicos, propondo mudanças, como, por exemplo, ensinar a todos, onde a educação era privilégio de poucos. Ele via a educação como instrumento para as transformações radicais que gerariam liberdade para todos, sem distinção. Nesse contexto, Comenius empenhou-se numa renovação da sociedade acreditando que a

¹⁹ Jan Amos Comenius (1592-1670) foi um dos maiores educadores do século XVII que deixou muitos legados didáticos, entre esses, um projeto educacional representado pela obra *Didática Magna*.

mesma poderia se reerguer através de uma educação universal. Este princípio constituía o ideal Pansófico de “ensinar tudo a todos”.

Comenius buscou através de seus ideais, incluir dentro de uma educação universal, àquelas pessoas que eram excluídas da sociedade e do processo educativo vigente. Ofereceu ideias inovadoras que possibilitaram um aprendizado igualitário para todos, ou seja, defendeu uma formação humana que garantisse as condições necessárias a qualquer indivíduo. Podemos confirmar essa afirmação na citação de Keatinge, (apud EBY, 1976, p. 157), que foi bastante feliz em sua colocação quando escreveu sobre o ideal de Comenius,

A educação que eu proponho inclui tudo que é conveniente para um homem, e é tal que todos os homens nascidos neste mundo deveriam dela participar.

É interessante pensar que esses ideais que hoje vivenciamos como nova era da educação – ensinar a todos os alunos - já era pensado há quatro séculos. Essa mentalidade de valorização dos direitos dos sujeitos de participar da educação é um processo vagaroso que requer uma nova forma de pensar e fazer a educação.

A educação é um direito humano básico e fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, solidária, cooperativa e que valorize as diferenças (SANCHES, 2005). Dessa forma, é preciso que se perceba a educação como direito de todos e para todos. Essa é a primeira iniciativa para transformar a sociedade que é geradora de desigualdades sociais. Como afirma Fávero (2008, p.18) a educação é um direito humano. É um direito que “as pessoas com deficiência também são titulares”, sendo assim a escola como instituição social deve possibilitar uma experiência educativa e cultural que diga não a todo e qualquer tipo de exclusão.

A escola regular cumpre seu papel quando “atende a diversidade discente com equidade, sem preconceito, observando as peculiaridades de cada indivíduo, buscando sua formação integral” (CUNHA, 2011, p.10).

Com ênfase nos princípios éticos e em respeito aos direitos humanos a Constituição Federal Brasileira (1988) expõe no art. 205 que:

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.

O artigo 2º da LDB 9394/96 traz à tona os objetivos educacionais da educação nacional, explanando que:

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

Partindo do exposto acima, vemos que o objetivo da educação é desenvolver o educando para que ele seja um cidadão (crítico), que saiba reivindicar e cumprir os seus direitos e deveres impostos pela sociedade, além de qualificá-lo para o trabalho.

Sob a perspectiva da cidadania, a escolarização tem como objetivo a formação do sujeito crítico, reflexivo, pensante, autônomo, ativo e criativo diante dos processos de construção de conhecimento. Nessa perspectiva, o ensino deve ter como ênfase a formação plena do indivíduo e o respeito à diversidade humana.

Oferecer oportunidades de participação e aprendizagem com qualidade a todos indiscriminadamente, resguardando as especificidades de cada sujeito e garantindo “o direito a igualdade de oportunidades” e o acesso aos meios sociais e culturais é o papel da escola inclusiva (CARVALHO, 1997).

Entendendo a educação como fator de democratização e de equalização de oportunidades, nos faz perceber que a escola que é, aberta a todos, é fator de modificação dessa sociedade, uma vez que, a inclusão educacional “é um meio fundamental para avançar para sociedades mais justas, integradas e democráticas” (BLANCO, 2005, p.9). Segundo Drago (2005, p.96)

[...] a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares de ensino é um processo que ultrapassa os contextos escolares, uma vez que incluir está associado a um todo maior que é o contexto sócio-histórico e cultural do meio, ao qual o indivíduo está integrado.

Em face disso, consideramos que a educação é um caminho de emancipação social e também um mecanismo de inclusão, que pode colocar em prática uma escola inclusiva, democrática, solidária e de qualidade para todos.

Nos próximos subitens, abordaremos o movimento da inclusão no Brasil, destacando esse processo como um princípio de valorização de cada sujeito independente de suas especificidades, expondo fatores importantes, como: ideais, práticas, compromisso e ensino aprendizagem. Para tanto, recorreremos às bases

legais (leis e documentos) que amparam este paradigma no processo de escolarização de crianças com deficiência na escola regular.

3.2 INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Historicamente as pessoas com deficiência foram privadas de direitos sociais, políticos e educacionais. As mesmas eram tratadas à margem da sociedade e sofriam processos de discriminação (SASSAKI, 1997; MAZZOTA, 1999; JANUZZI, 2006).

Diante de vários movimentos pela valorização das diferenças, em meados do século XX, se estabelece uma educação voltada para diversidade humana. Na prática essa mentalidade de valorização dos direitos dos sujeitos, servia para camuflar o acesso dessas pessoas a escola, pois para que a pessoa com deficiência tivesse acesso à escola regular, os mesmos tinham a obrigação de se adaptar a esta instituição.

Esse paradigma ficou conhecido como integração escolar e dava a falsa impressão de que as pessoas com deficiência estavam tendo acesso aos programas educacionais por se encontrar inseridos na escola regular. No entanto, o que se percebia é que a maioria desses sujeitos não conseguiam se adaptar a escola sendo encaminhadas as instituições especializadas e, os mais prejudicados pela deficiência, permaneciam em casa. Como expõe Sanches (2005, p.14) na integração escolar, “para que um aluno com necessidades educacionais especiais pudesse estar numa classe regular, era necessário que apresentasse dificuldades médias ou comuns”.

O que se verifica é que a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem recaia sobre o aluno, considerado, o único responsável pelo sucesso ou fracasso de seu desenvolvimento (MARTINS, 2004). Nesse sentido, Mantoan (1997, p.8) coloca que a integração,

[...] é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém nada se questiona do esquema em vigor.

O paradigma da integração escolar sofreu críticas, porque a inserção das pessoas com deficiência se deu sem ocorrer nenhuma modificação na escola comum. Na verdade, o contexto da escola regular representava um “subsistema de educação especial dentro da escola comum” (SANCHES 2005, p.15), no qual os alunos com deficiência eram atendidos, a maior parte do tempo, em classes separadas, por profissionais especializados (SASSAKI, 2005).

A partir do momento em que se compreendeu que deveria ser a escola a se transformar para possibilitar o acesso e permanência com qualidade de ensino a todos os alunos, passa a ser defendida a perspectiva da educação inclusiva. A substituição da palavra integração por inclusão não foi apenas de terminologia, mas também de função, uma vez que não atendia ao objetivo de inserção plena de todos os sujeitos num processo de educar com base nas necessidades e possibilidades de cada um. Apesar desse avanço, muitos ainda compreendem a inclusão apenas como acesso de pessoas com deficiência ao ensino regular.

Segundo Ferreira (2005) e Ainscow (2009) não há uma definição única nem uma clareza conceitual a respeito da educação inclusiva. Ainscow (2009, p. 21) afirma, ainda, que “grupos diferentes em contextos diferentes pensam sobre a inclusão de forma diversa, e que não há uma definição única e consensual”.

Quanto a essas divergências Ferreira (2005) alega que há consenso em alguns pressupostos a respeito da definição de inclusão. Vários autores (RODRIGUES, 2008; CARVALHO 2005; FERREIRA 2005; MANTOAN 2003) entendem que a inclusão não diz respeito apenas aos alunos com deficiência, “mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2003, p. 24).

Incluir não é apenas inserir alguém em um determinado lugar. Incluir significa “*compreender, abranger, inserir, introduzir, está incluído ou compreendido, fazer parte*” (FERREIRA 2001, p.380). São, portanto, ações que implicam, acima de tudo, no respeito ao ser humano em todas as suas particularidades, enquanto, sujeito social e cultural que representa, dando a oportunidade para que este se desenvolva plenamente, exerça sua cidadania e obtenha uma melhor qualidade de vida (PADILHA, 2004).

Essas ações identificam os objetivos que se quer alcançar com a educação inclusiva: *introduzir* práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas a *compreender* todas as necessidades inerentes ao

sujeito; *inserir* todos os indivíduos independente da classe social, raça ou deficiência; *abranger* todas as etapas da escolarização da Educação Básica (Ensino Infantil, Fundamental, Médio) ao Ensino Superior, valorizando e respeitando a diversidade dos educandos e estimulando o desenvolvimento de suas potencialidades para que os mesmos sintam-se *parte, incluídos* na escola e na sociedade .

Compreendemos, assim, como Padilha (2004) que “Incluir não é só colocar crianças nas salas de aula”, implica em possibilitar um sistema educacional que reconheça e se prepare para atender às diferenças individuais, respeitando as necessidades de todos os alunos (CARVALHO 1998). É, em concordância com Ferreira (2005, p.44) e outros pesquisadores, promover nas escolas:

[...] a formação contínua de professores para usarem estratégias de ensino mais diversificadas e mais dinâmicas, ou seja, mais compatíveis às crianças do novo século: estratégias estas que oportunizem às crianças terem vozes e serem ouvidas e onde suas experiências de vida e riqueza pessoal, assim como suas necessidades e carências, não sejam ignoradas e negligenciadas pelo professor ou pela escola, mas sejam parte integrante da vida escolar.[...] uma escola com uma política participativa e uma cultura inclusiva, onde todos os membros da comunidade escolar são colaboradores entre si, ou seja, apoiam-se mutuamente e aprendem uns com os outros a partir da reflexão sobre as práticas docentes.
[...] um maior envolvimento entre a família e a escola e entre a escola e a comunidade, onde todos buscam uma educação de qualidade para todas as crianças. (FERREIRA 2005, p.44)

A inclusão envolve, portanto, no dizer de Mittler (2003, p.25),

[...] um processo de reforma e de reconstrução das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidos pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisição acadêmicos dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, bem como oportunidade de esporte, lazer e recreação. O objetivo de tal reforma é garantir a participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento.

Para que se viabilize o direito a inserção plena no meio educacional é necessário uma reestruturação dos processos educativos formais, como ressaltam Stainback, S e Stainback, W(1999, p.29):

É preciso que as organizações e os ambientes educacionais sejam adaptados, melhorados e preparados para atender as necessidades de todos os alunos.

Sabemos que não basta que os alunos com deficiência estejam apenas matriculados na escola regular, eles devem participar plenamente da vida escolar. Conforme Carvalho (2000, 2004) para que a inclusão educacional seja realmente um movimento que vise à igualdade de oportunidades é preciso remover barreiras. Acreditamos que para a proposta inclusiva ser efetivada é preciso derrubar barreiras *conceituais, atitudinais, estruturais, e pedagógicas*.

As *barreiras conceituais* estão diretamente ligadas ao preconceito e a desinformação. Tudo que foge do padrão de beleza, de perfeição de moda e de estereótipos pregado pela sociedade é sinônimo de rejeição. Se a pessoa for feia, gorda, se veste de forma diferente ou tem um deficiência é excluída. Essa rejeição acontece também nas escolas, através dos colegas, pais, e professores, de todos que compõem a comunidade escolar, que muitas vezes tem medo do diferente por desconhecer as potencialidades e a capacidade das pessoas excluídas socialmente (AMARAL, 1994).

Essa falta de conhecimento gera *barreiras atitudinais* de segregação e de exclusão, que muitas vezes não são percebidas pelos sujeitos envolvidos no processo, mas que restringem as relações sociais por acreditar, por exemplo, que as crianças com deficiência não conseguem acompanhar as outras crianças. Que uma criança com deficiência intelectual não aprende, então não precisa nem tentar! Que uma criança com deficiência auditiva não escuta então não pode se comunicar.

Em relação a essa barreira apontada, o preconceito pode ser combatido se houver maior convivência entre as pessoas com deficiência e as sem deficiência. O processo inclusivo possibilita que todos repensem seus valores e conceitos, pois permitem que as diferenças individuais, sejam evidenciadas e discutidas no interior de uma mesma sociedade, de modo a proporcionar uma reflexão acerca destes eixos, e, assim, todas sejam respeitadas, independente de suas dificuldades ou deficiências (MANTOAN, 2004).

Para contemplar a diversidade de cada ser humano é preciso ainda que as escolas revejam e modifiquem seus conceitos sobre normalidade, capacidade, aprendizagem, desenvolvimento, possibilidades, bem como reflitam e coloquem em

práticas novos valores, como: cooperação, respeito, diversidade e solidariedade afim de que todos da “comunidade educativa tenham atitudes de aceitação, respeito e valorização das diferenças” (BLANCO 2005, p.11).

Para que as mudanças nas formas de pensar e ver a educação inclusiva supere os preconceitos e atitudes de segregação e discriminação é preciso rever os sistemas educacionais, ou seja, transformar a estrutura física, pedagógica, administrativa e política das escolas. Segundo Morin (2003, p.99) “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições”.

Diante dessa constatação, percebemos ser necessário, também, um olhar para as *barreiras estruturais* que impossibilitam muitas das escolas públicas de desenvolver uma proposta inclusiva. Faltam rampas, banheiros adaptados, há presença de barreiras arquitetônicas, vários obstáculos que dificultam o acesso e a locomoção das pessoas com deficiência física e visual.

Além desses obstáculos físicos há também os problemas e/ ou falta de recursos materiais e didáticos que são fundamentais para o ensino aprendizagem. Sabemos que muitas instituições não têm carteira para todas as crianças, como disponibilizará recursos necessários às pessoas com deficiência? É essencial material de apoio e salas de recursos multifuncionais²⁰ para facilitar a aprendizagem, das crianças que necessitam de tecnologia assistiva²¹.

Outra barreira a se vencer, diz respeito à questão *pedagógica*. Os professores precisam aprimorar sua formação inicial e continuada. É necessário criar oportunidades no próprio ambiente escolar, de reflexão e discussão, entre os professores, pois esses momentos possibilitam trocas significativas de conhecimentos, nos quais os educadores discutem estratégias e buscam refletir sobre os avanços e as dificuldades enfrentadas, procurando trabalhar uma prática pedagógica que possa ajudar o aluno a se desenvolver de forma global (PACHECO, 2007).

Como expõe Carvalho (2000) é necessário que se planeje “reuniões sistemáticas para estudos teóricos, estudos de casos e trocas de experiências”.

²⁰ De acordo com o Decreto 6.571/2008 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (artigo 3º, inciso § 1º.)

²¹ Tecnologia assistiva é compreendida como recursos, equipamentos ou aparatos que auxiliam, funcionalmente, no desempenho de alguma atividade (Manzini 2005, p.82).

Para os professores este tipo de apoio é de fundamental importância porque muitos deles não tiveram nos seus cursos embasamento suficiente.

O professor precisa entender que vai trabalhar com alunos reais e não ideias e que estes, tendo ou não deficiência, irão desenvolver os processos de aprendizagem de acordo com seu ritmo e a sua forma de entender os conhecimentos.

Não menos importante é o projeto pedagógico através do qual a escola se posiciona e assume o papel de propiciar ações que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos assegurando a igualdade de oportunidades educacionais. Para tanto, o currículo deve ser o referencial da educação de todos os alunos, centrado em práticas heterogêneas e inclusivas, ser aberto e flexível para atender a diversidade que ingressa no âmbito educacional (BLANCO, 2004).

Outro ponto indispensável que deve envolver o currículo escolar é o dinamismo e a flexibilidade que permite ajustar as ações pedagógicas às necessidades peculiares de cada aluno, portanto, devem-se identificar as necessidades educacionais, para utilizar estratégias adequadas no intuito de resolver as dificuldades que se apresentam no processo de aprendizagem.

Muitos são os eixos que permeiam a educação inclusiva, tanto de caráter pedagógico, como a prática pedagógica, quanto de caráter reflexivo, em que a equipe profissional escolar e a sociedade tomam consciência de respeito mútuo e valorização das diferenças individuais.

Todas essas ações são necessárias para o sucesso da inclusão, porém concordamos com Mantoan (2003) que para receber as crianças com deficiência na escola não é preciso que toda a escola esteja primeiramente preparada para recebê-los, mas à medida que for recebendo-os vai aprimorando sua estrutura e prática para acolhê-los. Isso não significa ser negligente nem que a inclusão se dê de forma precipitada, quer dizer que a inclusão vai se dando concomitantemente as mudanças necessárias a este processo, uma vez que a escola e as professoras não estarão prontas para todas as situações que surgem no dia a dia.

Segundo Blanco (2004), para que a proposta inclusiva seja efetivada com atenção a diversidade de todos os alunos é necessário “um trabalho colaborativo entre todos os envolvidos no processo educacional”. Gestores, educadores, profissionais de apoio, políticos, prestadores de serviços, familiares e alunos, devem estar abertos para conviver com a diversidade e “trabalhar numa meta comum, que

seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos” (MENDES, 2006). Só assim a inclusão poderá ser efetiva, produzindo uma escola aberta à necessidade de todos os seus alunos e ajudando a construir um mundo mais justo.

Com base nas informações proferidas, nos indagamos o que dizem os documentos oficiais a respeito da educação inclusiva.

3.3 ASPECTOS LEGAIS QUE GARANTEM O DIREITO A INCLUSÃO

Diante da mobilização da sociedade em prol da defesa dos direitos de todas as pessoas, foi promulgada, no Brasil a Constituição Federal (1988) com vistas a garantir a democracia e os direitos dos cidadãos, inclusive o direito à educação.

A Constituição Federal Brasileira se fundamentou na cidadania e na dignidade da pessoa humana para estabelecer como um dos seus objetivos principais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (artigo 3 inciso IV). Para garantir esse objetivo estabeleceu no seu artigo 205 a educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, sem preconceito ou quaisquer outras formas de discriminação. Estabelece ainda no artigo 208, inciso I, a obrigatoriedade do ensino fundamental para *todos* os educandos com idade entre 0 a 14 anos e ainda no mesmo artigo inciso III estabelece que deve ocorrer o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Portanto, essa normatização ampara os direitos de todos os brasileiros, incluindo, é claro, as pessoas com deficiência.

Com o objetivo de garantir de forma mais incisiva o direito da pessoa com deficiência como cidadão, foi publicado a partir da Constituição algumas resoluções, leis e documentos nacionais que tratam da inclusão como proposta que possibilita a igualdade de oportunidades educacionais.

A década de 90 representou um marco importante na área da educação devido às publicações que asseguraram o acesso e a permanência de todos na escola. Dentre os documentos internacionais, que o Brasil foi signatário e que influenciaram a Política Nacional de Educação é relevante destacar a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, bem

como a Declaração de Salamanca, realizada em Junho de 1994, em Salamanca, na Espanha.

A Declaração Mundial de Educação para Todos não foi organizada com vista à educação especial, mas seus postulados apresentaram importantes objetivos que acabaram favorecendo as pessoas com deficiência, pois este dispositivo estabeleceu fundamentos, diretrizes e medidas que direcionaram as reformas educacionais em vários países. Podemos citar alguns dos objetivos que traz benefícios à inclusão, como: a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; a universalização do acesso à educação e o oferecimento de um ambiente adequado para a aprendizagem.

Enquanto a Declaração Mundial de Educação para Todos não estava diretamente direcionado para a proposta de inclusão a Declaração de Salamanca (1994) preconizou os ideais da inclusão a partir do princípio de que todas as crianças devem aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças (KASSAR 2004).

A Declaração de Salamanca ressalta que as escolas regulares devem estar abertas as diferenças das pessoas, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais, respondendo as necessidades de aprendizagem de todos os alunos assegurando uma educação efetiva.

Este documento destacou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que estejam tendo dificuldades de se beneficiar com a escola. Deste modo, a Declaração de Salamanca proclamou que:

[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>).

Esta declaração assegurou que os alunos terão direito a uma educação que respeite suas diferenças quando as escolas passarem por reformulações estruturais, pedagógicas e administrativas tendo assim, condições para oferecer respostas educativas adequadas às necessidades de cada indivíduo.

A Declaração de Salamanca destacou ainda, que somente em alguns casos de alunos que não possam ser adequadamente atendidas em escolas regulares, às

escolas especiais podem continuar a prover a educação desses educandos. Este documento expõe que as escolas especiais podem servir como “centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares”, uma vez que os profissionais destas instituições tem muito conhecimento sobre as necessidades individuais que podem contribuir e orientar as escolas regulares.

Acompanhando a orientação deste documento, a LDB 9394/96, estabelece em seus postulados, o direito de inserção de alunos com deficiência a escola regular e a educação especial como o grande apoio deste ensino. A educação especial aparece então como modalidade de ensino que deve perpassar todos os anos de escolaridades para os alunos que precisarem de seu atendimento.

Não podemos deixar de ressaltar que a Lei 9.394/96 proporcionou avanços no quadro geral da educação especial. Principalmente, por recomendar a sua ampliação ao período que se reporta à Educação Infantil, como podemos ver no artigo 58, inciso 3, “A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”.

É nesta etapa da vida que são identificadas às deficiências de cada indivíduo e onde este deve receber a estimulação inicial necessária para o seu desenvolvimento integral. Esta estimulação abrange uma das etapas primordiais e indispensáveis no processo formativo destes indivíduos, pois é durante este período que eles receberão a preparação adequada para o posterior ingresso nas demais etapas da escolarização.

Apesar desta lei ser bem intencionada, a falta de clareza deixou brechas para as escolas regulares encaminharem aqueles alunos que não conseguiram se adaptar a escola, para escolas especiais, ou seja, fossem privados do seu direito a inclusão, muito embora a proposta inclusiva fosse o inverso dessa postura, ou seja, a escola quem deveria se adequar aos alunos.

Para assegurar de fato a inclusão de crianças com deficiência de forma a respeitar as potencialidades e a diversidade, baseado num ensino aprendizagem significativo, foram publicados documentos oficiais inspirados nas ideias da Declaração de Salamanca.

Em 1999, foi oficializado o Decreto nº 3.298 que dispõe sobre a Política Nacional para a “integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, no qual consolida as normas de proteção, e dá outras providências referente aos direitos sociais, como acesso a cultura, ao lazer, a saúde, ao trabalho e a educação entre outros.

Dois anos depois é promulgado o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº. 10.172/2001, que estabelece em seu corpo, objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Um dos pontos debatidos neste documento quanto a Política de Educação Especial é a constatação de um déficit nos sistemas de ensino do Brasil, apesar da legislação que normatizam a educação especial. O diagnóstico revela uma defasagem na oferta de vagas, de recursos e no atendimento educacional especializado que tem prejudicado a proposta inclusiva.

Outro dispositivo legal de grande importância para a educação inclusiva é a Resolução CNE/CBE nº. 2/2001. Este documento instituiu as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais²², na Educação Básica, determinando que,

art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/resolucaoecne.pdf>).

Nessa resolução não mais se utiliza o termo “preferencialmente” para indicar a escola regular como melhor instituição para educação das crianças com deficiência. Agora se determina a obrigatoriedade da educação no sistema regular de ensino, independente da necessidade especial apresentada pelo aluno. Apenas em casos *extradionários* o atendimento especializado será admitido para alunos com deficiências mais severas que impossibilite seu atendimento na escola regular. Esse enfoque é estabelecido no Art. 10,

Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por

²² Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem [...].

serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.(grifo nosso)

Diante do que estabeleceu esta normatização e com base em todos os outros dispositivos legais e políticos acima delineados percebemos que, a instituição especializada não pode nem deve ser esquecida, como é afirmado por muitos defensores da escola inclusiva. Essas instituições têm muitas contribuições a dar como apoio extracurricular e complementariedade do atendimento em áreas específicas para aqueles alunos que a escola regular não conseguiu suprir suas necessidades. Entretanto, a instituição especializada não deve substituir a escola regular, mas, sim, complementar, quando necessário, a ação das escolas comuns, principalmente nos casos de uma deficiência mais significativa. (MANTOAN, 2008)

Partindo do que foi mencionado anteriormente recorreremos a explicação de Martins (2002, p.184) ao afirmar que,

[...] essas instituições não devem ser extintas – como muitos apregoam – mas, sim, redimensionadas em seus papéis, pois têm toda uma experiência de trabalho que deve ser respeitada e compartilhada. Em outras palavras, podem também ser excelentes auxiliares no processo inclusivo que se está buscando empreender nas escolas regulares, tendo em vista que se encontram em grande partes das cidades brasileiras e possuem, geralmente, equipes bem formadas e especializadas, as quais podem fornecer um suporte técnico ao trabalho desenvolvido[....].

Os documentos legais sobre pessoas com deficiência, como: As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB Nº 2/2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) têm como arcabouço o atendimento escolar das pessoas com deficiência obrigatoriamente na escolar regular, pois é nesse espaço que ocorrem trocas significativas favorecendo as potencialidades de cada indivíduo. Concomitante com esses ideais, as escolas especializadas devem trabalhar paralelamente ao atendimento das escolas regular com vistas a complementar e suplementar sua ação educativa. A premissa desses documentos é de fazer cumprir as normas traçadas pela Declaração de Salamanca (1994).

Ao que nos parece, nosso país está muito bem subsidiado com as políticas educacionais que valoriza e defende a escola inclusiva. Mas, o que está faltando para que nossas escolas sejam verdadeiramente inclusivas, não só no papel nem na

presença do aluno com deficiência em sala regular, mas sim como um processo efetivo que oferece uma educação de qualidade para todos? As pesquisas (CARVALHO 2004, MANTOAN 2008) revelam que é necessário melhorar o ensino aprendizagem; ter uma participação efetiva dos pais na vida escolar dos filhos; escolas acessíveis e com boa estrutura, professores com vontade e formação de desenvolver uma prática pedagógica de qualidade; documentos legais acessíveis às escolas, bem como articulação entre as políticas públicas.

Para que não haja barreiras atitudinais, estruturais e pedagógicas, as ações desenvolvidas não podem ser isoladas e individuais. É preciso que governos, escolas, equipe docente, pais e todos os envolvidos nesse processo se mobilizem e se conscientizem de sua responsabilidade. É possível termos em médio prazo um ensino realmente inclusivo, mas para que isso aconteça cada pessoa tem que fazer a sua parte e ter o compromisso de ajudar nosso país a alcançar uma educação justa e igualitária para todos.

Fazendo um paralelo entre a proposta inclusiva e uma planta, percebemos que ambas precisam de cuidados para que tenham qualidade. A planta, para germinar, crescer e dar frutos precisa de solo fértil, ar, água, adubo, calor do sol, ou seja, atenção e cuidados ao cultivá-la todos os dias. Do mesmo modo, a proposta inclusiva precisa de escolas acessíveis, professores qualificados, materiais didáticos e pedagógicos adequados, práticas pedagógicas que respeitem as diferenças entre as pessoas, e atitudes de sensibilidade para compreender o outro. Como a semente já foi plantada necessitamos urgente de um trabalho coletivo e comprometido para desenvolver ações concretas que visem um ensino de qualidade para todos.

Para compreendermos a prática das educadoras infantis precisamos conhecer a educação no estado do Rio Grande do Norte e o perfil da Rede Municipal de Natal, para termos um diagnóstico de como se propõe a inclusão de alunos com deficiência nessa rede de ensino, bem como quais as preocupações e atitudes têm se tomado para que a inclusão escolar destes alunos aconteça de fato.

Com este ponto de vista, destacaremos o processo de escolarização de crianças com deficiência, a partir de documentos que respaldaram esse movimento em âmbito municipal apresentando algumas informações gerais da educação em Natal/ RN.

3.3.1 A Educação no Rio Grande do Norte

A Rede Pública Estadual de Ensino do RN desenvolve uma proposta de ensino com os alunos que tem deficiência desde 1972 ²³, porém este atendimento era assistencialista e segregador e acontecia em instituições especializadas.

Legalmente, as pessoas com deficiência, no estado do RN tiveram conquistado o direito ao atendimento escolar em classes regulares, a partir da Constituição Estadual de 1989, que estabeleceu no artigo 138, inciso III – “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

No âmbito escolar, foi a partir de 1991, por meio da Subcoordenadoria de Educação Especial (SUESP), que a Secretaria Estadual de Educação iniciou o processo de inclusão educacional em prol de um ensino com ênfase na diversidade das pessoas. Isso é confirmado em Castro (1997, p.57):

A partir de 1991, a Subcoordenadoria de Educação Especial (SUESP) da Secretaria de Educação, que mantinha classes especiais, nas escolas de ensino fundamental, deu início ao processo de extinção das classes especiais nas escolas estaduais [...] para assim mudar a forma de atendimento aos alunos com deficiência.

Desde a década de 90 que o estado do Rio Grande do Norte vem defendendo um ensino das crianças e jovens com deficiência no âmbito da escola regular, baseado no princípio de que todas as pessoas têm direito à educação e, principalmente, à educação de qualidade.

Falando em qualidade de ensino nas escolas estaduais do RN, não podemos deixar de enfatizar que esta não tem sido das melhores. As altas taxas de reprovação e de evasão escolar são apresentadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB²⁴, que tem apontado um dos piores rankings do país.

O insucesso nas escolas estaduais do RN tem trazido como consequência diminuição no número de alunos matriculados, como podemos confirmar tomando

²³ Informação baseada na pesquisa intitulada “Inclusão escolar na rede municipal de Natal” das professoras Lucia Ramos Martins e Luzia Guacira dos Santos Silva, que se apresenta no documento “Políticas de inclusão no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões(2003).

²⁴ IDEB avalia a cada dois anos a qualidade do ensino das escolas públicas, considerando uma escala de zero a dez pontos.

por base informações de uma reportagem online ²⁵, sobre o Censo Escolar da educação nas escolas estaduais do Rio Grande do Norte referente aos anos de 2005 que foi de 406.627 e de 2009 que foi de 324.701 , representando um déficit de 81.926 alunos.

Das matrículas referente ao ano calendário de 2009, as escolas estaduais da cidade de Natal, capital do estado, matriculou em torno de 83.938 alunos que corresponde acerca de 27,2% do total de matrículas. Vale salientar que o estado do RN conta com 718 escolas estaduais²⁶, sendo 120 escolas situadas na cidade de Natal²⁷, que atendem nos níveis e modalidades do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Profissional e Educação de Jovens e Adultos.

Constatamos com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP do ano de 2009, que as escolas públicas (Estaduais, Federais e Municipais) do estado do RN matricularam 5670 alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas diversas modalidades e níveis de ensino, sendo 1751 crianças matriculadas nas escolas da rede estadual, ou seja, apenas 0,5% das matrículas das escolas estaduais foram para pessoas com NEE.

Esses dados nos fazem perceber que ainda é mínimo o número de pessoas com deficiência atendidas nas escolas regulares. Os motivos para essa defasagem são muitos e começam pela falta de escolas e vagas para a demanda de crianças a serem atendidas.

A respeito da Educação Infantil, constatamos que tem diminuído ao longo dos anos a matrícula de crianças de 0 a 5 anos nas escolas estaduais e que o censo de 2009 não registra nenhuma matrícula de crianças com deficiência nessa etapa de ensino nas escolas do Estado, conforme apresentado na tabela 2 abaixo. Isso vem ocorrendo porque a educação Infantil é um nível de ensino sob responsabilidade dos municípios, que passou a responder por estas instituições.

²⁵ Informação extraído do site: <http://www.nominuto.com/especial/concursos-nominuto/rede-publica-de-ensino-registra-queda-de-matriculas-na-educacao-basica/57132/> acesso em 20/09/2011.

²⁶ Fonte: SEEC / ATP Dados do Censo Escolar 2010.

²⁷ O município de Natal, São Gonçalo, Extremoz e Macaíba fazem parte da 1^o Diretoria Regional da Educação, da Cultura e dos Desportos- DIREDE.

TABELA 2- Matrículas da Educação Especial nas escolas do Estado do Rio Grande do Norte no ano de 2009

MODALIDADES E NÍVEIS DE ENSINO	REDES DE ENSINO			
	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	TOTAL
EDUCAÇÃO INFANTIL	8	0	376	384
ENSINO FUNDAMENTAL	2	1227	3266	4495
ENSINO MÉDIO	3	296	0	299
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	0	0	0	0
EJA	1	228	263	492
TOTAL	14	1751	3905	5670

Fonte: Tabela formulada a partir de dados do site <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula/2009>.

Como é possível observar, na tabela acima, o número de crianças com Necessidades Educacionais Especiais matriculadas nas escolas públicas regulares no estado do Rio Grande do Norte, é pequeno. Apenas 384 crianças da educação infantil tem acesso às classes comuns. Podemos nos perguntar onde estão as outras crianças com deficiência? Porque é claro que não existe apenas essa quantidade de crianças com deficiência na faixa etária de 0 a 5 anos em todo o estado do Rio Grande do Norte.

Embora o Censo Escolar (2010) tenha registrado 702,603 matrículas em classes especiais no Brasil representando um aumento de 10% de matrículas em relação a 2009, esse aumento não tem refletido grandes avanços na Educação Infantil, pelo menos em termos quantitativos.

Bruno (2007, p. 175) ²⁸ apresenta três problemas que dificultam a inclusão na educação infantil:

Primeiro a limitação de ofertas de vagas na faixa etária de 0-5 anos em creches e pré-escolas; crianças pobres e deficientes frequentam creches comunitárias, sem espaço e tempo adequados para o

²⁸ Artigo intitulado "A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da Educação Infantil" publicado no livro do MEC Ensaios Pedagógicos Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade, 2007.

brincar e o aprender. O segundo é a falta de professores com formação para lidar com a diversidade, com as especificidades das crianças pequeninas e com as necessidades educacionais especiais. Em terceiro plano, mas nem por isso menos importante, os profissionais capacitados na área da educação especial raramente são habilitados no campo da educação infantil.

Todas as crianças tem o direito de serem atendidas em escolas regulares que acolham as diversidades e possibilitem avançar em sua aprendizagem e desenvolvimento, mas essa garantia não tem sido respeitada na sua integralidade. Segundo Bruno isso ocorre devido,

[...] a falta de diretrizes políticas específicas para essa população, ausência de articulação e integração entre os níveis responsáveis pela elaboração e implementação dessas políticas e, principalmente, a falta de previsão de recursos financeiros para expansão da rede de educação e a baixa qualidade de projetos educativos. (BRUNO 2007, p. 175).

Com base nas palavras de Bruno, percebemos que a situação prática revela diversos desafios pela frente para que se possa garantir o acesso e permanência de todas as crianças as escolas regulares. Essa situação pode ser revertida com disposição política e participação de todos em busca de legitimar ações educacionais inclusivas.

O estado do Rio Grande do Norte vem abarcando uma perspectiva inclusiva, primando por um ensino regular, que atenda a diversidade, através de ações efetivadas por meio do setor de Educação Especial, em busca de cumprir as políticas instituídas no Brasil. Entre as ações efetivadas, o Departamento de Educação Especial do Estado do RN, ligada a SEEC/SUESP, vem utilizando alguns serviços do Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, como: serviço de itinerância²⁹, assessoramento técnico pedagógico, apoio técnico especializado, transporte escolar adaptado e também realiza cursos de capacitação e

²⁹ Serviço de itinerância: consiste no assessoramento as escolas com o objetivo de garantir o processo de escolarização de alunos com NEE, orientando as equipes técnicas e as famílias quanto a possibilidade de aprendizagem efetiva, além de registrar e analisar dados mediante produção de relatórios individuais e coletivo, encaminhar alunos aos serviços de apoio especializado, caso necessário, promover a formação continuada em serviço a própria equipe e aos demais docentes lotados na escola. (Informação retirado do artigo “trajetória da Educação Especial no RN: da integração a inclusão” de Joiran Medeiros da Silva- Subcoordenador de Educação Especial- Seec/Suesp.

aperfeiçoamento dos professores e de toda equipe das escolas estaduais através do programa de formação continuada.

Após uma breve caracterização da educação no estado do Rio Grande do Norte destacaremos no próximo item a organização e o funcionamento do sistema de ensino no Município de Natal com base nas diretrizes legais.

3.3.2 A Inclusão Escolar em Natal/RN.

O movimento de inserção das pessoas com deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento, no município de Natal iniciou-se de uma forma intuitiva em meados da década de 80. Segundo Castro (1997) em 1993 uma criança com Síndrome de Down passou a fazer parte de uma pré- escola regular da rede particular, abrindo o caminho para que outras instituições possibilitassem o acesso das crianças com deficiência a esse ambiente educacional.

No mesmo ano foi fundado o Centro de Artes, Socialização e Aprendizagem- C.A.S.A, hoje conhecido como Instituto Educacional Casa Escola - IECE. Esta escola é considerada pioneira no trabalho sistemático de inserção do aluno com deficiência com base numa proposta pedagógica que valoriza as diferenças entre as pessoas, no exercício de sua cidadania.

A proposta do Ensino Especial³⁰, nas escolas municipais de Natal foi implementada no período de 1993/94 com a intenção de criar condições para que as instituições escolares pudessem atender a todos e, assim, cumprir a Lei Orgânica Municipal datada de 1990, que garantia a matrícula de alunos com deficiência nas escolas da rede.

Essa lei garante, tal como a Constituição Federal (1988), à educação como um direito de todos e obrigação do Estado. Em seu artigo 165 preconiza,

Art.165. É assegurada aos deficientes matrículas na rede municipal, na escola mais próxima de sua residência em turmas comuns, ou,

³⁰ Ensino Especial é a terminologia utilizada na Proposta de Ensino Especial para indicar um ensino que atendessem a todos os alunos.

quando especiais, conforme critérios determinados para o tipo de deficiência.

Baseado nas normativas de documentos estaduais e municipais, como os já citados, a referida Proposta de Ensino Especial da rede municipal de Natal estabelecia como princípio a integração da pessoa com deficiência através de um ensino que valorizasse cada um ser como único, sendo vista na sua totalidade e não na sua deficiência. Este projeto tinha como missão acabar com a segregação a partir do acesso, ingresso e permanência no sistema regular de ensino.

Com a regulamentação da lei Orgânica, a formulação da Proposta do Ensino Especial e os movimentos em prol da inserção do aluno com deficiência, a rede municipal de ensino, que já possuía formas diversificadas para atendimento dos alunos com deficiência, elaborou a Resolução Nº 01/96 – CME que fixou normas relativas à educação do aluno com deficiência, no Município de Natal.

Este documento destinava-se exclusivamente à definição de diretrizes norteadoras ao atendimento escolar da pessoa com deficiência. Ao analisarmos o texto do mesmo, percebemos a descrição de procedimentos a serem efetivados para que o aluno com deficiência tivesse acesso e pudesse permanecer na escola regular. Esta resolução não deixava claros os encaminhamentos pedagógicos para que o processo inclusivo fosse realmente efetivado.

Tentando adequar-se aos novos paradigmas educacionais da atualidade, o Município de Natal promulgou seu Plano Municipal de Educação. Em maio de 2005, foi aprovada e sancionada pela Câmara Municipal a lei nº 5.650 (Plano Municipal de Educação- PME). Este dispositivo legal que tem vigência para o decênio 2005-2014, traz uma análise da situação educacional da cidade de Natal. Este diagnóstico aborda os níveis de ensino da Educação infantil e Fundamental, bem como as modalidades de ensino: Educação de jovens e adultos e a Educação Especial. Nesse levantamento de dados e informações estabelece diretrizes, metas e objetivos para os níveis e as modalidades de ensino assegurados pelo município.

O PME estabelece treze objetivos e metas para política de inclusão:

- ✓ Assegurar a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em classes de ensino regular;
- ✓ Implantar e dinamizar salas de apoio pedagógico com professor especializado e com recursos psicopedagógicos;
- ✓ Criar, em 5 anos, centros especializados de atendimento aos portadores de necessidades especiais, constituído de uma equipe multidisciplinar - assistente social, psicólogo, psicopedagogo, arte-

educador, fonoaudiólogo, psicomotricista, terapeuta ocupacional, neuropediatra, otorrino e fisioterapeuta - estabelecendo parcerias com ONGs e instituições das áreas de Saúde, Cultura e Assistência Social;

✓ Implantar, até 2007, a educação bilíngüe para os surdos, garantindo, na rede municipal de ensino, intérpretes e instrutores de Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS.

✓ Garantir flexibilidade de carga horária, considerando os ritmos diferenciados de aprendizagem;

✓ Assegurar ao educando com necessidades educativas especiais, que apresente déficit nos resultados de escolarização, a terminalidade do Ensino Fundamental e o seu encaminhamento para a educação profissional, através de histórico escolar que descreva as competências desenvolvidas;

✓ Incluir os educandos com necessidades educativas especiais nas atividades e eventos culturais, científicos, artísticos e esportivos das escolas públicas e da comunidade;

✓ Assegurar a eliminação das barreiras arquitetônicas, garantindo a acessibilidade aos espaços educativos;

✓ Possibilitar parcerias com instituições da área de Saúde para atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais sem diagnóstico, que necessitam de exames, cirurgia e/ou acompanhamento especializado;

✓ Fornecer, em cinco anos, material didático específico e auxílio óptico necessários para os portadores de necessidades educativas especiais;

✓ Implantar, gradativamente, a partir do primeiro ano deste Plano, programas para atender aos alunos com altas habilidades nos aspectos artístico, intelectual e/ou psicomotor;

✓ Equipar as escolas, em cinco anos, com salas de recursos para auxiliar o professor no atendimento ao portador de necessidades educativas especiais;

✓ Garantir, em cinco anos, cursos de LIBRAS para alunos e familiares, em parceria com instituições não-governamentais.

Entre essas metas nos chama atenção a proposta de implementar até 2007, a educação bilíngüe para os surdos, garantindo, intérpretes e instrutores de Língua Brasileira de Sinais - Libras; bem como cursos de Libras para alunos e familiares tendo em vista os poucos profissionais capacitados para atender a demanda posta.

Esta impossibilidade de dispor cursos de libras e intérpretes nas escolas do município foi percebida no período de realização da pesquisa, pois a instituição pesquisada tinha um aluno com deficiência auditiva que não teve acesso a esse serviço especializado. Essa questão será retratada mais à frente.

Um dos mais recentes documentos norteadores da educação especial e indicadores da educação inclusiva, no município de Natal, é a Resolução Nº05/2009.

Este documento “fixa normas relativas à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais no Sistema Municipal de Ensino do Natal/RN”.

Seguindo a orientação da Declaração de Salamanca (1994), a Resolução 05/2009 determina a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares e apresenta a educação especial como o grande apoio do ensino regular.

Para o entendimento da Educação Especial ofertada no Município de Natal é necessário definirmos alguns termos que aparecem na referida Resolução.

Quadro 4- Termos utilizados na resolução sobre as normas de educação das pessoas com NEE

TERMO	SIGNIFICADO
Educação Especial	“É uma modalidade de Ensino que transversaliza todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino”.
Inclusão	“compreendido/traduzido/como um paradigma educacional fundamentado num sistema de valores que reconhece a diversidade como característica inerente à constituição de uma sociedade democrática, por meio da garantia do direito de todos à educação, este viabilizado pelo acesso, permanência e continuidade dos estudos no ensino regular, com qualidade”.
Sala de Recursos Multifuncionais	“É um espaço, na unidade de ensino, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com NEESP, por meio do desenvolvimento de recursos e estratégias de apoio que viabilizem a aprendizagem escolar satisfatória à construção do seu conhecimento”.
Atendimento Educacional Especializado	“É um serviço da Educação Especial de caráter complementar e ou suplementar à formação dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação pertencentes ao ensino comum”.

Fonte: Organizado pela pesquisado com base na Resolução Nº05/2009.

De acordo com o entendimento dessa Resolução o município de Natal assegura o ensino a todos os alunos na sala comum de ensino, em escolas mais próximo a sua casa e, as crianças que por alguma necessidade educacional especial precisar de uma complementação do ensino para que tenha a oportunidade

de acompanhar o currículo, é oferecido o atendimento educacional especializado, no turno inverso da própria escola ou em centro especializado.

A citada Resolução utiliza no artigo 3º o termo “Necessidades Educacionais Especiais” para indicar os sujeitos atendidos pela educação Especial. Ainda neste artigo, no paragrafo único define educando com deficiência, como:

[...] aqueles que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual e sensorial; os que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação; um repertório de interesse e habilidades restrito e estereotipado ; os educando que demonstram potencial elevado em qualquer uma das áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica , liderança, psicomotricidade e artes, bem como elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas de seu interesse. (<http://www.natal.rn.gov.br/sme/paginas/ctd-428.html>).

Essa definição nos chamou a atenção, porque foi utilizado uma explicação muito semelhante ao do documento da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008), como podemos comprovar nesse parágrafo:

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>) (grifo nosso).

Apesar das semelhanças, percebemos que o documento da Política Nacional é completo e explicita três grupos para descrever as pessoas atendidas pela educação especial, que são: as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação , enquanto a Resolução 05/2009 do município de Natal, faz uma associação de todas essas classificações definindo apenas a pessoa com deficiência, apesar de antes ter utilizado o termo

Necessidades Educacionais Especiais para indicar os sujeitos atendidos pela Educação Especial, usando portanto, os termos como sinônimos.

Percebemos, então, que a utilização dos termos pela referida resolução acabam confundindo o leitor ao apresentar essas definições sobre a pessoa com deficiência e, também, acaba levando à informações equivocadas do que é considerado na Política Nacional de Educação Especial(2008).

Devemos salientar que esta normatização abrange conceitos sobre a inclusão, a função do setor de Educação Especial na construção da proposta inclusiva, a matrícula antecipada para os educandos com NEE, adequações que devem ser realizadas para dar suporte ao processo de ensino aprendizagem e a função e formação do professor para efetivação da proposta inclusiva.

Outro ponto que merece destaque na referida resolução diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) que nesse documento (Resolução nº 05/2009) substitui o termo classes e escolas especiais que constava na Resolução nº 01/96, por salas de recursos multifuncionais. Explica ainda que esse serviço é um apoio curricular que deve ser oferecido na própria escola no contra turno da classe comum ou em centro especializado “com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais”.

Ainda a respeito deste documento, gostaríamos de chamar a atenção para o artigo 23 que trata da organização das turmas com educandos com NEE considerando os níveis, modalidades e alunos por turma. Este artigo estabelece que nas turmas de nível III(crianças com 4 a 5 anos) e nível IV(crianças com 5 a 5 anos e 11 meses) deve ser matriculado até 22 alunos por turma sendo disponibilizado um professor por turma em atendimento parcial; do 1º ao 5º até 25 alunos; do 6 ao 9 ano pode ser matriculado até 35 alunos e na EJA nível I e II entre 25 a 30 e nível II e IV de 30 a 35 crianças. Este artigo nos chama atenção e nos deixa surpresas, pois a resolução anterior 01/96 no artigo 5º inciso§ 1º afirma que – “A sala de aula, na qual é matriculado o portador de deficiência, não deve ultrapassar o número de 20 (vinte) alunos”.

Ao que nos parece ouve um aumento significativo de alunos por sala. E nos faz refletir: será que essa ampliação do número total de crianças numa sala de aula com até 3 educandos com NEE se deve a experiência e a capacitação do professor para oferecer um ensino significativo? Sabemos que o motivo de aumentar o número de crianças por sala não é esse. Infelizmente, não se pensa na qualidade do ensino,

mas na quantidade de crianças em sala, mesmo que isso represente sobrecarregar o professor e inviabilizar o processo educativo.

Freller, Ferrari e Sekkel (2008, p.205) defendem a necessidades de se adotar um número pequeno de crianças em turmas inclusivas para que possa ocorrer interações entre os alunos e o desenvolvimento de atividades diferenciadas que atenda as necessidades dos educandos. Nesse estudo as pesquisadoras sugerem que seja adotado o número máximo de 15 alunos na Educação Infantil até 25 para o Ensino fundamental e Médio. Essa proposta visa possibilitar aos professores um maior contato com seus alunos podendo perceber as dificuldades de cada um e intervir no que for preciso.

Apesar dessa alteração e de alguns pontos confusos, a Resolução 005/2009, em tese, parece destacar as variáveis principais de uma proposta inclusiva em busca de atender as pessoas com NEE que fazem parte da educação da Rede Municipal de Natal, tendo em vista sua formulação atender os principais aspectos administrativos e pedagógicos que envolvem a escola e criar caminhos para que esses alunos participem da educação regular. Entretanto, esta resolução não é do conhecimento de todas as pessoas que estão diretamente nas escolas fazendo acontecer a inclusão. Por isso, acreditamos que não faz sentido criar leis, decretos, resoluções se não são compartilhadas com os professores que são os sujeitos mais importantes da intervenção pedagógica.

Com essa consulta a documentos legais da Cidade de Natal referente a inclusão como proposta de uma educação que valoriza e respeita as diferenças, constatamos que a exemplo da legislação federal, as normas oficiais do Município de Natal, obedecem as recomendações internacionais ao incluir no sistema comum de ensino pessoas com deficiências.

No que diz respeito ao atendimento educacional, segundo informações de uma representante do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação- SME, as 70 escolas de Ensino Fundamental e os 58 CMEIs tem buscado oferecer a todas as pessoas com ou sem deficiência o acesso e a permanência a essas instituições com base numa educação justa, democrática e inclusiva. Para honrar esse compromisso a SME/Natal, vem desenvolvendo ações que têm como objetivo principal assegurar um ensino de qualidade que atenda a todos. Essas ações estão em consonância com o Programa Educação Inclusiva:

direito à diversidade da então Secretaria de Educação Especial/MEC hoje Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão/SECADI.

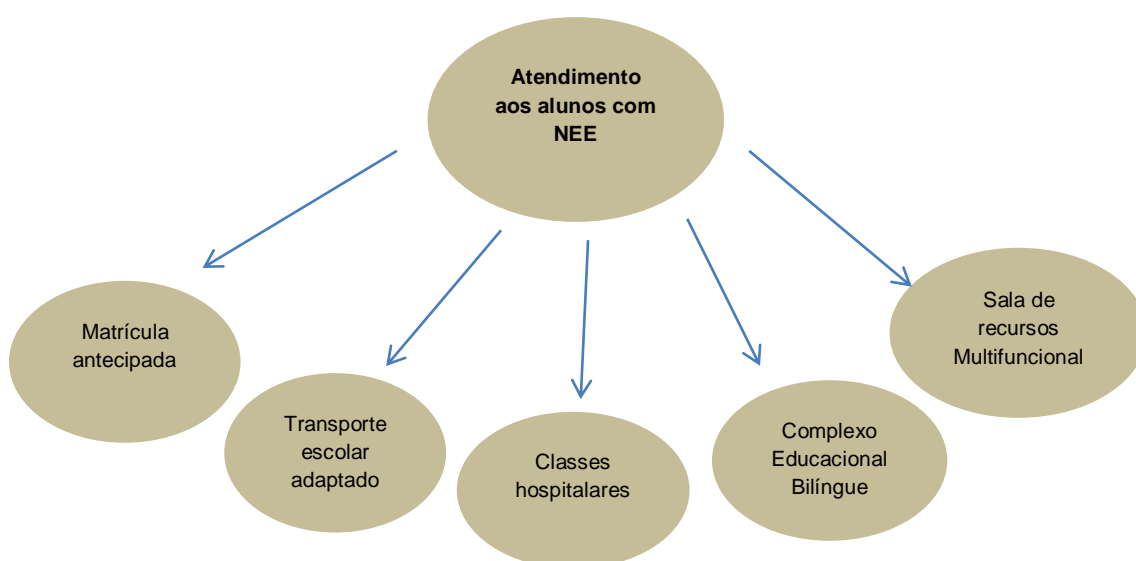
As ações desenvolvidas pela Secretaria no sentido de favorecer a inclusão de alunos com deficiência nas escolas da rede municipal de ensino, conforme informações obtidas, se constituem em serviço de assessoramento pedagógico às instituições escolares pelos membros da equipe de educação especial, com o objetivo de garantir o processo de escolarização das pessoas com NEE e orientar a equipe gestora e docente quanto aos aspectos estruturais e pedagógicos que promovam o desenvolvimento desses alunos.

A organização de eventos, como ministração de cursos, oficinas e palestras que buscam atualizar os profissionais da educação são ações efetivadas pela SME/Natal/RN, através de verbas do próprio município ou em parceria com o MEC e a UFRN.

Uma das responsáveis pelo Departamento da Educação Especial destacou, ainda, a importância da Plataforma Freire para a formação dos professores, pois esta sempre disponibiliza cursos de atualização para os professores através de educação à distância.

Com base nas propostas de atendimento aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais atendidos nas escolas da rede municipal de ensino de Natal formulamos o esquema (Figura 8) abaixo referente aos programas que vem sendo desenvolvido pelo Departamento de Educação Especial.

Figura 8 - Esquema dos programas de atendimentos ao aluno com NEE



Fonte: Organizado pela pesquisadora com base na Resolução Nº05/2009

Segundo consta na resolução 05/2009, a proposta bilíngue ocorre em escolas regulares pólos, com vistas a atender às quatro regiões administrativas da cidade. Essas instituições contam com professor/tradutor-intérprete e o professor/instrutor de LIBRAS no qual oferecem o ensino em duas línguas: na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais Brasileira-LIBRAS. Sendo a Língua Portuguesa segunda língua para os educandos surdos.

As matrículas para as Escolas e CMEIs bilíngües de referência para educandos surdos é feita de forma antecipada em meados dos meses de novembro de forma a garantir o acesso e permanência dos alunos nas unidades de ensino próximas as suas residências. As pessoas interessadas em matricular crianças/jovens e adultos com necessidades educacionais especiais nas unidades da rede municipal de ensino e escolas bilíngues para surdos devem procurar as instituições descritas no quadro abaixo de acordo a zona que residem.

Quadro 5 - Escolas e CMEIs bilíngues da rede municipal de Natal/RN

REGIÃO NORTE	PARQUE DOS COQUEIROS	CMEI Francisca Célia	E. M. Laércio Fernandes (1º ao 5º)	Terezinha Paulino (6º ao 9º e EJA)
	PAJUÇARA	CMEI Pe. Sabino Gentile	E. M. Maria Madalena (1º ao 9º e EJA)	
	IGAPÓ	CMEI Marluce Carlos de Melo	E. M. Palmira de Souza (1º ao 9º e EJA)	
	NOVA NATAL	CMEI Stela Lopes	E. M. Amadeu Araújo (1º ao 9º e EJA)	

REGIÃO SUL	Nova Descoberta	CMEI M ^a Ilka	E. M. Ulisses de Góis (Ed. Inf., 1º ao 9º e EJA)	
	Cidade Satélite	CMEI Claudete Maciel	E. M. Emmanuel Bezerra (1º ao 5º)	E. M. Otto de B. Guerra (6º ao 9º e EJA)
REGIÃO LESTE	Petrópolis e Praia do Meio	CMEI Amor de Mãe	E. M. Laura Maia (Educ. Inf. 1º ao 5º)	E. M. 4º Centenário (6º ao 9º)
REGIÃO OESTE	Guarapes	CMEI Marilanda Bezerra	E. M. Almerinda Furtado (1º ao 5º e EJA)	E. M. Francisco Varela (5º ao 9º)
	Cidade Nova	CMEI Marise Paiva	E. M. Emília Ramos (1º ao 3º e EJA)	E. M. Luís Maranhão (4º ao 9º e EJA)
	Km 6	CMEI Frei Damião	E. M. Fca. Ferreira (Ed. Inf., 1º ao 9º)	

Fonte: Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN (2010).

Segundo informações da SME no ato da matrícula os responsáveis pelas crianças devem levar os seguintes documentos: Certidão de Nascimento, 02 fotos 3x4, cartão de vacinação, comprovante de residência, laudo clínico (que confirme a deficiência real do educando), ID (Identificação Única – Censo Escolar) e NIS (caso participe de Programas de Assistência do Governo Federal).

Como muitas escolas ainda estão se adequando e se informando sobre essa ação de matrícula antecipada, muitas crianças foram privadas de ter acesso a matrícula a um desses centros bilíngues e dispor de um ensino nas duas línguas: na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais Brasileira-Libras numa sala de aula regular de modo a garantir a acessibilidade ao conhecimento curricular. Esse é o caso de “João” aluno da escola pesquisada que tem deficiência auditiva e que possivelmente por não ter acesso a sua língua (Libras) apresenta um atraso na linguagem, no seu desenvolvimento e, muitas vezes, apresenta comportamento agressivo por falta de interações no processo educativo.

Como o referido aluno não tem acesso à língua de sinais e na escola que estuda a equipe pedagógica não tem conhecimento da Libras, utiliza como recurso linguístico gestos que, muitas vezes, não é compreendido pelos colegas e professora. Do outro lado as professoras, também, têm dificuldades para interagir com essa criança, pois não tiveram oportunidade de participar de um curso de Libras, restando-lhe utilizar a linguagem oral e sinais gesto-visual para se comunicar com esse menino.

Não é que essa escola não tenha possibilidades de desenvolver um trabalho com esta criança, à questão é que há escolas regulares que disponibilizam um ensino pautado no bilinguismo, como as que foram citadas anteriormente, e por falta de informação da escola ao qual esta atualmente, e da família, foi privado de ter acesso a sua primeira língua e da ampliação de conhecimentos nas diversas áreas.

No capítulo de análise dos dados explicaremos as concepções das professoras, as formas de interação entre professora aluno e aluno –aluno, bem como a prática utilizada em busca de atender as necessidades educacionais desse aluno e dos demais que tem deficiência.

De acordo com as informações disponibilizadas, a SME tem convênio e/ou parcerias com Instituições de caráter clínico-terapêutico governamentais, e não governamentais, para avaliação diagnóstica e, com instituições hospitalares, tais como: Sistema Universal Verbotonal de Audição Guberina - SUVAG; Associação de Orientação aos Deficientes - ADOTE; Associação de pais e amigos excepcionais – APAE; Associação de pais e amigos dos autistas – APARN; Institutos de educação e reabilitação de Cegos do RN; Clínica Heitor Carrilho; Hospital Maria Alice e o Hospital Varela Santiago.

As instituições especializadas na área de saúde viabilizam os atendimentos educacionais aos educandos da rede municipal de ensino que devido a tratamento de saúde precisa de internação hospitalar, impossibilitando-os de frequentar as aulas. Os professores que trabalham no atendimento educacional especializado dos hospitais são disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação.

O atendimento pedagógico-educacional no contexto hospitalar busca atender as necessidades formativas do educando no período que ele se encontra impossibilitado de frequentar a escola regular, para que ao sair dessa condição a criança tenha possibilidades de voltar a sua rotina de estudos sem maiores dificuldades.

Além de possibilitar um retorno as suas atividades educacionais essa proposta traz efeitos positivos para a criança e a família, que necessita desse serviço, uma vez que aumenta a autoestima da criança, e fortalece as expectativas dos pais. Essa é com certeza uma proposta importante que está sendo desenvolvida no município de Natal precisando ser intensificada para que continue a ser desenvolvida em outros hospitais e que possa atender a todas as crianças que necessitar desse serviço.

A sala de recursos multifuncionais é um espaço organizado na escola com o objetivo de oferecer um suporte às necessidades educacionais especiais dos alunos através de materiais pedagógicos, didáticos e equipamentos específicos por meio de estratégias de aprendizagens que favoreçam a construção de conhecimentos e o acesso ao currículo. De acordo com o Decreto nº 6571 de 17 de setembro de 2008, no artigo 3, inciso § 1º:

As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

Por ser um trabalho de apoio, suplementação e complementação do ensino educacional comum, essas salas devem oferecer seus serviços aos alunos regularmente matriculados, pois a função das salas de recursos é subsidiar o trabalho da sala regular e jamais substituí-lo.

Algumas pesquisas (ALVES 2006, BÜRKLE 2010) sobre as salas de recursos multifuncionais revelam que esse atendimento tem sido um importante instrumento de apoio pedagógico para os alunos com NEE, uma vez que tem ajudado a superar

as dificuldades de aprendizagens e a desenvolver suas capacidades propiciando a superação de lacunas que existem no ensino regular. Esse atendimento tem sido realizado a partir de uma prática pedagógica centrada nas possibilidades dos alunos, promovendo avanços significativos em relação aos conteúdos escolares, assim, essas salas podem e devem servir como um instrumento de inclusão.

É importante destacar que a escola campo de pesquisa, não tem sala de recurso multifuncional. Na verdade, as professoras, coordenação e direção não sabiam desse atendimento que é realizado em algumas escolas no turno inverso. Esses profissionais não sabiam que se a escola não tem esse espaço às crianças podem ser encaminhadas a frequentar essas salas em outras escolas que disponibilize o acesso.

Diante dessa falta de informação dos funcionários da escola referente ao atendimento educacional especializado em sala multifuncional e, também, em relação aos centros bilíngues, percebemos que o assessoramento pedagógico disponibilizado nas escolas pelos membros da equipe de educação especial da SME, é frágil, e por isso nem sempre tem garantido o processo de escolarização das pessoas com NEE e de orientação à equipe gestora e docente. Isso possivelmente tem acontecido devido ao pequeno número de funcionários disponível na SME .

Com essas informações, percebemos que o Rio Grande do Norte, mas precisamente a sua capital Natal, está caminhando em busca de um ensino inclusivo. Esperamos que o crescimento ocorra não só em nível quantitativo, mas e principalmente em qualidade do serviço oferecido pelas escolas.

O aspecto legal e o consequente avanço em termos do aumento de matrículas, principalmente nas escolas regulares, são características importantes na garantia do processo inclusivo das pessoas com deficiência, mas o aspecto pedagógico é parte essencial nesse processo, por isso como o foco de nossa pesquisa é a inclusão na Educação Infantil com ênfase nas concepções e práticas das professoras, consideramos importante oferecer dados e informações sobre esse nível de ensino a partir de uma análise histórica, de conceitos e concepções do papel da educação infantil.

CAPÍTULO 4

INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS POSSIBILIDADES AOS LIMITES

Jardim de Infância

*Tudo que eu preciso mesmo saber
sobre como viver, o que fazer,
e como ser, aprendi no jardim-de-infância.
A sabedoria não estava no topo
da montanha mais alta,
no último ano de um curso superior,
mas no tanque de areia
do pátio da escolinha maternal.*

Robert Fulghum

Com o objetivo de enfatizar o importante papel da Educação Infantil como ponto de partida para o processo de inclusão, procuramos neste capítulo, primeiramente, realizarmos uma breve incursão pela história da educação infantil de forma a conhecer a efetivação desse espaço como direito de todas as crianças, independente de suas especificidades. Para tanto, realizamos um panorama histórico deste atendimento no Brasil apresentando alguns documentos que compõem a base teórica da Educação Infantil e depois destacamos os encaminhamentos legais e a trajetória da educação infantil na cidade de Natal onde está localizado o universo desta pesquisa.

4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICO-POLÍTICO-SOCIAIS

De acordo com historiadores, como Kramer (1992), Kuhmann (2001) e Oliveira (2002) entre outros, a creche foi à primeira instituição destinada ao atendimento específico para crianças pequenas no Brasil, surgindo entre final do século XIX e início do XX. Nessa época, o Brasil passava por mudanças econômicas e sociais, como a abolição da escravidão e a Proclamação da República, que deixaram um grande número de crianças abandonadas e de mortalidade infantil.

A “roda dos expostos”³¹, à única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil não era mais aceita pela sociedade, surgindo à creche de maneira emergencial como iniciativa de proteção à infância e com a finalidade primordial de retirar as crianças abandonadas da rua e diminuir a mortalidade infantil (PASCHOAL, MACHADO, 2009).

A educação de crianças pequenas começou com caráter assistencialista, em consequência, também, do sistema capitalista em vigor e da inserção da mulher no mercado de trabalho. Foi reivindicado pelas operárias, então, um lugar que tomasse conta de seus filhos enquanto elas trabalhavam. As creches preenchiam esta necessidade para a classe trabalhadora garantindo o cuidado no que diz respeito à higiene, a alimentação e a saúde e bem como a guarda das crianças. (OLIVEIRA, 2002).

O fato das creches serem instituições assistencialistas para filhos de pobres justificava a existência de um atendimento insatisfatório, com pouco investimento, aplicações orçamentárias insuficientes, reduzido recursos materiais; precariedade de instalações e quase nenhuma formação dos seus profissionais (FOREST, WEISS 2003).

Chegam ao Brasil neste mesmo período os Jardins de Infância que diferentemente das creches tinha finalidades essencialmente pedagógicas, de caráter privado visando atender às crianças filhas da emergente classe média industrial. Delineava-se então o pensamento que as creches eram lugares para

³¹ A roda dos expostos ou roda dos excluídos era o nome dado a um dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade.

crianças pobres, e a pré-escola, inicialmente os jardins de infância, para as mais abastadas (KRAMER, 1995).

Com o aumento da industrialização e da participação crescente das mulheres no mercado de trabalho, houve uma ampliação da demanda pelo atendimento das crianças nas instituições infantis, possibilitando uma expansão das creches e pré-escolas no Brasil. Em virtude desse contexto, passou a ser preocupação da sociedade o atendimento a criança pequena através de debates e reivindicações sobre o aspecto assistencialista dessas instituições em detrimento do caráter educativo (CARVALHO, CARVALHO 2002).

Segundo Carvalho, Carvalho (2002, p. 6) “durante os anos 80, como resultado das reivindicações de diversos setores da sociedade, efetuam-se conquistas históricas no plano legal relativas à criança e sua educação”. As pressões e lutas da população civil e de pesquisadores sobre a infância possibilitaram a inclusão da creche e da pré-escola no sistema educativo como um direito da criança e um dever do Estado.

A Constituição Federal promulgada em 1988 traz no artigo 208, o inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” ³², (BRASIL, 1988). Com base nesta normatização creches e pré-escolas passaram a ser vinculadas a educação e de responsabilidade dos municípios.

A Carta Magna possibilitou a afirmação dos direitos da criança e em 1990 a Lei 8.069/90 que regulamenta o Estatuto da Criança e do Adolescente assegurou as crianças os direitos humanos fundamentais. De acordo com Art. 3º,

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Compreendemos que a criança passou a ser vista como um sujeito de direitos, situado historicamente, um ser completo e em desenvolvimento e que

³² No período que foi promulgada a constituição, a educação infantil compreendia a faixa etária de 0 a 6 anos.

precisa ter as suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais supridas.

Apoiado na concepção de criança como portadora de direitos, em 1996 a LDB no artigo 29 consolida a educação infantil como, primeira etapa da educação básica. A partir daí, a educação infantil passa a ser legalmente reconhecida como instituição educacional de crianças de 0 até 6 anos, hoje cinco anos, complementando a ação da família e da comunidade em vista a promover o desenvolvimento integral.

Nesse período iniciou-se um movimento de estudiosos e representantes de órgãos públicos para que a Educação Infantil se desvinculasse das Secretarias de Assistência Social e da Saúde e passasse a fazer parte da Secretaria de Educação. Essa mudança foi necessária para que as creches e pré-escolas deixassem de ter caráter assistencialista e pudesse desenvolver um trabalho educativo adequado as especificidades de todas as crianças.

Diante desta nova perspectiva, e para que realmente a educação infantil fosse parte da educação básica era necessário definir normas para o funcionamento dessa etapa de ensino, como: formação inicial e continuada dos professores, elaboração de propostas pedagógicas das instituições; bem como espaços físicos e recursos materiais necessários ao trabalho com essa faixa etária.

Com vistas à qualidade de atendimento para este nível de ensino foi publicado pelo Ministério da Educação o documento “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil” (BRASIL, 1998), que deu subsídio na formulação das diretrizes e normas da educação da criança pequena em âmbito Nacional, Estadual e Municipal.

Em 1998 foi publicado outro documento para a Educação infantil com o objetivo de nortear um trabalho pedagógico, de qualidade, no interior das escolas de Educação Infantil. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI (BRASIL, 1998), é composto de 3 volumes. O primeiro volume intitulado de “Introdução” faz uma análise sobre a educação infantil no Brasil a partir das concepções de criança, de infância, de educação e do perfil do professor como forma de estabelecer os objetivos da educação infantil. A sua estrutura é apoiada em organização por idades e se concretiza em dois âmbitos de experiências: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de mundo.

O segundo volume, denominado de “Formação pessoal e social”, apresenta a ideia da aprendizagem a partir dos atos indissociáveis de educar, cuidar e brincar e coloca como um dos objetivos a ser alcançado o desenvolvimento da identidade e da autonomia a partir do contato com outras pessoas. Ao término das considerações traz orientações didáticas específicas para crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos. Já o terceiro volume intitulado “Conhecimento de Mundo”, é dividido em seis eixos de trabalho orientados para a “construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática”.

O RCNEI tem como objetivo auxiliar as escolas e os professores no trabalho pedagógico com as crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. As discussões, objetivos, conteúdos e orientações didáticas propostas no mesmo, tem como finalidade, subsidiar a elaboração das propostas de trabalho nas escolas de educação infantil.

Este documento aponta metas de qualidade para garantir o desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas a partir de uma proposta curricular que visa responder às necessidades de formação social, física e cognitiva das mesmas. Entretanto, percebemos que o RCNEI (1998) é um documento estruturado para uma educação incompatível com a realidade vivenciada no Brasil. Os três volumes apresentam orientações que tendem a não ser desenvolvida por inadequação da proposta a real situação do atendimento a educação infantil brasileira. Podemos perceber essa discordância do que é recomendado no RCNEI e a realidade das escolas brasileiras confirmadas nos próprios documentos do MEC.

O RCNEI (1998, p.69) orienta quais os recursos às escolas devem dispor e os espaços a serem utilizados para o desenvolvimento integral das crianças quando afirma que:

Na área externa, há que se criar espaços lúdicos que sejam alternativos e permitam que as crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados, pendurem-se, escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se etc.

Recursos materiais entendidos como mobiliário, espelhos, brinquedos, livros, lápis, papéis, tintas, pincéis, tesouras, cola, massa de modelar, argila, jogos os mais diversos, blocos para construções, material de sucata, roupas e panos para brincar etc. devem ter presença obrigatória nas instituições de educação infantil de forma cuidadosamente planejada.

Entretanto, como evidencia o documento do Ministério da Educação e Cultura - MEC Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil (2006, p.10),

No Brasil, grande número de ambientes destinados à educação de crianças com menos de 6 anos funciona em condições precárias. Serviços básicos como água, esgoto sanitário e energia elétrica não estão disponíveis para muitas creches e pré-escolas. Além da precariedade ou mesmo da ausência de serviços básicos, outros elementos referentes à infra-estrutura atingem tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças. Entre eles está a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em atividade de movimentação ampla, tendo seu espaço de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente enriquecido.

Como pode ser constatado, nestas duas referencias existe uma incongruência no que é estabelecido e no que está posto na realidade das escolas públicas de educação infantil brasileira. Infelizmente, as escolas de educação infantil, ainda hoje, apresentam problemas (estruturais, financeiro, pedagógico) que dificultam e até impossibilitam desenvolver algumas recomendações pedagógicas do RCNEI.

Percebemos, também, que o discurso apresentado neste documento transfere aos professores a responsabilidade por um atendimento de qualidade, como se esse resultado pudesse ser alcançado independente da falta de recursos financeiros, de formação dos profissionais, de políticas públicas e de condições físicas e materiais disponíveis. Claro que a prática desenvolvida pelo professor é importante para se ter um ensino aprendizagem significativo, mas não se pode colocar o peso da qualidade da educação nas mãos do professor como se ele fosse o salvador da educação.

Outro aspecto a ser levantado diz respeito às orientações didáticas e metodológicas presentes neste documento que nos remete a compreensão de uma infância homogênea como se todas as crianças brasileiras tivessem as mesmas vivências e estímulos, apontando uma criança ideal e utópica pertinente a um ensino aprendizagem de qualidade. Neste aspecto, as crianças com deficiência são abordadas em apenas um item de maneira isolada e tratadas de forma ampla. A esse respeito Bruno (2007, p. 58) coloca que “as recomendações para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais foram feita nesse documento de modo ligeiro e superficial”.

Como a política nacional brasileira assumiu o compromisso de assegurar um ensino inclusivo a todas as crianças nas escolas regulares, o MEC publicou outros documentos relacionados as instituições de Educação Infantil, com vistas a orientar os projetos pedagógicos das escolas para o atendimento às crianças com deficiência. Entre esses documentos, podemos citar a coleção Saberes e Práticas da inclusão - Educação Infantil (2006) que é composto por 8 volumes que trazem temas importantes sobre o atendimento aos alunos que apresentam deficiência, transtornos e altas habilidades.

Acreditamos que esses documentos ajudam aos professores a compreender as necessidades apresentadas pelos seus alunos, bem como, apresentam estratégias que facilitam o processo de ensino aprendizagem. Mas, não é com base apenas em documentos legais, que muitas vezes difere da realidade vivenciada, que poderemos contribuir com a formação contínua dos professores. Segundo Nóvoa (1999) é importante que as reflexões ocorram dentro das escolas de forma que os professores possam compartilhar informações e conhecimentos resultando em transformação das suas concepções e práticas com vistas à aprendizagem de todos.

De acordo com o Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009 (Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) hoje, com as mudanças nas concepções de infância e de criança, a educação infantil é compreendida como um espaço no qual a criança pode se desenvolver através de um processo rico em interações e construção de conhecimentos significativos, exercendo a sua cidadania desde a infância. Isso significa considerar que as crianças têm direito à educação e aos saberes que foram historicamente construídos pelos grupos sociais humanos e possuem especificidades determinadas, tanto pelo seu desenvolvimento, quanto pelos contextos culturais heterogêneos em que estão inseridas.

A educação Infantil, em tese, é um espaço de interações, trocas afetivas, de desenvolvimento físico, cognitivo, social, motor, para lidar com a diversidade, com diferenças sociais, culturais, de raça, para construção de valores humanos contra a desigualdade e a discriminação.

Este espaço deve oportunizar um ambiente acolhedor, que integre os aspectos do cuidar e educar, colaborando para que as crianças possam cultivar a solidariedade, a aceitação do outro, a cooperação, possa ainda desenvolver habilidades de participar, interagir e respeitar os limites de pensar e de sentir das

peessoas, propiciando o desenvolvimento da confiança, autoestima e autonomia. O parecer do CNE/CEB nº20/2009 expõe que,

As instituições de Educação Infantil devem tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas compartilhadas com outras crianças e com o professor. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses. (Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009, p.12).

Tendo em vista o papel fundamental da educação infantil em promover de forma integral o desenvolvimento das crianças em seus aspectos psicomotores, sociais, cognitivos e emocionais, levando em consideração sua história, suas especificidades e singularidades, conhecimentos e habilidades de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social, este presente estudo parte do pressuposto que é necessário garantir esse espaço educacional a todas as crianças.

Esse é um dos maiores desafios do sistema educacional atual, estar preparado para oferecer uma educação de qualidade a todas as crianças matriculadas na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental. Infelizmente, a Educação Infantil, ainda é considerada de menos importância frente aos outros níveis de ensino no que diz respeito à valorização da formação dos professores, aos recursos disponibilizados e a investimentos nas escolas. Apesar de legislações e documentos, como os que citamos acima, que estabelecem normas e diretrizes em prol da qualidade do ensino, ainda, percebemos uma não viabilização de acesso e permanência num atendimento adequado a todas as crianças deste nível de ensino (BRUNO, 2007).

Quanto ao acesso das crianças de zero a cinco anos na escola, é possível observar nos dados levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/ MEC) o aumento no número de matrículas de crianças nessa faixa etária, como podemos ver na tabela 3 que mostra os dados do censo escolar de 2001 a 2010, levando em consideração as metas que foram estabelecidas no atual Plano Nacional de Educação-PNE, para o decênio de 2001 a 2010.

Tabela 3 - Número de matrículas da Educação Infantil no Brasil 2001-2010

	<u>Modalidade de ensino</u>		
<u>Ano</u>	Creche (0 a 3 anos)	Pré-escola (4 a 6 anos)	Total
2001	1.093.347	4.818.803	5.912.150
2002	1.152.511	4.977.847	6.130.358
2003	1.237.558	5.155.676	6.393.234
2004	1.348.237	5.555.525	6.903.762
2005	1.414.343	5.790.670	7.205.013
2006	1.427.942	5.588.153	7.016.095
2007	1.579.581	4.930.287	6.509.868
2008	1.751.736	4.967.525	6.719.261
2009	1.896.363	4.866.268	6.762.631
2010	2.064.653	4.692.045	6.756.698

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos dados no MEC/INEP, Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2001 a 2010.

Observamos também que, ao lado do crescimento das matrículas de uma forma geral (dados absolutos) houve um considerado aumento nas creches, o que pode sugerir melhor organização dessas instituições em relação a esta clientela. O aumento considerado de crianças desta faixa etária, as escolas, também, pode ser resultado da inclusão das creches no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB . Já em relação à pré – escola, percebemos que desde o ano de 2006 há uma diminuição de crianças matriculadas. Segundo O INEP esta diminuição de matrículas nessa etapa educacional é devido à migração das crianças de seis anos para o ensino fundamental³³.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração nessa baixa taxa de matrícula diz respeito à queda de fecundidade, bem como a presença percentual cada vez menor de famílias com crianças no país, isso também, tem contribuído para essa tendência.

³³ O Parecer da CNE/CEB 18/2005, na Lei nº 11.114/2005, “torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, pelas alterações dos Arts. 6º, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)”, ampliando para 9 (nove) anos a etapa de escolarização obrigatória. Deste modo, as escolas de Educação Infantil passam a atender “crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, sendo Creche até 3 (três) anos de idade e Pré-escolas para 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade”. (Resolução CNE/CEB nº 3/2005).

Segundo o Censo Demográfico (2010) realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o Brasil, tem cerca de 190 milhões de habitantes. Fazendo uma projeção com base no censo, podemos indicar que aproximadamente 17 milhões são crianças na faixa de 0 a 5 anos de idade ³⁴.

Verificamos que as matrículas existentes na educação infantil na rede pública (Federal, Estadual e Municipal) de crianças entre 0 e 5 anos aponta aproximadamente 5 milhões de crianças com acesso a educação infantil gratuita no Brasil. Desse quantitativo apenas 1,3 milhões de crianças estão na creche(0 a 3 anos) e cerca de 3,7milhões de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola(Fonte: MEC/INEP). Isto representa respectivamente quase 20% e 80% respectivamente de crianças matriculadas na educação infantil. Comparando o número de crianças existentes no Brasil com o número de matriculas realizadas na educação infantil ainda percebemos um grande gargalo no referido nível de ensino.

Apesar de considerarmos ainda um número insuficiente de crianças matriculadas na educação infantil, principalmente na faixa etária de creche, não podemos deixar de perceber o aumento das matrículas. Porém, é preciso avançar mais, não só em dados estatísticos, mas também em investimentos em todos os setores diretamente ligados a este nível escolar.

Diante desses dados, percebemos que as metas do Plano Nacional de Educação para o decênio de 2001 a 2010 em ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 a 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos, não foi alcançado. Na verdade, essa meta era muito ousada, tendo em vista a educação infantil ser um direito recente nas políticas brasileiras e um nível de ensino que há poucos anos apresentava enormes carências.

Visando garantir uma escolaridade maior às crianças foi promulgada a Emenda Constitucional (EC) 59, que estabelece “Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, com sua progressiva implementação nas redes até 2016. Essa proposta é excelente se vier acompanhada de investimentos que

³⁴ Foi feito uma projeção da quantidade de crianças entre 0 e 5 anos, pois não foi possível ter esse quantitativo efetivo, uma vez que o censo de 2010 apresenta as porcentagens demográficas como : crianças com menos de 1 ano:2.713.244; entre 1 ano e 4 anos: 11.082.915 e entre 5 a 9 anos:14.969.375 e as pesquisas revelam 11 milhões de crianças entre 0 a 3 anos e 6 milhões entre 4 a 5 anos.

oportunize experiências enriquecedoras e emancipadoras no percurso escolar de todas as crianças pequenas brasileiras e não uma imposição as famílias apenas como meio de atingir a universalização do ensino.

Contudo, essa obrigatoriedade se constitui num dever do poder público em oferecer o acesso e também às condições de atendimento, ou seja, à quantidade e à qualidade do atendimento educacional.

Em consonância com as políticas educacionais, como: Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2006), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil (2009) e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) este espaço deve atender as especificidades das crianças de 0 a 5 anos e favorecer um ambiente seguro, acolhedor, adequado, estimulante e prazeroso que possibilite às crianças o desenvolvimento físico, afetivo, social, cognitivo, entre outros, sendo um local de vivências e direitos das crianças. Para tanto, é necessário uma estrutura física adequada que contemple a parte pedagógica, administrativa e de serviços de higiene e alimentação de forma a atender as diferentes funções da educação infantil.

4.1.1 Cuidar, educar e brincar: ações que fomentam o fazer pedagógico na educação infantil.

O papel da educação Infantil como etapa responsável pelo desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família, coloca a escola como um espaço educativo que deve priorizar ações de cuidado e de educação às crianças pequenas. Este “cuidar” não deve envolver apenas os cuidados básicos de higiene e da qualidade da alimentação, mas também significa criar vínculos de afetividade, está atento às singularidades, ter um olhar cuidadoso e reflexivo sobre o que o aluno faz o que está aprendendo, no que esta progredindo, ou seja, como está o desenvolvimento de cada criança (RCNEI, 1998).

Na educação infantil os cuidados necessários são mais intensos, pois as crianças compreendidas nesta etapa da vida dependem do adulto para suprir suas necessidades básicas de higiene, segurança, alimentação e saúde, funções que

ainda não podem desempenhar sozinhas. Essas ações não dizem respeito apenas às necessidades físicas do corpo, mas também envolve uma dimensão afetiva, emocional, de relações sociais como é evidenciado no RCNEI (1998, p.25) ao defender que cuidar da criança é,

[...] sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma.

Nessa perspectiva podemos considerar que cuidar não pode ser visto como ato mecânico separado da educação e dissociado de aspectos emocionais, cognitivos e culturais (BRASIL, 1998). Podemos perceber os atos cuidar/ educar, por exemplo, na atividade de escovação dos dentes, quando a professora conversa com a criança a respeito da necessidade desse procedimento de higiene, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades infantis de higiene, saúde e cuidados com o corpo. Nessa situação, a criança está ao mesmo tempo construindo conceitos de higiene e cuidando de seu corpo. Essa é ação que compreende o binômio cuidar e educar evitando o ato mecânico apenas como forma de cumprir a tarefa de escovar os dentes em detrimento de uma ação educativa.

De acordo com o Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil “educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis”, dando condições para as crianças explorarem o ambiente de formas diversas nos momentos da rotina, sejam nas brincadeiras, jogos, faz de conta, alimentação e higiene.

Segundo Craidy e Kaercher (1998, p. 59):

Atividades que envolvam o cuidado e a saúde são realizadas diariamente nas instituições de educação infantil e não podem ser consideradas na dimensão escrita de cuidados físicos. A dicotomia, muitas vezes vividas entre cuidar e o educar deve começar a ser desmistificada. Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Tudo dependerá da forma como se pensam e se procedem às ações. Ao promovê-las proporcionamos cuidados básicos ao mesmo tempo em que atentamos para a construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social.

Para Kramer (2003) estes dois termos são sinônimos que precisam caminhar na mesma direção de forma a assegurar a educação em sua integralidade.

No que se refere ao termo educar o RCNEI declara que significa:

Propiciar situações de cuidado, brincadeira e aprendizagens orientadas, de forma que possa 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 pela criança aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (RCNEI 1998, p.23)

Apesar do RCNEI explicar os termos de formas separadas como se fossem duas ações independentes, identificamos em ambas citações referências que indicam o educar envolvendo o cuidar e o cuidar envolvendo o educar como ações conjuntas e intrínsecas que devem fazer parte da rotina pedagógica da educação infantil em todas as situações sem se diferenciar em ações de cuidados e de educação.

A luz dessa citação acima, percebemos a brincadeira como uma linguagem possibilitadora das situações de educar. Engana-se quem pensa que brincar é apenas uma atividade de recreação com o objetivo de passar o tempo. Como diz um pensamento de Carlos Drummond de Andrade brincar “não é perder tempo, é ganhá-lo” (<http://www.brinquedoteca.org.br/si/site/000502>).

Ainda, de acordo com o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, brincar,

[...] é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Ela funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também transformá-la. [...] Brincar, constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade [...] (BRASIL, 1998, p. 22 e 23).

Vygotsky (1998) compreende a brincadeira como uma atividade social da criança e essencial para seu desenvolvimento porque, em primeiro lugar, ao brincar a criança está agindo num mundo imaginário, quando por exemplo, ela usa um cabo de vassoura como cavalo, areia como comidinha, cadeiras como trem, ou seja, a criança começa a ser capaz de construir a representação simbólica. Em segundo lugar, esse imaginário é seguido por regras, pois no caso de estar brincando de escolinha, esta saberá que precisa de professores e alunos e que correr não é um

comportamento aceitável, portanto leva a criança a agir de forma mais avançada do que a habitual para sua idade.

Nesse sentido a brincadeira cria a Zona de Desenvolvimento proximal ³⁵,” pois seu desenvolvimento é impulsionado para frente quando a criança tem que vivenciar as situações de uma forma mais sofisticada do que vivencia no seu cotidiano.

Experimentando a linguagem do faz de conta à criança tem possibilidades de realizar ações que não lhe seria possível na realidade, pois ao brincar, por exemplo, de médico, de professora ou de motorista, a criança assume o papel e cria um contexto imaginário que a faz criar um mundo fictício. Fontana (1997, p. 123) afirmam que ,

A brincadeira é, então, a forma possível de satisfazer a essas necessidades, já que possibilita à criança agir como os adultos (dirigindo um carro, cuidando de um bebê, fazendo comidinha) em uma situação imaginária.

É por meio da brincadeira que a criança aprende e se desenvolve nos mais amplos sentidos, no qual através da imaginação conseguem transpor a realidade. “Pela brincadeira, objetos e movimentos são transformados. As relações sociais em que a criança está imersa são elaboradas, revividas, compreendidas”. (FONTANA 1997, p. 118).

Segundo Wajskop (1999, p.25),

A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos.

O brincar também permite à criança pensar, criar e interagir com os outros a sua volta, perceber-se como ser diferente do outro, aprender a conviver com pessoas diferentes entre si, experimentar papéis, compartilhar fantasias, dividir brinquedos, assimilar regras, resolver conflitos, explorar habilidades, conhecer e descobrir o mundo, as pessoas e os objetos, ou seja, a partir das brincadeiras as

³⁵ Zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela solução de problemas sobre a orientação de um adulto ou colaboração de companheiros mais capazes.

crianças constroem conhecimentos sobre o mundo, socializam-se, aprendem a relacionam-se com as pessoas, expressam seus sentimentos, sensações e pensamentos.

Desse modo, brincando de faz de conta, boneca ou carrinho; de imitar bichos e personagens encantados; amarelinha; jogar bola; montar quebra-cabeça; brincar com areia e no parque, manipular e explorar objetos, interagir com outras crianças e com adultos, promove o desenvolvimento das diversas linguagens (musical, corporal, gestual), o pensamento, a imaginação, a autonomia, a identidade, a atenção, a oralidade, a criatividade, a memória, a motricidade, a imitação, bem como atitudes de compreensão e de cooperação para com os colegas. Segundo Paniagua, Palacios (2007, p.57) por meio da brincadeira “[...] explora-se, descobre-se, experimenta-se, compreende-se, consolida-se [...]”.

É importante destacar que a brincadeira não é uma ação biológica, natural, da criança, ou seja, ela não nasce sabendo brincar, aprende através das relações sociais estabelecidas com os pais, amigos e professores. Por ser uma aprendizagem social, as escolas de educação infantil devem possibilitar a todas as crianças na sua rotina brincadeiras livre e orientadas pelos professores que favoreça o pleno desenvolvimento de suas potencialidades (WAJSKOP, 1999).

Podemos adiantar que, na instituição visitada, os espaços destinados às brincadeiras estão dentro das possibilidades de uma escola pública que procura seguir os padrões de qualidade estabelecidos pelo MEC, como por exemplo, o tamanho da área destinada a recreação, a adequação dos brinquedos para diferentes faixas etárias e os recursos pedagógicos disponíveis (bola, corda bambolê, elásticos, jogos) que estimulem diferentes usos e atividades recreativas. Ainda não podemos considerar ideal, pois os recursos para comprar materiais chegam atrasados e na maioria das vezes não dá para suprir a demanda posta, além do que impossibilita cumprir o que rege o art. 8, § 1º, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI sobre a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, uma vez que os brinquedos e os recursos educativos disponíveis não atendem as crianças que apresentem alterações nos movimentos ou sensoriais.

Além dos ambientes dedicados, essencialmente, a brincadeira como brinquedoteca e parque, as salas de aulas possuem diversos “cantinhos”, entre eles:

de livros de literatura infantil (organizados e bem distribuídos), de jogos de tabuleiro, de brinquedos (bonecos, carros, pelúcias, etc.), e ainda uma caixa de areia para brincar com baldinhos e pás.

A rotina dessa instituição é repleta de momentos de brincadeiras, seja ela livre ou direcionada, individual ou coletiva, com ou sem a mediação da professora, entre as crianças da mesma sala ou interagindo com os outros alunos da escola. São momentos muito ricos para as crianças. Nessas brincadeiras é possível a professora perceber como está a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos, nos diversos aspectos, sociais, cognitivo, motor e afetivo.

As professoras dessa instituição demonstram conhecer e valorizar a brincadeira, por isso planejam situações diversas de brincadeiras que favorecem a socialização, a interação e a imaginação. Mesmo, que não tenham os recursos e brinquedos necessários para realizar a brincadeira, criam com as crianças ou constroem objetos que auxiliam no brincar.

Os atos de cuidar, educar e brincar integram o fazer pedagógico das educadoras infantis, mas é preciso conhecer o caminho seguido para planejar, desenvolver e avaliar ações e atividades dessas educadoras na perspectiva da diversidade.

Antes de adentrarmos o campo da prática pedagógica das educadoras infantis, discutiremos nos próximos subitens, a importância da educação Infantil na inclusão do aluno com deficiência e como estão sendo acolhidos nos Centros de Educação Infantil do Município de Natal.

4.2 IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Ao ingressar na escola de Educação Infantil a criança certamente vivencia momentos ricos e importantes para seu aprendizado e desenvolvimento. Situações como brincar no escorrego; na caixa de areia, de encher e esvaziar os baldinhos ou de fazer bolinho com areia; brincar de esconde- esconde, envolver-se na roda de músicas, participar dos momentos da história, da hora da alimentação e de

momentos de higiene, são situações que proporcionam um processo intenso de descobertas, de trocas, de socialização e de aprendizagens significativas.

Estas atividades na qual a criança é mergulhada por intermédio de suas ações, da interação com outras crianças de mesma faixa etária ou com mais idade e, da mediação do professor, possibilita desenvolver, de forma espontânea, lúdica, crítica e criativa, suas capacidades humanas nos vários aspectos: cognitivo, social, afetivo e psicomotor.

A Educação Infantil é a fase escolar que possibilita grandes avanços nas crianças. O desenvolvimento motor, da linguagem e dos laços afetivos, a descoberta do mundo e de si mesmo são aprendizagens importantíssimas que acontecem diariamente quando a criança participa de “interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por elas estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades [...]”(Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009, p. 6).

As crianças iniciam seu processo de construção de valores ao olhar para o outro e respeitá-lo nas suas características, nessa primeira etapa educacional. O respeito, o senso moral e a autoestima são valores despertados através de experiências vivenciadas no cotidiano da escola (PANIAGUA, PALACIOS, 2007). A partir da sensibilização o educador mobiliza e ajuda a construir valores morais e sociais como justiça, solidariedade, cooperação, amor, amizade promovendo o respeito às diferenças a fim de possibilitar a aceitação de todos. Esses aspectos já são motivos importantes para que as crianças com deficiência frequentem, desde a mais tenra idade, o ambiente escolar.

Outro fator importante a ressaltar, é que as crianças dessa etapa educacional são mais receptivas, não apresentam preconceitos estabelecidos. Parece que a deficiência não ocupa lugar significativo para as crianças. O que elas querem é brincar! Não importa as diferenças físicas, religiosas, de gênero ou de classe social. Segundo Victor (2009, p.109) a inclusão ocorre de forma mais efetiva, “a partir de um processo natural de convivência, sem pressão nem rejeição”, garantindo maiores possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento e de sucesso nos anos subsequentes.

O olhar dos professores também é mais compreensível e de acolhimento, uma vez que a relação que se estabelece entre as crianças e o docente é de estímulo e afeto, base que possibilita o processo de inclusão.

Segundo Schirmer *et al.*(2007, p. 19),

A educação infantil, proposta nos espaços da creche e pré-escola, possibilitará que a criança com deficiência experimente aquilo que outros bebês e crianças da mesma idade estão vivenciando: brincadeiras corporais, sensoriais, músicas, histórias, cores, formas, tempo e espaço e afeto.

Outro ponto de fundamental importância em relação à educação infantil como espaço favorável a inclusão, diz respeito à convivência social na construção e internalização de conhecimentos e habilidades. De acordo com Bruno (2007)³⁶, as crianças com deficiência “aprendem melhor juntas com outras crianças que tem caminhos diferentes de aprendizagens, possibilidades diferentes e necessidades diferentes.”

Ainda segundo a autora.

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

Esse ponto de vista remete a concepção Vygotskyana que coloca o mundo cultural em que o sujeito vive como a principal fonte do desenvolvimento da pessoa. Segundo Vygotsky(1998) a interação social é a matéria-prima para o desenvolvimento do indivíduo. Através da mediação, da relação, dos estímulos e das interações afetivas, sociais e culturais, com os colegas a aprendizagem ocorre.

De acordo com o Schirmer *et al* (2007, p. 18),

[...] a qualidade de estímulos proporcionados à criança possibilitará o desenvolvimento máximo de suas potencialidades e isso justifica a importância de criarmos oportunidades comuns de convivências e desafios para o desenvolvimento.

Diante do exposto, percebemos que se a criança com deficiência ficar reclusa em uma instituição, tendo contato apenas com crianças que apresentam o mesmo desenvolvimento que o seu vai impossibilitar o enriquecimento das trocas e da superação de suas limitações.

³⁶ Fala de Marilda Moraes Garcia Bruno no documentário “*Toda criança é única: a inclusão da diferença na educação infantil*” sob a Realização da TV Escola Brasil, 2007.

Quanto mais o meio promove situações desafiadoras ao indivíduo, mais ele vai responder a esses desafios e desenvolver habilidades perdidas ou que nunca foram desenvolvidas. Se propusermos situações de acordo com a limitação da criança, ela não encontrará motivos para se sentir desafiada. Uma criança com atraso no desenvolvimento motor, ou com uma paralisia cerebral, quando incluída em ambiente escolar inclusivo, tem inúmeras razões para se sentir provocada a desenvolver habilidades que não desenvolveria em um ambiente segregado. (SCHIRMER *et al* 2007, p. 18)

Sobre o direito a inclusão de todas as crianças, Oliveira (2002, p.245) afirma que, “as crianças com NEE, são antes de tudo, crianças e devem conviver com outros e não mais ser mantidos isolados”.

Oliveira (2002, p.249) ainda esclarece que,

[...] as crianças com NEE são crianças iguais às outras, apesar das diferenças, e devem sim, ser trazidas para enriquecer os processos de aprendizagens.

É na interação com os outros, que as crianças desenvolvem, efetivamente, suas capacidades, aprendem a descobrir o valor do outro, e, como consequência passam, a ter confiança em si mesmo. De acordo com o RCNEI (1998, p.11)

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

É nessa ação que vão sendo construídos conhecimentos, valores, hábitos, atitudes, ou seja, vão sendo internalizados conhecimentos, papéis e funções sociais, através da mediação do outro, permitindo a formação de conceitos e da própria identidade. Segundo afirma Mantoan (1997, p. 120)

[...] a diversidade no meio social e, especialmente no ambiente escolar, é fator determinante do enriquecimento, das trocas, dos intercâmbios intelectuais, sociais e culturais que possam ocorrer entre os sujeitos que nele interagem.

Ainda recorrendo as palavras do RCNEI (1998, p.35)

Pelo lado das crianças que apresentam necessidades especiais, o convívio com as outras crianças se torna benéfico na medida em que representa uma inserção de fato no universo social e favorece o desenvolvimento e a aprendizagem, permitindo a formação de

vínculos estimuladores, o confronto com a diferença e o trabalho com a própria dificuldade.

Contudo, as escolas de educação infantil são espaços que podem possibilitar vivências com outras crianças e com adultos importantes para o desenvolvimento infantil, pois quando brincam, aprendem e ensinam, as crianças colaboram umas com as outras, aprendem a trabalhar em grupo, a compreender, a respeitar, a conviver com as semelhanças e as diferenças individuais de seus pares, a adquirir hábitos, valores, conceitos e experiências onde todos os alunos enriquecem-se por terem a oportunidade de aprender uns com os outros.

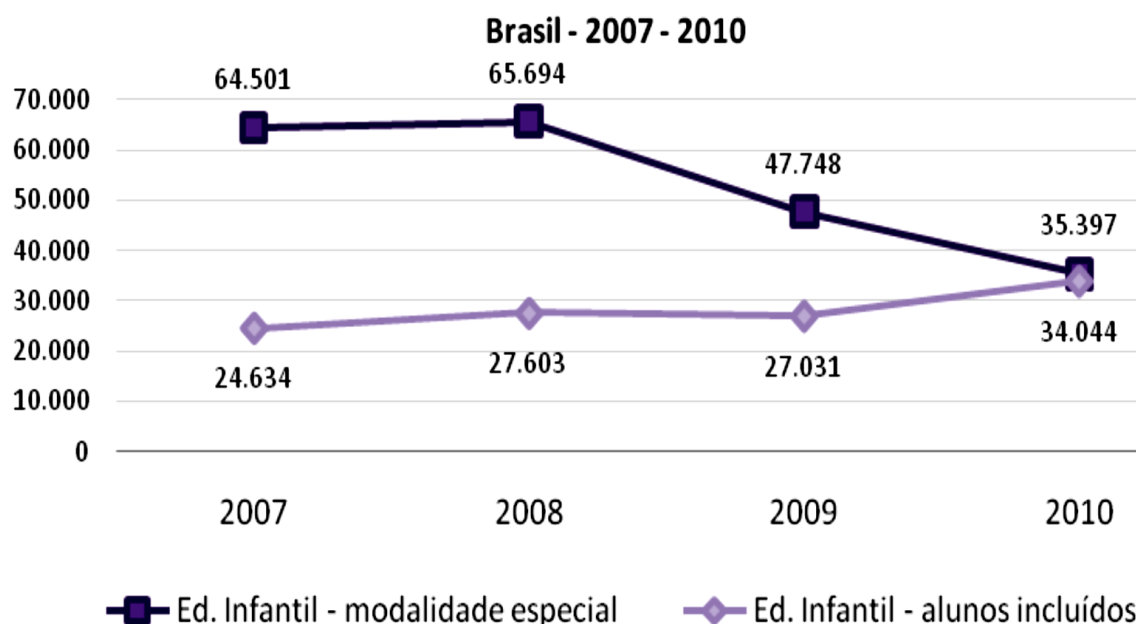
Apesar dos muitos benefícios da convivência na diversidade, ainda percebemos entraves para concretização da educação para todos na Educação Infantil. As dificuldades desta fase de ensino para implementação de uma proposta inclusiva significativa estão relacionadas ao financiamento para este setor educacional, a formação dos professores, ao atendimento e as estratégias para educação inclusiva (BRUNO, 2007).

Mas essa situação não deve tardar a ser resolvida, pois com a emenda Constitucional 59, que ampliou a obrigação de escolaridade a partir de 4 anos de idade, o Brasil, precisará investir e construir pré-escola pelo país para atender toda essa população.

Além da limitação da oferta de vagas para essa faixa etária nas escolas regulares, o que se percebe é que como não é obrigatório as crianças de até 5 anos estarem matriculadas nas escolas regulares, uma vez que a emenda constitucional 59 que estabelece educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade é recente e só será obrigatória a partir de 2016, muitos pais e responsáveis procuram matricular seus filhos em instituições especializada ou em inscrevê-los em instituições com objetivo clínico-terapêutico acreditando que assim as crianças serão melhor acolhidas e cuidadas.

Verificamos que o número de crianças com deficiência matriculadas em escolas especializadas ainda é muito alto. Essas estatísticas podem ser consideradas como um indicativo de resistência à inclusão na educação Infantil como podemos constatar no gráfico abaixo.

Figura 9 - Gráfico do número de matrículas da Educação Especial na Educação Infantil



Fonte: MEC/Inep/DEED

Analisando o gráfico podemos constatar que entre 2007 e 2010 houve um crescimento de 72,3% de matrículas inclusivas na educação infantil, mas apesar do aumento significativo dessas matrículas nas escolas regulares, muitos alunos (a maioria) ainda estão recebendo atendimento educacional especializado em escolas especializadas contradizendo o previsto na legislação e nos documentos referentes à política educacional brasileira, onde é determinado que as pessoas com NEE estejam matriculadas nas classes comuns.

Segundo informações de BRUNO (2007, p.178) “80% das matrículas de crianças com deficiência ocorrem em creches e pré-escolas de instituições especializadas (MEC/INEP/2003). Esses dados nos faz pensar: porque ainda há esse alto número de matrículas em escolas especiais se é contrário à legislação? Se a instituição especializada deve funcionar como um suporte ao ensino regular, porque ainda resiste e com um alto número de matrículas que na educação Infantil supera as classes comuns? De acordo com esta mesma pesquisadora esse fato ocorre porque,

[...] as diretrizes políticas para a inclusão escolar são mais efetivas em relação ao Ensino Fundamental do que em relação a Educação

Infantil. Nesse campo, o discurso é vago, nebuloso, inconsistente, pois permite que o sistema de educação infantil transfira a responsabilidade pelo atendimento de creches e pré-escolas as instituições especializadas onde muitas tem perfil segregador e assistencialista. (BRUNO 2007, p. 180)

Apesar de incoerente com essa informação, documentos nacionais do MEC (BRUNO, 2006; RCNEI, 1998) pregam que é a instituição regular de educação infantil que irá possibilitar experiências educacionais ricas que garantem o acesso, a participação, e a aprendizagem de todas as crianças.

Para que as escolas de educação infantil possam possibilitar a aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças é preciso ter uma proposta pedagógica concernente com os princípios da inclusão. Procuraremos, então, discutir no próximo item como proporcionar padrões de qualidade na educação infantil.

4.3 A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para uma proposta inclusiva em escolas infantis é preciso pensar na organização do espaço físico apropriado ao desenvolvimento do trabalho com crianças pequenas e de uma prática pedagógica que possibilite a todos os alunos aprender e desenvolver.

A escola infantil como um espaço inclusivo tem como objetivo oportunizar um ambiente acolhedor, que integre os aspectos do cuidar e educar, colaborando para que todas as crianças possam brincar, conversar, participar de atividades de literatura e de artes, expressar seu pensamento, sentimentos e interagir com outras crianças possibilitando-as avançar na construção de conhecimentos, habilidades e valores. Segundo Carvalho (2005, p.32)

[...] os programas da educação infantil e das séries iniciais devem prever ambientes que possibilitem às crianças os movimentos livres; a exploração de materiais diversos que permitam a satisfação da curiosidade que as caracteriza e as torna exploradoras; a expressão verbal; os jogos e as brincadeiras [...],

Considerando esses pontos elencados, acreditamos, que um ambiente que possibilite a implementação de práticas apropriadas e que possa promover a participação das crianças em todas as ações pedagógicas da escola, deve dispor de

uma estrutura sem barreiras arquitetônicas, com materiais didáticos, recursos pedagógicos, mobiliários e brinquedos adequados que auxiliem a ação educativa e permita as crianças experiências significativas. Bruno afirma que (2006, p.18)

A organização do espaço, a eliminação das barreiras arquitetônicas (escadas, depressões, falta de contraste e iluminação inadequada), mobiliários, a seleção dos materiais, as adaptações nos brinquedos e jogos são instrumentos fundamentais para a prática educativa inclusiva com qualquer criança pequena. Eles se tornam condições essenciais e prioritárias na educação e no processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais.

Da mesma maneira que um espaço adequado, para garantir a participação e aprendizagem de todas as crianças, é preciso se pensar na ação pedagógica. As atividades devem se adequar ao nível da turma, as particularidades, as necessidades e aos interesses das crianças de forma que todas possam ao seu modo e tempo participar ativamente das tarefas propostas. Ainda, Conforme o pensamento de Bruno (2006, p.19),

O conteúdo e as atividades devem levar em conta o princípio da aprendizagem significativa: atividades que partam de experiências positivas para os alunos, dos interesses dos significados e sentidos atribuídos pelos mesmos.

Quando pensamos na ação pedagógica nas escolas de educação infantil inclusiva, vem à mente o papel da professora como mediadora das experiências, aquela que possibilita as crianças construir conhecimentos, desenvolver habilidades através da sua interação com as múltiplas linguagens e com as outras crianças.

Não diferente dos outros níveis de ensino, a Educação Infantil, requer uma professora que tenha conhecimentos das teorias educacionais para que ela seja capaz de articular esses saberes com a sua prática e tenha competência para lidar e conduzir a aprendizagem de todos os alunos. Além, desses saberes é necessário que a educadora infantil demonstre sensibilidade, afetividade e carinho para o bem-estar e desenvolvimento das crianças. Segundo Oliveira (2002, pg.14),

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar situações ambíguas, incertas, conflituosas, e por vezes violenta presente no contexto escolar.

A prática pedagógica da professora da educação infantil deve partir dos conhecimentos prévios, hipóteses, interesses das crianças levando em consideração o desenvolvimento, as características e especificidades de cada uma. Para isso, a professora precisa estar atento ao desenvolvimento de cada aluno, conhecer melhor cada um deles para poder desafiá-los e promover melhores aprendizados. Esse levantamento de informações sobre as crianças são fundamentais para a ação do professor. Independente dessa educadora ter ou não em sua sala de aula alunos com deficiência ela precisará adequar sua metodologia a realidade de sua turma e de forma individual, como explica Paniagua, Palácios (2007, p. 151) “a proposta educativa deve ser para todos, mas ao mesmo tempo individual”.

Muitas vezes a professora da Educação Infantil fica assustada quando sabe que terá em sua sala um aluno com deficiência, pois acreditam que assim terá que desempenhar funções que vão além de seu papel, como o de cuidar desta criança. Mas, na verdade esse cuidar que muitas vezes pode ser uma angústia para a professora faz parte da sua ação pedagógica cotidianamente.

Em alguns momentos a professora da educação infantil independente da criança ter deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades vai precisar levá-la ao banheiro para fazer suas necessidades fisiológicas e/ ou lavar as mãos, limpar a secreção nasal das crianças, fazer uma medicação prescrita por médico, ajudar no momento da alimentação (forma correta de se sentar, pegar nos talheres, e de como deve se alimentar); observar as brincadeiras no parque, ter uma maior atenção nas atividades com produtos que não podem ser ingeridos e que pode causar danos a saúde como: tinta, cola e lápis de cor, acompanhar e intervir na hora das atividades. Essas são situações educativas cotidianas das professoras da educação infantil. As crianças dessa faixa etária precisam da mediação do educador e de cuidados que proporcionem o desenvolvimento das capacidades e de autonomia.

A rotina vivenciada pelas crianças nas escolas de educação infantil deve ser dinâmica e considerar sempre o movimento e ritmo delas. De um modo geral as professoras da educação infantil utilizam em sua metodologia a roda de música e conversas, atividades de registro, parque, jogos, brincadeiras e a contação de história. Essas atividades alternam em dirigidas, livre e de acompanhamento variando de uma instituição para outra em relação ao tempo ao espaço e aos materiais (PANIAGUA, PALACIOS, 2007).

As atividades dirigidas são de um modo geral realizadas com base na orientação do professor, pode ser uma atividade escrita ou uma brincadeira no parque, cuja atuação das crianças será baseada na determinação e intervenção do educador.

Já as atividades livres se caracterizam pelas propostas abertas sem interferência direta do professor. Nesse momento, o educador observa para poder garantir a segurança das crianças e manter a ordem. A atividade livre é muito significativa como uma proposta que garante a autonomia e respeita o nível e os interesses das crianças, como escolher do que quer brincar e o que quer desenhar.

A atividade acompanhada é quando o professor acompanha o desenvolvimento e aprendizagem do aluno e percebe o momento certo de intervir. Para isso o educador precisa está perto dos educandos, entrar na brincadeira junto com a criança, sugerir outro jogo, estimular no momento da tarefa. Essas “microintervensões” segundo Paniagua e Palácios (2007) é para ajustar da melhor forma o “andaime” segundo as aprendizagens individuais de cada criança.

Podemos ver que a rotina e as ações da professora da educação infantil independe dela ter ou não aluno com deficiência, pois a função da educação infantil é cuidar / educar. Entretanto, a professora precisará está mais atenta às necessidades e limitações dos alunos com deficiência para que esses tenham acesso ao currículo e possam aprender e se desenvolver dentro de suas possibilidades.

Não podemos deixar de ressaltar que quanto mais ricas forem as atividades maior será o desenvolvimento das crianças, por isso é preciso que a professora planeje tarefas que despertem a curiosidade, a concentração, a criatividade; estimulam a comunicação e expressão, o raciocínio lógico-matemático , propiciam uma melhor aquisição dos conhecimentos relacionados às Ciências Naturais e Sociais.

Para poder planejar e adequar as atividades de forma a atender os objetivos proposto a essa faixa etária e ser significativo a todas as crianças, a docente, precisa conhecer e refletir sobre as teorias direcionadas ao processo histórico, pedagógico e de desenvolvimento das crianças, bem como, ter conhecimentos didáticos em relação às estratégias pedagógicas que apoiam os alunos nas situações de aprendizagem. É preciso, também, ter vontade de fazer a diferença, disponibilidade, tempo para planejar, comprometimento , dedicação, respeito a

criança com deficiência como um ser ativo, pensante, sujeito social que produz conhecimentos, que são ativos e capazes, é que podem aprender e desenvolver dependendo em grande parte da prática pedagógica utilizada.

Para dar conta dessa infinidade de funções no trabalho com crianças pequenas é fundamental que a professora tenha uma formação ampla com conhecimentos sobre o comportamento e desenvolvimento das crianças, capazes de compreender e reconhecer as suas diferentes necessidades e promover a exploração, respeitando as suas especificidades.

Para organizar uma aula o professor realiza um planejamento, define objetivos e considera aspectos como os materiais a utilizar, a quantidade de alunos, o tempo, o conhecimento e o interesse dos alunos (ZABALA, 1998).

Além dessas ações, o professor que tem aluno com deficiência, precisará “propor um novo arranjo pedagógico: diferentes dinâmicas e estratégias de ensino para todos [...]” (BRUNO 2006, p.18). A escola, a sala de aula e as estratégias de ensino é que devem ser modificadas para que o aluno possa se desenvolver e aprender.

Compreendemos que “todos, sem exceções, podem aprender, mas ninguém aprende, exatamente, da mesma forma, no mesmo ritmo, e com os mesmos interesses” (CARVALHO 2008, p.110). Sendo assim, é necessário que o professor adeque sua metodologia e utilize recursos e/ou estratégias que ajudem o aluno a construir conhecimento e participar do processo ensino aprendizagem.

Os professores sabem da necessidade de individualizar o ensino, pois as escolas têm alunos reais e não ideais, com características, ritmos, desenvolvimento e estilos diferentes e que o ensino baseado na homogeneidade não tem qualidade nem significação para todas as crianças. Porém, nas pesquisas os docentes afirmam que em salas lotadas de criança não tem como dar conta das particularidades de cada uma delas. Em se tratando de crianças pequenas a situação é mais difícil, pois as necessidades de educação e cuidado são mais intensas.

A educação infantil precisa oferecer um ensino de qualidade para as crianças. No entanto, alcançar a qualidade diante de tantos problemas, estruturais, políticos, e pedagógicos é um desafio principalmente quando esta instituição tem como proposta um ensino inclusivo, pois requer mais disposição dos profissionais da

educação, investimento do governo, colaboração da sociedade e articulação das políticas públicas.

Quando refletimos sobre a qualidade na educação infantil pensamos em profissionais qualificados; proposta pedagógica com ênfase na diversidade; currículo construído com as crianças e para elas; gestão participativa; espaço físico com boa infraestrutura; uma relação estreita entre família e escola (VALLE, 2010).

Zabalza (1998) apresenta dez aspectos chaves de uma educação infantil de qualidade, tendo como referência o processo de ensino aprendizagem, como pode ser visto no quadro 6 abaixo.

Quadro 6 - Dez aspectos chaves de uma educação infantil de qualidade

ASPECTO - CHAVE	EXPLICAÇÃO
Organização dos espaços	“Espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados”(p.50).
Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver a atividade	Equilíbrio entre atividades dirigidas e atividades espontâneas (p.50).
Atenção privilegiada aos aspectos emocionais	“tudo na educação infantil é influenciado pelos aspectos emocionais”(p.51)
Utilização de uma linguagem enriquecida	“E preciso ,então, criar um ambiente no qual a linguagem seja a grande protagonista”(51)
Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades.	“Embora o desenvolvimento infantil seja um processo global e interligado, não se produz nem de maneira homogênea nem automática. Cada área do desenvolvimento exige intervenções que o reforcem e vão estabelecendo as bases de um progresso equilibrado do conjunto”(p.51)
Rotinas estáveis	“As rotinas atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem as estruturas e possibilitam o domínio do processo”(p.52).

Materiais diversificados e polivalentes	A escola deve ter materiais diversificados que possibilite aos alunos várias possibilidades de ação (p.53).
Atenção individualizada a cada criança	É preciso atender individualmente a cada criança (p.53).
Sistema de avaliação, anotações, etc. que permita o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças.	Está relacionado ao planejamento e a avaliação do processo ensino aprendizagem (p.53-54).
Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente	A participação dos pais na vida escolar de seus filhos enriquece o trabalho educativo da escola (p. 54-55).

Fonte: organizado pela pesquisadora com base em Zabalza(1998)

As ações que envolvem a educação infantil devem ter como componente principal a qualidade. Será atingida a qualidade quando a escola de educação infantil tiver como centro do processo pedagógico a criança que temos, com suas possibilidades e suas necessidades e, as ações pedagógicas tiverem por base a diversidade de cada aluno. Esse aprendizado deve possibilitar a todas as crianças um conhecimento pra vida, de forma a torná-lo um cidadão ativo na sociedade (BRUNO, 2006).

Outros aspectos que envolvem uma educação infantil de qualidade diz respeito à estrutura física da instituição, administração e recursos direcionando ao trabalho pedagógico. O que queremos dizer é que o fazer pedagógico é fundamental para um ensino significativo, mas é preciso que este tenha subsídios para ter um resultado eficaz.

Como evidenciamos, muitos são os eixos que permeiam a educação infantil de qualidade. Além dos dez aspectos citados por Zabalza em relação ao aspectos pedagógicos, é necessário também que os professores, a sociedade, e os políticos tomem consciência do respeito as crianças que esperam e tem presa por uma educação de qualidade.

Muitos são os condicionantes para se discutir a qualidade da educação, mas o que podemos perceber é que as escolas do Brasil têm muito a fazer, o caminho a

percorrer é longo até atingir a excelência em educação através de um ensino de qualidade.

Diante de toda essa análise discursiva, cabe refletirmos como tem se organizado a educação infantil no município de Natal para permitir a inclusão da diversidade no seu contexto. Apresentaremos no próximo subitem um recorte sobre o atendimento oferecido nas escolas de educação infantil da rede municipal de Natal até os dias atuais.

4.4 OS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE NATAL- CMEI

Dados históricos revelam que a Educação Infantil na Cidade de Natal surgiu de um Projeto intitulado de Reis Magos no ano de 1986, através de um convênio entre a Prefeitura da Cidade de Natal e a Fundação Bernard Van Leer, da Holanda. Como forma de apoiar e de desenvolver as metas estabelecidas com vista à implementação de uma prática pedagógica para educação da infância foi construído o Centro Municipal de Educação Infantil Emília Ramos.

O caminhar deste projeto possibilitou um aumento substancial de matrículas para esse nível de ensino, chegando a atender na década de 90 a um total de 1.983 crianças em 75 turmas de outras escolas (Plano Municipal de Educação - PME – Lei nº 5.650/ 2005).

Dentro deste contexto de expansão da educação infantil foi publicado em 1993 e reeditado em 1998 a proposta curricular para a educação pré-escolar do município de Natal. No ano seguinte haviam 3.598 crianças matriculadas. No entanto, a procura por vagas nesta etapa escolar foi grande, sendo preciso firmar convênio na rede privada para poder atender a demanda excedente. Esta ação, desempenhada pela Secretaria Municipal de Educação – SME ficou conhecida como Projeto Pré-Escola para Todos (PPEPT).

Este projeto constitui-se numa forma de atender as crianças através de bolsas de estudo nas escolas particulares, ou seja, a SME não tendo escolas de educação infantil suficiente para demanda financia escolas particulares para atender essas crianças. Essa foi uma forma encontrada para que as crianças não ficassem sem estudar e o município não fosse responsável pelo não atendimento dessa clientela.

Neste período, as creches e escolas que atendiam a educação infantil só recebiam crianças na faixa etária superior a 3 anos e 6 meses, ou seja, ainda não atendia crianças de 0 a 3 anos (creche).

O número de crianças atendidas pela educação infantil era significativo, porém, o PPEPT, no ano de 2005, respondia por 52,74% da matrícula ofertada pela SME, em Natal, em detrimento das escolas do município (RCEI-Natal-2008). Isso revelava a incapacidade do município de atender o total de crianças nas escolas do sistema municipal de ensino.

De acordo com a Constituição Federal(1998) as escolas de Educação Infantil devem ser de responsabilidade dos municípios, sendo assim o Município de Natal no seu Plano Municipal de Educação, lei nº 5.650, de 20 de maio de 2005 apresentou como uma das suas metas a incorporação gradativa das creches municipais à SME. A partir daí, começou o processo de transição das creches do Meios , administrado pela Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social – Semtas, para se transformar em Centro Municipal de Educação Infantil pela SME. Essa ação foi também para cumprir a exigência do governo Federal para que recursos Federais fossem repassados a Secretaria da Educação do Município.

Para dar conta do quantitativo de escolas de educação infantil que passaram a fazer parte da SME foi preciso aprovar a lei nº 5.794, de 10 de julho de 2007 que criou cargos de Educador Infantil ³⁷ no quadro de pessoal efetivo do Município e dispôs sobre as atribuições e responsabilidades deste cargo. Porém, essa lei limitou o ingresso ao referido cargo apenas para detentores do diploma de Nível Médio na modalidade Normal.

Essa regulamentação em relação à formação do professor foi um ponto polêmico no texto do edital, pois esta normativa proibia pessoas com o diploma de Pedagogia de assumir o cargo. Isso vai contra a legislação nacional, pois como está expresso no artigo 62 da LDB “o professor para atuar na educação básica deve ter formação em nível superior aceitando ainda como formação mínima a de magistério”. Diante desse fato, percebemos que a educação infantil no Município de Natal avança, mas ao mesmo tempo recua, pois fica a interpretação que basta o

³⁷ O professor de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Natal é denominado educador infantil. (Resolução No 002/2008 –CME- Art. 8).

mínimo de formação dos professores para trabalhar com as crianças da educação infantil.

O que se percebe é que a educação infantil ainda é vista como um espaço apenas assistencialista, sem a necessidade de um professor qualificado com conhecimentos pedagógicos que lhe permita desenvolver uma prática centrada nas crianças. Outro fator por traz dessa norma diz respeito ao lado financeiro, uma vez que quanto mais estudo o professor tiver melhor remuneração receberá e isso não é de interesse do governo.

No ano de 2005 e 2006 a Secretaria de Educação municipal de Natal realizou estudos para adequar os Referenciais Curriculares da Educação Infantil a realidade do município de Natal. Este processo de sistematização contou com a participação da Comissão de Currículo do Setor de Educação Infantil, de coordenadores pedagógicos e os professores dos Centros de Educação Infantil.

O *Referencial Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino* é um documento para nortear as propostas curriculares dos CMEIs. O documento está dividido em: aspectos históricos da Educação Infantil no Brasil e em Natal, concepções sobre educar, o cuidar e o brincar e, ao final, propõe uma organização curricular em eixos de trabalho que envolve construção da identidade, a socialização e o desenvolvimento da autonomia.

Na época que foi organizado o referencial, os CMEIs ainda não trabalhavam com a faixa etária dos 0 aos 3 anos, mas a equipe se antecipou e apresentou planos de atividades neste documento a ser desenvolvido com esta faixa de idade pois já havia uma proposta de funcionar turmas que atendesse as crianças desta faixa etária no ano de 2007. Vale salientar que este Referencial está sendo reelaborado para se adequar a faixa etária correspondente a educação infantil de 0 a 5 anos e que sua publicação estava prevista para o segundo semestre de 2011.

Quanto à matrícula na educação infantil nas escolas do município de Natal, segundo dados disponibilizados pela SME do ano de 2009, constatamos a existência de 8897 matrículas correspondendo a 2317 alunos de 0 a 3 anos (creche), e 6580 de 4 a 5 anos (pré - escola). A matrícula e frequência dos 8897 alunos encontram-se assim distribuídas: 7306 crianças em 58 CMEIs e 1591 crianças em 23 escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental. (Fonte INEP/SEEC/ATP/GAEE). Vale ressaltar que a SME vem buscando

disponibilizar educação infantil apenas nos CMEIs , sendo retirado as turmas de educação infantil das escolas aos poucos.

Mesmo com a ampliação de ofertas de vagas, a rede municipal de Natal, ainda apresenta um déficit de atendimento. Conforme informações do jornal Diário de Natal ³⁸, de 13 de julho de 2011, o número de crianças em idade escolar para cursar a educação infantil que estão fora das salas de aula da rede pública municipal de ensino de Natal é cerca de 10 mil, sendo que 5 mil estão em escolas particulares através do PPET .

Esses dados mostram que o Sistema de Ensino do Município de Natal não tem conseguido atender a demanda desse nível educacional. Apesar da construção de Centros de Educação Infantil e da contratação de educadores infantis o Município de Natal ainda tem deixando muitas crianças desassistidas.

Esse não é o único problema vivenciado hoje pelos CMEIs da cidade de Natal. Basta fazer um levantamento junto à sociedade natalense ou recorrer à mídia (jornais, revista, televisão, internet) para comprovar que os Centros de Educação Infantil da cidade estão passando por dificuldades. A situação difícil vivenciada por essas instituições vão desde problemas estruturais (goteiras, infiltrações nas paredes, sumidouro estourado, banheiros interditados, vazamentos em caixa d'água), a questões como, falta de professores; falta de material pedagógico, de expediente, de higiene e limpeza; atraso nos repasses financeiros legais e ausência de unidades executoras – que impede a prefeitura de receber recursos.

Devido à falta de recursos financeiros, para compra de materiais de expediente, de recursos pedagógicos e de merenda escolar, bem como de atraso no pagamento dos salários dos professores, as escolas de educação infantil do município de Natal que vinha sendo um modelo de atuação nesse nível de ensino vem passando por problemas que tem atingido sua função.

Esse quadro de certo abandono dos CMEIs é preocupante. Nós que fazemos parte da rede de professores ficamos angustiadas e preocupadas com a qualidade da educação para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Essa educação que deve garantir a qualidade de seu atendimento a todas as crianças não

³⁸ Reportagem apresentada no caderno 7 (cidades) com o título “Faltam vagas para 5 mil crianças na rede de ensino de Natal” disponível em: http://www.dnonline.com.br/app/outros/ultimasnoticias/38,37,38,47/2011/07/13/interna_cotidiano,75141/faltam-vagas-para-5-mil-criancas-na-rede-de-ensino-de-natal.shtml acesso :20/07/2011.

está dando conta do básico que é o acesso das crianças a escola, um direito que já foi garantido e agora precisa ser reivindicado.

A reivindicação dos professores é por melhores condições de trabalho. Por isso, por três anos consecutivos (2009, 2010 e 2011) a categoria entrou em greve por um longo período (30 dias), em busca de garantias e de valorização da educação por parte da administração ³⁹, da prefeitura da cidade de Natal/RN.

O grande desafio, hoje, da educação infantil no município de Natal é superar todos esses obstáculos. Toda essa gama de acontecimentos nos faz pensar no atendimento disponibilizado às crianças com deficiência nas escolas de educação infantil. Será que esses infortúnios têm sido impedimentos para que as escolas desenvolvam um trabalho de qualidade junto às crianças? Com base nessas informações, percebemos a importância de se verificar se essas adversidades têm atingidos o ensino-aprendizagem oferecido numa escola pública da rede Municipal de Natal que atende crianças da educação infantil.

No próximo capítulo discutiremos a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras, suas concepções e implicações para aprendizagem dos alunos com deficiência.

³⁹ Desde de 2009, a Prefeitura Municipal de Natal é governada pela prefeita Mícarla de Souza, filiada ao Partido do Verde (PV).

CAPÍTULO 5

PRÁTICAS E CONCEPÇÕES DOCENTES EM UM CMEI DA CIDADE DO NATAL/RN

Imaginemos [...] que como professores de educação física temos que trabalhar a cambalhota. É obvio que não nos ocorrerá colocar todos os alunos em fila diante de um enorme colchonete [...] e lhes dizer[...] agora faremos uma cambalhota. Em vez disto, utilizaremos apenas um colchonete, colocaremos os alunos em fila indiana, um atrás do outro, e lhes pediremos que façam a cambalhota um por um. A cada aluno exigiremos um grau diferente de execução do exercício e lhe ofereceremos um tipo diferente de ajuda. [...] Em cada caso utilizamos uma forma de ensinar adequada as necessidades do aluno. Segundo as características de cada um dos meninos e meninas, estabelecemos um tipo de atividade que constitui um desafio alcançável, mas um verdadeiro desafio e, depois, lhes oferecemos a ajuda necessária que contribui para que cada um deles mantenha o interesse em seguir trabalhando. Podemos observar que se trata de uma forma de intervenção extremamente complexa, com uma autentica atenção a diversidade, que implica estabelecer níveis, desafios, ajudas e avaliações apropriadas as características pessoais de cada menino e menina (ZABALA 1998, p.35).

Para compreender a prática desenvolvida pelas professoras da educação infantil que atuam em um CMEI e descobrir como é percebida e realizada a proposta de inclusão de alunos com deficiência no contexto da educação infantil, foi preciso ir a campo a fim de conhecer o ambiente de trabalho em que estavam inseridas, conversar com estas profissionais, observar a relação com as crianças que tem deficiência e a dinâmica desenvolvida em sala de aula, buscando entender suas concepções e como se processa a prática docente.

Este capítulo, que constará de duas categorias , iniciará percorrendo sobre aspectos das práticas pedagógicas e sobre as estratégias utilizadas para atender à diversidade de alunos na sala de aula pelas professoras colaboradoras da pesquisa. Na segunda parte, discorreremos sobre as suas concepções acerca: da perspectiva inclusiva na educação infantil; da importância das relações interpessoais e de suas práticas e das implicações dela decorrentes.

Serão apresentados às análises e discussões dos dados obtidos com base nas observações, notas de campo, entrevistas, e ainda nos diálogos entre as entrevistadas e a pesquisadora.

5.1 PRÁTICAS DOCENTES EM UM CMEI DA CIDADE DO NATAL/RN- POR UMA PRÁTICA INCLUSIVA

Durante as observações realizadas tivemos a oportunidade de ver como ocorria o desenvolvimento das atividades, a intervenção da professora e a relação professora aluno e aluno-aluno. Sendo assim, percebemos que as professoras proporcionavam a seus alunos atividades lúdicas e significativas. Essas eram realizadas individualmente ou coletivamente, tais como: leitura de textos, histórias e poesias, reescrita de textos, escrita espontânea, comparação, classificação, seriação, desenho livre, recorte e colagem, confecção de painéis, construção de maquetes, técnicas de pintura, pesquisas, entre outros. Para aplicar tais tarefas, as professoras faziam uso de atividades como: jogos, histórias contadas e dramatizadas, músicas, pesquisas; e também de recursos lúdicos: livros didáticos e paradidáticos; CDs/ som; televisão/filmes, sucatas, tintas e pincéis, vídeo, revista/ jornais, livros de literatura infantil, computador, entre outros.

As professoras valorizavam as falas e o conhecimento prévio das crianças, uma vez que sempre as estimulavam no momento da roda e também no desenvolvimento das atividades. Através das situações de ensino aprendizagem as docentes demonstravam ainda uma preocupação em contextualizar o conteúdo à idade das crianças, respeitando seu nível de desenvolvimento e de conhecimento, mas estimulando-as a produzir e construir conhecimento.

Como a atividade docente é um dos objetos de nossa investigação fez-se necessário compreendê-la em seu cotidiano identificando as ações pedagógicas desenvolvidas pelas professoras e suas implicações. No próximo item, passaremos a descrever e discutir a prática pedagógica de cada professora com base em alguns registros de notas de campo decorrentes do período das vinte e quatro observações realizadas.

5.1.1 A prática pedagógica da professora Rapunzel

A professora *Rapunzel*, com ajuda da auxiliar, inicia sua aula explorando a expressão oral e corporal das crianças. No círculo, sentados ao chão, os alunos participam com entusiasmo cantando e fazendo gestos dentre outras formas que a

turma encontrava para expressar o interesse de participar da roda de música. Em seguida, é lembrado com base no quadro de ajudantes, os alunos do dia e as obrigações deles. É então feito a chamada, contação de crianças e o calendário. Todas essas ações são desenvolvidas com o auxílio dos ajudantes.

Ficamos curiosas para ver como se sairia os alunos com deficiência nessa função. Um dia, presenciamos o aluno com deficiência intelectual sendo o auxiliar da professora junto aos colegas e, pudemos perceber a sua satisfação em ajudar. Esses são momentos fundamentais para o desenvolvimento das crianças, pois dessa forma, estar contribuindo para o crescimento gradativo da sua autoconfiança e autonomia. Infelizmente, não tivemos oportunidade de ver o desempenho do aluno com deficiência auditiva na função de ajudante porque no dia dele não estávamos presente. Segundo a professora, quando é o dia de ajudante deste aluno ele sabe o que deve fazer e por imitação realiza tudo que é solicitado.

Logo após cantar músicas como: “Boa tarde coleguinhas”, “O sapo”, “Borboletinha” entre outras, a professora deu início a atividade sobre o tema do Projeto “Água” que estava sendo pesquisado pela turma. Para explicar à atividade a professora utilizou a seguinte dinâmica:

A professora pede silêncio para que possam ouvi-la. Coloca “João” próximo a ela. Começa a falar sobre a importância das frutas, e pergunta quem gosta de frutas? Qual fruta mais gostam? Qual dessas frutas vocês já comeram? Tem alguma fruta dessas que nunca tinham visto ou nunca tenham comido? Porque devemos comer frutas? Ela estimula a discussão. Em seguida pergunta: Quais as frutas que vocês trouxeram? A professora anota a quantidade e o nome das frutas que as crianças levaram. Todas as crianças participam na hora da escrita e da contagem. Ela procura interagir com “João” através de gestos. “João” observa, e depois por não compreender se distancia e sai da roda. A professora percebe e através do olhar nos aponta indicando o que ele estava fazendo, desiste de “João” e volta para a atividade. Após o registro Rapunzel pergunta: qual o primeiro procedimento que deve ser feito para poder comer as frutas? As crianças gritam: lavar as frutas! E as mãos também! Por quê? As crianças explicam que se não lavar podem ficar doentes. Após o diálogo e a produção da atividade escrita, a professora indaga: quem já brincou de piquenique? As crianças agitadas começam a falar. A professora diz: Uma de cada vez pra gente entender. As crianças contam momentos vivenciados. A professora fala: vamos fazer um piquenique? O que precisamos para fazer um piquenique? As crianças respondem: comida! Rapunzel diz: já temos as frutas. Então vamos arrumar a sala. Enquanto as frutas foram lavadas e cortadas os ajudantes do dia ajudam a arrumar o

espaço para fazerem o piquenique. Nesse momento, “João” volta para o círculo.(nota de campo).

Figura-10- Escrevendo o nome das frutas



Fonte: arquivo pessoal

Figura11- Preparando o piquenique



Fonte: arquivo pessoal

Com base nesse registro, percebemos que a professora se organizou didaticamente para a aula. No dia anterior falou para as crianças levar as frutas e anotou nas agendas. O seu planejamento estava estabelecido com as sequências didáticas que seriam necessárias para o bom andamento da aula.

Percebemos que a docente realizou a atividade todo momento em círculo. A distribuição dos alunos em roda faz parte da rotina das escolas de educação infantil com vistas ao trabalho para coletividade. Essa organização do espaço possibilita acolhimento, valorização das falas das crianças, facilita as trocas, diálogos e a interação entre os alunos e a professora. Essa é uma metodologia significativa para todos os educandos, pois permite verem-se uns aos outros fomentando o respeito mútuo e promovendo a aceitação das diferenças de opiniões, conhecimentos e informações.

A professora conseguiu envolver as crianças na discussão sobre a temática suscitando a participação dos alunos a partir de questionamentos que respeitava o nível de conhecimento das crianças e referente à sua experiência social. Ela como mediadora ajudou os alunos a articular os conhecimentos, valorizando as falas e possibilitando o desenvolvimento de aspectos relevantes na formação e no crescimento da criança, como: orientação acerca da higiene das mãos e das frutas para saúde, a importância das frutas para alimentação e da água para higienização dos alimentos. A professora, ainda utilizou como procedimentos didáticos a listagem dos nomes das frutas como forma de registrar a atividade e mostrar a função social da escrita.

Outro aspecto importante nessa aula foi à atividade lúdica proposta pela professora: a brincadeira do piquenique. Como já foi dito em outro capítulo, o faz de conta é um atividade importante para o desenvolvimento cognitivo e social da criança, uma vez que auxilia na imaginação, fantasia, criatividade além de obedecer a regras de acordo com a representação simbólica. Sobre isso Kishimoto (2001, p.43) afirma que “[...] ao prover uma situação imaginativa por meio da atividade livre, a criança desenvolve a iniciativa, expressa seus desejos e internaliza as regras sociais”.

Devemos destacar que *Rapunzel* conseguiu nesta aula trabalhar com objetivos das diferentes áreas do conhecimento (linguagem oral e escrita, matemática, conhecimento de mundo e formação social e pessoal). Essa atividade promoveu, a criatividade, a expressão oral, o raciocínio lógico e a oportunidade de construir noções de hábitos de higiene. Porém, como podemos verificar na nota de campo acima a professora não conseguiu provocar a interação, a participação e a aprendizagem do aluno “João”.

Um das implicações para a participação e aprendizagem efetiva desse aluno era a forma de comunicação estabelecida entre ele os colegas e a professora, através de gestos. Não se utilizava a língua de sinais na comunicação, nem no momento das atividades, porque a professora não tinha conhecimento desta língua e a escola não tinha uma sala de recurso para o atendimento especializado. De acordo com o documento Saberes e Práticas da Inclusão (2006, p.48) “O uso da LIBRAS em sala de aula [...] será de grande importância para o desenvolvimento das competências linguísticas dessa criança”. Infelizmente, esse aluno está sendo privado do contato com sua primeira língua e isso tem prejudicado a sua interação e participação na escola refletindo em seu desenvolvimento, pois muitas vezes a professora realiza atividades que se baseiam quase unicamente na língua oral impossibilitando uma aprendizagem mais efetiva por parte do aluno.

De acordo com Roman (2001, p.224),

[...] é inegável a criança o direito de acesso a língua de sinais como meio e fim de sua interação linguística, social e cultural. A escola tem o dever de garantir a imersão linguística desde a mais tenra idade para que seja assegurado o seu direito de adquirir sua língua de forma material e espontânea, bem como o direito de ter uma educação em língua de sinais.

Ao nosso ver, para que haja interação, envolvimento e aprendizado deste aluno, cabe a professora buscar se comunicar com este educando através de “pistas visuais” (língua de sinais, gestos, expressões faciais e corporais), tentar estimulá-lo a dar respostas e a se interessar pela proposta que esta sendo desenvolvida. As propostas de atividades que visam à construção de conceitos devem ser lúdicas, contextualizadas, utilizar recursos concretos e bastante estímulo visual.

Percebemos que a dinâmica desta professora já se baseia em atividades práticas utilizando material concreto e recursos visuais, mas falta mais interação e estímulo para com os alunos que têm deficiência.

Verificamos que não era apenas “João” que ficava muitas vezes alheio ao que estava acontecendo e as atividades que estavam sendo realizadas, crianças consideradas com dificuldade de aprendizagem e com deficiência intelectual, por muitas vezes parecia um “boneco” na sala de aula sem demonstrar nenhum sinal de participação.

Por vezes, a auxiliar e a professora desconsideravam a presença destes alunos e ao nosso ver “João” percebia esse tratamento e, por isso, procurava chamar atenção batendo nos colegas, “quebrando” algumas regras ou desrespeitando as educadoras. Podemos inferir que os problemas de comportamento e as relações sociais apresentadas por este aluno não tem nada haver com a deficiência auditiva, mas com a pouca interação e comunicação que era dispensada ao ele.

Analisando outras notas de campo percebemos que a professora *Rapunzel* sempre procurava desenvolver atividades sobre o Projeto “Água”, proporcionando significações da realidade e através de experiências coletivas, como o momento do piquenique citado acima e outros episódios observado por nós: receita de dindin, banho de piscina, apresentação da música “Terra Planeta Água”.

A atividade sobre a receita de dindin foi muito esperada pelas crianças. Elas contavam os dias e criavam expectativas a respeito desse momento. Percebendo isso, a professora quando precisava repreender a turma pelas conversas ou falta de atenção em alguns momentos da aula as ameaçava dizendo que não teria mais a aula da receita ou que a criança não participaria se continuasse com tal comportamento. Esse mecanismo dava certo e as crianças passavam a se comportar com medo de perderem as atividades a serem desenvolvidas neste dia. Com relação a essa atitude da professora é notório que esta utilizou mecanismos de

condicionamento operante (abordagem comportamentalista), pois ela conseguia um comportamento adequado dos alunos com base em algo desejado por eles. Esse método utilizado pela professora apresenta teoria da aprendizagem contrária à proposta pedagógica dessa rede de ensino. Talvez uma forma para resolver esses conflitos, sem ir contra a teoria interacionista, seria suscitar reflexões na turma sobre comportamento inadequados que prejudicam a aula e por isso poderia atrasar a produção da receita do dindin.

No dia dessa aula tão esperada, a professora e a auxiliar realizaram a rotina em círculo, e conversaram com as crianças questionando: o que é uma receita? Como sabemos que o texto é de uma receita? Para produzir uma receita de dindin o que precisamos? Após as crianças participarem dando suas opiniões a professora levou-os para o refeitório para produzirem a receita. As crianças ficaram atentas a cada passo realizado pela professora. “João” se destacou por ficar todo o tempo observando e prestando a atenção. Como essa aula se deu de forma experimental, inferimos que “João” conseguiu compreender o que estava sendo produzido. Após a professora mostrar como colocar o suco dentro do saquinho permitiu que cada criança fizesse o seu. Podemos ver esse momento nas imagens 12 e 13 abaixo.

Figura12- Fazendo o dindin



Fonte: arquivo pessoal

Figura13- Saboreando o dindin



Fonte: arquivo pessoal

Através da utilização de recursos lúdicos a professora *Rapunzel* constrói seu fazer pedagógico. Como podemos constatar na aula acima analisada e, também, com base na atividade abaixo apresentada a educadora utiliza material concreto como forma de facilitar a compreensão dos alunos.

O material concreto é um recurso auxiliar que favorece a construção de significados e auxilia o ensino-aprendizagem na formação de conceitos,

competências e habilidades das diversas áreas do conhecimento. Esses recursos tornam a aula mais dinâmica, criativa, interativa e por isso, incentiva o interesse, a curiosidade e a busca por respostas nos alunos. Para Oliveira (2002, p.235) a utilização de materiais concretos possibilita ao aluno “[...] indagar, criar relações e entender a natureza cognitiva, estética, política e ética de seu ambiente, atribuindo significados”.

Utilizar material concreto na aula é importante para facilitar a compreensão dos alunos, principalmente quando se tem um educando com deficiência auditiva porque este precisará de recursos visuais que o faça utilizar os outros sentidos que possuem e assim construir conhecimento a respeito do que está sendo tratado. “A utilização, em sala de aula, de recursos visuais adequados facilita sobremaneira a compreensão e a aprendizagem significativa deste aluno” (BRASIL 2006, p. 49).

Para possibilitar o contato com a matemática *Rapunzel* utilizou como recurso tampinhas de diversas cores de garrafa (Figuras 14 e 15) o objetivo dos alunos construírem as noções ou conceitos matemáticos de quantificação, representação e classificação. Para tanto, a docente fez brincadeiras pedindo para que os alunos separassem as tampinhas por cores, proporcionando a eles o reforço da noção de cores. Aproveitou e trabalhou também agrupamento, no qual os alunos fizeram vários conjuntos de acordo com a cor e em seguida foi trabalhado as noções de quantidade quando a educadora contou juntamente com as crianças a quantidade de tampinhas em cada grupo de cores e anotou em cada conjunto para saberem onde tinha mais e menos tampinha.

Nessa atividade percebemos que o aluno com deficiência auditiva e o aluno com deficiência intelectual participaram ativamente da proposta lançada pela professora. Eles perceberam o que as outras crianças estavam fazendo e começaram a fazer o mesmo. Portanto, a atividade coletiva e o recurso utilizado facilitou a interpretação e a compreensão da atividade. Porém, acreditamos que a professora poderia ter ampliado a atividade se tivesse trabalhado os números também através da língua de sinais. Sabemos que a professora não fez curso de Libras, mas esse não é um impedimento para que ela venha a ter conhecimento sobre esta língua e repassar para seus alunos. Basta um acesso à internet para se encontrar vídeos que podem ajudar com cursos básicos sobre LIBRAS.

Figura 14- Trabalhando noções matemáticas com tampinhas de garrafa(A).



Fonte: arquivo pessoal

Figura 15- Trabalhando noções matemáticas com tampinhas de garrafa(B)



Fonte: arquivo pessoal

Ao nosso ver, a metodologia de trabalho utilizada pela professora *Rapunzel* de um modo geral contribui para aprendizagem e participação dos alunos. Com seu fazer pedagógico rico e significativo que rompe com a rigidez do espaço escolar tem possibilitado experiências coletivas de significações e aprendizado para vida. Ela busca explorar os assuntos pertinentes ao nível de desenvolvimento, de conhecimentos e de experiências da turma, possibilitando a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e competências. Porém, essa dinâmica desenvolvida por ela não tem dado conta das especificidades de todos os seus alunos. Na verdade, tem atingido alguns, mas outros como o aluno “João” tem ficado de fora da gama de aprendizagens que poderia ter caso houvesse um planejamento baseado nas especificidades de cada um.

Rapunzel se esforçava para estimular o aluno com deficiência auditiva, mas em algumas situações como no momento da roda de música, na contação de história e na atividade escrita quando a professora utilizava apenas a exposição oral ele se desconcentrava e a mesma desistia de estimulá-lo. Não podemos deixar de considerar que em muitas dessas situações a educadora não pensou nas especificidades desse aluno e numa estratégia que o possibilitasse compreender o que estava sendo ensinado.

Sabemos que o aluno com deficiência auditiva precisa ser estimulado através dos outros sentidos (tato, paladar, visão, olfato), sendo assim é preciso que a professora no seu planejamento pense em formas que facilite a aprendizagem do

conteúdo ensinado e a participação nas atividades propostas. Para tanto, a escola precisa ter o apoio do atendimento educacional especializado que de um suporte e auxilie a professora na melhor maneira de trabalhar com os alunos que tem deficiência.

Portanto, no nosso ponto de vista os fatores que provavelmente tem prejudicado a aprendizagem e a participação do aluno “João”, em particular, estar na dificuldade que a educadora tem em se comunicar com ele e em planejar estratégias que atendam as suas necessidades. Nesse sentido, a presença da coordenadora pedagógica junto as professora é essencial para acompanhar o trabalho das educadoras acolhendo as suas dificuldades, fazendo críticas construtivas, comprometendo-se com a busca de melhores condições de trabalho na escola e promovendo ações que viabilizem a formação das professoras.

Outro aspecto que nos chamou atenção na prática desta professora diz respeito à relação estabelecida por ela com as crianças, que de um modo geral era baseado no ensino, havendo pouca demonstração de carinho e afago com os pequenos. Um aspecto muito importante no trabalho com as crianças menores é o contato físico, a demonstração de carinho e afeto e, isso quase não foi visto entre a professora e os alunos. A esse respeito, o documento Saberes e Práticas para Inclusão afirma que (2006, p. 47)

A afeição, a emoção, o carinho, a amizade entre professor e criança com surdez são componentes essenciais e fundamentais nas atividades de conversação e diálogo, isto é, na interação.

De acordo com esses relatos verificamos que a professora *Rapunzel* contribui para parte do sucesso da inclusão, mas por falta de formação, informação, interação com os outros agentes da escola e até mesmo disposição para desenvolver sua prática de forma a alcançar a participação e aprendizagem de todos, ainda não é realizado uma prática realmente inclusiva.

5.1.2 A prática pedagógica da professora Branca de Neve

Na dinâmica do trabalho percebemos poucas diferenças no fazer pedagógico das professoras. Entre os pontos semelhantes percebemos como metodologias:

atividades coletivas, recursos lúdicos na exposição das atividades, atividades vivenciais com base na experiência, no nível, e no interesse das crianças.

Nas observações realizadas no final do ano de 2010 tivemos apenas duas visitas proveitosas que contamos com a participação do aluno com deficiência. Os dois alunos faltavam muito e isso segundo, a professora era muito ruim para a aprendizagem deles porque dessa forma perdiam de participar das experiências e atividades desenvolvidas. Na primeira observação da prática da professora *Branca de Neve* pudemos perceber sua paciência e carinho para com todos os alunos e principalmente o que apresentava deficiência.

Depois de dois dias de visita sem sucesso, pois nem o aluno com deficiência intelectual nem o com transtorno global do desenvolvimento tinham vindo, hoje, terceira observação nessa turma, pudemos observar a dinâmica da aula com a presença de um aluno com NEE. O aluno “Luizinho” estava muito inquieto. A professora com muito carinho chamou sua atenção e nos apresentou no momento da roda. Ele deu um beijo e ficou nos observando. Em seguida, Branca de Neve e sua auxiliar lembraram o assunto trabalhado nas aulas anteriores sobre a importância da água para higiene do corpo, uma vez que estavam trabalhando o Projeto “Corpo”. Após os diálogos foi colocado para escutar a música “Terra Planeta água”. “Luizinho” ficou colado no som, com o ouvido bem próximo, e estava muito contente, sorrindo. A professora olhava com carinho. Depois ela questionou as crianças sobre a música. Percebeu que as crianças estavam agitadas esperando o momento do banho de piscina (Figura 16) e resolveu continuar a discussão depois. Então ela disse: “podem ajeitar suas coisas e colocar a roupa de banho, para o banho de piscina”. Ela comentou que as crianças estavam ansiosas esperando esse dia, principalmente “Luizinho” que nunca havia tomado banho de piscina. (nota de campo)

Figura 16- Banho de piscina



Fonte: arquivo pessoal

Essa professora, também, possibilitou um momento diferente das atividades que acontecem num ambiente escolar. Utilizou como recursos lúdicos: a música, o banho de piscina para trabalhar sobre a importância da água, retomar o assunto que estava sendo trabalhado e proporcionar as crianças vivências importantes para o sua aprendizagem e desenvolvimento. Essa brincadeira que a professora utilizou tinha uma proposta de trabalho com objetivos, metas e expectativas, ou seja, a professora tinha planejado uma aula diferente no qual o lúdico surgiu como ferramenta.

Esse episódio nos revela ainda a competência da professora em adequar seu planejamento tendo em vista o interesse das crianças. Ao perceber que as crianças não prestavam atenção na discussão porque esperavam ansiosas pelo momento a ser vivenciado, modificou a sequência didática, sem com isso, prejudicar o planejamento, pois após o banho de piscina, ao voltar à sala, foi retomado os questionamentos feitos anteriormente.

Essa experiência do banho de piscina é insubstituível para as crianças. Foi possível perceber isso nos olhos delas e na felicidade por estar vivenciando este momento. Todos brincaram ao tomar banho: “apostavam quem ficava mais tempo boiando, fantasiaram como se estivessem no fundo do mar e tivesse um tubarão atrás de pega-los e imaginaram-se na praia chupando picolé” . “Luizinho”, inicialmente ficou isolado, olhando, sem querer entrar na piscina, mas a professora conseguiu convencê-lo a experimentar a sensação e brincar juntos com os colegas. Essa vivência proporcionou a todos os alunos um momento rico de interações, e trocas, no qual, todos estavam incluídos e participando.

Ao retornarmos no ano de 2011 os momentos de observações, verificamos que a professora *Branca de Neve* estava lecionando para o aluno “João” que, em 2010 havia estudado com *Rapunzel*. Percebemos que diferentemente de *Rapunzel* a professora utilizava outros mecanismos para fazer com que o aluno participasse das atividades. A sua postura de compromisso com a aprendizagem desse aluno e a afetividade que dispensava a ele eram seus maiores aliados na sua relação com “João”. A professora procurava se comunicar sempre através de gestos, alguns sinais de libras e expressões faciais demonstrando humor, paciência e sensibilidade ao se dirigir à criança. De acordo com o documento Saberes e Práticas (BRASIL, 2006, p. 53),

É importante nessa fase estimular a linguagem da criança com surdez para que ela possa desenvolver línguas e com elas comunicar-se. O trabalho deve ocorrer de forma mais lúdica e expressiva possível, com atividades bem contextualizadas, e com muito estímulo visual.

Ela utilizava ainda reforço positivo elogiando o tempo todo o aluno, com o polegar, indicando satisfação, mas quando se fazia necessário era rígida e colocava limites. Segundo Paniagua e Palacios(2007,p.132),

Deve-se proporcionar a segurança afetiva necessária para que os pequenos possam explorar, brincar, relacionar-se com outras crianças. Por outro lado, é preciso colocar exigências, desafios, normas que orientem a aprendizagem e a socialização.

Um dos momentos de diálogo com a professora que consideramos interessante ser exposto diz respeito a uma privação que “João” sofreu no momento do parque que é tão esperado por todos, mas que só é aproveitado pelas crianças que se comportaram bem e obedeceram aos combinados. Ela nos explicou que precisou ser rígida com ele, para que compreendesse que era integrante de um grupo, no qual existem regras e combinados. Essa intervenção foi feita de acordo com sua atitude de não haver super proteção em relação ao aluno com deficiência. Ela acreditava que todos deveriam obedecer os combinados estabelecido na turma em relação ao comportamento , a relação com os colegas , a organização da sala(materiais, brinquedos, livros) entre outros.

A sala da professora *Branca de Neve* estava trabalhando o Projeto “Contos Infantis” como mostra nota de campo abaixo:

A professora, na roda, canta a música da história para chamar atenção e conseguir silêncio. Começa a contar a história de Pinóquio. A cada parte contada ela vai mostrando as cenas na página do livro. As crianças ficam atentas a cada cena relatada e página mostrada. Ao terminar a história a professora pergunta quem quer recontá-la. Uma criança reconta. Depois a professora pergunta: quem são os personagens da história? Como é Pinóquio? Ela pergunta se é correto mentir? E reforça que elas devem ser crianças obedientes , sempre falar a verdade e não confiar em pessoas estranhas. Depois Branca de Neve explica como é a atividade que deve ser feita: reescrita da história através de desenhos. Para que “João” compreenda ela faz a moldura no quadro como se fosse à folha de ofício e escreve chamando a atenção dele para como deve ser feita a atividade.

Percebemos que durante a roda (Figura 17) e contação da história “João” permaneceu no círculo ao lado da professora, fazendo gestos de carinho, pegando na mão e prestando atenção nas imagens do livro. Depois, pediu o livro a professora e fez leitura de imagens.

A proposta da contação de história desperta o interesse das crianças. Elas observam a imagem e através da contação compreendem. Porém, a criança com deficiência auditiva por não escutar, se apoia nas imagens para compreender. Um método que pode ser utilizado para explorar a história e haver um maior entendimento do aluno surdo é contá-la de forma sinalizada ou dramatizada (BRASIL, 2006). Essa metodologia amplia as possibilidades de compreensão e participação de todas as crianças e principalmente do aluno com deficiência auditiva.

Na dinâmica deste dia, “João” foi sorteado para ser o ajudante juntamente com outro colega. Ele já sabia tudo que tinha que fazer, pois observava quando os colegas eram ajudantes. Por isso, entregou as folhas para cada criança, colocou os potes de coleções, lápis e borracha em cada mesa.

Nesta aula, percebemos que o registro da atividade foi explicado da mesma forma para todas as crianças, ou seja, através da exposição oral, e foi também cobrado de todas as crianças a mesma atividade, mas diante da limitação de “João” a professora explicou a atividade desenhando no quadro como ele deveria fazer. Este desenho foi uma estratégia utilizada pela educadora para proporcionar ao aluno a compreensão sobre a atividade, mas ajudou também a outras crianças que tinham ficado com dúvidas. Essa observação indica que muitas vezes a estratégia que o professor utiliza para o aluno com deficiência precisa ser direcionada, também, a um aluno sem deficiência, pois pelo ritmo ou por características específicas tem dificuldade para desenvolver determinada atividade.

Percebemos ainda que “João fez suas atividades com capricho, conseguiu identificar os crachás dos colegas e o seu, e escreveu o nome completo com a ajuda do crachá e o pré-nome sem crachá, como podemos ver na imagem abaixo (Figura 18).

Figura17- Momento da roda



Fonte: arquivo pessoal

Figura18- “João” fazendo a atividade



Fonte: arquivo pessoal

Figura19 - Crianças fazendo atividade (A)



Fonte: arquivo pessoal

Figura20 - Crianças fazendo atividade(B)



Fonte: arquivo pessoal

A comunicação entre a criança com deficiência, as demais crianças e a professora ficava um pouco comprometida, pois esta ocorria por meio de gestos, expressões e alguns sinais de libras, como já foi enfatizado anteriormente. Percebemos a necessidade do aprendizado da língua de sinais, tanto por parte da professora como do aluno, pra que as trocas e a aprendizagem sejam mais efetivas.

Enquanto as crianças faziam as atividades, a professora titular e a auxiliar ficavam circulando pela sala observando o envolvimento das crianças na atividade, as dificuldades e dúvidas e, se realmente, tinham entendido e estavam conseguindo realizá-la. Esse olhar era voltado para todas as crianças, mas era dedicado um tempo maior para o aluno com deficiência auditiva.

Observamos ainda que enquanto faziam a atividade as criança interagiam entre si, dando opinião sobre o desenho, sugerindo, orientando e ajudando na construção da atividade. A colaboração entre as crianças permitia uma interação social positiva de trocas de informações, habilidades e competências diferentes.

De um modo geral, a prática pedagógica da professora *Branca de Neve* assemelhava-se a da professora *Rapunzel*, o que se destaca é a forma utilizada por esta professora para explicar as atividades, através de desenhos, imagens, sinais de libras, de gestos ou falas pausadas de frente para criança. Outro ponto que consideramos importante na sua relação com este aluno era a postura positiva, carinhosa e comprometida quanto a o desenvolvimento do mesmo.

5.1.3 A prática pedagógica da professora Bela

Assim como, as outras professoras, *Bela* fazia uso de recursos lúdicos nas suas aulas, como podemos observar no registro de nota de campo abaixo:

Ao começar a atividade, após a rotina de musicalização, calendário, contação das crianças e correção da atividade de casa, a professora pediu que todos guardassem seu material e sentassem próximo ao notebook, no chão para que pudessem ver as imagens e escutar o som do vídeo- “Natal/ Rn Cidade do Sol(musica: Linda baby)”. Ela colocou os três alunos com deficiência, presente neste dia, em frente ao computador para que eles pudessem prestar atenção. “Lucas”, porém ficou um tempo lá, mas não quis mais e a professora chamou atenção porque ele estava atrapalhando e, então, colocou ele próximo a ela e ficou fazendo carinho para ele se acalmar. Após assistirem o vídeo a professora conversou com as crianças perguntando e estimulando o alunos a respeito das imagens. Ela lembrou ainda de outras atividades já realizada sobre a Cidade de Natal reforçando o conhecimento adquirido anteriormente. E perguntou :quem conhece os lugares que apareceram no vídeo(praia de Ponta Negra, Praia do Forte, Ponte Newton Navarro, entre outros). As crianças começaram a falar sobre os lugares que já conheciam. Em seguida, mostrou a bandeira da cidade Natal, e perguntou quem sabia o que representava aquela imagem. Uma das crianças respondeu que era uma bandeira. Ela então questionou pra que servia? A professora aproveitou o entusiasmo das crianças para aprofundar o assunto sobre os símbolos ali presente. Foi então solicitado que as crianças construíssem uma bandeira. Bela deixou exposta a imagem da bandeira na tela do computador e foi desenhar no quadro para que “Rafael e Lucas” compreendessem melhor como deveria fazer. A professora passou nas cadeiras observando se os alunos estavam fazendo a tarefa corretamente. “Lucas” mostrou a atividade e a professora comentou: Isso! Tá ficando bonito. A

professora disse: “vamos escrever seu nome”. Sentou-se ao lado da criança , pegou o crachá e foi ajudando a escrever, observando e mostrando letra por letra. (nota de campo).

Com base nesta nota de campo percebemos que a organização e orientação da dinâmica da aula da professora *Bela* apresenta sequência didática semelhante a das outras professoras participantes da pesquisa. A rotina é desenvolvida a partir da roda, no qual ocorre o acolhimento, as interações, as trocas, a socialização de fatos ocorridos e de novidades. Este é o espaço de construção e produção de conhecimentos.

Um aspecto na hora da roda que merece ser destacado é o momento de correção das tarefas, uma vez que diferentemente das outras docentes ela dá retorno dessas tarefas através de uma correção coletiva, no qual cada criança apresenta sua atividade realizada para as outras. Num desses momentos de correção de atividades, a professora destacou que “Rafael” nunca realizava as atividades porque em casa ninguém o ajudava. Sendo esses um dos motivos que a fazia dar visto nas tarefas para que ele entre outras crianças pudessem realizá-la em sala com ajuda da professora e colegas.

Verificamos que nesta atividade a professora utilizou como instrumento pedagógico, o computador, para exposição da atividade. Essa ferramenta possibilita o acesso ao conhecimento através da visão e por isso requer atenção visual. O vídeo apresentado atraiu as crianças pelas imagens dos lugares da cidade Natal bem como pela entonação e letra da música. Esses recursos (vídeo, música, imagens e o computador) ampliaram o potencial da atividade, pois foram apresentados de maneira mais criativa e atrativa favorecendo o interesse e a participação no acesso ao conhecimento por diferentes veículos, principalmente ,o visual.

Outro aspecto a ser considerado nesse episódio é a forma como a professora se relacionava com o aluno “Rafael” colocando próximo dela para que ele não ficasse disperso e pudesse, assim, prestar atenção ao vídeo e participar da discussão sobre os pontos turísticos da cidade Natal. Além dessa observação cuidadosa a professora também dispensou uma orientação mais direcionada aos alunos com deficiência, pois ao mostrar as imagens chamava pelo nome dessas crianças indicando aspectos interessante e curiosos para prender a atenção deles.

A atividade de construção da bandeira (Figura 21), aplicada após a explicação pela professora de como proceder, permitiu as crianças experimentar diversos tipos de materiais como: cola, giz de cera, lápis, canudos, tesoura e papel camurça. O contato com esses materiais é bastante importante para a criança, pois é uma forma de desenvolver as habilidades motoras. Sendo assim, podemos dizer que a esta aula possibilitou a construção de saberes: de mundo, culturais, artísticos, musicais, o desenvolvimento da motricidade fina, a criatividade e a oportunidade de ampliar seus conhecimentos.

Figura 21- Construção da bandeira



Fonte: arquivo pessoal

Figura 22- Intervenção da professora



Fonte: arquivo pessoal

Não podemos deixar de perceber que *Bela* utilizou para o desenvolvimento da atividade a mesma orientação para todos os alunos. Ela exigiu a atividade da mesma forma a todos. Pediu que cortassem, desenhasssem e colassem, apesar de saber que algumas crianças teriam mais dificuldade para desenvolver essa tarefa. Por isso, ela desenhou no quadro passa a passo como deveria ser feito. Essa estratégia ajudou a todos os alunos não só os que tinham deficiência. Além disso, percebemos que não só nesse registro, mas sempre no momento das atividades ela dava mais atenção e assistência aos alunos com deficiência, sentando ao lado e elogiando-os como forma de estimulá-los.

Um outro episódio que consideramos muito importante para a aprendizagem das crianças, foi numa aula que *Bela* através de uma brincadeira proporcionou conhecimentos sobre sequência matemática. A atividade de sequenciação é uma forma de possibilitar ao aluno estabelecer relações lógicas a partir da percepção e

da comparação de atributos ou arranjos de objetos. Nesse tipo de atividade o aluno precisa perceber a série estabelecida e repetir a sequência. Como a professora tinha o objetivo de desenvolver nos alunos essa habilidade, propôs a atividade a partir da postura das próprias crianças, como podemos ver na nota de campo abaixo.

Hoje a professora *Bela* possibilitou, mas uma atividade vivencial. Ela chamou inicialmente 3 crianças e explicou como deveriam ficar: a primeira ficou em pé, a segunda sentada e a terceira de costas. Depois chamou uma criança e perguntou: Como você vai ficar para dar sequência a essa dinâmica? O aluno pensou e os outros ajudaram dizendo que ficaria em pé. Assim ela continuou a atividade chamando outras crianças e mudando as posições. Ficamos observando se a criança com deficiência presente neste dia seria convidada a participar. Na quarta sequência de posições a professora perguntou ao aluno “Rafael” como ele achava que ficaria para continuar a brincadeira. Com a ajuda dos colegas ele compreendeu que deveria ficar sentado, mas depois não quis mais preferiu ficar em pé. A professora, explicou que se ele ficasse em pé iria desfazer a sequência. Apesar da professora tentar convencê-lo explicando, mostrando com atenção e carinho, Rafael só queria ficar em pé, então, Bela perguntou as crianças como poderiam resolver esse conflito sem tirar Rafael da brincadeira. Elas propuseram trocar de lugar um que estava em pé com Rafael e assim o problema foi resolvido. A professora continuou mediando a aprendizagem e chamou três crianças para criar uma sequência com posições diferentes. Após a dinâmica as crianças foram brincar com os jogos de montar.

Percebemos que mais uma vez a professora *Bela* proporcionou aprendizagens significativas. Para dinamizar a aula e possibilitar a construção de noções de sequência utilizou os próprios alunos para desenvolver a atividade de uma forma que envolveu e mobilizou a todos nesta proposta didática ativa e atrativa.

Um momento que nos chamou atenção foi como seria a forma da professora de resolver o problema do aluno “Rafael” que queria ficar de pé em vez de sentado como deveria ser. Sabíamos que ela não o tiraria da brincadeira para resolver a situação, por isso, ficamos curiosa e mais uma vez a professora se mostrou sensata. A fim de que o aluno com deficiência participasse da atividade utilizou de seu bom senso e perguntou aos alunos como resolver o impasse.

Para constatar se os alunos tinham compreendido o que era e como ocorria uma sequência matemática, solicitou que os mesmos criassem uma diferente das que já haviam sido formadas. Percebemos que essa proposta tinha como objetivo avaliar a aprendizagem proporcionada aos alunos com essa atividade.

Para finalizar o objetivo da aula, a professora disponibilizou jogos de montar que contem figuras geométricas (círculo, quadrado, triângulo) de diferentes cores para que as crianças pudessem através da discriminação visual e tátil reconhecer as figuras e formas, identificar as cores e montar a sequencia de agrupamentos formando um castelo (Figura 23).

Figura 23- Crianças desenvolvendo atividade com figuras geométricas



Fonte: arquivo pessoal

A professora utilizava diferentes estratégias para despertar o interesse e motivar a aprendizagem das crianças. Um dos recursos utilizado diariamente era a contação de história. *Bela* buscava despertar o gosto pela leitura nas crianças, por isso, em roda, organizava o espaço e atraía as crianças para a leitura despertando a concentração e o prazer em conhecer a narrativa. Antes de iniciar a contação ela preparava as crianças, cantando uma música que diz assim: “E agora minha gente uma história eu vou contar uma história bem bonita que todo mundo vai gostar”. Todas acompanhavam a canção e, em seguida, iam sentando encontrando uma forma agradável e que ficassem a vontade. Abramovich (1991, p. 22) afirma que antes de se iniciar a leitura é preciso,

[...] pedir que [as crianças] se aproximem, que formem uma roda, para viverem algo especial. Que cada um encontre um jeito gostoso de ficar: sentado, deitado, enrodilhado, não importa como[...] cada um a seu gosto[...] E depois quando todos estiverem acomodados, aí começar [...]

Ao contar a história *Bela* utilizava tom de voz suave, nem alto nem baixo, atraindo as crianças para a leitura através de imitações, gestos e variação de voz.

Dependendo do seu planejamento utilizava também fantoche, filme, dramatização, projeção no computador e música.

Os momentos vivenciados de contação de história em todas as turmas foram riquíssimos, mas não podemos deixar de lembrar o dia no qual *Bela* contou a história “A pequena vendedora de fósforo”. Era período natalino no qual as emoções estavam à tona. Nessa época costumamos refletir sobre nossa vida e a do próximo, por isso a professora contou essa história emocionante. Essa narrativa é uma adaptação da história original no qual a personagem principal é uma criança pobre que numa noite de inverno, véspera de Ano novo, sai às ruas para vender fósforos. Com fome e frio acaba acendendo os fósforos e imaginando uma noite de ano novo feliz. O final é feliz porque uma pessoa a encontra na rua e a adota. Essa história suscitou discussões muito importante a respeito de sentimentos de solidariedade e compaixão para com o outro. Algumas crianças citaram casos de coleguinhas que trabalhavam na rua, outras comentaram que devia ser ruim ficar sozinha na noite de ano novo. Foram falas de crianças, mas com muito significado que deu para perceber a emoção da professora.

A partir da intervenção da educadora as crianças foram falando como ajudar o próximo que passa por necessidades ou dificuldades. Então, *Bela* perguntou: E na sala como podemos ajudar nossos colegas? Ela foi estimulando e as crianças foram falando: não brigando, ajudando na tarefa. Em seguida, *Bela* solicitou que as crianças recontassem a história através do registro de imagens e disse que quem estivesse próximo ajudasse o colega que tivesse com dificuldade. Esse foi mais um momento importante que devemos comentar, pois percebemos a interação entre as crianças, a cooperação e o auxílio na realização da tarefa, como podemos ver na figura 24.

Figura 24- Cooperação na atividade



Fonte: arquivo pessoal

De acordo com as observações e com os registros das notas de campo notamos que a ação pedagógica desenvolvida pela professora é atrativa e criativa despertando o interesse das crianças e motivando-as a participar das atividades. Ela Utiliza uma metodologia que facilita a aprendizagem da turma, através de informações claras e compreensivas, relacionando as aulas atuais com as anteriores, procurando sempre comunicar-se com eles para descobrir onde têm dificuldades e, assim, poder auxiliá-los na execução das tarefas, intervindo sempre quando necessário.

A metodologia de intervenções e estratégias, adotada pela professora apesar de não ter sido pensada levando em consideração as especificidades dos alunos com deficiência consegue facilitar o processo de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, inclusive os que apresentam deficiência.

Outro ponto importante na prática pedagógica desta professora é a diversidade de recursos utilizados e a proposta de atividade coletivas para facilitar a aprendizagem das crianças, mesmo que a intenção não seja diretamente relacionadas ao aluno com deficiência está dinâmica facilita a aprendizagem dessas crianças.

Tendo em vista a relação da professora com as crianças com deficiência percebemos que não há uma superproteção por parte da professora e que a mesma respeita o ritmo das crianças, propiciando estimulação adequada para o desenvolvimento de suas habilidades. Cabe ressaltar, também, que durante todo o tempo que estivemos na instituição, notamos que a professora tratava os seus alunos com afeto, mas, às vezes, fazia-se necessário impor certos limites. *Bela* buscava promover a socialização e a boa relação entre todos da turma, fazendo com que eles reconhecessem-se como integrante da sala e que, portanto era preciso respeitar as regras e combinados.

Um aspecto que merece ser destacado na prática pedagógica desta educadora por favorecer as relações de respeito, e contribuir com o processo de aprendizagem é o carinho, o vínculo afetivo que a professora dispensava aos alunos. Em todos os momentos, *Bela* demonstrava que gostava das crianças através de seus atos de carinho e de suas palavras de amor.

Com base nas observações realizadas das ações pedagógicas das professoras foi possível perceber estratégias de ensino-aprendizagem que as educadoras lançavam mão como forma de ficar próximo aos alunos e ajudá-los para

que participassem e realizassem as atividades propostas. A fim de descrever essas estratégias, registramos os métodos identificados na prática pedagógica e denominamos essas estratégias de acordo com a intenção proposta pelas professoras.

5.1.4 Estratégias de ensino utilizadas na prática pedagógica das professoras para facilitar/ proporcionar a aprendizagem dos alunos

Pensar num ensino aprendizagem que se adeque às necessidades, experiências, e interesses de TODOS os alunos, exige, que o professor utilize estratégias que tornem a prática educativa adequada ao modo como os alunos aprendem de forma a tornar efetiva a aprendizagem.

O termo estratégia tem sido utilizado em vários estudos que tratam da inclusão escolar do aluno com deficiência na sala de aula regular (BRUNO 2006, STAINBACK, STAINBACK; REGANHAN; MANZINI 2009; REGANHAN, 2006; BEZERRA 2010).

Segundo Reganhan (2006, p.32)

Estratégias são os meios que o professor utiliza para facilitar a aprendizagem. Esses meios incluem as técnicas de ensino, a dinâmica de grupo e outros diferentes recursos, tais como audiovisuais, físicos, humanos, da informática. Por vezes, tais recursos são chamados de métodos didáticos, técnicas pedagógicas ou metodologia de sala de aula.

Estratégia é “[...] uma ação do professor que na maioria das vezes utiliza um recurso pedagógico para alcançar um objetivo específico de ensino ou de avaliação do aluno” (MANZINI apud BEZERRA 2010).

Nesta pesquisa o termo estratégia está relacionado à definição exposta acima de Reganhan (2006) e Manzini(2010), pois compreendemos estratégia como meios, e ações que as professoras utilizam para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Ao logo das observações realizadas vimos que várias são as estratégias utilizadas pelas professoras para facilitar o acesso dos alunos ao processo de ensino aprendizagem. Algumas delas estão prevista na literatura (IVERSON 1999;

BRUNO 2006, GONÇALVES 2006), como: ajuste do tempo da atividade conforme o ritmo da criança; organização do espaço, ensino coletivo e em grupos pequenos; ensino individualizado; ajuda dos colegas na realização das tarefas, posicionamento físico do aluno, atitudes positivas com os alunos.

Com base na nossa leitura sobre as estratégias utilizadas pelas professoras em sua prática pedagógica, ousamos identificar e nomear as que foram mais recorrentes nas ações das docentes. Estas estratégias utilizadas não estão concentradas apenas no campo da dimensão técnica, mas também afetiva e da sensibilidade. São estratégias simples baseadas, na sensibilidade, na cooperação, no lúdico, na criatividade, na disponibilidade, por isso denominamos de *estratégia relacional*, *estratégia didática* e *estratégia espacial*. Essas denominações são baseadas nas pesquisas de Paniagua, Palacios (2007), Bruno (2006), Vygotsky(1998), Cunha (2011) e Sacristan (1998). O quadro abaixo representa a análise realizada.

Quadro 7 - Estratégias utilizadas pelas professoras

ESTRATÉGIAS	AÇÕES/MEIOS
RELACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> ➤ CONTATO FÍSICO ➤ CONTATO VERBAL
DIDÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ MEDIADORES SOCIAIS (exposição dialogada, atividades coletivas ou em pequenos grupos, ensino individualizado, mediação do colega. ➤ MEDIADORES INSTRUMENTAIS (o lúdico, material concreto, recursos visuais).
ESPACIAL	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sentar em círculo ou em forma de U ➤ Colocar próximo a professora alunos com deficiência.

Fonte: organizado pela pesquisadora com base em Paniagua, Palacios(2007), Bruno(2006), Vygotsky(1998), Cunha(2011) e Sacristan(1998).

A *estratégia relacional* foi assim denominada por percebemos na prática da maioria das professoras a afetividade como ferramenta que marca positivamente a relação entre aluno e professora e reflete no processo de ensino-aprendizagem. O

olhar sensível das professoras quanto às especificidades apresentadas pelos alunos, era revelado através de motivações e elogios. As experiências vivenciadas no período de observação nos mostraram que a afetividade manifestava-se por meio de comportamentos posturais (contatos físicos) e por meio de comportamentos verbais (elogios, estímulo, diálogo).

O *contato físico* ocorreu em diversos momentos das atividades desenvolvidas, através de gestos, expressões faciais, e manifestações de carinho, como, beijos, abraços e carícias. Estas expressões de afeto eram recíprocas entre aluno-professora, professora-aluno.

Não podemos deixar de perceber que nas turmas da professora *Bela e Branca de Neve* o ambiente da sala de aula tinha mais qualidade nas interações, pois a frequência com que se mantinham próximas aos alunos e a forma como acolhiam fisicamente as necessidades dos mesmos possibilitava uma relação mais íntima, baseada no diálogo, respeito, paciência, compreensão, aceitação das diferenças e valorização do outro como ser único.

No que diz respeito ao *contato verbal*, por vários momentos presenciamos situações de elogios tanto em relação às atividades realizadas como em momentos de brincadeiras livres. Falas como: muito bem! É assim mesmo! Olha como você sabe! Eu disse que você conseguiria! Demonstrava que as professoras tinham a intenção de incentivar e apoiar os alunos no sentido de fornecer elementos que os permitissem participar da rotina, sentirem-se valorizados, encorajados, estimulados, confiantes e seguros da possibilidade de executar a atividade proposta.

Diante da dimensão positiva da afetividade para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, consideramos como uma ferramenta essencial que auxilia o professor a conhecer, compreender e ajudar a seus alunos, principalmente os que apresentam deficiência que precisam de mais apoio e acompanhamento para superar as limitações que apresentam. Segundo Cunha (2011, p.30) “o afeto é um proeminente valor para a dinâmica e a superação das dificuldades”.

No âmbito da educação infantil, a demonstração de afetividade passa a ser mais necessária ainda, porque as crianças pequenas precisam ser acolhidas, ouvidas e cuidadas para que possam desenvolver a auto-estima, autoconfiança facilitando aprendizagem e o sucesso educacional. Segundo Bassedas (2002, p. 63) “A base que sustenta as aprendizagens feitas pelas crianças dessa idade na escola é a relação afetiva que se cria entre elas e a professora”.

A *estratégia didática* é compreendida como as ações e procedimentos desenvolvidas pelas professoras de forma a auxiliar na aprendizagem dos alunos através de “*mediadores sociais*” e “*mediadores instrumentais*”. Os mediadores sociais são os colaboradores externos que interveem ajudando na construção do conhecimento dos alunos e, os mediadores instrumentais são objetos ou recursos que ajudam a facilitar a compreensão dos alunos .

Compreendemos a importância do outro no processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada ser humano a partir da teoria sócio cultural de Vygotsky. Segundo esta abordagem quando a criança nasce ela possui funções psicológicas básicas – ou elementares. No processo de interação social da criança com os adultos e com as outras crianças, as funções elementares se transformam em funções superiores. As chamadas funções psicológicas superiores como a memória e a linguagem são construídas ao longo da história social do ser humano e de sua relação com o mundo. Isso significa dizer que a interação social possibilita o desenvolvimento das chamadas funções psicológicas superiores. Nesse sentido, Vygotsky(1998) afirma que o desenvolvimento humano se dá na interação social.

É através da interação com as outras crianças e adultos, que “as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a auto-estima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem”(FELIPE, 2001 p.27). Segundo afirma Mantoan (1997, p. 120)

[...] a diversidade no meio social e, especialmente no ambiente escolar, é fator determinante do enriquecimento, das trocas, dos intercâmbios intelectuais, sociais e culturais que possam ocorrer entre os sujeitos que nele interagem.

Vygotsky ainda afirma (1989, p.64) que “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)”.

A idéia de Vygotsky é que através da mediação, nossa relação com o mundo e com a aprendizagem ocorre, sendo, portanto, a ajuda dos outros, que faz o sujeito avançar além de seu desenvolvimento atual. Para tanto, ele formula o conceito de Zona de desenvolvimento proximal- ZDP para explicar como há essa influência entre aprendizagem e desenvolvimento. É justamente nesta zona de desenvolvimento proximal que a aprendizagem vai ocorrer.

Em relação a essa teoria Vygotsky explica que a criança só será capaz de realizar algo, mesmo com a intervenção do outro se tiver nos “brotos” a capacidade para desenvolver tal tarefa. Por exemplo, uma criança de 3 anos que não consegue vestir a roupa sozinha, pode conseguir fazê-lo com ajuda. Já uma criança com 3 meses não conseguiria vestir-se sozinha nem com ajuda. Nesse sentido, a capacidade de vestir a roupa não faz parte do nível de desenvolvimento real de nenhuma das duas, mas faz par do nível de desenvolvimento potencial da criança de 3 anos. Consideramos importante destacar esse princípio, pois, na escola o professor precisa está atento às características de seus alunos, levando em consideração os seus conhecimentos e limites nas propostas de atividades.

É na negociação com o outro, que a criança vai internalizar os significados culturalmente desenvolvidos. Esse processo ficou nítido para nós na escola, uma vez que as educadoras interferem nos processos de desenvolvimento com vistas a uma aprendizagem significativa.

Entre as *estratégias didáticas* utilizadas pelas professoras (agente mediador) para atuar na ZDP das crianças como forma de intervir e auxiliar na construção e reelaboração do conhecimento para ocorrer o desenvolvimento e a aprendizagem das mesmas ,destacamos as seguintes dinâmicas:

- ✓ **Exposição dialogada:** as professoras através do levantamento de conhecimentos sobre o assunto trabalhado pergunta e estimula seus alunos à participação, melhorando a concentração, atenção e favorecendo a aprendizagem através da socialização de saberes;
- ✓ **Atividades coletivas ou em pequenos grupos:** como as salas de aula tinham crianças com níveis de aprendizagens diferentes e havia presença de alunos com deficiência, às atividades(pesquisas, jogos, reescritas) na grande maioria ocorriam coletivamente ou em grupos como forma de facilitar a troca de conhecimentos.
- ✓ **Ensino individualizado:** No momento da explicação e do auxilio nas atividades as professoras dedicavam um maior atenção aos alunos com deficiência, sentando ao lado e ajudando a realizar a tarefa.
- ✓ **Mediação do colega:** Os alunos que eram ajudantes do dia colaboravam ajudando e acompanhando os outros que tinham dificuldades para realizar a atividade. Isso facilitava as trocas e as intervenções necessárias para a realização das atividades, pois seria difícil de ocorrer apenas com a

intervenção da professora. Os que apresentavam mais habilidades também eram chamados a auxiliar no processo de aprendizagem de outras crianças. Não podemos deixar de ressaltar que esta estratégia de assessoramento dos alunos favorecia aos alunos com deficiência, pois possibilitava uma intervenção direta e mais constante.

Além dos mediadores sociais as professoras utilizam ainda como estratégias didática, *mediadores instrumentais* (recursos e objetos) que auxiliavam e facilitavam a aprendizagem. Entre esses facilitadores identificamos os seguintes instrumentos:

- ✓ **O Lúdico:** através da utilização de jogos, brincadeiras, músicas, histórias e diversos tipos de materiais didáticos, as professoras possibilitavam atividades atraentes que promoviam o envolvimento e participação de todos. A utilização de recursos lúdicos (computador, vídeo, televisão, música) para exposição da atividade ampliava o potencial. Vale salientar que as atividades lúdicas deixavam os alunos com deficiência intelectual mais interessados.
- ✓ **Material concreto:** são materiais que podem ser manipulados pelos alunos e que facilitam a compreensão e a aprendizagem das atividades. Esses materiais são importantíssimos para ampliação de todos os conhecimentos. Sua utilização para o desenvolvimento de conceitos matemáticos facilita a aprendizagem das crianças de todas as faixas etárias mais principalmente das pequenas que ainda não compreendem o abstrato.
- ✓ **Auxílios visuais:** além de contribuir para a aprendizagem e reforço dos assuntos estudados através da relação, comparação, reflexão e análise das ilustrações, estes recursos (computador, vídeo, cartaz, gráficos, mapas) ajudam na construção de conhecimento conceituais dos alunos principalmente do aluno surdo, pois estimula a utilização da visão.

Quanto à importância dos recursos visuais para o ensino do aluno surdo como forma de ajudar a dar significado ao que está sendo estudado, o documento do MEC Saberes e Práticas Inclusiva (2006, p. 49) cita os seguintes recursos que podem ser utilizados pelos professores,

[...] objetos concretos, filmes, fitas de vídeo, fotos, gravuras de livros e revistas, desenhos, a escrita e ainda o uso da língua de sinais, da mímica, da dramatização, de expressões faciais e corporais, de gestos naturais e espontâneos [...]

Sabemos que muitas vezes as escolas não têm material e recursos pedagógicos para serem trabalhados com os alunos, mas o professor pode usar de sua criatividade para ver outros meios ou objetos que auxiliem a aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva.

Tão importante quanto às estratégias exposta acima, não podemos deixar de citar a estratégia espacial. Esta visa facilitar o acesso ao aluno e aprendizagem do mesmo. Através de nossas observações percebemos que as professoras utilizam como dinâmica:

- ✓ **Sentar em círculo ou em forma de U:** Está é uma forma de trabalhar em coletividade possibilitando que todos possam se ver, participar e realizar trocas e diálogos efetivos. Essa proposta possibilita ao professor ficar atento aquela criança que está calada por ser tímida, por ter alguma deficiência e, estimular sua participação neste momento.
- ✓ **Colocar próximo a professora alunos com deficiência:** esta medida possibilita a professora estar mais atenta às necessidades dos alunos com deficiência. Conforme está exposto no documento do MEC Saberes e Práticas Inclusivas (2006, p.49),

O aluno com surdez deve sentar-se em local que possa ver o professor, em especial seu rosto iluminado e de frente, e não distante dele. Isso facilita a leitura orofacial, bem como a “leitura das outras pistas visuais” (língua de sinais, gestos, expressões faciais e corporais) e também a pista auditiva. Sempre que possível, o rosto do professor deverá ficar na mesma altura do rosto da criança.

Ao analisarmos essas estratégias utilizadas pelas professoras no seu cotidiano, constatamos que são medidas simples de serem colocadas em prática por qualquer professor e de qualquer nível de ensino. São ações que dependem exclusivamente da colaboração coletiva de professores e alunos, de uma prática pedagógica diversificada, flexível e colaborativa.

Como forma de identificar as estratégias que fazem parte da prática de cada professora no seu cotidiano organizamos um quadro com informações referente as estratégias mais percebidas no período de observação. Muito embora saibamos que a não classificação das professoras em alguma das estratégias não significa que elas nunca utilizam essas ações e/ou meios na sua prática, mas que foram mínimas

ou até mesmo insuficientes às situações observadas no período da pesquisa, por isso não consideramos como estratégia.

Quadro 8 – Estratégias que fazem parte da prática das professoras

PROFESSORAS	ESTRATÉGIAS
Rapunzel	C D G H I J L
Branca de Neve	A B C D F G H I J L
Bela	A B C D E F G H I J L

Fonte: Organizado pela pesquisadora inspirado em Zanata (2004).

Legenda ⁴⁰

- (A) Atitude positiva com o aluno (elogios, motivações)
- (B) Manifestação de carinho (abraços, beijos)
- (C) Ensino coletivo e em grupos pequenos
- (D) Estímulo a participação através da socialização de saberes
- (E) Estímulo as crianças se ajudarem na realização das tarefas
- (F) Ensino individualizado
- (G) Atividade com uso de recursos lúdicos
- (H) Atividade com uso de material concreto
- (I) Atividade com uso de auxílios visuais
- (J) organização da turma
- (L) posicionamento físico do aluno

Em relação às estratégias, observamos que todas as professoras utilizam a estratégia espacial em sua prática pedagógica. Sentar em círculo é uma prática comum na educação infantil que favorece as interações e a construção do respeito pelo outro. Já a ação de colocar próximo a professora o aluno com deficiência além de ser uma forma da professora estar mais atenta às necessidades do aluno ,foi também identificado como uma maneira das educadoras controlarem as brincadeiras fora de hora.

⁴⁰ A legenda está formada com cores diferentes como forma de diferenciar o tipo de estratégia. A cor vermelha representa a estratégia relacional, a verde a estratégia didática e a azul a estratégia espacial.

A estratégia de estimular a ajuda aos colegas na realização das tarefas foi a única que não foi percebida nas aulas da professora Branca de Neve. As crianças por sentarem próximas se ajudavam nos momentos das atividades, mas esta ação não era estimulada pela professora.

A professora *Rapunzel* além de não demonstrar carinho com as crianças também não estimulava as interações entre as crianças nem realizava um trabalho individualizado com os alunos que apresentavam deficiência.

Entre as estratégias utilizadas, duas tinham como objetivo atender às necessidades apresentadas pelos alunos com deficiência. O posicionamento físico do aluno e o ensino individualizado eram as formas encontradas pelas professoras para dar maior atenção aos alunos com deficiência. *Rapunzel*, como já foi explicado anteriormente, por acreditar que não conseguia atender a seus alunos com deficiência, principalmente, ao aluno com deficiência auditiva, não dedicava mais tempo a eles.

Embora as estratégias percebidas no período de observação não fossem utilizadas por todas as professoras como forma de auxiliar o processo de ensino aprendizagem, acreditamos que as práticas pedagógicas das educadoras participantes da pesquisa apresentam propostas inclusivas, pois, ocorrem trocas significativas, no qual os educandos colaboram uns com os outros, aprendem a trabalhar em grupo, a compreender, a respeitar e a conviver com as semelhanças e as diferenças individuais de seus pares.

Podemos dizer que não existe uma estratégia ideal, especial nem melhor para inclusão acontecer. Há direcionamentos e procedimentos que podem favorecer o aprendizado do aluno, mas para isso o professor deve estar atento às necessidades e possibilidades desse aluno para utilizar estratégias que o faça avançar de acordo com seu potencial; deve ainda se atualizar para saber utilizar os recursos que a escola disponibiliza para seu trabalho e ser criativo para criar sempre possibilidades envolventes, interessantes e instigantes que estimulem a atenção e participação de todos os alunos.

Ao nosso ver, essas estratégias têm correspondido às necessidades de desenvolvimento, interação, autonomia, socialização e participação das crianças da escola, campo de pesquisa, nas brincadeiras e nas atividades propostas, mas acreditamos que é necessário um maior atendimento às diferenças individuais no sentido de potencializar esse desenvolvimento. No caso do aluno com deficiência

auditiva Damazio (2005, p.112) afirma que “temos de oferecer, para garantir a inclusão escolar de alunos com surdez, o que é específico e o que atende às suas necessidades para acompanhar os colegas”.

Após essas análises, ao qual buscamos compreender as ações pedagógicas desenvolvidas pelas professoras e suas implicações para os alunos com deficiência passaremos em seguida a apresentar, discutir e analisar as informações construídas ao longo da pesquisa a respeito das concepções das professoras quanto a inclusão escolar dos alunos com deficiência. O objetivo deste item é relatar os dados advindos da entrevista realizada com as professoras, fazendo relação com as anotações das notas de campo decorrentes das observações e também levando em consideração as conversas ocorridas durante a pesquisa de campo.

5.2 AS PROFESSORAS: SUAS CONCEPÇÕES E EXPECTATIVAS SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Esta pesquisa parte do princípio que o professor é uma peça muito importante no conjunto que movimenta todo o sistema educacional. Suas opiniões, sentimentos, interações e ações podem determinar os acontecimentos da vida escolar dos alunos. Nesse sentido, acreditamos ser essencial ouvir e considerar as concepções deles sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência para investigar até que ponto estes pensamentos e sentimentos influenciam a desenvoltura da sua prática, ou seja, até onde estes contribuem, ou não, para a execução de um trabalho pedagógico eficaz e de qualidade com as crianças.

Com base na entrevista das professoras pudemos perceber muitos aspectos comuns em suas narrativas, bem como divergências de opiniões, que nos fazem refletir sobre o processo de educação inclusiva na educação infantil. As falas das professoras evidenciam suas angústias, perspectivas, conquistas, inseguranças e constatações, anunciando aspectos positivos e/ou negativos a respeito da inclusão escolar de alunos com deficiência.

Ao perguntarmos às professoras o que entendem sobre a proposta de educação inclusiva, obtivemos as seguintes respostas:

Eu concordo com a inclusão. **Todos têm direito de fazer parte da escola e da sociedade.** Agora assim, infelizmente, eu vou lhe ser também muito sincera. Eu ainda percebo muitos profissionais colocando muitas barreiras, em relação a esse processo de inclusão. (*Bela*)

Porque essas pessoas, elas, antigamente, a própria sociedade renegava ela, né? Hoje, não, eles têm chegado. E **é o direito que eles têm de estar na escola**, mas as escolas não estão adequadas, preparadas para recebê-los. E o professor apoiado nem orientado [...] (*Branca de Neve*)

Eu concordo, mas não como vem acontecendo, sem a escola estar preparada, sem as crianças estarem preparadas nem os pais. Tem que ter uma preparação, mas isso vem de cima, vem de cima. A escola só pode fazer, por exemplo, se a secretaria investir na escola. (*Rapunzel*)

Com base nas declarações das professoras pudemos perceber que as três se posicionaram como favoráveis a inclusão escolar dos alunos com deficiência, mas enquanto, *Bela e Branca de Neve* concluem que não é só o professor que tem o dever de participar da proposta inclusiva e de ser um sujeito ativo neste paradigma, mas todos que fazem parte da escola têm sua responsabilidade para que estes alunos possam ser incluídos com qualidade, a professora *Rapunzel* indica os obstáculos que impedem essa proposta de ser efetivada.

Nas falas das professoras *Bela e Branca de Neve* fica evidente o direito a educação das pessoas com deficiência a escola regular. Elas ressaltam que para que esse direito seja efetivado não basta apenas ter acesso ao espaço físico da escola é preciso que essa instituição e os profissionais estejam preparados para recebê-los. Inferimos com base nessas palavras, que a escola precisa ser repensada e reestruturada a fim de que esta instituição atenda melhor todos os seus alunos independente de suas limitações. Conforme expõe Santiago (2004, p. 22), com “[...] a inclusão, todos têm um compromisso com o processo educacional”.

Já a professora *Rapunzel* diz ser favorável a inclusão, mas coloca vários obstáculos para que ela venha a acontecer. Percebemos que ela como outros educadores consideram a proposta de uma educação inclusiva válida, porém difícil de ser concretizada, tendo em vista que o sistema de educação não está estruturado para oferecer serviços educacionais a pessoas com deficiência. Segundo sua

opinião, a comunidade escolar (pais, alunos, profissionais da escola), não está preparada para essa proposta porque não há apoio da secretaria de educação.

Essas são questões que os professores sempre levantam como obstáculos a seu trabalho, como podemos perceber na pesquisa de Carvalho (2000, p.35)

No que tange à organização do sistema escolar, os professores[...] identificaram como as principais barreiras ao desempenho de seu papel, dentro da sala de aula[...] a falta de orientação, a falta de apoio pedagógico especializado aos próprios alunos e desinteresse das famílias.

Concordamos que é imprescindível o apoio e investimento dos órgãos gestores para que a inclusão venha a ser efetivada, que cada pessoa que faz a educação acontecer, tem sua parcela de responsabilidade neste projeto, mas acreditamos que a escola e os professores não podem ficar dependendo de mudanças e acontecimentos advindos da secretaria de educação para desempenhar sua parte, colocando empecilho para a concretização da proposta inclusiva.

Buscando compreender como as professoras percebem as pessoas com deficiência, fizemos a seguinte pergunta: como você vê a criança com deficiência? As professoras expressaram, através das suas falas, as suas percepções a respeito:

Nas minhas crenças todo ser é único e individual. **Para mim eles não têm diferenças, porque eles são seres humanos, indivíduos como os outros** (*Bela*).

Eu **considero que não somos iguais, né? Todos nós somos diferentes** e aprendemos uns com os outros. (*Branca de Neve*)

Eu vejo como alguém que tem mais necessidades que os outros e essas limitações, em alguns casos, dificulta, impede de fazer coisas que os outros conseguem. (*Rapunzel*)

Ficou evidente, nas falas das professoras *Branca de Neve* e *Bela*, que as pessoas são diferentes, e que essa diferença independe do indivíduo ter ou não alguma deficiência. Está subentendido, em suas palavras, que os indivíduos são diferentes em suas peculiaridades, em suas individualidades, ou seja, na sua subjetividade, pois cada pessoa tem um jeito e um ritmo próprio de lidar com os outros e com o conhecimento.

Diferentemente dessa posição, *Rapunzel* destaca que as crianças com deficiência são diferentes porque apresentam dificuldades que, muitas vezes, impedem a aprendizagem e o desenvolvimento. Percebemos nessa explanação comparações entre o aluno com deficiência em relação a outra criança sem deficiência, indicando assim uma comparação superior da pessoa sem deficiência. Ou seja, ela percebe as pessoas com deficiência como diferente porque não é igual as ditas normais.

Essa baixa expectativa e o menosprezo as habilidades e competências das pessoas com deficiência indicam formas de exclusão. Somos contrárias a este pensamento, as pessoas não são diferentes, por ter, por exemplo, uma deficiência. Acreditamos que as pessoas são diferentes porque ninguém é igual a ninguém e todos os sujeitos têm necessidades específicas. Essa concepção é ressaltada por Carvalho (1998, p.224), quando afirma:

A diferença não é uma peculiaridade das pessoas com deficiência ou das superdotadas. Todos somos absolutamente diferentes uns dos outros e de nós mesmos [...].

O professor deve ver seus alunos que tem deficiência como uma pessoa como qualquer outra e não pensando em suas limitações. Não estamos dizendo que as limitações não devem ser consideradas, mas sim, que primeiramente seja visto o aluno com suas possibilidades e competências e, depois, deve se levar em conta as limitações, como forma de possibilitar maneiras para que este aluno alcance, ao seu tempo e ritmo, a aprendizagem.

Ainda sobre essa mesma questão, as professoras assim descreveram seus alunos:

Eles gostam da escola, **são participativos** [...] levando em consideração como eles chegaram e como estão desenvolvendo, aí você deixa de se preocupar e se torna mais confiante, porque você tem visto o avanço. Então eles tão dentro do tempo deles de aprendizagem. (*Bela*)

Ele é muito **amável**, [...] ele está **interagindo tão bem na sala**, no momento do parque que... Até a forma de se comunicar ele mostra menos ansiedade. Hoje ele está mais calmo (*Branca de Neve*)

Em alguns momentos ele é até **esperto**, mas também é **agressivo**, e **violento** isso acaba atrapalhando a aula. Os grandes problemas que

ele tem, acho que vem da família que não tem feito sua parte (*Rapunzel*).

As professoras *Bela* e *Branca de Neve* em suas falas apontam aspectos positivos de seus alunos que tem deficiência. Bela ao se referir a esses alunos, deixa claro que eles têm avançado dentro de suas possibilidades e de seus limites, ou seja, a educadora percebeu que eles estão aprendendo e que é possível sim, a esses educandos, participar da dinâmica de uma sala regular.

Branca de Neve, também, percebe os avanços do seu aluno principalmente no comportamento, uma vez que, para ela o educando está mais calmo, menos ansioso e interagindo bem no espaço escolar com os colegas e profissionais. Já a professora *Rapunzel* aborda as dificuldades do aluno “João” ressaltando ser decorrentes, em parte, da ausência da família. Ela atribui ao aluno aspectos negativos ligados ao comportamento para explicar porque ele atrapalha sua prática pedagógica.

Diante dessa descrição do aluno “João” “como agressivo e violento” devemos situar na dinâmica escolar em qual momento a professora considera que o aluno apresentava esse comportamento. Ao analisar as situações vivenciadas, percebemos que os momentos de maior agitação do educando era quando ele não participa da aula por não compreender ou porque não foi estimulado a participar. Nessas situações, o aluno, para chamar a atenção da professora, derrubava objetos da sala como, uma cadeira, pegava um brinquedo sem está na hora ou ainda batia num colega.

Em nossas observações, percebemos que dificilmente a professora quando falava se direcionava para “João” e que poucas vezes o colocava próximo dela. Por isso, apesar de não ser objeto dessa pesquisa desenvolver uma mudança no trabalho das professoras, foi através de uma dica da pesquisadora para que a professora falasse de frente para “João” e de forma pausada, para facilitar a comunicação, que percebemos uma melhora no diálogo entre a professora e o aluno.

Chamamos a atenção, quando na fala de *Rapunzel* aparece à responsabilização dos pais pelo desempenho do aluno “João”. Sabemos que a inclusão é um processo que requer a parceria da família no processo educacional da criança. Ninguém melhor que a família para subsidiar o professor em busca da

aprendizagem e desenvolvimento do mesmo. Aos pais de crianças com deficiência auditiva, cabe, entre outras coisas, colocar os profissionais a par da vida da criança surda, acompanhar o desenvolvimento dela, ver a melhor forma de se comunicar com ela, participar da educação escolar e buscar formas que complementem o aprendizado da criança, como por exemplo, um atendimento educacional especializado (BRASIL, 2006).

De acordo com Santiago (2004) a parceria entre pais e professores é fundamental para que o processo inclusivo tenha sucesso. Desta forma, é imprescindível que exista essa parceria e que pais e professores possam caminhar juntos rumo ao pleno desenvolvimento cognitivo e social da criança, pois como assinala Gentile (2006, p.33) “escola e família têm os mesmos objetivos: fazer a criança se desenvolver em todos os aspectos e ter sucesso na aprendizagem”.

Com base no discurso das professoras, podemos perceber os sentidos em relação ao processo inclusivo e à criança com deficiência, construído por elas. A visão de limitação e incapacidade em relação a esses alunos devem ser desmistificadas, pois essa percepção certamente está diretamente relacionada com a baixa expectativa que esses profissionais tem quanto a aprendizagem dos alunos resultando em estigmatização e exclusão dos mesmos. Podemos perceber esse posicionamento negativo no depoimento da professora *Rapunzel* ao se situar quanto as suas expectativas em relação à aprendizagem do aluno com deficiência auditiva.

Eu percebo que ele às vezes entende. Algumas vezes ele entende, mas acontece que entender e fazer é uma distância muito grande, ele tem muitas dificuldades [...] assim a gente sabe que se esta criança tá tendo dificuldade agora imagine quando ela crescer[...].(*Rapunzel*).

De um modo geral, as concepções sobre a aprendizagem do aluno com deficiência auditiva da referida professora são coincidentes com seus pensamentos que já foram expostos, anteriormente, centrado nas dificuldades e limitações, que podem interferir e impossibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem dos mesmos. *Rapunzel* em seus depoimentos sempre se direcionava para o aluno com deficiência auditiva, buscando descrever as dificuldades que encontrava em suas aulas com a presença dele. Em sua fala deixou claro que essa dificuldade era devido à falta de comunicação entre ela e o aluno. Cabe aqui relacionarmos essa dificuldade que

segundo a professora, o aluno apresentava em sala de aula, com a prática pedagógica desenvolvida por ela com base num registro de nota de campo.

Rapunzel pede que as crianças façam a fila para ir a brinquedoteca assistir a um filme Pinóquio. Ela orienta que devem ficar em silêncio e assistir ao filme porque se assim não for perdem o parque. Inicialmente as crianças ficam quietas, mas quando chegam na sala querem pegar os brinquedos, fantoches e objetos de psicomotricidade que tem na referida sala. As crianças ficam inquietas. A sala não tem cadeira para sentar as crianças ficam no colchonete deitadas. “João” inicialmente tem curiosidade pelas imagens que passam na tv, mas depois de um tempo não consegue se concentrar, então começa a pegar os brinquedos.

Nesse registro de nota de campo podemos perceber que a professora buscou utilizar a tecnologia (televisão e dvd) como um meio pedagógico para engrandecer a aula. Ela já havia contado anteriormente a história sobre Pinóquio e para enriquecer os conhecimentos dos alunos utilizou o filme como apoio. Entretanto, o referido filme, não proporcionou o objetivo esperado, porque era longo e com muitas informações, fazendo com que os alunos se dispersassem, fato compreensível nessa fase da vida das crianças que apresentam dificuldades para se concentrar por muito tempo em uma atividade.

Possivelmente, ao ser planejada essa atividade não foi levado em conta esse aspecto nem foi pensado no aluno “João” que tem deficiência auditiva, uma vez que, o filme por ser extenso e com imagens que não ajudavam na relação da história dificultou a compreensão do enredo.

Acreditamos que teria sido mais proveitoso realizar uma dramatização com algumas partes consideradas importantes do filme ou ainda uma contação da história com fantoches sem utilizar sons, apenas gestos. Essa proposta envolveria todas as crianças e seria interessante para “João”.

Retomando as concepções de *Rapunzel* quanto às expectativas de aprendizagem dos alunos com deficiência, percebemos que ela dá ênfase às dificuldades que “João” apresentava para compreender e realizar atividades solicitadas. Com base nessa situação, considerava que as dificuldades apresentadas, por ele, no presente, serão ampliadas futuramente, como se a deficiência que apresenta já se constituísse como um obstáculo certo em sua vida pessoal e profissional. Essa afirmação da educadora mostra que ela não acreditava

nas possibilidades e potencialidades de seu aluno, que independente deste estar frequentando uma escola regular à deficiência lhe impossibilitará de “crescer”.

Sobre a expectativa que o professor deve ter em relação ao seu aluno com deficiência Mantoan assim se posiciona (2003,p.38) :

[...] é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-lo a vencer os obstáculos escolares.

O posicionamento desta educadora destoa das demais professoras uma vez que *Bela* e *Branca de Neve* acreditam na capacidade de seus alunos que tem deficiência como podemos verificar nas suas falas:

Ele é capaz eu tenho certeza. Eu acredito nisso plenamente. [...] Entendo que eles têm uma carência, algumas vezes maior que os outros e aqui na escola quem tem que suprir sou eu. (*Bela*)

Nós percebemos que eles aprendem, eles aprendem e a gente comprova isso. A gente tem exemplo vivo com eles. Não foi ninguém que contou. Eles estão desenvolvendo, sabe? Porque um vai ajudando o outro porque só de eles serem crianças, já há uma facilidade deles aprenderem uns com os outros, só por isso já é um encaminhamento (*Branca de Neve*)

As professoras *Branca de Neve* e *Bela* ao se posicionarem quanto a aprendizagem de seus alunos deixam transparecer que creem nas possibilidades deles aprenderem, independente da necessidade que eles possam apresentar.

Bela é enfática, não tem dúvida sobre a capacidade de seus alunos que tem deficiência, porém sabe que eles têm limitações que em alguns casos podem ser maiores ou menores que os outros alunos e, por isso, precisará em alguns momentos de mais atenção, apoio e compreensão por parte dela.

Branca de Neve destacou algo importante da experiência escolar na educação infantil, quando coloca que, por eles serem crianças e interagirem ocorre à aprendizagem. Sobre a importância da interação para o desenvolvimento de qualquer criança Pacheco (2001, p.90), afirma que:

A interação social entre os alunos com deficiência e sem deficiência é a chave para a construção do conhecimento. A heterogeneidade possibilita a troca e, conseqüentemente, se amplia a capacidade individual.

As escolas de educação infantil são espaços que possibilitam vivências e experiências ricas e que favorecem o desenvolvimento infantil, pois através das

interações com as outras crianças e com a professora elas constroem conhecimento, aprendem valores, conceitos e a respeitar as especificidades do outro.

Entretanto, é necessário estar atento a esse processo de interação que se apresenta na maioria das escolas que diz ser inclusiva. Promover interações ricas e estimuladoras da aprendizagem é muito mais que aproximar fisicamente as crianças.

O processo de interação que é necessário para que a escola seja inclusiva, precisa que as crianças sejam estimuladas a participar e a desenvolver de maneira espontânea, lúdica, interativa, através de técnicas socializantes, de dinâmicas grupais, de atividades coletivas, “debates, pesquisas, registros escritos, falados, observação, vivências são alguns processos pedagógicos indicados” (MANTOAN 2008.p.63). Segundo Blanco (2005, p. 10)

[...] a escola deve oferecer uma maior flexibilidade e diversificação da oferta educativa que assegurem que todos os alunos obtenham as competências básicas, estabelecidas no currículo escolar, por meio de diferentes propostas e alternativas quanto às situações de aprendizagem, horários, materiais e estratégias de ensino.

As professoras, de um modo geral, destacaram a importância da educação infantil para qualquer criança. Elas apontaram pontos positivos do trabalho que é desenvolvido e que, portanto, é a base para as outras etapas da educação. Sobre esse tema selecionamos as concepções das professoras acerca desse assunto:

A educação infantil é um momento basilar na vida de qualquer ser humano. É a construção do alicerce, né? Se nos não tivermos consciência disso a gente vai ficar fazendo enrolação dentro da sala de aula. Não vai possibilitar um crescimento e estruturação basilar para essas crianças e isso repercute mais na frente[...] Quando a criança vem para educação infantil ela não só adquire conhecimento intelectual, se desenvolve tanto cognitivamente como socialmente. E aí assim ela vai percebendo dentro do contexto institucional que existe regras, rotina, existe combinados e que precisam ser cumpridos. Então assim isso é de fundamental importância para que ele interaja na sociedade e com os colegas. Porque assim, nós..... e aí eu aprendi na graduação que a gente aprende nas 3 dimensões, né? No sócio-afetivo, no cognitivo e no psicomotor. Então a educação infantil ela faz com que as crianças tenha embasamento nas 3 dimensões. Então, no sócio afetivo e toda essa relação com o colega, pode/não pode; bate/não bate; da hora do lanche , da escovação; o cognitivo são todas as questões da leitura da escrita, da pesquisa, matemática, raciocínio logico e o psicomotor é todo aquele momento, corre, pula, joga bola, segura bola, tempo, ritmo. Então, tudo isto está dentro dessas 3 dimensões e as crianças elas constroem isso e levam para o ensino fundamental pra que lá seja

dados continuidade a novas estruturas cognitivas, psicomotoras e afetivas. Então por mim é de fundamental importância, todas as crianças deveriam passar por aqui independente de serem especiais ou não, todas! (*Bela*).

A educação infantil é a base. É na escola infantil que as crianças aprendem o os valores e o respeito pelos outros, por isso acredito que deve ser o início da inclusão (*Branca de Neve*)

Como a educação infantil é a base para formação das crianças elas tem a oportunidade de participar de experiências únicas na escola de educação infantil [...] assim, elas ampliam seus conhecimentos (*Rapunzel*)

Ao destacar a educação infantil como etapa fundamental para todas as crianças, as professoras apresentam um olhar crítico quando expõe as experiências que envolvem essa etapa de ensino.

Rapunzel e *Branca de Neve* destacam a educação infantil como a base para as demais etapas educacionais, e alegam a importância deste espaço para o desenvolvimento de todas as crianças.

Além desse aspecto, *Bela* reconhece a criança como um sujeito social que aprende sempre e em todas as situações que vivencia na escola. A clareza na concepção de criança que a professora tem a faz destacar os aspectos sócio-afetivo e cognitivo como componentes essenciais do desenvolvimento da criança. Na sua explicação fica nítida que todas as dimensões devem ser consideradas para o desenvolvimento integral das crianças.

Podemos nessa fala da professora *Bela* perceber os saberes pedagógicos acerca da Educação Infantil e Educação Inclusiva que subsidiam sua prática. Ela explícita com bastante clareza como ocorre o processo de desenvolvimento da criança na escola e a importância das ações desenvolvidas para o desenvolvimento integral de qualquer criança.

Diante das concepções e expectativas das professoras a respeito da educação inclusiva, do desenvolvimento do aluno com deficiência e da importância da educação infantil para inclusão, percebemos que numa mesma intuição há opiniões diferentes a respeito desses temas, ou seja, há uma falta de consenso entre as professoras. Isso nos fez pensar que a escola não está fazendo a sua

parte de apoiar e ajudar as professoras nesse processo que requer a colaboração de todos para que seja efetiva.

Pensando nisso, indagamos às professoras a esse respeito, com o objetivo de descobrir se a escola investigada poderia ser considerada inclusiva, se havia apoio e colaboração dos gestores e demais professores, se a escola dava oportunidade para que as professoras falassem sobre a inclusão de seus alunos, se ocorriam debates na instituição que possibilitassem trocas e informações sobre a inclusão. A esse respeito, assim se posicionaram as educadoras:

Eu não considero essa instituição inclusiva. Eu vou dizer por quê. Porque **a direção fez muito pouco** no meu ver. Em nenhum momento nenhuma das duas entraram na minha sala e perguntou : você está precisando de alguma coisa? Está tudo bem? Como é que as crianças estão? Quais as evoluções? Quais são os desafios? Quais são os seus medos? Quais são as suas inquietações? Em nenhum momento. Pelo contrario, havia uma ameaça constante do tipo: Conte quantas crianças tem na sala de Bela porque tem muita pouca criança, e a gente vai matricular mais crianças. E foram essas coisas que eu ouvi o ano inteiro. Porque disse que a auxiliar não fazia nada aqui dentro da sala. Que eu e ela para muita vezes só 12 crianças. Então era muita gente para pouquíssimo trabalho. Chegaram inclusive a matricular outra criança só que aí outras se evadiram e entrou num equilíbrio, mas mesmo assim eu fiquei com 21 crianças que a gente sabe que o máximo é 20. Então por tudo isso ,sabe, eu não acho pra mim, que a escola seja inclusiva. **Porque aqui na escola não tem apoio.** Então fica a professora a auxiliar e Deus. Então como eu não tenho isso de esperar que alguém venha me trazer alguma coisa diante do conflito então eu ia procurar fora para me dar apoio. [...]Então por tudo isso ,sabe, eu não acho pra mim, que a escola seja inclusiva, até onde eu li sobre a proposta inclusiva. Esta é uma proposta fantástica, sabe, mas precisa existir um contexto dentro dessa escola. Esse contexto deve partir da própria postura e ação dos profissionais que estão a frente da instituição. (*Bela*)

Apesar de gostar muito dessa escola, de achar que os professores são comprometidos e procuram fazer um bom trabalho eu acho que ainda **não tem conseguido dá conta do trabalho inclusivo.** (*Branca de Neve*)

Eu acho que **tem tentado ser inclusiva, mas ainda está muito longe.** Eu gosto muito desta escola... É longe da minha casa, e tal, mas justamente pelo compromisso que tem com tudo, com a escola, com as crianças, com a comunidade, em geral. Eu vejo o interesse das professoras. Mas é como eu disse tem que vir de cima, não adianta ter a vontade da direção nem a minha nem a da auxiliar de professora se não tiver apoio de quem banca. Por isso tenho tido dificuldades com ele, sem apoio (*Rapunzel*)

Bela relatou o desinteresse da gestão escolar sobre o andamento do trabalho com as crianças que tem deficiência, bem como a falta de importância dada a seus receios e atitudes em sua prática pedagógica. Reclamou, ainda, que não teve um acompanhamento para ajudar no trabalho com as crianças e, que o único interesse por parte da equipe gestora foi saber a quantidade de alunos para ver se dava para matricular mais criança. Percebemos nessa informação que as gestoras dessa escola apresentam uma visão de integração escolar, no qual basta à criança estar na escola, não precisando a instituição se adequar a esses alunos. Mantoan (2004, p. 13), afirma: “Para que as escolas sejam verdadeiramente inclusivas, ou seja, abertas às diferenças, há que se reverter o modo de pensar e fazer a Educação”.

Com base nessa falta de apoio, a professora afirmou mais uma vez, a necessidade de buscar conhecer sobre determinada necessidade que atinge seu aluno, para que assim pudesse ajudá-lo a desenvolver suas potencialidades. No caso dessa professora, verificamos que, em vez da aflição e angústia frente à deficiência de seus alunos, funcionarem como um fator paralisante, esta inquietação favoreceu a busca por conhecimento e de reflexão sobre a sua prática. Pela capacidade dessa professora de se mobilizar, ir em busca de recursos que a possibilitasse conhecimentos e habilidades no seu saber-fazer consideramos que essa educadora é interessada e dedicada ao seu trabalho. Como afirma Nóvoa (1997, p.27):

As situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto características únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo [...]

O processo inclusivo é uma proposta que coloca o professor diante de várias situações de conflitos. Entre as situações problemáticas podemos citar: Como desenvolver uma prática pedagógica que considere as diferenças de todos os alunos? Que tipo de atividade realizar? Quais estratégias utilizar? Essas entre outras indagações atingem os professores deixando-os fragilizados e muitas vezes em dúvida sobre o seu trabalho. É preciso lembrar que o professor nunca está preparado para tudo, ele não sabe tudo! Ele deve buscar caminhos e ajuda nesse processo sem achar que está sozinho e que não vai dar conta de seu papel.

Quanto ao envolvimento dos professores a sua função de educar e cuidar, a professora *Branca de Neve* afirmou que a escola conta com profissionais comprometidos com a qualidade do ensino, mas apesar disso a instituição não tem conseguido desempenhar seu papel para ter uma proposta inclusiva. A Educadora não conseguiu detalhar quais são os empecilhos que tem impossibilitado a efetivação da proposta inclusiva, mas pelo que pudemos verificar, as dificuldades apresentadas pelas professoras em relação à proposta inclusiva indicam que os desafios de lidar com crianças com deficiência não está propriamente nas limitações apresentadas pelas crianças, mais sim, na responsabilidade individual imposta as professora, fato comprovado na prática solitária das docentes.

O trabalho coletivo no contexto da escola é apontado como estratégia para o sucesso da educação inclusiva (STAINBACK W, STAINBACK, S 1999). Quanto a isso, Pacheco (2007) afirma que “A colaboração é uma das pedras angulares da educação escolar inclusiva. Ela precisa estar presente em todos os níveis”.

Em sua fala, *Rapunzel* ressenete-se mais uma vez da falta de apoio da secretaria de educação que não possibilitou a ela um curso de Libras que a ajudasse na comunicação com o aluno surdo. A professora demonstra sua insatisfação quando afirma:

veio uma criatura da secretaria e colocou meu nome pro curso de libras e até hoje esse curso não saiu e agora eu não posso mais, porque eu tenho minha vida (*Rapunzel*).

Diante do que foi exposto por *Rapunzel*, essa escola não tem recebido assessoramento por parte da equipe de Educação Especial da Secretaria de Educação, diferentemente do que foi colocado, em outro capítulo, por uma das responsáveis da área de educação especial da SME . As professoras têm por conta própria procurado se envolver e/ou ler a respeito da proposta inclusiva e de como melhor desenvolver seu trabalho.

Com base nessas informações podemos inferir que não tem sido aberto espaço na escola para se discutir sobre o processo inclusivo. As professoras não tem tido oportunidade para exporem suas opiniões a respeito da inclusão e não há momentos para discussões sobre esse processo. Essa posição da instituição revela descaso e descompromisso com o ensino aprendizagem e com o professor. O docente é um sujeito que traz intrínseco suas vivencias, sentimentos, percepções e

valores que devem ser considerados para ajudar na superação dos desafios e para a execução de um trabalho pedagógico eficaz e de qualidade. Segundo Rosseti Ferreira (2009, p.31) é essencial “prestar atenção às concepções, crenças, valores” dos professores, uma vez que, esses aspectos “refletem na atuação deste profissional, influenciando a qualidade geral do seu trabalho”.

Acreditamos que as instituições de ensino, devem oportunizar aos profissionais exporem suas ideias e opiniões acerca desta temática. O objetivo é de que, ouvindo-os, a escola possa ajudá-los a desenvolver uma prática mais eficaz e direcionada ao atendimento efetivo das necessidades dos alunos.

Partindo dessa constatação julgamos necessário conhecer as emoções despertadas nas professoras ao saber que teriam em suas salas alunos com deficiência, os sentimentos que envolveram a relação das professoras com seus alunos, especificamente o aluno com deficiência, bem como as relações estabelecidas entre os alunos.

5.2.1 Concepções que fundamentam a relação interpessoal: ações, sentimentos e valores despertados na convivência.

Diante dos depoimentos das professoras a respeito de seus alunos com deficiência, fez se imprescindível conhecer as emoções despertadas nas educadoras ao saber que teriam em suas salas alunos com deficiência,

Eu me senti **normal**. Eu tive uma preocupação de estudar mais, aprofundar mais, de conhecer mais, né? O que é que esses alunos terão para serem caracterizados como especiais. (*Bela*)

No começo eu tive **medo**. Pensei ai meu Deus! O que eu vou fazer agora eu já tenho aluno que dá trabalho demais. No início foi difícil ele era muito agitado. É o jeito dele, mas depois eu fui percebendo o quanto ele igual às outras crianças. (*Branca De Neve*)

Eu pensei que seria muito **difícil** desenvolver minha prática com essa criança na sala. (*Rapunzel*)

No comentário de *Branca de Neve* percebemos a sua aflição ao saber que teria um aluno com deficiência em sua sala de aula. Vale destacar que a professora na conversa confessou que essa angústia se deu porque tinha recebido informações

e comentários negativos relacionados à criança com deficiência auditiva o que a fez ficar mais preocupada e receosa a respeito da sua prática pedagógica com ele. Entretanto, acreditamos que essas informações possibilitaram uma contribuição positiva, já que, através delas, a educadora conseguiu compreender melhor o aluno e percebe que ele era uma criança como as outras e que precisava de carinho, atenção e cuidados como qualquer um.

Neste caso relatado pela professora constatamos que os dados fornecidos a mesma, possibilitaram um envolvimento da educadora com seu aluno, em busca de entendê-lo e de perceber o potencial do mesmo, porém é importante que os professores tenham cuidado com os relatos que fazem de suas experiências para os demais educadores para que não venham rotular os alunos com deficiência dando a ideia de que eles terão um obstáculo pela frente difícil de ser vencido.

Já *Bela*, mais uma vez, mostra ser simpática à proposta inclusiva e demonstra ter consciência do seu papel como professora dedicada ao trabalho que se propôs a realizar. Diante das responsabilidades que lhe são exigidas aponta que buscou se capacitar para entender a melhor forma de aprendizagem dos seus alunos com deficiência. A necessidade de ler, de buscar conhecer, saber mais a respeito da proposta inclusiva e da especificidade do aluno com a qual estava lidando, mostra o empenho da professora em busca de condições de realizar uma prática mais eficaz e significativa para si e para seu aluno.

Rapunzel mais uma vez revela seus receios a respeito da proposta inclusiva. No seu discurso demonstra certo desgosto frente ao trabalho com as crianças com deficiência. Essa hipótese foi comprovada numa das conversas que tivemos com a professora quando ela colocou que estava cansada por causa dos “maluquetes desses alunos”. Esse termo por ela criado mostra insatisfação e desagrado de lecionar para crianças com deficiência. Talvez esse descontentamento seja resultado não só da falta de conhecimento a respeito da proposta inclusiva, mas de interesse e/ou de acomodação por parte dela em busca de um ensino que dê conta das peculiaridades de todos os seus alunos.

Não podemos, nem é nossa intenção julgar essa professora, mas a verdade é que ela não mostrava empenho nem interesse para saber mais sobre essa proposta, conhecer seus alunos com deficiência e como em sua prática pedagógica, poderia ajudá-los a participar e, conseqüentemente, aprender. Sobre a necessidade de ser disponível para o trabalho na perspectiva inclusiva Mantoan (2003) ressalta

que a inclusão depende de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações, no entanto, essa condição não é comum aos professores em geral.

As professoras ao longo da pesquisa demonstram estar desamparadas por parte da escola, sendo assim, indagamos como elas têm se sentido com a presença dos alunos com deficiência em suas salas de aula. Assim elas se manifestaram:

... quanto maior a dificuldade, mais amor, carinho, atenção àquela criatura necessita para vencer aquela dificuldade que Deus colocou para ela como uma grande prova a ser vencida numa existência. Então a partir disso aí, **eu encaro essa situação com mais naturalidade**. Não posso dizer a você com menos preocupação, não! **A preocupação ela é constante**. Um pouco maior porque foi caracterizado por alguns profissionais que aquelas crianças são especiais. Então eu penso o que é que elas têm? E aí vou procurar saber mais sobre eles. E aí é aquilo que te disse Pedro e Rafinha já vinha daqui. Rafinha todo mundo já conhecia. Pedro era da tarde eu não tinha contato com ele. Era meu primeiro contato com ele e o que a diretora passou é que era tranquilo. E Lucas é que foi uma interrogação. Ele veio de fora e nos não conhecíamos. Então ficou na minha cabeça. Quem são? O que são? Como são? E como eu farei para auxiliá-los nesse momento, nessa convivência de um ano com eles. (*Bela*)

Eu me sinto exercendo minha função de professora. Não posso dizer que é sem **preocupação** nem sem **ansiedade**. A princípio a gente tem um preconceito de achar que a criança especial é a que vai dá mais trabalho, então você fica insegura, mas não é. Nem sempre é, na verdade, né? (*Branca de Neve*).

Eu **sinto muita dificuldade**, mas tenho tentado fazer minha parte apesar de não está preparada (*Rapunzel*).

Rapunzel confirma mais uma vez sua posição de desânimo, de insegurança de insatisfação e de falta de preparo para lidar com a diversidade de seus alunos. Nessa pesquisa ela desabafou, ao seu modo, tentando mostra que precisa de ajuda de profissionais que olhem, escutem e auxiliem a sua prática pedagógica. Mas acreditamos que é essencialmente necessário que está educadora esteja aberta a aprender, interessada na aprendizagem de todos os alunos e, sobretudo, acredite no potencial dos educandos, pois, apesar de ser fundamental que o professor tenha conhecimentos sobre como lecionar em turmas inclusivas, a disponibilidade e aceitação pessoal do educador é essencial.

Branca de Neve ao descrever como se sente com a presença do aluno com deficiência em sua sala afirmou que esse fato não modificou sua função como professora. Nesse sentido, ela explica que é uma diversidade a mais que precisa lidar e que não necessariamente será mais difícil de trabalhar do que com os outros alunos ditos normais, ou seja, ela admite que outros alunos, sem deficiência, podem ser até mais trabalhosos que os alunos com deficiência.

As palavras que *Bela* utilizou para justificar sua opinião a respeito da convivência com os alunos que apresentam deficiência demonstra uma compreensão pessoal associada a ordem moral e espiritual. Ela por ser espírita crê que as pessoas devem vencer, ainda nesta vida, as dificuldades que Deus colocou para elas. Uma visão fatalista e determinista da realidade.

Talvez a professora não tenha tido em sua formação inicial a oportunidade de perceber e pensar, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que tem caracterizado a vida de milhares de pessoas com deficiência no desenrolar da história da humanidade. Que essa “[...] situação concreta não é destino certo ou vontade de Deus, algo que não pode ser mudado” (FREIRE 2000, p.37). Não compreendeu, como frisa o mesmo autor, que “[...] não posso aceitar, impassível, a política assistencialista que, anestesiando a consciência oprimida, prorroga, *sine die*, a necessária mudança da sociedade (Op cit p. 37).

Evidenciamos que *Bela* julgou natural receber uma criança com deficiência em sua sala de aula, justificando essa reação pelo fato de que nas suas crenças essas pessoas precisarem de atenção, de carinho para superar suas carências.

Para executar sua prática pedagógica ela demonstra preocupação, porque terá de entender através do aluno quais são suas dificuldades e/ou necessidades para que ao conhecê-lo possa utilizar estratégias que o ajude.

Notamos, ainda, nessa declaração de *Bela* que o grau de envolvimento e o vínculo afetivo com as crianças são fatores que favorecem as relações de cumplicidade e de respeito mútuo e por consequência contribui com processo de ensino aprendizagem.

Ficou visível a importância da afetividade como um caminho para se alcançar a participação e aprendizagem de todos os alunos, em especial os que apresentam deficiência, como relata esta professora:

Porque Pedro ele tinha essa questão: impaciência, agressividade. Mas ele é um menino extremamente solidário. Ele me ajudava. Pedro apesar de ser do tipo "selvagemzinho", porque eu não sei o tipo de amor que ele recebe em casa. Mas quando eu beijava ele, abraçava ele. Ele vai ficando como um gatinho todo mole, quando pensa que não tá calmo, participando da aula como os outros. Então eu caracterizo que a maior habilidade de um professor da educação principalmente da educação infantil seja ele que trabalhe com a inclusão ou não é a sensibilidade, a afetividade, o amor, dedicação e o respeito pelo outro. Seja o professor que trabalha com a inclusão ele tem que ter essas habilidades características maior e o resto são as questões estruturais, né? do conhecimento da área e tudo é fundamental, mas não é tudo. Porque a gente vê pessoas que tem muito conhecimento, mas deixa os alunos jogados dentro da sala de aula. Então você necessita ter sensibilidade para saber lidar com o outro. Porque às vezes a pessoa diz a minha sala é sala dos ditos normais. Por exemplo, na sala 7 a professora teve sérios problemas. Muitos problemas de todas as ordens, coisas que a gente não teve em nossa sala com os nossos ditos especiais. Isso é muito relativo. Em qualquer situação que estejamos temos que ter sensibilidade para lidar com o outro na inclusão principalmente. Aí você tem que unir o amor, o sentimento, a afetividade com o conhecimento. (Bela)

A professora *Bela* é clara em sua posição de que a função do professor não se reduz a aplicação de técnicas didáticas em busca de um ensino aprendizagem, mas que para desempenhar seu papel é preciso acima de tudo estabelecer uma relação harmoniosa com os alunos. Ela não desconsidera a importância das abordagens teóricas para capacitar o professor a atender a diversidade de seus alunos, porém esclarece que antes as competências teóricas e imprescindível as competências afetivas de sensibilidade, afetividade, amor, dedicação e o respeito pelo outro. Sendo assim, compreendemos a necessidade do professor se identificar com sua profissão, se sentir bem no que faz e gostar de desempenhar sua função, bem como de seus alunos (FREIRE 1996), pois a profissão de educador infantil ultrapassa o campo pedagógico e adentra o campo interpessoal.

Percebemos em nossas observações o carinho dispensado aos alunos de um modo geral. Um exemplo que podemos citar é quando a professora *Branca de Neve* carinhosamente procura resolver um conflito entre as crianças:

A professora deixa as crianças brincarem na sala livremente com os jogos. André quer brincar com os colegas, de jogo da memória, mas eles dizem que não porque ele não sabe. Ele, então, vai falar para professora. Branca de Neve escuta com atenção e com carinho pega na mão dele, dá um beijo e vai conversar com as crianças. Ela se aproxima das crianças e pede para deixar André brincar

argumentando que eles podem ensiná-lo (registro do diário de campo).

A professora demonstra em suas ações e atitudes uma conduta pautada no carinho e atenção às necessidades das crianças. Ao perceber a angustia de “André” buscou resolver de forma mais afetuosa possível. Com uma fala mansa e carinhosa conseguiu que as crianças permitissem a entrada de “André” no jogo. Ela não precisou recorrer a sua autoridade nem a ameaças para resolver o conflito, apenas, com um diálogo e demonstração de respeito obteve a solução desejada. É preciso destacar, que nessa ocasião a professora buscou mediar a relação entre as crianças incentivando a brincadeira coletiva e, que a partir desse ponto, lembrou-os dos combinados estabelecidos entre os alunos relacionados às questões das diferenças, direitos e deveres de cada um.

A mediação, pelo professor, das interações entre os alunos sem e com deficiência, assume um caráter de suma importância, especialmente para esses últimos, devido à sua maior necessidade de desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e acadêmico (STAINBACK et al, 1999).

Portanto, o papel dos professores é o de criar situações para o aluno com deficiência poder contribuir com os demais colegas da classe de forma que as suas limitações não sejam evidenciadas. Conforme Stainback, S. et al (1999, p. 187), afirma:

À medida que os relacionamentos crescem e as amizades se desenvolvem, a necessidade de contribuições extrínsecas diminuem, pois o aluno passa a ser reconhecido por seu próprio valor intrínseco e os colegas começam a perceber as potencialidades e habilidades inerentes a um e ao outro.

Enquanto as relações constituídas entre as professoras *Bela e Branca de Neve* com seus alunos eram baseadas exclusivamente em conversas, sensibilização, respeito mútuo e gestos de carinho, a professora *Rapunzel* tinha dificuldade para demonstrar seus sentimentos a seus alunos. Poucas vezes ela estabelecia contato físico com eles. Essa posição não era diferente com os alunos que tinham deficiência. A respeito da relação afetiva Costa; Souza(2006) afirma que,

Afetividade está ligada à autoestima e às formas de relacionamento entre aluno e aluno e professor- aluno. Um professor que não seja afetivo com seus alunos fabricará uma distância perigosa, criará

bloqueios com os alunos e deixará de estar criando um ambiente rico em afetividade.

A relação entre a educadora e “João” ocorria através de comunicação visual, de gestos, expressões faciais. A maioria das vezes que a professora se dirigia a ele era para reclamar, dizendo: não pode fazer isso! Fazendo gestos com a mão. Isso não significa dizer que a professora não estivesse desempenhando bem a sua função de cuidar e educar, pois podemos perceber o cuidado e proteção dela para com os alunos em muitas situações como podemos verificar abaixo num momento do parque:

A professora ficou na sala acabando de guardar as atividades e as crianças foram para o parque com a professora auxiliar. As crianças da outra turma chegaram e o parque ficou cheio. As crianças interagiam e brincavam. A auxiliar observava sentada, mas não demonstrava muito cuidado e atenção. A professora viu as crianças correndo sem os cuidados de um adulto e reclamou com a professora auxiliar por deixá-las soltas sem observá-las e expressou as seguintes palavras: você deveria olhar as crianças com atenção para elas não caírem e se machucarem. (nota de campo).

Na entrevista foi possível identificar também uma preocupação da professora a respeito de seus alunos com deficiência, quando a mesma se expressou:

Quando você propõe pegar uma turma com crianças especiais você que vai ter que ser mais cuidadosa com as necessidades das crianças para que elas não cheguem em casa com a canela rachada, ou a um galo na testa[...]

Apesar da referida professora não expressar afetividade explicitamente para com os alunos “especiais”, percebemos que esse é seu modo de mostrar que se preocupa com seus alunos, garantindo a segurança.

Quanto à professora *Bela*, percebemos que ela sempre demonstrava carinho e paciência ao interagir com seus alunos, principalmente com os que apresentavam deficiência. Em vários momentos vimos demonstração de afetividade através de gestos ou de palavras. Em uma dessas situações vivenciadas, a professora precisou tirar o aluno da sala para conversar sobre suas atitudes. Não presenciamos a conversa, pois permanecemos em sala, mas a professora nós passou como foi o diálogo com o aluno:

Bem, nessa hora foi isso que eu fiz coloquei ele de frente pra mim., e disse: Você não pode fazer isso na sala, Pedro. A professora fica triste com você, você machuca os colegas, o que foi que a gente combinou? Aí eu disse agora me de um abraço, me de um beijo. A professora ama você, você precisa saber que os colegas gostam de você. Você promete que vai ficar bem. Aí ele me abraçou, e beijou e nos voltamos(Bela).

Mais uma vez *Bela* nos surpreende com seu jeito de resolver os problemas de sala. A solução encontrada por ela para resolver esse conflito é definido por Paniagua, Palacios (2007) como um estilo democrático no qual combina altas doses de afeto, e de comunicação diante de problemas.

Uma das chaves que define esse estilo educativo é a presença de afeto, pois a mesma exigência feita de maneira fria e distante tem um sentido educativo completamente diferente de quando é feita com afeto e proximidade (PANIAGUA, PALACIOS 2007, p. 84).

Esse depoimento demonstra que a professora assume uma postura flexível, revelando sensibilidade para tentar descobrir a forma mais fácil de interagir com seus alunos. Percebemos que essa educadora incorpora à suas atitudes o seu conhecimento sobre a vida dos alunos, seus interesses e necessidades, isso remete a um ponto fundamental da proposta inclusiva que é buscar conhecer o outro. Como podemos ver no registro abaixo, esta educadora procura “enxergar o aluno que se tem” tentando se colocar no lugar dele. Chegamos a essa constatação quando ao falar de suas concepções percebemos a necessidade dela se colocar na posição do aluno:

E aí eu me coloco no lugar dele no Japão querendo falar, comer. Imagine, nè? Eu adulto quando penso nisso me dá um pânico . Imagina uma criança que depende de um adulto , de outro pra suprir suas necessidades. Então e isso eu sair do meu local e ir para o seu local e tentar sentir o que você está sentindo naquele momento. É isso que durante mais de 20 anos me fez encontrar estratégias para ir gerenciando isso dentro da minha sala de aula. O ano retrasado eu peguei uma criança de uma professora que disse não aguentar mais a criança. Ela veio para cá. E aí assim foi um ano difícil, mas foi uma no construtivo. Chegamos ao final do ano eu e Paulo amorosamente harmonizado. Mas houve momentos que eu precisei segurar ele e dizer : Você não vai me cuspir, você não vai bater , porque eu não vou permitir, porque eu não faço isso com você. E foram inúmeras situações dessa forma. Eu lhe respeito e você vai aprender a me respeitar. E aí eu saí da minha condição entro na vida de Paulo. Paulo é uma criança violentada, rejeitada pelo pai,

massacrado pela mãe, rejeitado pelos avós ele simplesmente não tinha ninguém por ele. Quando chegava aqui queria detonar todo mundo, porque lá fora ele era detonado por todos, mas ele encontrou em mim alguém que dava pra ele tudo que ele queria, mas ele queria me massacrar porque ele via em mim isso, mas sabia que não podia me levar pra casa. E eu fui entendendo isso aos poucos. É muito sofrido pra uma criança viver uma vida dessas e muitas vezes saía daqui chorando quando pensava nele(choros). Mas enfim são muitas dificuldades que a gente vê. Assim aos poucos a gente pensa que não vai conseguir consertar o mundo . E aí o que eu posso fazer para minimizar um pouco o sofrimento o que eu posso fazer pra contribuir um pouco pra que a vida deles seja um pouco melhor. (Bela)

Bela em seu depoimento indica ser necessário se ver na situação do seu aluno, por isso, nesse depoimento imaginasse como um adulto num país no qual as pessoas falam uma língua diferente e percebe o quanto ela se sentiria em pânico de vivenciar essa situação. A partir disso, conclui que a criança deve se sentir com medo e insegura de estar com pessoas que não a compreende e que não consegue ajudá-la a suprir suas necessidades. A professora constata que essa posição de tentar sentir/ entender o que o seu aluno está vivendo é o que a ajudou durante todo o seu tempo de experiência em sala de aula a encontrar estratégias que favorecesse suas ações pedagógicas.

Esse depoimento de *Bela* é repleto de sentimentos despertadas pela história de vida de seu aluno. Ela para compreendê-lo precisou conhecer a fundo a vida do mesmo. Com base nessa percepção, *Bela* conseguiu identificar os motivos que levavam o aluno a ser violento. Percebeu, ainda, que as reações de agressividade eram decorrentes de sua vida.

Com base nesse depoimento de *Bela* pensamos como é importante o professor conhecer seu aluno. A melhor maneira de conhecê-lo é se colocando no lugar de sua realidade, saindo de si para buscar reconhecer e compreender as atitudes, ações e anseios dele.

Bela demonstra empatia, ou seja, ela se esforça para sentir o que seus alunos vivenciam quer seja de dor ou de alegria. Essa consideração nos faz refletir que possivelmente ver sob ângulo do outro é um elemento decisivo para um ensino que respeite o indivíduo, quer tenha ou não alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades.

Com as palavras de *Bela* percebemos que é preciso buscar “olhar dentro do outro” e “dentro de si mesmo” e perceber que todos somos limitados e temos carências que precisam ser sanadas e que isso só poderá ser alcançado com a ajuda do próximo, de mim, de você, de nós! Segundo Mantoan (2005) incluir é a nossa capacidade de compreender e reconhecer o outro, e assim, buscar conviver e partilhar com pessoas diferentes de nós.

Quanto ao interagir com seus alunos, ao longo das observações, constatamos várias situações de contato pessoal das professoras *Bela* e *Branca de Neve* com as crianças. A professora *Rapunzel* tinha um bom relacionamento com seus alunos, mas como já explicamos, ela era reservada, por isso, poucas eram suas ações de afetividade.

No momento da roda de música percebíamos olhares e toques de carinho, na hora do jornal do final de semana havia muito diálogo entre as crianças e as educadoras, que mostraram à atenção as falas expressas pelos alunos, revelando respeito as suas palavras e vivências, e, também, nos momento de atividade livres e dirigidas sempre aconteciam trocas de afetos, como na hora do parque as crianças sempre que encontravam uma flor caída ao chão vinham entregar a professora que as agradecia com beijos e abraços.

Essas manifestações de carinhos ocorriam em menores quantidades na sala da professora *Rapunzel*, mas de vez em quando conseguimos identificar momento de fraternidade e alegria de compartilhar algumas situações de carinho.

Em uma das observações de momentos lúdicos proporcionado pela professora *Rapunzel* através de um banho de piscina, pudemos verificar a atenção dela a seu aluno que apresentava deficiência intelectual como pode ser conferido no registro do caderno de campo abaixo:

Ao perceber que “Daniel” não foi para piscina chamou a criança e perguntou o porque ele não estava tomando banho como os outros. Ele disse que não queria. A professora não se deu por satisfeita e continuou indagando. Mas porque você não quer. Então a criança revelou que tinha medo. A professora neste momento colocou-o no colo e disse que ele não precisava ter medo que ela estava ali e que o ajudaria. Então ela pegou na mão de Daniel e levou até a piscina e ficou ali pegando na mão dele até ele ter confiança. Depois disse: “tá vendo como você consegue”.(nota de campo)

A referida professora neste dia nos surpreendeu com sua conduta. Ela demonstrou estar atenta às necessidades de seu aluno. Com carinho e compreensão, soube respeitar a limitação dele ajudando até conseguir superá-la. Acreditamos que essa vivência foi muito importante tanto para criança que conseguiu superar uma dificuldade e participar de uma atividade rica em emoções, como para professora que pôde perceber sua importância como mediadora das aprendizagens e desenvolvimentos de seus alunos, bem como uma pessoa considerada de confiança pelos alunos.

Com isso, queremos destacar que apesar das interações da professora *Rapunzel* com seus alunos ser limitada e pouco desenvolvida e, por ela, na maioria das vezes, não saber lidar com as especificidades de seus alunos e nem sempre conseguir identificar e responder as características individuais deles, a mesma, demonstrou nessa aula um comportamento de interesse e empenho em ajudar seu aluno.

As trocas estabelecidas entre as professoras e os alunos com deficiência são fatores importantes para que a inclusão seja bem sucedida. Tão importante quanto, são as interações entre as crianças para o processo de construção de valores, normas, rotina, bem como do desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, aspectos importantes nessa etapa educacional.

Quanto à interação entre os alunos, percebemos que havia bastante entrosamento, não precisava da professora interferir, pois a socialização acontecia de forma natural e espontânea. Foram poucas as situações de conflitos que precisou da intervenção da professora para negociar ideias, sentimentos e ações estabelecidas entre as crianças que surgiram no cotidiano.

Quando as professoras foram questionadas se existiam e como ocorriam as relações entre as crianças em geral e as com deficiência, elas apresentaram as seguintes respostas:

Eu considero que a relação com as outras crianças foi **mais tranquila que agitada**. Eles como eu disse a você evoluíram muito nas questões de respeitar os colegas e a professora, de esperar a vez pra falar e de participar da rotina. No início nas brincadeiras tinha muita confusão, porque eles não entendiam que era para partilhar os brinquedos e que nos jogos cada um tinha sua vez e que deveria respeitar. Isso é característico da fase que as crianças se encontram, mas com eles tinham mais conflitos, talvez porque os pais geralmente que tem crianças com alguma deficiência acabam não

impondo limites. Então, principalmente, Lucas queria ter o domínio e a posse de tudo, mas hoje a gente já vê os avanços, ainda a certa dificuldade, é preciso estar lembrando os combinados sempre, mas vemos que eles avançaram em todos os aspectos e principalmente no sócio-afetivo. (*Bela*)

[...] as crianças nem percebem que eles são especiais, **elas interagem bem com eles**. Brincam de bola, de jogos. Mesmo com “João” que não fala, mas eles já sabem o que ele quer dizer, quando não conseguem entender pedem para eu explicar. (*Branca de Neve*).

[..] **eles tem se socializado bem**. Há algumas situações, alguns problemas que eu preciso chamar para conversar. Às vezes “João” com seu mau comportamento causa confusão porque ele não obedece, não quer respeitar as regras da brincadeira. (*Rapunzel*)

Através destas afirmações, podemos perceber que as professoras destacaram, em suas falas, aspectos importantes da interação como possibilitadora de aprendizagens e desenvolvimento dos alunos. A socialização aparece como um aspecto fundamental da proposta inclusiva, pois possibilita a construção de regras sociais e morais acerca da convivência, do respeito e da amizade.

Foi evidenciado por *Branca de Neve* a aceitação no grupo das crianças que têm deficiência. Ela ressalta que as crianças não são ignoradas nas brincadeiras por apresentar algumas deficiência se referindo aos alunos com deficiência intelectual presente em sua sala no ano de 2010. Ao mencionar “João” percebeu que também, não havia problemas que impedisse a interação entre as crianças. A forma dele se comunicar não causava impedimentos na convivência, uma vez que as crianças já compreendiam seu modo de se comunicar e quando não entendiam recorriam a professora.

Percebemos na fala de *Bela* seus saberes sobre a fase do desenvolvimento que as crianças se encontram. O comportamento descrito pela professora em relação à não compreensão e aceitação das regras de convivência e de ações individuais por parte dos alunos remete ao pensamento de Piaget sobre o egocentrismo. O egocentrismo é responsável pela necessidade de corresponder aos desejos próprios, ou seja, seu pensamento é centrado em si mesma, e a criança não consegue se colocar, no lugar do outro.

A professora sabe que é normal que a criança da pré-escola ao brincar queira, por exemplo, ser sempre a primeira na brincadeira, não considerando as regras, por isso compreender ser normal está situação de conflitos no momento das

brincadeiras. Nesta declaração, *Bela*, ainda, evidencia que a dificuldade da criança com deficiência em aceitar as regras estabelecidas pode ser decorrente das atitudes de superproteção dos pais que geralmente, para suprir as limitações das crianças acabam sendo permissivos e não impondo muitos limites.

Enquanto *Bela* apresenta uma compreensão crítica e conhecimentos em relação ao desenvolvimento da criança, *Rapunzel* demonstra não fazer essa relação do desenvolvimento da criança com o comportamento apresentado, atribuindo os conflitos que ocorrem nos momentos da brincadeira ao mau comportamento de “João”. A professora considera os conflitos que acontecem em sala durante as brincadeiras apenas como problemas, não leva em consideração a importância dessas situações para o desenvolvimento da personalidade, desenvolvimento da percepção do eu e do outro, para a construção da autonomia e, superação do egocentrismo (OLIVEIRA, 2002).

Os conflitos que acontecem nas brincadeiras infantis podem também ser consideradas como uma ferramenta que possibilita relação eu-outro, o compartilhamento de situações coletivas, o desenvolvimento da tolerância, o respeito pelas diferenças e a capacidade de cooperar com o outro. Sendo assim, é preciso que a professora esteja atenta para tomar uma atitude ativa de, por exemplo, ensinar as crianças a chegar em acordos, a negociar e a compartilhar brinquedos, já em outros momentos basta que a professora observe e deixe as crianças resolverem as situações conflituosas de desagrado ou diferença de opiniões por conta própria, buscando interferir quando necessário, para evitar situações de agressões entre as crianças (PANIAGUA, PALACIOS, 2007).

A criança inicia a construção do respeito pelo outro e de comportamento em grupo na convivência com outros sujeitos. A escola é o espaço ideal para o desenvolvimento de atividades que favorece a interação entre as crianças e ajuda a diminuir os conflitos individuais.

Com base em diferentes estratégias metodológicas, como: atividades em grupo ou coletivas, ensino cooperativo e dinâmicas de socialização, da utilização de recursos lúdicos (música, jogos, brinquedos) e de espaços de socialização, tais como : parque, caixa de areia e brinquedoteca, a professora pode estimular as crianças a vivenciarem momentos de trocas que favoreçam o contato e a resolução de conflitos entre as crianças, além de proporcionar a construção de valores e condutas sociais.

Conforme apresentado no capítulo anterior a respeito das observações realizadas na sala das professoras, percebemos que elas proporcionavam diversas situações de interação entre os alunos, através de momentos de roda de música, roda de conversa, atividades práticas, nas quais o envolvimento e apoio dos colegas era uma estratégia valiosa no processo de socialização e aprendizagens da crianças.

Quanto às interações entre os alunos, percebemos que no caso de “João”, ocorreram duas situações: Na primeira, quando ele era aluno da professora *Rapunzel*, escutamos as crianças dizerem “Não fale com ele porque ele não entende”. Os amigos de sala brincavam com “João”, mas havia pouca comunicação, e esta se dava com base em gestos muitas vezes ineficazes, ou seja, não se expressavam através da linguagem oral nem da língua de sinais.

Constatamos que a defasagem auditiva do aluno e a falta de uma linguagem estruturada constituía certa barreira na comunicação, dificultando o diálogo nos momentos de interação, mas o que impossibilitava uma maior interação entre o aluno “João” e as outras crianças era a concepção de impossibilidade relacionada ao fato dele não escutar. Isto nos fez pensar que a entrada deste aluno na escola não foi previamente preparada, ou seja, a equipe escolar não assumiu uma postura inclusiva de promover situações que preparassem a comunidade escolar para receber o aluno. Sendo assim, as crianças, acreditavam que não deveriam conversar com “João” porque ele não entendia. Essa atitude das crianças causava ansiedade em “João” que muitas vezes não conseguia compreender a dinâmica das brincadeiras desenvolvidas.

A linguagem é uma ferramenta importante para o desenvolvimento das relações sociais. É através da linguagem que o sujeito constrói significado acerca de si e do mundo, pois é na interação que estabelece com o outro que o indivíduo se torna um ser histórico e social capaz de modificar-se e transformar a sociedade em que está inserida (VIGOTSKY 1998).

Através da linguagem as pessoas discutem e pensam sobre o mundo, estabelecem relações sociais e expressam ideias e sentimentos. Sobre isso Fontana (1997, p.83) afirma que a linguagem é,

[...] um processo pessoal e social: tem origem e se realiza nas relações entre indivíduos organizados socialmente, é meio de

comunicação entre eles, mas também constitui a reflexão, a compreensão e a elaboração das próprias experiências e da consciência de si mesmo.

A linguagem é utilizada em diversas atividades desenvolvidas nas escolas de educação infantil. Situações dialógicas como, a hora do conto, da roda de música, da roda de conversa, do teatro, são momentos nos quais os interlocutores mantêm diálogos que favorecem a ampliação do vocabulário e o desenvolvimento da linguagem oral. Entretanto, para as crianças surdas a linguagem oral não possibilita o desenvolvimento pleno nem a interação satisfatória com os alunos ouvintes.

A dificuldade em desenvolver a linguagem oral de forma natural dificulta o processo de interação, a comunicação e a própria construção de conhecimento do aluno surdo. Para que a criança com deficiência auditiva tenha um desenvolvimento satisfatório nos aspectos social, afetivo e cognitivo ela deve ser exposta a língua de sinais. Como afirma Quadros (1997, p. 27),

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais.

A exposição da criança, o quanto antes, a sua língua materna através do contato com seus pares surdos permitirá ao surdo apropriar-se de sua cultura e participar ativamente da sociedade.

De acordo com o Decreto 5626/2005 a educação do surdo no Brasil deve ser bilíngue para que ele possa desenvolver toda sua potencialidade, tendo acesso tanto à comunidade ouvinte, como também se reconhecendo dentro da comunidade surda. Conforme o documento Saberes e Práticas Inclusivas,

Para evitar defasagem[...] a criança surda brasileira precisará estar em meio rico em estímulos visuais, com pessoas que utilizam a LIBRAS e com pessoas que utilizam a língua portuguesa, para que desenvolvam satisfatoriamente sua linguagem (BRASIL, 2006,p. 18)

Neste sentido, a língua de sinais é a única que pode “propiciar a construção dos surdos como sujeitos e levá-los ao desenvolvimento pleno” (Lodi, Lacerda 2009, p.14)

A segunda situação de interações estabelecidas entre “João” e as crianças foi percebida no ano de 2011, quando a professora era *Branca de Neve*. As relações estabelecidas nesta sala eram baseadas no diálogo, no desenvolvimento afetivo e da autoestima. A convivência entre as crianças era fundamentada no respeito e na cooperação. As trocas dialógicas eram mais ricas, pois a professora e os alunos buscavam conversar com ele utilizando a linguagem de sinais e também a linguagem oral. Apesar de não ter feito um curso de Libras a professora se esforçava para conhecer a respeito desta linguagem e trazer um pouco para seus alunos. Nessa dinâmica observamos várias situações de diálogo entre as crianças. Em umas dessas ocasiões, no momento do registro de uma atividade, foi possível inferir que o aluno sentado ao lado de “João” o ajudava a fazer a tarefa estimulando a concluí-la para não ficar na sala fazendo no momento do parque. Esta conversa foi estabelecida através da utilização de gestos.

Essa situação revela a importância de que apenas a inserção da criança surda no convívio escolar não é suficiente para o desenvolvimento das suas capacidades, físicas, cognitivas, afetivas e linguísticas. Diante dessas duas realidades, acreditamos que para “garantir a inclusão escolar de alunos com surdez”, temos de oferecer “o que é específico e o que atende às suas necessidades para acompanhar os demais colegas, nas salas de aula”(QUADROS, 2005, p.112). Percebemos a necessidade da utilização da língua de sinais para que as interações estabelecidas possibilitem um desenvolvimento satisfatório do aluno. É possível identificar a relevância da professora nesta dinâmica. *Branca de Neve* se empenhava em se comunicar com seu aluno e isso era passado para as outras crianças como fundamental para que a interação fosse estabelecida.

Além desse empenho em se comunicar com seu aluno a professora *Branca de Neve* buscava respeitá-lo valorizando suas ações e conquistas. Através das trocas afetivas a professora conseguiu conquistar a confiança do aluno e promover uma maior autoestima e autonomia.

A dimensão afetiva era um dos componentes utilizados pelas professoras *Bela* e *Branca de Neve* para favorecer o processo de ensino aprendizagem numa proposta inclusiva. Sendo assim, acreditamos que o vínculo afetivo estabelecido por elas com seus alunos era um diferencial que possibilitava resultados positivos para construção da autoestima de ambos e consequentemente favorecia o processo inclusivo.

Diante dessa premissa, acreditamos que as relações afetivas entre professor-aluno e aluno-aluno geram estímulo, confiança e motivação que favorecem o processo de ensino aprendizagem do aluno com deficiência.

5.2.2 Concepções sobre a prática pedagógica e as implicações para aprendizagem dos alunos com deficiência

Pensar na prática pedagógica requer considerar o planejamento, a preparação da aula (espaço, tempo) a organização do conteúdo, a utilização de recursos, a intervenção realizada e a avaliação (ZABALA, 1998).

O planejamento de ensino é de suma importância para o bom andamento das ações pedagógicas. De acordo com Masseto (1997, p. 86), planejamento “é um processo voltado para a organização de ações que permitam a consecução de objetivos educacionais”.

Ao planejar a aula o professor se prepara para o desenvolvimento do trabalho a ser desenvolvido, favorece a organização das ações pedagógicas e estabelece uma sequência coerente de metodologias que proporcionaram resultados eficazes.

O planejamento direciona o processo de ensino-aprendizagem, pois determina etapas de ensino a serem desenvolvidas, mas para que este atinja as metas que se quer alcançar, às vezes, é preciso fazer ajustes, modificar e adequar à realidade da aula. Desta forma, cabe ao professor ser flexível para quando se fizer necessário (algo que não for previsto acontecer) adaptar ou mudar algum dos passos planejado.

Segundo Zabala (1998) para se realizar um planejamento é preciso definir objetivos, formular atividades, considerar os recursos disponíveis, pensar em estratégias e métodos que levem em consideração a quantidade, os conhecimentos, os interesses e as necessidades dos alunos. É imprescindível que o educador leve em consideração a diversidade de seus alunos como eixo norteador da aprendizagem, e assim determine o nível e a forma de ensinar, de forma a atender as necessidades do aluno, o que implica estabelecer níveis, desafios, ajudas e avaliações apropriadas às características pessoais de cada um.

Nesse sentido, o professor assume um papel importantíssimo e ativo ao propiciar através da sua intervenção pedagógica as zonas de desenvolvimento proximal que auxiliam na construção e reconstrução do conhecimento pelos alunos, não só no aspecto cognitivo, mas também no relacionamento social com a escola, com o professor e com os demais alunos (ZABALA, 1998).

Com relação ao planejamento desenvolvido na escola as professoras desabafaram na entrevista ao dizerem que,

O planejamento na escola é falho, não dá tempo... estratégias de ações para promover a inclusão dos alunos. Porque a gente eu não diga nem que tá engatinhando a gente nem nasceu ainda pra perceber o quanto é necessário à gente pensar coisas pra inclusão (*Bela*).

O planejamento é feito durante duas horas na escola. Eu sei dá importância desse momento como para pensar em métodos que ajudem os aluno, mas **o tempo é pouco** para se avaliar o andamento da turma, a aprendizagem e necessidades dos alunos. (*Branca de Neve*)

Podemos observar que as professoras consideram importante pensar estratégias que favoreçam a inclusão, porém elas afirmam que o planejamento da escola é falho, não tem dado conta de planejar ações que levem em consideração as diversidades do alunado. Esses pensamentos das professoras referem-se ao tempo dedicado ao planejamento e a forma como ocorre.

As professoras reúnem - se semanalmente com a coordenadora para estudo, discussão dos assuntos sobre a escola (eventos, problemas), elaboração e desenvolvimento do projeto de pesquisa e atividades a serem desenvolvidas. Esses momentos se restringem a participação de duas professoras de salas diferentes, enquanto os alunos tem aula com os professores de educação física e educação artística ⁴¹. Quando a necessidade de reunir todos os professores, os alunos são dispensados depois do lanche.

Como podemos perceber é pouquíssimo o tempo dedicado ao planejamento coletivo e não tem como ocorrer momentos em que os professores se encontrem regularmente para discutirem o desenvolvimento da turma e aprendizagem dos alunos. Primeiro porque esses profissionais só tem direito a 4 horas de planejamento

⁴¹ Os professores do Município de Natal tem uma carga horário de 16 horas em sala de aula(4 dias) e 4 horas de planejamento(1 dia), totalizando 20 horas aula.

semanal, segundo a maioria deles trabalham o outro horário em outras escolas para ter um salário digno.

Como solução para esse pouco tempo dedicado ao planejamento pedagógico nas escolas Silva e Vizim (2003) recomendam que deve ser revisto e reformulado as jornadas de trabalho dos professores , pois é preciso que as horas dedicada ao trabalho pedagógico de planejamento seja ampliada “para além das horas de trabalho docente com aluno”. Esta sugestão é decorrente da necessidade de um trabalho coletivo construído com base na colaboração de toda a equipe escolar.

A respeito da carga horária escolar a professora *Branca de Neve* em uma conversa informal teceu a seguinte afirmação: “Eu acho que a nossa prática seria melhor se trabalhássemos numa só escola”. Inferimos da fala da educadora que ao trabalhar numa única instituição ela poderia se envolver mais com a realidade vivenciada, buscando conhecer melhor os seus alunos e assim poderia propiciar práticas que atendessem a diversidade da turma.

Pudemos participar do planejamento pedagógico das professoras e notamos que apesar de ser insuficiente e simbólico o período dedicado ao planejamento ocorrem nestes momentos diálogos, reflexões, trocas de conhecimentos e informações que favorecem o processo de ensino aprendizagem bem como a formação contínua das professoras. Nessas ocasiões elas desabafam e contam suas angustias, mas também refletem sobre sua prática revelando como tem feito para resolver problemas em suas salas de aula e como tem promovido situações de aprendizagens. Nesses momentos de interações, as professoras educam e se educam, formam e se formam. (FREIRE, 1996).

É no contexto escolar que os saberes necessários ao ensino são reelaborados e construídos pelos professores, num processo coletivo de troca de experiências práticas com outros professores “a partir da reflexão na prática e sobre a prática mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho”, (PIMENTA, 1999). Sendo assim, os saberes compartilhados entre as docentes ajudam no exercício da função desempenhada, uma vez que, as trocas de informações e de conhecimentos possibilitam refletir sobre a prática desenvolvida.

Segundo Pacheco (2007) para que a escola seja inclusiva é preciso que os educadores reflitam juntos num ato constante de “reflexão ação-crítica” em busca de um compartilhar de saber de todos que fazem o “ato educativo acontecer”. De

acordo com Moita (1992, p.115) “Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interação social, aprendizagem, um sem fim de relações.

Em sua pesquisa, Pimenta (1999) considera importante a prática e a experiência para a construção dos saberes docentes, porém afirma que esta prática deve ser articulada com as teorias da educação. Essa opinião é confirmada no depoimento da professora *Branca de Neve* ao ser questionada sobre a importância da formação e da experiência para proposta inclusiva.

A formação ajuda a ter uma formação teórica e algumas experiências que quem está na área vivencia. Mas é na sala de aula que de fato a gente consegue. Na formação continua você esta agora se despondo a aprender aspectos que ajude na nossa pratica. Eu acredito que tanto a experiência como a formação acadêmicas com suas teorias educacionais são importantes para desenvolver um trabalho pautado na proposta inclusiva, né? Não adianta ter um e não ter o outro. Mas apesar de achar isso,... No dia a dia vejo que a formação é muito importante, mas na experiência a gente aprende mais coisas práticas de como agir. (*Branca de Neve*)

A professora reconhece que tanto a prática como a teoria é importante para construção de saberes mobilizados na sua ação pedagógica. Ela não concebe uma prática sem teoria, nem o contrário, teoria sem prática. Sobre isso Carvalho (2004, p. 160) afirma “[...] existe uma circularidade entre teoria e prática, pois na prática da teoria nós a estamos experimentando e recriando”.

O reconhecimento e a valorização da importância tanto dos conhecimentos teóricos como práticos podem ser percebidos nas falas das professoras *Bela* e *Rapunzel*:

Eu acredito que a graduação contribui para a prática numa sala de aula inclusiva, mas eu tenho também especialização em psicopedagogia. Eu não considero que somente a graduação fosse me dá um respaldo. Em psicopedagogia eu paguei uma disciplina sobre inclusão. Foi um módulo maravilhoso. De mito crescimento. Então assim, muitas coisas agente entende, muitas coisas ficam. Os momentos de estudos na escola são também muito importante. **Muita coisa a gente aprende com as experiências dos colegas.** [...] Eu não vou dizer que se eu tivesse tido alunos surdo ou cego na minha sala eu tivesse tido a mesma facilidade com os meninos que eu tive. Porque a questão da visão e da audição são áreas sensoriais extremamente importantes e definitivas para o desenvolvimento cognitivo, intelectual, e social da criança. E aí assim se eu tivesse crianças assim, eu com certeza procuraria os órgãos lá fora que

trabalham com essas especificidades para poder encontrar lá o apoio e poder trazer pra cá. (*Bela*)

Tudo que eu passei na inclusão eu aprendi com a experiência de outro colega, com uma pessoa que trouxe um texto, e vi que era legal, e tal, com outras pessoas que já tinha passado pela mesma situação, até aqui na escola pelos estudos, mas relacionados a minha graduação, never! porque é uma pincelada só, eu acho muito errado disciplinas como educação infantil e inclusão ser disciplina paga como complementar. Eu acho que o estágio é muito pobre, porque tinha que ser no mínimo 6 meses só de estágio pra você realmente ver. Porque você não ver nada. Deixa muito a desejar.... Agora eu acho que uma especialização nesta área poderia dar um subsídio para inclusão. (*Rapunzel*)

Nos relatos das professoras constatamos a relevância dada aos conhecimentos específicos adquiridos por meio de uma formação a nível de graduação e pós-graduação para a prática em sala de aula. Entretanto, as três educadoras salientam que para o desenvolvimento da prática pedagógica elas necessitam não apenas dos saberes acadêmicos, pois esses não são suficientes para desenvolver sua “práxis”, mas sim dos saberes obtidos no trabalho coletivo com os demais professores. Sendo assim, é na própria escola que as professoras constroem saberes para enfrentar os desafios da prática educativa. Além disso, identificamos o entendimento de que a escola é um espaço de formação contínua das professoras. É o lugar onde os saberes e experiências dos professores são mobilizados, elaborados, reelaborados e sistematizados (NOVOA 1999).

Ficou evidenciado na fala da professora Bela que há deficiências mais fáceis de desenvolver um trabalho pedagógico. Ela chega a essa conclusão, pois em todos os anos de experiência como professora nunca teve alunos com deficiências sensoriais, sendo assim não sabe se teria a mesma facilidade. Inferimos da fala dela que as deficiências sensoriais podem ser difíceis para o trabalho porque a visão e a audição são áreas sensoriais essenciais para o desenvolvimento nos aspectos cognitivo, intelectual, e social da criança.

Ao perceber que não teria capacitação para desenvolver um trabalho pedagógico significativo que levasse em consideração as peculiaridades das crianças que apresentam deficiência auditiva ou visual, *Bela* garante que buscaria ajuda, apoio e formação para poder dar conta da prática inclusiva. Essa reflexão nos

faz perceber que a proposta inclusiva tem estimulado os professores a buscar novos conhecimentos para somar com aqueles já adquiridos, levando-os a compreender que para conseguir desenvolver uma prática pedagógica que garanta um ensino de qualidade é necessário que o professor se atualize.

O depoimento de *Rapunzel* revela uma queixa em relação a sua formação inicial que segundo a mesma, não deu o suporte necessário para lidar adequadamente com a diversidade dos alunos. A professora declara que as disciplinas específicas da educação infantil e educação especial deveriam fazer parte do currículo acadêmico de forma obrigatória para que todos pudessem cursar, porque ao cursarem apenas as disciplinas introdutórias não tem quase embasamento teórico nem prático, uma vez que, em geral, o programa curricular é superficial e simplificado.

Com base nessa declaração de *Rapunzel* indagamos: É na formação inicial e/ou continuada que está ancorado o problema de pouco envolvimento e de insegurança de alguns professores com a proposta inclusiva? Se a solução está na formação dos professores, então os resultados positivos não tardam a aparecer porque os currículos dos cursos de licenciatura estão sendo revistos para atender as exigências do atendimento à diversidade do alunado.

As universidades estão reorganizando seus programas curriculares, visando oferecer conteúdos de formação, que melhor preparem os futuros professor para a atuação em classe regular com todos os alunos (PIETRO, 2003). Sendo assim, acreditamos que essa revisão dos currículos de formação dos professores proporcionará aos próximos professores uma formação inicial e continuada que atenda as diversas situações de ensino aprendizagem propondo estratégias adequadas para corresponder à diversidade da sala de aula.

Diante da importância do professor estar capacitado para assumir sua função, as professoras reconhecem a sua falta de formação e informação a respeito da proposta inclusiva e por isso pedem melhores níveis de formação. Em nossa entrevista, por várias vezes a professora *Rapunzel* mostrou-se interessada em participar de cursos relacionados à Educação Inclusiva, como Libras, por que assim acredita que poderia se situar melhor sobre a deficiência auditiva e sobre a atuação pedagógica com alunos que apresentam limitação auditiva.

Na visão da professora *Rapunzel* ao participar de um curso de Libras estaria capacitada para trabalhar com o aluno que tem deficiência auditiva. Será que basta

o professor saber se comunicar em Libras para que o ensino aos alunos surdos seja eficiente? Claro que toda formação contínua contribui para capacitação do professor, mas segundo Pacheco (2007) para que o educador possa atender a diversidade de seus alunos ele precisa desenvolver uma prática reflexiva competente. Sendo assim, é necessário, que o profissional da educação tenha em sua formação, seja inicial ou continuada, acesso a conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais para que assim ele seja capaz de relacionar, pensar, analisar e agir em situações práticas que envolvem processo de ensino aprendizagem, atendendo, assim as necessidades de seus alunos.

A formação contínua do professor para lecionar na perspectiva da inclusão precisa ser revista, porque é essencial que nessa preparação se considere também as concepções, as atitudes e os valores dos educadores. Rosseti Ferreira(2009) afirma que a formação continua deve considerar as experiências , as concepções e os projetos de vida dos professores, porque segundo ela “sua identidade profissional está associada à identidade pessoal”.

É preciso reconhecer a importância dos sentimentos dos professores e valorizar suas opiniões. Concordamos com Mitter (2003, p.184), quando afirma que:

Os professores precisam de oportunidades para refletir sobre as propostas de mudança que mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana.

Nesse sentido, acreditamos que, é necessário um aprimoramento da formação profissional do docente, tanto a inicial como a continuada, mas também, que haja espaços de diálogo nas escolas, para que, assim os professores possam expor suas dúvidas, seus medos e possam também ter uma momento de troca de experiências com professores especializados sobre as potencialidades de seus alunos.

A respeito de dificuldades enfrentadas em sala de aula por não saber como atender as necessidades de seus alunos, *Bela* evidencia seus primeiros contato com “Lucas”.

Teve momentos de Lucas está muito agressivo. E eu olhava pra Ana e Ana olhava pra mim e a gente dizia e agora?, nè? Aqueles momentos de primeiros contato com ele. Nos momentos de roda. Ele gritava, não! Eu lembro de uma historia que eu contei que dizia que a

menina era boa e ele grita , não! Ela era mal. Tudo que eu dizia ele dizia ao contrario. E nesse momento eu ficava sem saber o que fazer e o que dizer. As crianças olhavam para mim e para ele como se quisesse dizer, e agora, tia? E aí naquela hora eu tive uma intuição e agente tem que se permitir ter uma intuição que deixasse ele falar naquele momento o que ele queria o que ele desejava falar que em algum momento ele ia parar eu continuei lendo a historia e fazendo a dramatização e ele foi prestando a atenção e se acalmando.(Bela)

Ao refletirmos a respeito deste comentário da professora percebemos que se tivéssemos presenciado essa situação descrita por ela pensaríamos que o aluno tinha sido desconsiderado pela mesma, mas na entrevista pudemos entender que a atitude realizada pela educadora nesta situação-limite foi sensata. Fazemos tal afirmação a partir de estudos já realizados e publicados⁴² que revelam que em situações em que os alunos começam a gritar, a atitude que parece ser mais acertada é esperar a criança se acalmar e se organizar novamente para poder retomar o que estava fazendo.

Não podemos deixar de expor outro episódio vivenciado pela professora *Bela* que revela sua sensibilidade para perceber as necessidades de seus alunos e resolver conflitos do dia a dia de sala de aula.

Aí eu volto a dizer a você: para mim eles não têm diferenças, porque eles são seres humanos, indivíduos como os outros. **É tanto que nessas observações você via que eles entravam na roda e o que eu exigia dos outros exigia dele também.** Para mim não fazia diferença. Agora naqueles momentos de maior excitabilidade eu tinha uma reserva maior com eles, porque eu sabia que eles não tinham muita capacidade para frustrações com inquietações maiores. Então era uma dedicação um pouquinho maior. Teve um dia que eu precisei tirar Pedro Lucas do contexto , né? Ele estava sem conseguir resolver o problema com o colega. Então eu levei ele pela mão, né? Sentei ele e fomos conversar. Porque eu tirei ele do contexto naquele momento? Porque o contexto não estava propicio. Porque as crianças elas falam, elas gritam ,elas interferem. Um diz uma coisa: foi ele. Ele cuspiu. Isso ia fazer com que ele ficasse mais excitado do que ele já estava. Então ele precisava de um lugar calmo. Até a questão da refrigeração também porque lá na sala é ar condicionado. De qualquer forma ele acalma né?

⁴² A revista Nova Escola (ano XXVI, nº 244 de agosto de 2011) traz uma reportagem sobre inclusão dando resposta as dúvidas de quem tem alunos com deficiência.

Percebemos neste depoimento a apropriação de saberes profissionais que foram aprendidos com a prática do trabalho. É no contato com o aluno que os professores adquirem competência para enfrentar situações, resolver problemas e proceder numa situação conflituosa. Essa situação descrita pela educadora revela que o professor precisa ter sensibilidade para compreender os alunos e competência para agir de forma a respeitar suas limitações.

Nessa situação de agitação da criança com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades é preciso dar a criança uma atenção individualizada, pois “quanto mais gente houver em volta dela, mais aflita ela ficará”⁴³. Nessa perspectiva, a professora demonstra ter clareza dos objetivos de suas ações e da melhor forma de resolver os conflitos. Esta professora apresenta saberes profissionais que são refletidos em suas ações e concepções.

Baseado na observação que realizamos, e na própria fala da professora acima destacada, ficou claro que o planejamento realizado por ela, bem como pelas outras professoras participantes da pesquisa considera a coletividade dos alunos, ou seja, não eram pensadas nem discutidas as especificidades dos alunos com deficiência, sendo elaborado atividades para turma como um todo. Com isso não estamos querendo dizer que as educadoras deveriam planejar atividades diferentes para os alunos com deficiência, mas que ao planejá-las ter atenção se precisaria de algum recurso para que atividade fosse significativa a estas crianças. Sendo assim, acreditamos que deve haver um cuidado no momento do planejamento para que se leve em consideração os alunos com deficiência que precisam de adequações dos materiais e recursos para sua efetiva aprendizagem.

Nessa perspectiva, perguntamos as professoras como planejavam atividades de forma a atender as diversidades dos alunos se era preciso adequar a metodologia para atuar com o aluno com deficiência, assim responderam as professoras,

Eu não senti necessidade de adaptar ao longo do ano, não, sabe. A dificuldade que eu senti com eles eu senti com o resto

⁴³ Essa solução é descrita por professores que tem alunos com deficiência em suas salas numa reportagem sobre a melhor maneira de como lidar em sala de aula com situações limites. (Revista Nova Escola (ano XXVI, nº 244 de agosto de 2011, p. 48 a 55).

do grupo. Que foi adequar eles a minha forma de trabalhar. [...]. Então essa foi a maior dificuldade que eu encontrei. E, aí, aproveitei para fazer um trabalho com todos em relação a questão do respeito ao outro, sabe do respeito a fila, de respeitar a hora, de respeitar a vez. [...] Agora como eu disse anteriormente se eu tivesse com um cego ou um surdo eu teria que correr atrás, ir aprender, ir buscar aprender língua de sinais, braile seja lá o que fosse preciso aprender porque eu ia precisar me comunicar com ele. Eu lembro de uma professora que tinha uma criança surda. E eu lembro do processo de evolução dessa criança. Foi assim fantástico. Agora um trabalho que a professora foi atrás de saber como joana se comunicava em casa, sobre o atendimento que tinha, conheceu o profissional, trouxe isso para sala de aula , adaptou a metodologia de trabalho. E as avaliações eram feitas de acordo com suas habilidades e ao final do ano ela tava lendo e escrevendo. Agora isso requer uma dedicação e uma sensibilidade porque se não diz é surdo ele não houve e eu fico pra lá e ele pra cá.(*Bela*)

Acho que depende da deficiência para conseguir acompanhar bem a aula. Por exemplo, “João” ele consegue acompanhar se a gente der mais atenção pra ele. Ele demora, a gente tem que prestar mais atenção, acompanhar mais até ele conseguir terminar, mas leva mais tempo que os outros. Agora dependendo da deficiência acho que deve ser feito uma atividade individualizada para ele acompanhar. Se fosse um D.M mais severo ou um cego teria que ser uma atividade acredito que diferente que a dos outros. Ia ter que ter uma atividade centrada nas possibilidades deles. (*Branca de Neve*)

Até agora eu não precisei mudar nada. Ele consegue acompanhar a rotina, por isso é feita a mesma atividade tanto para os com deficiência mental como o deficiente auditivo. A rotina é normal de uma turma de educação infantil como eu te disse o ano passado como era só uma criança era mais fácil dava pra dar uma atenção um acompanhamento maior, mas com essa turma com alunos com tantos problemas isso não é possível [...].(*Rapunzel*)

As professoras em suas falas relatam que não precisaram fazer nenhuma adequação de sua prática para favorecer a aprendizagem dos alunos com deficiência. Segundo a opinião das educadoras os alunos conseguiam acompanhar as atividades e, por isso, não precisou diferenciar das atividades dirigidas aos demais alunos.

A professora *Bela* ao longo das observações e de sua entrevista evidenciou que a experiência de trabalhar com alunos com deficiência tem contribuído com sua formação, pois ela tem procurado rever seus conceitos, posturas, atitudes e práticas de forma a possibilitar a inclusão dos mesmos em sua sala de aula. A professora

recordou de uma educadora que conseguiu fazer seu aluno que tinha deficiência auditiva avançar na aprendizagem, mas explicou que para realizar o trabalho com este aluno ela precisou conhecê-lo, a família, o atendimento especializado que participava para poder incluí-lo no processo ensino aprendizagem. A partir desse fato ela percebe que para o aluno se desenvolver dentro de suas possibilidades é preciso sensibilidade e dedicação por parte do educador.

Rapunzel ao refletir sobre sua prática pedagógica revela que no ano anterior tinha condições de dar mais atenção e acompanhar o seu aluno com deficiência, mas devido ao grande número de alunos com deficiência no corrido ano e da diversidade de situações com que lidam na sala, ficou mais difícil de atender a todas as diferenças dos alunos. Fica subtendido em sua fala que ela não tem conseguido realizar uma prática inclusiva porque na turma há alunos com muitas especificidades e por isso não tem tempo de ajudar efetivamente os alunos com deficiência.

A professora *Branca de Neve* revela que apesar de seus alunos com deficiência conseguirem acompanhar a aula, eles necessitam de mais ajuda por apresentar um ritmo mais lento. No entanto, logo em seguida, ela deixa transparecer a ideia de que depende do tipo de deficiência apresentada pelo educando para conseguir acompanhar a turma e participar das atividades. Para *Branca de Neve* o aluno com deficiência intelectual severa e o com deficiência visual precisariam de uma atividade diferenciada dos demais alunos.

A escola inclusiva não requer que se diferencie a proposta pedagógica, mas sim que está seja para turma toda. Para tanto, é necessário, uma proposta de trabalho baseada em atividades abertas e diversificadas que “possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos e em que não se destaquem os que sabem mais ou os que sabem menos”(MANTOAN 2008, p. 115).

A respeito da prática pedagógica de uma escola inclusiva Mantoan (2001, p.115) ainda afirma que,

A inclusão não requer um ensino específico para esta ou aquela deficiência e ou dificuldade dos alunos. Eles aprendem até o limite a que conseguem chegar, se o ensino for de qualidade, isto é, se o professor considerar as atividades de desenvolvimento de cada um e as explorar por meio de atividades abertas, nas quais o aluno se enquadra por si mesmo, na medida de seus interesses, necessidades, competências, habilidades ao resolver um problema ou realizar uma tarefa.

A professora deve conhecer seus alunos e valorizar a capacidade de entendimento que cada um tem, explorando através da sua prática as possibilidades e interesses deles a partir do que sabem até progredir na sua aprendizagem (MANTOAN, 2001).

Alguns autores (REGANHAN, MANZINI 2009; SACRISTAN 1998, CUNHA 2011) enfatizam a importância de utilizar estratégias que respondam à diversidade de possibilidade e ritmo de aprendizagem dos alunos.

Segundo Sacristan (1998, p.187)

A heterogeneidade estabelece para professores e escolas a necessidade de considerar estratégias organizativas e didáticas para abordar: pontos de partida diferentes dos alunos/frente aos conteúdos, necessidades e interesses diferentes, peculiares intensidade de esforços requeridos para cada aluno.

Como já foi exposto no capítulo anterior, as professoras utilizavam estratégias para facilitar o ensino-aprendizagem dos alunos. Sobre as estratégias utilizadas, as educadoras colocaram:

Não tem uma estratégia específica. Eu procuro dar autonomia, carinho, responsabilidade e elogiar para aumentar a auto-estima e ajudar na aprendizagem. Na minha forma de trabalhar eu trato todos iguais, só tenho mais atenção às dificuldades deles nas tarefas. Aí sempre deixo próximo a mim e ajudo com mais tempo do que com os outros. Os recursos visuais e concretos utilizados também serve para ajudar na aprendizagem, mas não há uma dinâmica diferente para eles. Quando eles brincam e se socializam com os outros eles avançam na aprendizagem. (Bela)

A estratégia para ele compreender as atividades é dar mais atenção porque eles precisam de mais tempo, colocar próximo de mim para não se desconcentrar com brincadeiras. Com “João” preciso também tentar falar com gestos, mímicas e com os poucos sinais de libras que conheço, além disso a forma de falar demonstrando carinho, porque agente consegue muita coisa assim. (Branca de Neve)

A estratégia é primeiro pensar numa forma que ele fique parado, perto da gente para não ter confusão depois ver uma forma para ele compreender o que é para fazer na atividade. Acredito que facilita a forma de trabalho com recursos e brincadeira (Rapunzel).

A Educadora *Bela* explica que não utiliza estratégias exclusivamente para os alunos com deficiência, porque ela acredita que através das brincadeiras, das trocas, do estímulo à autonomia, bem como, do carinho, todos conseguem participar da dinâmica da aula. Ela não percebe que ao dar mais atenção no momento das atividades e ficar sempre próximo para atender as necessidades desses alunos é uma estratégia que visa facilitar o acesso do aluno ao currículo, muito embora ela tenha frisado esse fato como um diferencial.

A Educadora ressaltou a importância de elogiar os alunos para elevar a auto-estima e contribuir para participação e realização das atividades. Essa informação foi verificada nas observações realizadas, quando percebemos o interesse das crianças após o apoio e estímulo da professora.

A professora *Branca de Neve* compreende que o tempo maior dedicado ao processo de aprendizagem do aluno com deficiência e a proximidade entre ela e o aluno são estratégias que favorecer o acesso ao currículo. Ela ressaltava, ainda, a importância da comunicação com o aluno que tem deficiência auditiva a partir da linguagem de sinais.

As professoras *Branca de Neve* e *Bela* demonstravam compartilhar do pensamento que a criança poderá ter um avanço na aprendizagem se forem acolhidas com carinho e atenção.

Confirmamos através da entrevista das professoras, que as estratégias percebidas, por nós nas observações, têm objetivos de atender a finalidade pedagógica. Estas estratégias favoreciam muitas trocas e aprendizagens importantes para as crianças, entretanto, percebemos que as crianças com deficiência em alguns momentos interagiam menos que seus colegas e nem sempre foram observadas tentativas de mediação das educadoras para favorecer a participação ou a interação delas ao grupo.

Verificamos que em muitas atividades ou em rodas de conversa/música as crianças com deficiência não se interessavam em participar, talvez por falta de planejamento individualizado para atender as necessidades e a curiosidade das crianças, elas não participavam ativamente da proposta didática, ficando alheias ao que estava sendo trabalhado e, às vezes, se ocupando com algum brinquedo ou em confusões com os colegas. Provavelmente o tratamento igualitário dado a todas as crianças prejudicava a interação e participação dessas crianças, como afirma Mantoan (2006, p.10) “[...] tratar igualmente aqueles que são diferentes pode leva`a

exclusão”. O que queremos dizer é que o direito de acesso e participação às práticas pedagógicas devem ser iguais para todos, mas as diferenças individuais não podem ser desconsideradas para que não ocorra uma exclusão na inclusão.

Algumas medidas recomendadas por estudiosos como Stainback (1999), Mantoan (2008), Cunha (2011) já são tomadas, como: colocar o aluno com deficiência próximo à professora para que tenha mais contato e acesso as informações; dar mais atenção as suas especificidades; mas é necessário também que ao planejar a aula a professora providencie as adequações necessárias que permitam a participação das crianças com deficiência solicitar constantemente sua atenção convidando-os a participar; estimular os companheiros a interagir diretamente com a criança com deficiência e avaliar se as estratégias e recursos utilizados estão suprimindo as necessidades dos alunos.

Outro aspecto importante da prática pedagógica do professor diz respeito a avaliação. Como o professor deve avaliar seus alunos com deficiência? será que está deve ser diferente? ou há necessidade de algum procedimento diferenciado?

Quanto a avaliação as professoras expuseram em suas falas,

A nossa avaliação é continua. Observamos as crianças nas diversas atividades e registramos os avanço e dificuldades para poder intervir. Quanto ao registro a avaliação é normal igual aos outros, do mesmo jeito só que assim eu respeito o que eles conseguiam fazer. De Rafinha na primeira avaliação da escrita eu pedi para ele fazer uma palavra e ele fez um risco. Era a escrita dele o que ele conseguia fazer. Jamais apagaria a garatuja dele, porque ele achou que aquela palavra que eu disse se escrevia daquele jeito, mas já no final do ano ele já estava utilizando as letras para definir uns desenhos. Então houve um processo grande de evolução. (*Bela*)

A avaliação ocorre no processo. Cada avanço é registrado. Então, assim, é igual para todos, mas quando vai ser feito o registro das atividades escritas para ver como anda a aprendizagem a gente precisa usar alguns objetos, dar mais tempo para “João”, por exemplo. (*Branca de Neve*)

A avaliação na educação infantil é contínua, mas uma vez por bimestre realizamos uma atividade para identificar melhor como anda a compreensão dos alunos. Mas com “João” eu tenho muita dificuldade na avaliação porque o desenho eu posso mostrar para ele reproduzir, mas as palavras? Por exemplo a palavra flor você mostra para ele reproduzir, mas quando não é concreto, por exemplo, ventania. É difícil demais. É complicado para avaliar, porque a gente

não tem como se comunicar mesmo os gestos nem sempre são compreendidos. (*Rapunzel*)

Na fala das três professoras está subentendido a avaliação como uma etapa do processo ensino-aprendizagem que ocorre de forma sistemática e contínua. Essa visão das educadoras segue as determinações da lei (RCNEI, 1998; DCNEI, 2010) quanto à recomendação da avaliação ocorrer através de observações diárias de todas as atividades vivenciadas e a utilização de registros em relação ao acompanhamento do desenvolvimento das crianças. O que reflete um tipo de avaliação definida como “avaliação dinâmica”, originada na abordagem Vygotskyana, cujos pressupostos básicos estão assim delineados:

1. Os processos cognitivos são altamente modificáveis. A tarefa consiste em alterar o grau desta modificabilidade e não apenas a competência tangível.
2. A inclusão de um aporte mediador na avaliação permite uma melhor compreensão da capacidade de aprendizagem da criança.
3. O Objetivo maior da avaliação consiste na compreensão das condições de aprendizagem da criança. (BAYER, apud KOZULIN e FAIK, 2005, p. 95).

As professoras afirmam que avaliam seus alunos da mesma forma, isso significa dizer que elas utilizam as mesmas atividades e objetivos como foi posto nas falas acima. Nesse interim, *Branca de Neve e Bela* destacam que ao avaliar os alunos com deficiência procura respeitar seus limites, observar os avanços e oferecer formas que facilitem esse acompanhamento. Demonstra, assim, atenção a Zona de desenvolvimento proximal, buscando as condições cognitivas emergentes do aluno e a sua superação, tal como exposto na fala da professora Bela “[...] Jamais apagaria a garatuja dele, porque ele achou que aquela palavra que eu disse se escrevia daquele jeito, mas já no final do ano ele já estava utilizando as letras para definir uns desenhos. Então houve um processo grande de evolução.

Essa forma de avaliar os alunos, expressada pelas professoras, condiz com a maneira recomendada, também, por Sartoretto de que os alunos com deficiência devem ser avaliados da mesma maneira que os seus colegas. Segunda esta autora

A única diferença que há entre as pessoas ditas normais e as pessoas com deficiências está nos recursos de acessibilidade que devem ser colocados à disposição dos alunos com deficiências para que possam aprender e expressar adequadamente suas aprendizagens. Por recursos de

acessibilidade podemos entender desde as atividades com letra ampliada, digitalizadas em Braille, os interpretes, até uma grande gama de recursos da tecnologia assistiva hoje já disponíveis, enfim, tudo aquilo que é necessário para suprir necessidades impostas pelas deficiências, sejam elas auditivas, visuais, físicas ou mentais.

As professoras registram o desenvolvimento dos alunos através de relatórios. Tivemos a oportunidade de ler alguns relatórios escritos pela professora *Bela*. Essa professora nos apresentou os registros dos alunos com deficiência para evidenciar o quanto eles já haviam avançado no seu desenvolvimento. Percebemos que as palavras utilizadas pela educadora tinha caráter positivo sempre enfatizando o que a criança já conseguia realizar com apoio ou sozinha mediante os avanços delas sem haver comparações com as outras crianças. Segundo nossa concepção esse registro acompanha o percurso de cada estudante, do ponto de vista da evolução de suas competências individuais.

Esse tipo de avaliação é muito importante para diagnosticar as dificuldades dos alunos quanto à aprendizagem e perceber o que eles já aprenderam. A partir dessa avaliação o professor pode levar seu aluno a superar suas dificuldades, visando alcançar o desenvolvimento integral dentro de suas possibilidades. Evitando, assim, a desconsideração das condições individuais do desenvolvimento e potencialidades das habilidades de cada criança em favor de uma prática pedagógica comparativa, portanto, discriminadora. Ou seja, uma prática avaliativa tendenciosa, decorrente da “normatividade curricular” ou da falta de vontade e de tempo do professor para sondar as potencialidades do aluno, conhecê-las e propiciar espaços em sala de aula para seu desenvolvimento (BAYER, 2005).

É importante destacar que os relatórios individuais de cada aluno é uma ferramenta importante para o trabalho do professor que irá lecionar no outro ano para os referidos alunos, pois servem para que o mesmo conheça o desenvolvimento de cada educando e possa dar continuidade a esse processo perseguindo um modelo de avaliação analítica e formativa derivada do modelo de “avaliação dinâmica”, assim descrita por Daniels (1995 p. 219):

1. Como premissa conceitual básica, a avaliação das condições individuais da criança tem como fundamento o conceito Vygotskyano da zona de desenvolvimento proximal;

2. Criticasse a pressuposição de que as habilidades individuais sejam fixas e mensuráveis, isto é, que se desenvolvam de maneira regular e previsível, a partir de um enfoque evolutivo de estágios que se sucedem linearmente;
3. Interessa que se conheça o ambiente socioafetivo da criança, isto é, buscam-se formas interativas e contextuais de avaliação;
4. Buscasse evitar alguns erros, tais como a preocupação unilateral com o desempenho final do aluno e a inexistência de informações prescritivas em torno da melhor intervenção pedagógica (no sentido de sanar as dificuldades demonstradas pelo aluno ao longo do processo de ensino-aprendizagem).
5. Em decorrência, o professor esmerasse em conhecer a singularidade do aluno, tanto na aprendizagem como na forma de responder às demandas a ele impostas pelo currículo.

A professora *Rapunzel* ao referir-se ao processo avaliativo, demonstrando angustia, mais uma vez relata sua dificuldade no processo de ensino aprendizagem com o aluno que tem deficiência auditiva, destacando que é difícil se comunicar com ele, o que dificulta o acompanhamento tanto do desenvolvimento quanto dos aspectos cognitivos da criança.

Podemos inferir que a referida professora encontrasse pronta a uma concepção de avaliação que considera a criança, por ter uma deficiência, com uma fraca condição de aprendizagem. Logo, a avaliação concentrasse no déficit operacional do aluno, provocando consequentemente um prognóstico negativo, contrapondo-se, assim, a concepção Vygotskiana que pauta a avaliação pela possibilidade de superação, bem como, o que está recomendado no documento “Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais: subsídios para os sistemas de ensino”, na reflexão de seus atuais modelos de avaliação (BRASIL, 2005). Nesse documento a avaliação deve estar a serviço da:

[...] implementação dos apoios necessários ao progresso e ao sucesso de todos os alunos [...] Melhoria das respostas educativas oferecidas no contexto educacional escolar e, se possível no familiar. (BRASIL, 2005 p. 8)

O documento, elaborado na perspectiva inclusiva tem como princípios básicos e norteadores:

- a) A avaliação é um processo compartilhado, a ser desenvolvido, preferencialmente, na escola, envolvendo os agentes educacionais. Tem como finalidade conhecer para intervir, de modo preventivo e / ou remediativo, sobre as variáveis identificáveis como barreiras para a aprendizagem e para a participação, contribuindo para o

desenvolvimento global do aluno e para o aprimoramento das instituições de ensino;

b) A avaliação constitui-se em processo contínuo e permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, objetivando identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições da escola e da família. (BRASIL, 2005 p.9).

Este documento apresenta um modelo quadro (quadro 9) para apoiar a avaliação das necessidades educacionais especiais, o qual poderá auxiliar na tomada de decisões acerca do processo de avaliação. O que em nosso parecer deve ser analisado criticamente pelos professores para que possam perceber o que dele deve ser extraído, considerando que é relevante e pertinente a cada contexto de ensino.

Quadro 9 - Modelo proposto para subsidiar a identificação de necessidades educacionais especiais

ÂMBITOS	DIMENSÕES DE ANÁLISE	ASPECTOS
1.CONTEXTO EDUCACIONAL	1.1A instituição educacional escolar	a) filosóficos: valores e crenças b) estrutura organizacional c) funcionamento organizacional
	1.2Ação pedagógica	a)o professor b)a sala de aula c)recursos de ensino e de aprendizagem d)estratégias metodológicas e)estratégias avaliativas
2. ALUNO	2.1 Nível de desenvolvimento	a) características funcionais b) competências curriculares
	2.2 Condições pessoais	a) natureza das necessidades educacionais
3. FAMÍLIA	3.1 Caraterísticas do ambiente familiar	a) condições físicas da moradia b) cultura, valores e atitudes c) expectativa de futuro

	3.2 Convívio familiar	a) pessoas que convivem com o aluno b) relações afetivas c) qualidade das comunicações d) oportunidade de desenvolvimento e de conquista da autonomia.
--	-----------------------	---

Fonte: Documento “Saberes e Práticas da Inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais”.

Acreditamos que a professora *Rapunzel*, em particular, deverá tomar conhecimento, e se desprender da negatividade e da visão de impossibilidade de trabalhar com o aluno que tem deficiência auditiva, pois este olhar tem aumentado os obstáculos que a mesma tem encontrado ao lecionar para este aluno. Claro que avaliar o desenvolvimento da linguagem escrita do aluno surdo a partir da gestualidade é trabalhoso e improdutivo, ademais tendo por parâmetro à avaliação dos alunos ouvintes. A maneira mais viável para acompanhar o desenvolvimento cognitivo do aluno seria a utilização de um sistema de comunicação oral e visual que facilite a interação e a comunicação entre ela e o aluno.

Ao estabelecer intercâmbios comunicativos a professora terá condições de conhecer as capacidades comunicativas, linguísticas, cognitiva e social da criança. A partir desse acompanhamento identificará os tipos de “ajuda e recursos que precisam para facilitar seu processo de ensino- aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social”. (BRASIL 2006, p.13).

De acordo com o pensamento de Beyer (2005) os professores não devem esquecer que da mesma forma que avaliam são avaliados em suas práticas docentes, por seus pares, pela equipe pedagógica ou gestora, pelas famílias e pelos próprios alunos. O que demonstra a circularidade da avaliação, englobando todos os envolvidos no processo de ensinar na escola. Logo, no dizer de Beyer (2005, p. 102).

Ninguém é ou deve se arvorar juiz do outro, porém a função dos professores assumirem plenamente sua posição de promotores da aprendizagem dos alunos, e, para isto analisar todos os fatores implicados no sucesso ou na dificuldade da sua aprendizagem,

perguntando-se, constantemente: fiz o suficiente para que meus alunos aprendam ? qual minha cota de responsabilidade para seu sucesso ou fracasso escolar? somente desta maneira o educador estará praticando uma avaliação equilibrada e justa, em que se coloca como partícipe e, também co-responsável pela aprendizagem dos alunos.

Sabemos que o tema por hora discutido é complexo e que há muitos outros pontos que precisam ser elucidados, mas esperamos ter contribuído com as análises aqui postas, para o redimensionamento de concepções e praticas pedagógicas que tornem possível a efetivação dos princípios da escola inclusiva, pois como mesmo salienta a professora *Bela*:

Uma das coisas mais importantes é a quebra de paradigmas e as pessoas saírem dessa posição preconceituosa. É verem o ser humano como ser humano. Cada um com suas possibilidades, cada um com suas dificuldades.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados dos estudos realizados nos apontam que a inclusão da criança com deficiência na educação infantil não está muito distante do ensino recomendado por alguns estudiosos Mantoan(2008), Marchesi (2004), Bruno(2007), Paniagua, Palacios(2007) uma vez que nesta etapa educacional as práticas e métodos pedagógicos são “interativos, dialógicos, não disciplinares, predominam a experimentação, a criação, a descoberta, a co-autoria do conhecimento”(MANTOAN 2008), a avaliação é formativa com objetivo de acompanhar o desenvolvimento dos alunos, ensinam-se os alunos a valorizar a diversidade, a conviver com os pares, a construir relações afetivas , além dos professores terem atitudes mais acolhedoras e sensíveis as necessidades dos alunos(PANIAGUA,PALACIOS 2007, BEYER 2005, VYGOTSKY 1998).

Sendo assim, percebemos que os vínculos afetivos construídos, a proposta pedagógica e a rotina da educação infantil são fatores que fazem um diferencial no atendimento à diversidade da sala de aula quanto aos outros níveis de ensino.

A Educação Infantil, por ser uma modalidade de ensino há pouco tempo reconhecido na política brasileira, ainda apresenta muitos desafios a serem vencidos. Falta de infraestrutura adequada, poucos recursos disponibilizados, falta de vagas para todas as crianças, entre outros. No caso dos Centros de Educação Infantil de Natal, pudemos verificar muitos obstáculos que podem dificultar a qualidade do ensino e inviabilizar a proposta inclusiva.

A análise dos dados nos revelou que o processo de inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil no CMEI “Conto de Fadas” tem favorecido a participação e o desenvolvimento das crianças com deficiência, uma vez que, as professoras proporcionavam a seus alunos atividades lúdicas e significativas, procuravam valorizar as falas e o conhecimento prévio das crianças; buscavam contextualizar o conteúdo a ser trabalhado à idade das crianças, respeitando seus interesses e conhecimento, utilizando recursos didáticos e concretos para estimular as crianças à socialização, à interação, à participação, à autonomia e à construção de conhecimento, de habilidades e valores. Entretanto, verificamos que para que a prática pedagógica seja viável para todos os alunos, as professoras precisam dar

um maior atendimento às diferenças individuais de cada criança no sentido de potencializar o seu desenvolvimento o que implica em sua própria formação, motivação e disponibilização para novas aprendizagens.

Os dados obtidos com base nas observações nos possibilitaram, ainda, identificarmos estratégias utilizadas pelas professoras como forma de facilitar o processo de ensino aprendizagem. Percebemos que as estratégias utilizadas têm possibilitado importantes ganhos significativos a todos os alunos e que apesar das atividades desenvolvidas não serem planejadas para atender especificamente as limitações dos alunos com deficiência acabam contribuindo para a aprendizagem e participação desses alunos nas atividades e na interação com os outros.

O estudo mostrou concordâncias e divergências de concepções e expectativas sobre a proposta inclusiva e o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Foi possível perceber nas entrelinhas das falas das professoras que a inclusão é a melhor proposta para desenvolvimento das crianças. As professoras apontaram como ressalvas para facilitar a educação inclusiva: a formação, o apoio institucional, o envolvimento da comunidade escolar, o vínculo efetivo numa única instituição e o trabalho coletivo da equipe escolar.

Algumas questões, dentre muitas outras, foram significativas para compreendermos as professoras neste processo:

- As professoras que demonstram inseguranças e receios em lidar com os alunos com deficiência tendem a dar menos atenção as necessidades individuais deste;
- A visão negativa quanto à aprendizagem do aluno com deficiência é um entrave às relações professor-aluno, bem como, ao planejamento de proposta que atendam as especificidades dos alunos com deficiência;
- Os vínculos afetivos, a sensibilidade, a empatia e a atenção às peculiaridades das crianças são sentimentos vivenciados na proposta inclusão de crianças com deficiência e essenciais para o processo de ensino aprendizagem;
- O processo de inclusão educacional vivenciado pelas professoras tem possibilitado que as mesmas reflitam sobre suas concepções e ações;

- As práticas pedagógicas dessas professoras pontuam o desenvolvimento de um ensino voltado para a diversidade dos alunos, mas falta conhecimento sobre formas de como atender as especificidades dos mesmos;
- A avaliação se mal conduzida pode constituir-se como prática cristalizadora de processos de preconceitos e rejeição social. É nociva quando classifica qualitativamente a criança em “difícil”, “deficiente”, “problema”.

Como frutos dessa constatação, novas questões de pesquisa puderam ser identificadas e que requerem ser aprofundadas em estudos posteriores: como organizar as situações de ensino para garantir o maior grau possível de interação e participação de todos os alunos, sem perder de vista as necessidades concretas de cada um? A resposta à diversidade implica a utilização de quais estratégias metodológicas? Como identificar o tipo de ajuda e/ou recursos que o aluno precisa para facilitar seu processo de ensino-aprendizagem?

Acreditamos que este estudo apontou questões relevantes a serem foco de novas pesquisas, uma vez que, o tema ainda é carente de estudo, sendo assim, ressaltamos, a importância da realização de pesquisas que deem continuidade a este trabalho.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. SP: Scipione, 1989.

AINSCOW, Mel. **Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada?** In: UNESCO coletânea de arquivos sobre inclusão organizado por Ormar Favero, Windy Ferreira, Timothy Ireland e Debora Barreiros. - Brasília: UNESCO, 2009.

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado / elaboração** Denise de Oliveira Alves, Marlene de Oliveira Gotti, Claudia Maffini Griboski, Claudia Pereira Dutra - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

AMARAL, L. **Pensar a diferença/ deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.

AMARAL, L. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robel, 1995.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Os valores. In: **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 2002, p.118-127.

ARROYO, Miguel G. Fracasso – Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. IN: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (orgs). **Para além do fracasso escolar**. Campinas: SP. Papirus, 1997.

BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles (organizadores) PADILHA, Anna Maria Lunardi [et al]. **Conhecimento e Margens: ação pedagógica e pesquisa em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

BASSEDAS, Eulália. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória** – Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Editora Martins e Fontes, 1990.

BEZERRA, Alex Fabiano Santos. **Estratégias para o ensino inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de educação física**. 2010, 109 f. Tese (doutorado em educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP - Campus de Marília, 2010.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto alegre: Mediação, 2005.

BISHOP, K. [et al]. Promovendo amizades. In: STAIMBACK, S. & STAIMBACK, W. (org.). **Inclusão : Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BLANCO, Rosa. A atenção a diversidade na sala de aula e as adaptações ao currículo. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: Transtornos de desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BLANCO, Rosa. **Inclusão**: um desafio para os sistemas educacionais In: Ensaios pedagógicos - construindo escolas inclusivas: 1. ed. Brasília :MEC, SEESP, 2005

BOGDAN, Roberto & BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma Introdução à Teoria e aos métodos. Portugal: Editora Porto, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998, volume 1.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: estratégias e orientações para educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 3.298/99 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 6571/2008 Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm acesso abril 2011.

_____. LEI n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB). Brasília. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. 2001
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais**. Resolução CNE/CBE nº. 2/2001. Disponível
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/resolucaocone.pdf>.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009. Acesso
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. Disponível
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>, acesso abril 2011.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP. Disponível:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso abril 2011.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 11.114**, de 16 de maio de 2005. Alteram os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Brasília, 16 maio 2005. Disponível em:
 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: maio 2010.

_____, Ministério da Educação. **Lei n. 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 6 fev. 2006. Disponível em:
 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: maio 2010.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006. v. 1. Disponível em:
 <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: maio 2010.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____, Leis. **Lei Orgânica do Município do Natal**. Natal, 3/4/1990.

_____, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB, Nº 20, 2009.

_____, **Ensaio pedagógico** : construindo escolas inclusivas: 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

_____, **Experiências educacionais inclusivas**: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade / Organizadora, Berenice Weissheimer Roth. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão. Introdução. 4 ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. In: **Ensaio Pedagógico**. Brasília. Ministério da educação. Secretaria de Educação especial, 2007.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. (Documentário). Toda criança é única: a inclusão da diferença na educação infantil. *TV Escola Brasil*, 2007.

BÜRKLE, Thyene da Silva. **A Sala de Recursos como suporte à Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro**: Das propostas legais à prática cotidiana. (dissertação) Rio de Janeiro, 2010.

CARVALHO, Rosita, Edler. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____, Rosita Edler. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

_____, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

_____, Rosita Edler. **Educação inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____, Rosita Edler. **Diversidade como paradigma de ação pedagógica na educação infantil e séries iniciais**. Inclusão: Revista da Educação Especial. Brasília, v.1, n.1, p. 29-34 outubro, 2005.

_____, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: e reorganização do trabalho Pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CARVALHO, Tânia Câmara de; Carvalho Denise Maria. **Educação Infantil: História, contemporaneidade e formação do professor**, II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002. Acessado em www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3117.pdf. Acesso junho 2011.

CARNEIRO, K. C. O. **O processo de inclusão de uma criança com Síndrome de Down na educação infantil**. 2010, 132 f.- Dissertação. (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2010.

CASTRO, Maria Antonieta Brito de. **Inclusão escolar: das intenções à prática**. Um estudo da implantação da Proposta de Ensino Especial da rede Municipal de Natal. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas/SP. 1997.

CERISARA, Ana Beatriz. **Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?** PERSPECTNA. Rorilnópolis, 'i. 17, n. Especial, p. 11 - 21, jul./dez. 1999. Disponível em: <http://www.journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10539/10082>.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1997.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COMENIUS, I. A. **Didactica magna**. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didaticamagna.html>>. Acesso em: dezembro 2010.

CORREIA, Bianca Cristina. **Considerações sobre qualidade na educação infantil**. Caderno de pesquisa n. 119, p.85-112/ junho/2003. Disponível em www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a05.pdf. Acesso agosto de 2011.

CRAIDY, Carmem, KAERCH, Gladis. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2008.

CUNHA, Antônio Eugenio. **Afeto e aprendizagem**: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. 2º edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

CUNHA, Antônio Eugenio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Educação escolar inclusiva para pessoas com surdez na escola comum: questões polêmicas e avanços contemporâneos. In: **Ensaio pedagógicos** : construindo escolas inclusivas: 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo, Edições Loyola, 1995.

DRAGO, R. **Infância, Educação Infantil e Inclusão**: um estudo de caso em Vitória. Tese. 2005, 187 f.. Tese (Doutorado em Educação)- departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

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

EBY, frederick. Comenius, profeta de princípios e métodos modernos, cap. VII. In: **História da Educação Moderna**. Tradução de Maria Ângela Vinagre de Almeida e Malvina Cohen Zaide. Editora Globo: 1976, p.154-178.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. São Paulo: Atlas, 1993.

FAVERO, Eugenia augusto Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito a educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FÁVERO, Osmar; FERREIRA Windyz; IRELAND, Timothy e BARREIROS, Débora. **Tornar a educação inclusiva** – Brasília: UNESCO, 2009.

FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sócio-interacionista: Piaget, Vygotsky e Wallom. In: CRAIDY, Carmem, KAERCH, Gladis. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova fronteira. 2001.

FERREIRA, Windyz B. Educação inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? In: **Inclusão** . Revista da Educação Especial Out/2005, p 40-46.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti; MELLO, Ana Maria; VITORIA Telma, GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília. **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FONTANA, Roseli. A abordagem Piagetiana. In: **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FOREST, N. A.; WEISS, A. L. I. **Cuidar e educar**: perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil. *Revista Leonardo Pós*, Santa Catarina, v.1, n.3, p. 41-45. 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 24ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros inscritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRELLER, Cintia Copit; Ferrari , Marian A. L.; Sekkel, Marie Claire. **Educação Inclusiva**: percursos na educação infantil. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2008.

GENTILE, Paola. Família e Escola: Parceiros na aprendizagem. In: **Revista Nova Escola**. São Paulo: Editora Abril, Fundação Vitor Civita. Nº 193. Junho/Julho, 2006. p. 32 – 39.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.

GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

GÓES, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais. A escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores associados, 2004.

GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia F. de (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GONÇALVES, A.K.S. **Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil**. 2006- 136f. Dissertação. Programa de pós Graduação em educação especial, Universidade Federal de São Carlos, 2006.

HOEPPLER, L. T. **Professor da educação infantil e a criança com deficiência: mediações que se estabelecem no contexto imediato**. 2007. 300f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. IDEB –Índice de desenvolvimento <<http://www.enem.inep.gov.br/>>. Acesso em: 25 junho 2010.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses estatísticas da educação básica**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: junho 2010.

IVERSON, Anette M. Estratégias para o manejo de uma sala de aula inclusiva. In: STAIMBACK, S. & STAIMBACK, W. (org.). **Inclusão - Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1992.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem

se fala? In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia F. de (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KRAMER, Sonia (org.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 14 ed. São Paulo: Ática, 1992.

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

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de Educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros & Desencontros em Educação Infantil**. Cortez. São Paulo, 2003.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LAPLANE ALF. **Notas para uma análise dos discursos sobre a inclusão escolar**. In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A. L. Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores associados, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação, pedagogia e didática: O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil – esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-130.

LODI, Ana Claudia B; LACERDA Cristina B. F. de (Orgs.). **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Métodos em etnopesquisa**. IN: A Etnopesquisa Crítica e Multireferencial nas ciências humanas e na educação. Salvador: EDUFBA. 2000.

MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo, Cortez, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997.

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

_____, **Caminhos pedagógicos da educação inclusiva:** In Caminhos pedagógicos da educação especial. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____, Maria Teresa Eglér. Fala, mestre! IN: **Nova escola – A revista do professor (título: A escola que é de todas as crianças).** Fundação Victor Civita. Editora Abril. Nº 182, Ano XX. Maio, 2005. p. 24 – 26.

_____, Maria Tereza. **A hora da virada.** Inclusão: Revista da Educação Especial. Brasília, v.1, n.1, p. 24-28 outubro, 2005.

_____, **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo. Summus, 2006.

_____, **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MANZINI, E. J. **Tecnologia assistiva para educação:** recursos pedagógicos adaptados. In: Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, p. 82-86, 2005.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **A diferença/deficiência sob uma ótica histórica.** Educação em Questão. Natal, RN, v.1-2, p.126-141, jul. / dez. 1998-jan. / jun.1999.

_____, Lucia de Araújo Ramos. **A inclusão escolar do portador da síndrome de down:** o que pensam os educadores? Integração/ Inclusão escolar. Natal: Editora da UFRN, 2002.

_____, Lucia Ramos; SILVA Luzia Guacira dos Santos. Inclusão escolar na rede municipal de Natal. In: Políticas de inclusão no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões, 2003.

_____, Lúcia de Araújo Ramos. Da educação especial à inclusiva: um longo caminho. In: **Educação inclusiva:** uma visão diferente. Coleção pedagógica 5. 2 edição. Markus Figueiredo da Silva (organizador). EDUFRN. 2004.

_____, Lucia de Araújo Ramos. **Inclusão:** compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____, Lucia de Araújo Ramos. **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos.** Natal/RN: EDUFRN, 2008.

_____, Lucia de Araújo Ramos; SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Múltiplos olhares sobre a inclusão.** Editora Universitária UFPB, 2009.

MASSETTO, Marcos. **Didática:** a aula como centro. São Paulo: FTB, 1995.

MAZZOTTA, Marcos José da S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MELO, Francisco R. L. Vieira de, FERREIRA, Caline C. de Araújo. **O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.15, n.1, p.121-140, jan.-abr. 2009.

MENDES, G.B. C.N. **Inclusão e docência na educação infantil:** um estudo de caso na perspectiva Walloniana. 2009, 154 f.- Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, 2009.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Rev. Bras. Educ. , Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006 . Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em maio de 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. São Paulo: Vozes, 2000.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva:** Contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 8a ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **O método “IN VIVO”.** In Sociologia: a sociologia da microsocial ao macroplanetário. Portugal: Publicações Europa – América, 1998.

NATAL. **Referenciais curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0619-0628_c.pdf>. Acesso em junho 2011.

_____, Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Plano Municipal de Educação** 2003/2012.

_____, Conselho Municipal de Educação. **Resolução Nº 01/96**. Natal, 1996.

_____, Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 05/2009**. Natal, 2009.

NOVA ESCOLA. Inclusão: É possível resolver. São Paulo: Editora Abril, Fundação Vitor Civita Ano, XXVI, Nº 244, agosto de 2011.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1999.

_____, Antônio. **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 2000.

_____, Antônio. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

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

ONU. **Declaração dos direitos Humanos -1948**. Disponível em http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm acesso em outubro de 2011.

OSTETTO, Luciana E. **Encontro e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2008.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores associados, 2004.

PASCHOAL, VJaqueline; MACHADO Maria Cristina . **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional.** Revista Histedbr On-line *Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009 - ISSN: 1676-2584.* Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf, acesso em abril de 2011.

PANIAGUA, G; PALACIOS, J. **Educação Infantil: resposta educativa à diversidade.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAULON, Simone Mainieri. **Documento subsidiário a política de inclusão:** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

RAMOS, P. F. **Inclusão do Deficiente Intelectual: O pensar das professoras.** Monografia. 89 f. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2007.

RAYMUNDO, Davidson Nunes. **Indícios da aprendizagem da criança com deficiência intelectual:** contribuições da abordagem histórico-cultural e a formação de educadores de educação infantil. Dissertação (mestrado) 210f. – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2010.

REGANHAN, W. G. **Recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência:** percepção de professores. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2006.

REGANHAN, Walquíria Gonçalves; Manzini, Eduardo José. **Percepção de professores do ensino regular sobre recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência.** Revista Educação Especial v. 22, n. 34, p. 127-138, maio/ago. 2009, Santa Maria. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> acessado em agosto de 2011.

RIO GRANDE DO NORTE. **Constituição do Estado do Rio Grande do Norte.** 1989. Disponível em: http://www.al.rn.gov.br/legislacao/constituicao_estadual/constituicaoestadual.pdf. Acesso março de 2011.

RODRIGUES, D (Org.) **Investigação em Educação Inclusiva**, vol 2. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, 2007.

RODRIGUES, D. **Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva**. Inclusão - Revista da Educação Especial, v . 4, n. 1, p. 33-40, jan./jun. 2008. Disponível em: [http: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/inclusao.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/inclusao.pdf). Acesso em: 13 janeiro. 2012.

ROMAN, Eurilda Dias, Stayer, Vivian Edite. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**: um retrato multifacetado. Canoas (RS) :Editora da ULBRA, 2001.

SACRISTAN, J Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. 4º edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. Mitos e verdades que todo o professor precisa saber. **IN: CONSTRUIRnotícias - Inclusão sem segredos**. Nº 16, Ano 03, Maio/Junho. Editora CONSTRUIRnotícias. 2004. Circulação Nacional. p. 20 – 23

SARTORETTO, Mara Lúcia. **Como avaliar o aluno com deficiência**. Fonte: Assistiva Tecnologia e Educação http://assistiva.com.br/Como_avaliar_o_aluno_com_defici%C3%Aancia.pdf, acesso setembro 2011.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: **Inclusão** . Revista da Educação Especial, Out. 2005. P. 7-18. Disponível em: [http: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/inclusao.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/inclusao.pdf). Acesso em: 13 janeiro 2012.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma Sociedade para Todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K **O paradigma do século XXI**. Inclusão - Revista da Educação Especial, Out. 2005. P, 19-23. Disponível em: [http: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/inclusao.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/inclusao.pdf). Acesso em: 13 janeiro 2012.

STAIMBACK, S. & STAIMBACK, W. (org.). **Inclusão** - Um Guia para Educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação no Brasil e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, 65(150), Maio/Ago. 1984, p. 273-290.

SCHIRMER, Carolina R; BROWNING Nádia; BERSCH, Rita; MACHADO, Rosângela. **Atendimento Educacional Especializado**: deficiência física. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF – 2007

SILVA, Guacira dos S. **Inclusão escolar na rede municipal de Natal**. IN: Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade / Organizadora, Berenice Weissheimer Roth. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006, p 37-44.

SILVA, Shirley e Vizim, Marli (org). **Políticas Públicas: educação, tecnologia e pessoas com deficiência**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003. (Coleção Leituras no Brasil).

SOUZA, Djanira Brasilino de. DANTAS, Joana D'arc de Souza. **Pedagogia Freinet: Uma Abordagem Teórica e Prática**. Natal: Faculdade CDF Ponta Negra, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: junho 2011.

UNESCO. **Tornar a educação Inclusiva**. Coletânea de arquivos sobre inclusão. Organizado por Ormar Favero, Windy Ferreira, Timothy Ireland e Debora Barreiros. - Brasília: UNESCO, 2009.

_____. **Declaração Mundial de educação para todos**. Disponível em <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>. Acesso abril 2011.

VALLE, Luciana de L. D. **Fundamentos da educação infantil**. Curitiba: Editora Fael, 2010.

VICTOR, Sonia Lopes. **Sobre inclusão, formação de professores e alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil**. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles (organizadores) PADILHA, Anna Maria Lunardi [et al]. Conhecimento e Margens: ação pedagógica e pesquisa em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 2009.

VIZIM, Marli e Silva, Shirley. (Orgs). **Políticas Públicas: Educação, Tecnologias e Pessoas com Deficiência**. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil. 2003.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1999.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Tradução Daniel Grassi. 2 ed., Porto Alegre: Bookman, 2001.

YOUNG, Ricardo. Como classificar pesquisas? In: GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo, Atlas, 1988. São Paulo, Atlas, 1987

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Porto Alegre. Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel. **A qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed: 1998.

ZANATA, E.M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectivacolaborativa**. 2004.198f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

APÊNDECES

APÊNDECE A- Roteiro para caracterização da escola – Entrevista diretora/coordenadora.

Caracterização do CMEI

- ✓ Localização
- ✓ Ano de fundação
- ✓ Quantidade de salas de aula
- ✓ Espaços pedagógicos
- ✓ Espaços administrativos
- ✓ Espaços alimentação/higiene

Equipe escolar

- ✓ Número de funcionários
- ✓ Número de professores
- ✓ Formação dos professores
- ✓ Formação da equipe gestora

Funcionamento da escola

- ✓ Proposta Pedagógica do CMEI
- ✓ Número de crianças
- ✓ Números de crianças com deficiência
- ✓ Critério para distribuição dos alunos com deficiência nas salas de aula
- ✓ A escola recebe algum apoio especializado? Qual?
- ✓ A escola faz parte de algum projeto? Qual?
- ✓ A equipe pedagógica (professores, coordenação e direção) tem participado de formação continua que responda a proposta inclusiva?

APÊNDECE B- Roteiro de observação da prática das professoras

- ✓ Descrição do espaço físico (sala de aula e demais espaços pedagógicos)
- ✓ Descrição das professoras
- ✓ Forma de trabalho (metodologia)
- ✓ Desenvolvimento das atividades
- ✓ Relacionamento entre a professora e os alunos
- ✓ Relacionamento entre as crianças

Quadro de acompanhamento da prática das professoras baseado no diário de campo.

Professora:	
Turma:	Data da observação:
Conteúdo/Projeto trabalhado:	
Atividades desenvolvidas:	
Estratégias:	

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DAS PROFESSORAS

PESQUISA: Concepções e praticas pedagógicas de educadoras infantis na Inclusão do Aluno com deficiência.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR

1. Nome: _____
2. telefone e email: _____
3. Sexo: _____
4. Faixa etária: () 21 a 30 anos
() 31 a 40 anos
() 41 a 50 anos
5. Formação
 - ✓ Nível Médio: Magistério () Sim () Não
Outro(s) Qual(is)? _____
 - ✓ Nível Superior: () Sim () Não
Se, sim qual (is)? _____
 - ✓ Especialização: () Sim () Não
Se, sim qual (is)? _____
 - ✓ Mestrado: () Sim () Não () cursando
Se, sim em qual área? _____
6. Tempo de serviço como professora: _____
7. Tempo de serviço como professora da educação infantil? _____
8. Tempo de experiência nesta escola: _____
9. Tempo de jornada de trabalho: _____
10. Tempo que leciona para classe regular com proposta inclusiva de alunos com deficiência?
11. A escolha para lecionar na classe inclusiva é feito por:
 - () Determinação do diretor
 - () Escolha da professora
 - () Consenso da equipe escolar
 - () outros? _____
12. Realizou curso de formação continuada que abordou aspectos sobre alunos com deficiência:
 - () De 01 a 02 cursos
 - () De 02 a mais cursos

APÊNDICE D- ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

- 1) O que você entende por Educação Inclusiva?
- 2) Como você concebe a inclusão escolar do aluno com deficiência na rede regular de ensino e mais especificamente na escola de educação infantil?
- 3) Qual a importância da inclusão iniciar na Educação Infantil?
- 4) Quando soube que teria um aluno na sua sala com deficiência como você se sentiu?
- 6) Como você vê o aluno com deficiência?
- 5) Como sente-se ao trabalhar com um aluno com deficiência?
- 6) Quais as expectativas quanto à aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência?
- 7) Como você define o processo de inclusão na sua escola?
- 8) Qual a sua concepção sobre a interação professor aluno e aluno-aluno para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência?
- 9) Como é a sua relação com a criança que tem deficiência?
- 10) Como se relacionam as crianças com os alunos que tem uma deficiência?
Brincam juntos? Como interagem?
- 11) Como é feito o planejamento das aulas? É levado em consideração a presença de alunos com deficiência?
- 12) Você considera necessário mudar objetivos, conteúdos, utilizar material diferente ou um método diferenciado para atender As especificidades dos alunos?
- 14) Quais os tipos de intervenção e ou estratégias para favorecer a aprendizagem de todos os alunos?
- 15) Como desenvolve as atividades com o aluno com deficiência?
- 16) Como você avalia a aprendizagem e o desenvolvimentos dos alunos ,dentre eles os que tem deficiência?
- 17) Que estratégias metodológicas de ensino são adotadas visando melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência?

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um convite para você participar da pesquisa: **A Prática Pedagógica de Educadores Infantis na Inclusão do Aluno com deficiência.**

Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Esta pesquisa procura investigar as concepções que as educadoras infantis têm acerca da inclusão do aluno com deficiência e como vem desenvolvendo sua prática pedagógica.

A realização dessa pesquisa significará uma grande contribuição aos estudos desenvolvidos na área da educação inclusiva e será uma oportunidade dos professores expressarem seu olhar sobre esta prática na educação infantil, que vem definindo-se como uma realidade no contexto educacional da cidade de Natal/RN.

Seu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa representará uma atitude cidadã, sendo os seus riscos mínimos, visto que você dará informações através de respostas a uma entrevista com inteira liberdade de não responder alguma pergunta. Além disso, serão feitas algumas observações que não tirarão sua liberdade em sala de aula, tendo em vista a descrição da pesquisadora.

Caso decida aceitar o convite, você participará de um encontro para responder a uma entrevista sobre suas concepções e sua prática pedagógica desenvolvida com os alunos que tem deficiência. Além desse encontro individual serão realizadas observações em sua sala de aula durante 1 semestre letivo, dentro das suas possibilidades e com a garantia que não haverá interferência da pesquisadora.

O seu nome não será identificado em nenhum momento da pesquisa. As informações serão guardadas em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes.

Se você tiver algum gasto que seja devido à sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a indenização.

Você ficará com uma cópia deste Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para Priscila Ferreira Ramos,

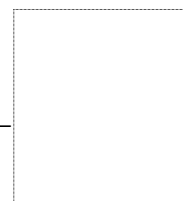
no endereço, Rua dos Paianazes 1716, Alecrim, ou pelo telefone:3213-6709/8829-3038.

Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN no endereço, Praça do Campus, Campus universitário ou pelo telefone 843215-3135.

Participante da pesquisa

Nome:_____

Assinatura:_____



Pesquisadora responsável:

Nome: Priscila Ferreira Ramos

Assinatura:_____

Endereço profissional: Rua dos Pegas S/n fone:3232 - 4859

Comitê de ética e Pesquisa (CEP-UFRN) Praça do Campus, Campus universitário, CP 1666, Natal 59.078.970. Brasil. E mail:cepufrn@reitoria.br fone:843215-3135. Pagina na internet: <http://www.etica.ufrn.br/>

ANEXO B - RESOLUÇÃO Nº 01/96 – CME

Fixa normas relativas à educação de
aluno portador de deficiência.

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista a Constituição Federal vigente; o Art. 9º da Lei Federal Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971; os artigos 2º e 8º da Lei Federal Nº 7.853, de 24 de outubro de 1998; os artigos 153, 154, 156 e 165 da Lei Orgânica do Município da Cidade do Natal e a Lei Municipal Nº 4.090, de 03 de junho de 1992,
RESOLVE:

Art. 1º – O aluno portador de deficiência deve participar do sistema regular de ensino e este lhe garantir a integração através de situações educacionais em que seja visto como sujeito do seu processo de ensino-aprendizagem e capaz de se autoconstruir mental, afetiva e socialmente.

Parágrafo único: É considerado portador de deficiência o aluno com déficits de ordem física, mental e sensorial que apresente necessidades educativas especiais.

Art. 2º – O encaminhamento do aluno portador de deficiência às instituições da área de saúde compete à equipe de Ensino Especial, lotada na Subcoordenadoria de Orientação Pedagógica e Educacional – SOPE.

Art. 3º – O diagnóstico da deficiência do aluno compete aos profissionais especializados da área de saúde por meio de exames clínicos e, aos especialistas em educação, através de relatórios técnico-pedagógicos.

Parágrafo único: Diagnosticada a deficiência, o aluno é encaminhado às instituições especializadas, conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação, para receber atendimento terapêutico ou complementar necessário a cada caso.

Art. 4º – O atendimento ao aluno portador de deficiência inicia-se a partir das observações e avaliações dos educadores em articulação com os especialistas em educação.

§ 1º – O atendimento terapêutico ou complementar ao aluno portador de deficiência deve ocorrer em horário oposto ao que ele frequenta a escola.

§ 2º – O atendimento ao aluno portador de deficiência consiste em:

I – aprendizado do código BRAILLE, para o portador de deficiência visual;

II – aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), reabilitação oral e estimulação auditiva, para o portador de deficiência auditiva;

III – terapia ocupacional, psicomotricidade e terapia fonoaudiológica, para o portador de deficiência mental;

IV – fisioterapia e hidroterapia, para portador de deficiência física.

§ 3º – O aluno portador de deficiência deve ser atendido em oficinas profissionalizantes que lhe permitam capacitar-se para a inserção no mercado de trabalho, com qualidade e oportunidade de competição.

§ 4º – O aluno portador de distúrbio de linguagem deve ter atendimento através de instituições habilitadas e conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação.

§ 5º – A participação dos familiares do aluno portador de deficiência deve ocorrer de forma integrada em todas as etapas do processo de atendimento.

Art. 5º – O aluno portador de deficiência deve matriculado no mesmo período em que a escola matricula os demais alunos, garantindo-lhe assim o acesso integrado ao ensino regular.

§ 1º – A sala de aula, na qual é matriculado o portador de deficiência, não deve ultrapassar o número de 20 (vinte) alunos.

§ 2º – Os alunos portadores de deficiências semelhantes devem ser articulados na mesma sala de aula.

§ 3º – O número de alunos portadores de deficiência sensorial (auditiva ou visual) matriculados numa mesma sala, não deve ultrapassar de 4(quatro). No de deficiência mental, podem ser matriculados até 2 (dois) alunos por sala.

§ 4º – A idade cronológica é um fator preponderante para a escolha da sala de aula onde o aluno apresenta déficit intelectual é inserido, levando-se também, em consideração, os seus interesses pessoais.

Art. 6º – O ensino ministrado na sala de aula integrada com o portador de deficiência não sofre alterações quanto a currículos ou programas, sendo necessárias, no entanto, algumas adequações metodológicas quando se tratar de aluno portador de deficiência sensorial (auditiva ou visual).

Art. 7º – O processo de avaliação e promoção do aluno dar-se-á de acordo com a observância às especificidades de cada deficiência.

I – Para a deficiência sensorial, considera-se que:

a) a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) deve ser instituída como primeira língua para o aluno portador de deficiência auditiva;

- b) na avaliação da produção escrita do aluno portador de deficiência auditiva, língua portuguesa para este aluno se constitui numa segunda língua;
- c) o aluno deficiente visual terá como apoio, no processo de leitura e escrita, o código BRILLE, cuja tradução deve ser feita pelo próprio educador regente ou através de instituição de apoio;
- d) O sentido da visão para o deficiente auditivo e o da audição para o deficiente visual devem ser fatores preponderantes na avaliação desses alunos.

II – Os limites motores do aluno portador de deficiência física devem ser respeitados no processo de avaliação.

III – A avaliação e promoção do aluno portador de déficit intelectual deve observar os seguintes critérios, dispostos em grau de prioridade: idade cronológica; maturidade física e social; experiência de vida e aprendizagem escolar.

IV – A avaliação do aluno portador de múltiplas deficiências deve respeitar os limites impostos por essas deficiências.

Art. 8º – A Secretaria Municipal de Educação, através de convênio com a Associação de Surdos do Rio Grande do Norte, deve dispor de instrutor surdo para ministrar curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Parágrafo único: O educador que leciona a aluno surdo deve ser orientado pelo instrutor quanto ao uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Art. 9º – A Secretaria Municipal de Educação, através de convênio com o Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte, deve dispor de professores para ministrar curso de BRAILLE e executar traduções de textos por este código.

§ 1º – A escola deve dispor de todo material didático pedagógico específico, necessário à escrita BRAILLE e à educação portador de deficiência visual.

Art. 10 – A escola deve dispor de ambiente físico adequado, conforme lei específica, a fim de garantir acesso ao portador de deficiência.

Art. 11 – O educador e o dirigente escolar do sistema municipal de ensino devem receber formação contínua em serviço, de modo assegurar o processo de integração educacional do portador de deficiência.

Art. 12 – Os casos omissos serão resolvidos pelo setor competente da Secretaria Municipal, a que se refere o Art. 2º.

Art. 13 – Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ANEXO C - RESOLUÇÃO Nº 05 /2009

Fixa normas relativas à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais no Sistema Municipal de Ensino do Natal/RN.

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NATAL/RN, no uso de suas atribuições legais e de acordo com o Inciso I, Art. 9º do seu Regimento Interno, aprovado pela Resolução Nº 002/2007 – CME;

RESOLVE:**CAPÍTULO I****Da Educação Especial**

Art. 1º - A Educação Especial é uma modalidade de ensino que transversaliza todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino.

Art. 2º - A Educação Especial tem como finalidade possibilitar apoio curricular de caráter complementar e suplementar à formação dos educandos por meio do Atendimento Educacional Especializado, viabilizando o acesso, a participação e a aprendizagem dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nas unidades de ensino da rede municipal de Natal.

Art. 3º - Os educandos atendidos pela Educação Especial são os que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NEESP).

Parágrafo Único - Consideram-se educandos com deficiência aqueles que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual e sensorial; os que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação; um repertório de interesses e habilidades restrito e estereotipado; os educandos que demonstram potencial elevado em qualquer uma das áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, bem como elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

CAPÍTULO II**Do Setor de Educação Especial**

Art. 4º – A Secretaria Municipal de Educação de Natal constituirá um setor responsável pela Educação Especial a partir de 2009, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva, seguindo o que preconiza a Resolução CNE/CEB Nº 02/09/2001, para todo sistema de ensino.

Art. 5º – O Setor de Educação Especial será vinculado ao Departamento de Ensino Fundamental e ao Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, reafirmando a Educação Especial enquanto modalidade que transversaliza as demais modalidades e níveis de ensino.

Art. 6º – O Setor de Educação Especial objetiva:

I – Implementar e viabilizar a Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Natal, proporcionando sustentação ao processo de construção da educação inclusiva nas unidades de ensino da rede.

II – Acompanhar, assessorar e avaliar permanentemente o processo de ensino e aprendizagem dos educandos com NEESP nas unidades de ensino da rede, articulando, junto aos educadores, o replanejamento das ações educativas, formativas e políticopedagógicas.

III – Articular a formação continuada dos educadores das unidades de ensino municipais com os demais Departamentos e Setores, introduzindo temas referentes à educação geral e à educação especial, desta forma assegurando sua participação sistemática na execução desse processo, ao longo do ano letivo.

Art. 7º – A efetivação dos objetivos do Setor de Educação Especial da SME pressupõe que seus componentes apresentem os seguintes requisitos:

I - Ser efetivo do quadro da rede municipal de ensino do Natal;

II - Ser graduado em Pedagogia e/ou outra Licenciatura nas demais áreas do conhecimento;

III – Ter cursos de Especialização em Educação Especial e/ou Pós-Graduação na área;

IV – Ter conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo;

V – Ser capaz de flexibilizar os horários de trabalho, de modo a atender os diversos turnos escolares.

VI – O Setor deve conter, no mínimo, um especialista por área de deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação no conjunto dos profissionais que o compõem.

CAPÍTULO III

Da Proposta Educacional Inclusiva

Art. 8º – A proposta educacional inclusiva fundamenta-se no conceito de inclusão, compreendido/traduzido/como um paradigma educacional fundamentado num sistema de valores que reconhece a diversidade como característica inerente à

constituição de uma sociedade democrática, por meio da garantia do direito de todos à educação, este viabilizado pelo acesso, permanência e continuidade dos estudos no ensino regular, com qualidade.

Art. 9º – Considerando o conceito de educação inclusiva, à qual toda escola brasileira deve se adequar, é condição *sine qua non* que a proposta político-pedagógica das unidades de ensino municipais de Natal apresente uma característica de atuação democrática, marcada pela participação coletiva, colaborativa e dialógica entre os membros de toda a comunidade escolar e desta com a comunidade em geral.

Art. 10 – A operacionalização da proposta educacional inclusiva impõe critérios de acessibilidade para o educando com NEESP, cuja garantia compete à Secretaria Municipal de Educação. É, portanto, de sua responsabilidade, promover adequações arquitetônicas e ambientais às unidades de ensino da rede, respaldando-se nas Normas Técnicas - ABNT, contemplando edificações, mobiliário e equipamentos para promoção da inclusão educacional

Art. 11 - Considerando as necessidades educacionais especiais dos educandos com surdez, no que tange à acessibilidade comunicativa, a Secretaria Municipal de Educação de Natal implantará, a partir de 2010, dez unidades de ensino regular, que se tornarão complexos bilíngues de referência para surdos, respaldadas na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Art. 12 - Os complexos bilíngues de referência para surdos serão eleitos segundo os seguintes critérios: a) atender às quatro regiões administrativas da cidade; b) oferecer a maior diversidade em níveis e modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos); c) oferecer maior possibilidade e facilitação de transporte público; d) garantir o processo de gestão democrática e o trabalho pedagógico coletivo e participativo.

Art. 13 – Os complexos bilíngues de referência para surdos oferecerão o ensino em duas línguas: na língua portuguesa e na Língua de Sinais Brasileira-LIBRAS, de modo a garantir a acessibilidade do conhecimento curricular regular aos educandos surdos, cuja deficiência auditiva impede que os mesmos possam assimilá-lo por meio da modalidade oral da língua portuguesa, comum aos demais educandos que ouvem.

Art. 14 - Nos complexos bilíngues de referência para surdos a língua portuguesa será considerada como segunda língua para os educandos surdos e contarão obrigatoriamente com os serviços especializados do professor/instrutor de LIBRAS, para o ensino sistematizado desta língua e do professor/tradutor-intérprete de LIBRAS, que atuará na sala de aula regular na qual estiverem matriculados os educandos surdos. Esses professores, assim como ocorre com os demais professores da rede municipal de ensino de Natal serão contratados por concurso público.

Art. 15 - O professor/tradutor-intérprete e o professor/instrutor de LIBRAS que atuarem nas escolas bilíngues de referência para surdos, assumirão a responsabilidade formativa dos educandos surdos, conforme ocorre em relação aos demais professores, considerados regentes das disciplinas curriculares.

Art. 16 - Além de receberem o ensino em salas de aulas regulares nos complexos bilíngues de referência para surdos, os educandos receberão em horário oposto ao turno escolar, o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, na própria escola ou em instituições especializadas, conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação de Natal.

Art. 17 - A Secretaria Municipal de Educação de Natal, por meio do Departamento de Atenção ao Educando – DAE, em consonância com o Setor de Educação Especial da SME, junto ao sistema público de saúde, viabilizará os atendimentos educacionais especializados aos educandos da rede, impossibilitados de frequentar as aulas, em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

Art. 18 – A Secretaria Municipal de Educação de Natal garantirá o transporte escolar dos educandos com NEESP matriculados nos complexos bilíngues de referência para surdos, observando e respeitando as seguintes condições:

I – A distância existente entre a moradia desses educandos e as citadas unidades de ensino e salas por eles frequentadas, tendo como parâmetro o agrupamento desse contingente por região administrativa da cidade do Natal;

II – Que os educandos com NEESP sejam recolhidos em pontos estratégicos definidos pela SME e transportados até a escola, procedimento este similar ao itinerário de volta, sendo, portanto, de responsabilidade das famílias que os educandos se encontrem nos pontos de ônibus definidos e nos horários estabelecidos;

III – Que a SME disponibilize em cada região administrativa de Natal, um transporte escolar com um motorista fixo, e um auxiliar, ambos treinados, devendo este conhecer todos os educandos com NEESP usuários desse serviço. Para maior segurança, os educandos devem, obrigatoriamente, portar um crachá com sua identificação;

IV – Que os educandos com NEESP que apresentem dificuldades de locomoção e que recebem atendimento clínico em Instituições especializadas fora da região domiciliar, façam uso dos serviços do transporte escolar municipal no percurso casa-Instituição-casa.

Neste caso, 01 (uma) pessoa responsável pelo educando deverá acompanhá-lo. Os demais educandos com NEESP gozarão dos benefícios já adquiridos junto à STTU-Natal.

CAPÍTULO IV

Da Matrícula

Art. 19 - A Secretaria Municipal de Educação de Natal – SME/Natal implanta, em todas as unidades de ensino da rede, a matrícula antecipada para os educandos com necessidades educacionais especiais.

Art. 20 - A matrícula antecipada tem o objetivo de favorecer a organização do ambiente escolar no que tange à formação das turmas, do quadro de professores e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da acessibilidade, adequações arquitetônicas e ambientais, material pedagógico adequado;

Art. 21 - A matrícula antecipada para os educandos com necessidades educacionais especiais ocorrerá no último trimestre letivo, de acordo com o calendário de matrícula proposto pela SME/Natal.

Art. 22 - Na efetivação da matrícula para os educandos com necessidades educacionais especiais, faz-se necessário que:

I – Os pais ou responsáveis apresentem laudo clínico que constate a deficiência real da criança, do adolescente ou do jovem pleiteante à vaga na unidade de ensino;

II - Na inexistência do citado documento prevalece a efetivação da matrícula, mediante o compromisso da apresentação desse laudo até o início das atividades pedagógicas do ano letivo seguinte;

III - Persistindo essa inexistência, o professor deverá observar e avaliar pedagogicamente o processo de aprendizagem desse educando, tendo como base os parâmetros do ano de escolaridade (se houver), nível de ensino em que está inserido e sua idade cronológica;

IV - O professor, em articulação com o gestor e o coordenador pedagógico procederá ao registro, por escrito, dos avanços e dificuldades do desenvolvimento escolar do educando, mediante o que receberá, do Setor de Educação Especial da SME/Natal, orientações necessárias ao encaminhamento desse aos profissionais especializados, para possíveis diagnósticos e atendimentos clínicos;

V - Na escola em que houver sala de recursos multifuncionais, o professor responsável por esta sala, o gestor, o coordenador pedagógico e o professor regente da sala de aula realizarão a avaliação diagnóstico-pedagógica desse educando;

VI – A Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço, na unidade de ensino, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com NEESP, por meio do desenvolvimento de recursos e estratégias de apoio que viabilizem a aprendizagem escolar satisfatória à construção do seu conhecimento.

Art. 23 - A organização das turmas com educandos com NEESP matriculados respeitará a seguinte distribuição, considerando os níveis e modalidades de ensino e os horários estabelecidos para os mesmos:

Níveis e Modalidades de Ensino		Turma/Nível/Ano	Nº total de educandos por turma	Nº de educandos com NEESP semelhantes	Observações
Educação Infantil	Creche	Berçário I (4 a 11m.) Berçário II (1 a 2a.) Nível I (2 a 3 a.) Nível II (3a a 3a e 11m.)	até 11 até 15 até 20 até 20	01 01 02 02	02 professores e/ou educadores ¹ por turma
	Pré-escola	Nível III (4 a 5a.) Nível IV (5 a 5a. e 11m.)	até 22 até 22	até 02 até 02	02 professores e/ou educadores por turma em atendimento integral ² . 01 professor e/ou educador por turma em atendimento parcial ³ .
Ensino Fundamental (anos iniciais)		1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano	25 25 25 25 25	até 03	
Ensino Fundamental (anos finais)		6ºano 7º ano 8º ano 9º ano	35 35 35 35	Até 03	
Educação de Jovens e Adultos (EJA)		Nível I Nível II Nível III Nível IV	de 25 a 30 de 25 a 30 de 30 a 35 de 30 a 35	Até 03	
Escolas Bilingues de Referência para Surdos			Seguem as orientações do total de educandos por turma, podendo a organização ser até 50% de educandos surdos e 50% de educandos ouvintes.		

¹ Professor/educador – O professor pode atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental: por sua vez, o educador infantil tem sua atuação restrita à Educação Infantil.

Parágrafo Único – Nas unidades escolares de ensino fundamental com alunos NEESP, a SME disponibilizará a cada vinte alunos, por turno, um professor auxiliar para o apoio pedagógico e educacional às necessidades específicas do educando.

Art. 24 - Caso o educando apresente deficiência múltipla ou Transtorno Global de Desenvolvimento, recomenda-se a matrícula de apenas um educando com este diagnóstico por turma.

Art.25 - A turma com educandos com NEESP matriculados, cujas dificuldades de adequação escolar não forem supridas com as intervenções colaborativas do professor do coordenador pedagógico e do gestor, deverá, mediante parecer avaliativo do Setor de Educação Especial da SME/Natal, contar com a presença de outro professor, que atuará como apoio pedagógico-educacional às necessidades específicas dos alunos com NEESP e à turma em geral.

Art. 26 - Na formação das turmas deve ser considerada a relação quantitativa entre espaço físico e número de educandos por sala de aula, conforme normas da construção civil para as unidades públicas de ensino.

CAPÍTULO V

Do Processo de Ensino-Aprendizagem

Art. 27 - O processo de ensino e de aprendizagem do educando com NEESP deve seguir os princípios da educação inclusiva, respeitando a diversidade na escola, garantindo métodos, recursos e organizações específicos para atender suas necessidades.

Art. 28 – O ensino ministrado na sala de aula regular em que se encontram educandos com NEESP não sofrerá alterações quanto a currículos e programas; quando necessário, deverá haver organização específica, adequações metodológicas, recursos pedagógicos, tecnológicos e de comunicação diferenciados, para atender as necessidades específicas de cada educando.

Art. 29 - As adequações às necessidades específicas dos educandos com NEESP pressupõem a elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras de ordem de comunicação e sinalização, linguagens e códigos específicos e tecnológicos, que deverão estar contidas nos projetos político-pedagógicos as unidades de ensino. Assim, recomenda-se que:

I – Para os educandos com surdez, que utilizam código linguístico visual para se comunicarem, a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) será instituída como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2). Desse modo, ao longo do processo de ensino e aprendizagem da L2, serão observadas as adequações necessárias que garantam aos educandos surdos demonstrarem suas competências linguísticas nas duas línguas.

II – Para os educandos com deficiência visual, que utilizam o sistema Braille, a SME deverá disponibilizar tecnologia assistiva e material didático-pedagógico adequado, os quais garantam aos educandos cegos demonstrarem suas competências de aprendizagem.

III - – Seja assegurada temporalidade flexível do ano letivo para atender aos educandos com NEESP, considerando-se, quando necessário, um tempo maior para aqueles com deficiência mental e/ou graves deficiências múltiplas e tempo menor

para aqueles com altas habilidades/superdotação.

Art. 30 - A avaliação escolar se constituirá de um levantamento de informações de caráter formativo e processual para melhor compreensão da aprendizagem e consequente aperfeiçoamento da prática pedagógica. Deverá ser, portanto, dinâmica, contínua, mapeando os avanços, retrocessos, dificuldades e progressos do educando;

Art. 31 - A avaliação escolar do educando com NEESP seguirá as normas gerais contidas na Portaria Nº 153\2008 do Conselho Municipal de Educação (CME-Natal), acrescida de relatório inicial, processual e final desse educando.

Art. 32 – O processo de avaliação e promoção dos educandos com NEESP poderá conferir terminalidade específica àqueles que não atingiram um nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, ainda que os apoios e adaptações necessárias não lhes tenham possibilitado o alcance dos resultados de escolarização.

Parágrafo Único - Entende-se por terminalidade específica a certificação de conclusão de escolaridade do ensino fundamental ao educando com deficiência mental grave, ou deficiência múltipla. Neste caso, será disponibilizado histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências por ele desenvolvidas, sendo-lhe igualmente disponibilizado o encaminhamento para a educação de jovens e adultos, bem como para a educação profissional.

Art. 33 – Na avaliação das produções textuais escritas dos educandos surdos devem ser consideradas suas necessidades específicas, ressaltando-se que os “erros” cometidos serão interpretados como decorrência da interferência da LIBRAS (Língua 1) sobre a aprendizagem da Língua Portuguesa (Língua 2).

Art. 34 - Adaptação semelhante deve ocorrer no processo avaliativo do educando cego, uma vez que a avaliação do seu texto escrito dar-se-á por meio da tradução para o sistema Braille, com a ajuda do professor especializado ou por meio de tecnologia assistiva.

CAPÍTULO VI

Do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Atendimentos Clínicos

Art. 35 - O AEE é um serviço da Educação Especial de caráter complementar e ou suplementar à formação dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação pertencentes ao ensino comum, considerando suas necessidades específicas, de forma a promover o acesso, a participação e a interação nas atividades escolares.

Parágrafo Único – O atendimento educacional especializado deve ser oferecido em horários distintos, ou seja, no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou em centro especializado, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais. O tempo reservado para esse atendimento será definido conforme a necessidade de cada aluno.

Art. 36 - O AEE tem como objetivos identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento dos educandos com necessidades educacionais especiais matriculados nas salas de aulas comuns, por meio do apoio curricular, com vistas ao desenvolvimento de sua autonomia e independência na escola e fora dela, não sendo, porém, substitutivo à escolarização.

Art. 37 - Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva, recursos estes necessariamente articulados à proposta pedagógica das unidades de ensino comum.

Art 38 - As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços localizados nas escolas de Educação Básica onde se realizam Atendimentos Educacionais Especializados - AEE, sendo constituídas de mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos adequados às necessidades dos educandos com NEESP, acessibilidade e equipamentos tecnológicos específicos, bem como de professores com formação para realizarem o AEE.

Art 39 - De acordo com a área específica, o docente deverá conhecer e usar fluentemente a Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS, conhecer e usar a metodologia de ensino da língua portuguesa como segunda língua para educandos surdos, conhecer e usar o sistema Braille; conhecer os procedimentos para a orientação e mobilidade dos educandos cegos; conhecer e usar o Sorobã, as Tecnologias Assistivas, a Informática, os processos de comunicação alternativa, bem como operacionalizar atividades que estimulem os processos mentais superiores, promovendo o desenvolvimento do potencial criativo dos educandos e seu enriquecimento curricular.

Art. 40 - Sobre os aspectos clínicos relacionados aos educandos com NEESP, faz-se primordial que se estabeleça um diálogo/parceria entre os profissionais das diversas áreas - sobretudo Saúde e Educação - notadamente no que respeita ao acompanhamento da evolução do atendimento educacional especializado, ocasionando melhor desempenho de todos: educando, educador e especialista.

Parágrafo Único – Esse atendimento não deve nunca se sobrepor à educação escolar e ao atendimento educacional especializado, mas os saberes clínico, escolar e o especializado devem fazer suas diferentes ações convergir para um mesmo objetivo, qual seja o desenvolvimento dos educandos com NEESP.

Art. 41 – A SME deverá estabelecer convênios e/ou parcerias com Secretarias de Saúde, de Assistência, Trabalho e Ação Social; Instituições de caráter clínico-terapêutico governamentais, não-governamentais e privadas, para avaliação diagnóstica e atendimento terapêutico aos educandos com NEESP matriculados na rede municipal de ensino de Natal e Instituições voltadas para a educação profissional.

CAPÍTULO VII

Da formação e da função docente na escola com educandos com NEESP

Art. 42 - A Secretaria Municipal de Educação de Natal deve articular convênios com Instituições de Ensino Superior para garantir a formação continuada dos educadores, a investigação e a avaliação permanente do processo educacional inclusivo na rede de ensino municipal de Natal.

Art. 43 - A Secretaria Municipal de Educação de Natal deve articular parcerias com o Ministério de Educação, para viabilizar recursos que garantam a formação continuada dos educadores da rede, inclusive em nível de pós-graduação.

Art. 44 - Para a efetivação da educação inclusiva, todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, a saber, gestores, coordenadores, professores, educadores infantis, professores de apoio, funcionários e familiares devem assumir a responsabilidade pela aprendizagem de todos os educandos matriculados na escola, para isto participando da formação continuada geral e específica, organizada a partir das necessidades de cada unidade de ensino e, de preferência, no ambiente real de ensino: a unidade escolar.

Art. 45 – É recomendável que na organização do programa de formação continuada, planejada *para e com* os educadores/professores da rede municipal de ensino de Natal, constem, em qualquer área do conhecimento, conhecimentos teóricos e experiência real com os educandos com NEESP, momento este configurado como a culminância da formação expressando a materialização da articulação teoria/prática.

Parágrafo Único – Caberá à SME acompanhar e assessorar o profissional das unidades escolares (Professores, suporte pedagógico, coordenação e diretor escolar) quanto aos procedimentos e processos pedagógicos a serem utilizados.

Art. 46 – O professor que atuará na função de apoio pedagógico-educacional às necessidades específicas dos educandos com NEESP na sala de aula regular, deve apresentar o seguinte perfil:

I. Ser do quadro funcional da Rede Municipal de Ensino do Natal;

II. Ser graduado em Pedagogia e/ou outra Licenciatura nas demais áreas do conhecimento e cursos de Aperfeiçoamento em Educação Especial e/ou Pós- Graduação na área.

Art. 47 – O professor que atuará no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais deve apresentar o seguinte perfil:

I - Ser do quadro funcional da Rede Municipal de Ensino do Natal;

II - Ser graduado em Pedagogia e/ou outra Licenciatura nas demais áreas do conhecimento;

III – Ter cursos de Especialização em Educação Especial - AEE e/ou Pós-Graduação na área.

Art. 48 - O professor do Atendimento Educacional Especializado para educandos surdos deverá, obrigatoriamente, conhecer e usar fluentemente a Língua de Sinais Brasileira- LIBRAS, assim como oferecer atendimentos educacionais voltados às necessidades desses educandos que se apresentam na área da aquisição da linguagem, particularmente da língua portuguesa em sua modalidade de escrita e de leitura.

Art. 49 - O professor do Atendimento Educacional Especializado para educandos com deficiência visual (cegueira, baixa visão e surdocegueira) deverá, obrigatoriamente, conhecer e usar o sistema Braille, o sorobã e os recursos da tecnologia assistiva para esta área de deficiência, efetuando transcrições de códigos e possibilitando o acesso aos recursos de leitura e escrita alternativos.

Art. 50 - O professor do Atendimento Educacional Especializado para educandos com deficiência física (com uso de cadeiras de roda e paralisia cerebral) deverá, obrigatoriamente, conhecer e usar os recursos pedagógicos e tecnológicos adaptativos e de comunicação alternativa para esta área de deficiência, assim como oferecer atendimentos educacionais voltados às necessidades desses educandos que se apresentam na dificuldade de locomoção e acesso aos recursos de expressão comunicativa na modalidade de escrita e expressão oral.

Art. 51 – A presente Resolução entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Sala de Reunião do Conselho Municipal de Educação de Natal.

Natal/RN, 29 de dezembro de 2009.

Maria de Fátima Carrilho
Presidente

Maria de Fátima Carrilho
Relator