



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**THAÍZA VIEIRA PACHECO**

**A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O COTIDIANO  
DE UMA SALA DE AULA COMUM**

**UBERLÂNDIA – MG  
2018**

THAÍZA VIEIRA PACHECO

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O COTIDIANO DE  
UMA SALA DE AULA COMUM

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do  
Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal de Uberlândia, como  
exigência parcial para obtenção do título de Mestre  
em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas  
Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Arlete Aparecida Bertoldo  
Miranda

UBERLÂNDIA – MG  
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

P116e  
2018 Pacheco, Thaíza Vieira, 1992-  
A educação infantil na perspectiva inclusiva [recurso eletrônico] : o cotidiano de uma sala de aula comum / Thaíza Vieira Pacheco. - 2018.

Orientadora: Arlete Aparecida Bertoldo Miranda.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1383>  
Inclui bibliografia.  
Inclui ilustrações.

1. Educação. 2. Inclusão escolar. 3. Educação inclusiva. 4. Educação infantil. 5. Educação de crianças. I. Miranda, Arlete Aparecida Bertoldo. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

---

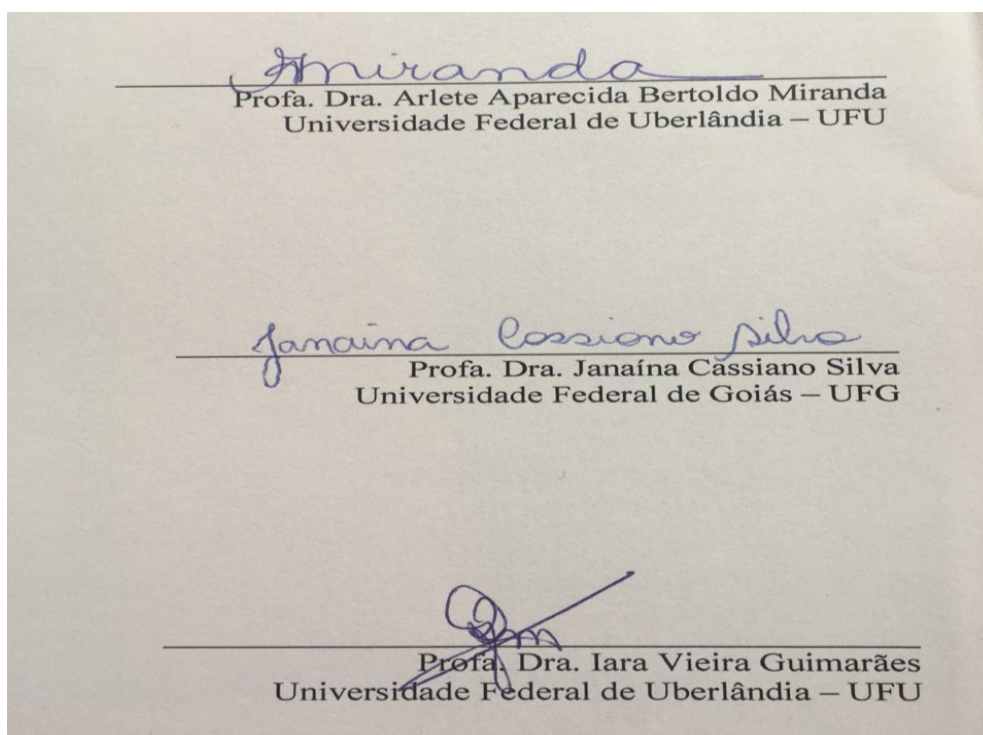
THAÍZA VIEIRA PACHECO

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O COTIDIANO DE  
UMA SALA DE AULA COMUM

Dissertação aprovada para a obtenção do título de Mestre no Programa  
de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de  
Uberlândia (MG) pela banca examinadora formada por:

Uberlândia, 27 de agosto de 2018.

BANCA EXAMINADORA



## AGRADECIMENTOS

**É tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
E é tão bonito quanto a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar.  
(GONZAGUINHA, 1982)**

Agradeço, primeiramente, a Deus e à Nossa Senhora, por sempre guiarem e iluminarem meus caminhos, mesmo nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais, por toda a dedicação, doação e amor que demonstram em cada simples gesto do dia a dia. Por serem meus maiores exemplos de força, determinação e caráter.

À minha irmã, Larissa, por todo o companheirismo e amizade. Pelo colo, que acolhe o choro e pelas risadas que enchem meus dias.

Às minhas avós, Maria Aparecida e Syria, por cada gesto de carinho, cada olhar sensível e cada oração.

Aos meus avôs, João Pacheco e Luciano, *in memoriam*, pela presença através de cada memória carinhosa que acalentam o coração.

Às minhas madrinhas e padrinhos, Luciana, Leila, Carlos, Ezio, Mariana, por fazerem da minha pequena família, uma imensa morada.

Aos meus pequenos grandes amores, Mariê, Felipe e Gabriel, por serem minha grande inspiração e alegria.

Às minhas amigas, Gabriela, Daniella, Jéssica, Reycy, Aline, Thaísa, Laura e Isabela, por todos os anos de parceria e amizade. Por serem meu ombro amigo nos desassossegos da vida.

Aos meus amigos, Elcio, Thiago, Bruno e Hugo, por sempre me apoiarem, independente das minhas decisões e por todos os momentos compartilhados.

À Escola Flamboyant, principalmente a Jane, pelo acolhimento, incentivo e formação contínua a qual me conduz.

Aos meus mestres, em especial, a minha orientadora, Arlete A. B. Miranda, que me auxiliou nos caminhos da pós-graduação.

Aos meus colegas de profissão, por compartilharem comigo as angústias e também os encantamentos que nos trazem a Educação.

Aos(às) meus(minhas) pequenos(as) e queridos(as) alunos(as) e ex-alunos(as), por me inspirarem a desbravar os mistérios da infância e do ser criança. A me despertarem o brilho nos olhos de quem ainda acredita na educação como instrumento de transformação.

E, por fim, agradeço a todos aqueles que de alguma forma me inspiraram e ainda inspiram nessa busca incessante por conhecimento, de modo a contribuir, cada dia mais, para a construção de uma educação de qualidade, baseada nos pilares de equidade.

*Um dia escola será só escola. Nem especial, integradora ou inclusiva.  
Sociedade? Sociedade. E ponto.  
Trabalho apenas trabalho.  
Estaremos dispensando adjetivos.  
Por enquanto, não pulemos etapas.  
Para incluir é preciso reconhecer. Ainda.  
(Claudia Werneck)*

## RESUMO

Entendendo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, considerando a criança como sujeito histórico e de direitos, em suas relações e interações, considera-se importante debater aspectos que dizem respeito a esse nível de ensino, visando a uma educação de qualidade, que leve em consideração a equidade. Assim, é essencial adotar uma perspectiva inclusiva diante do processo educativo, garantindo o direito de acesso e permanência na escola, previsto nas políticas públicas. Diante disso, intencionou-se, com essa pesquisa, analisar a organização do cotidiano de uma sala de aula de 1º período da Educação Infantil, do Colégio de Aplicação no município de Uberlândia, a partir da presença de uma criança público alvo da Educação Especial. O trabalho foi estruturado em uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de construção de dados a observação do cotidiano escolar, feita em uma turma de 1º período, com crianças de três e quatro anos de idade, assim como entrevistas realizadas com os(as) professores(as) que participaram do processo de inclusão na respectiva turma. A trajetória metodológica orientou o olhar para a organização dos dados em eixos de análises, tendo como referencial teórico a perspectiva histórico-cultural. No primeiro deles, *Inclusão Escolar sob o olhar dos professores*, propôs-se dar voz aos professores a respeito de suas concepções, assim como suas percepções a respeito da inclusão nessa instituição. No segundo eixo, *As relações no cotidiano da Educação Infantil*, procurou-se analisar como se davam as relações entre as crianças com e sem deficiência, assim como o papel do professor diante dessas relações. No terceiro, *A organização do trabalho pedagógico no processo de inclusão escolar*, buscou-se compreender como se dá o planejamento, organização de tempos, espaços e recursos. No último eixo, *O papel do Atendimento Educacional Especializado e outros profissionais de apoio no processo de inclusão na sala de aula comum*, discutiu-se o papel da rede de apoio (Atendimento Educacional Especializado- AEE, monitores e cuidadores), de modo a garantir as mesmas oportunidades de ensino e aprendizagem a todas as crianças. Constatou-se que os(as) professores(as) têm visto a inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial como um desafio, porém se colocam em uma posição formativa frente a ele, abertos a aprender. Essa experiência os tem levado a ter um olhar mais sensível diante de todas as crianças, entendendo suas necessidades e possibilidades. Assim como os professores, as crianças desse nível de ensino, que têm contato desde muito pequenas com a diversidade, tendem a desenvolver atitudes de respeito e sensibilidade frente ao outro. Para que o cotidiano seja, de fato, inclusivo, os professores procuram organizar tempos, espaços e recursos de modo a garantir o direito não só de acesso, mas de permanência de todas as crianças na escola. Porém, chamam a atenção para a falta de recursos, principalmente humanos, de modo a contribuir com o trabalho dos professores(as), privilegiando o diálogo entre o AEE e a sala de aula comum. Acredita-se que, para que o processo de inclusão se concretize, as escolas precisam organizar seu cotidiano e sensibilizar a comunidade escolar para o tema, buscado a construção de uma sociedade mais democrática e equitativa.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar. Educação Infantil. Cotidiano Escolar.



## ABSTRACT

Understanding Early Childhood Education as the first stage of Basic Education, considering the child as a historical and rights subject, in their relationships and interactions, it is considered important to discuss aspects that relate to this level of education, aiming at a quality education, which take equity into consideration. Thus, it is essential to adopt an inclusive perspective vis-à-vis the educational process, guaranteeing the right of access and permanence in the school provided for in public policies. In view of this, it was intended, with this research, to analyze the organization of the daily life of a classroom of 1st period of Early Childhood Education, of the College of Application in the city of Uberlândia, from the presence of a public child targeted by Special Education. The work was structured in a qualitative approach, using as a data construction tool the observation of the school daily life, done in a first period class, with children of three and four year age, as well as interviews with the teachers who participated in the inclusion process in the respective class. The methodological trajectory oriented the look at the organization of the data in axes of analysis, having the theoretical reference the historical-cultural perspective. In the first one, School Inclusion under the eyes of teachers, it was proposed to give teachers a voice about their conceptions, as well as their perceptions regarding inclusion in this institution. In the second axis, Relations in the daily life of Infant Education, we sought to analyze how the relations between children with and without disabilities were given, as well as the role of the teacher in relation to these relationships. In the third, The organization of pedagogical work in the process of school inclusion, sought to understand how to give planning, organization of times, spaces and resources. In the last axis, the role of the Specialized Educational Assistance and other support professionals in the process of inclusion in the common classroom, the role of the support network (Specialized Educational Assistance - ESA, monitors and caregivers) was discussed, in order to guarantee the same teaching and learning opportunities for all children. It was found that the teachers have seen the inclusion of children targeted by Special Education as a challenge, but they are placed in a position of formation in front of it, open to learning. This experience has led them to have a more sensitive view of all children, understanding their needs and possibilities. Like teachers, children at this level of education, who have very small contact with diversity, tend to develop attitudes of respect and sensitivity towards each other. In order for everyday life to be inclusive, teachers seek to organize times, spaces and resources in order to guarantee the right not only of access but of permanence of all children in school. However, they draw attention to the lack of resources, mainly human, in order to contribute to the work of teachers, favoring the dialogue between ESA and the common classroom. It is believed that, in order for the inclusion process to take place, schools need to organize their daily lives and sensitize the school community to the theme, seeking to build a more democratic and equitable society.

**Keywords:** School Inclusion. Early Childhood education. Everyday school.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1- Planta do CAp-UFU .....	31
Figura 1- Painel de Rotina .....	89
Figura 2- Recurso Pedagógico: Dias da semana .....	90
Figura 3- Painel: Quantos Somos .....	94
Figura 4- Lançador do foguete .....	95
Figura 5- Pista de corrida.....	96
Figura 6- Pescaria de tampinhas.....	97
Figura 7- Letras refletidas.....	97

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1- Quadro de distribuição de alunos(as) no CAp-UFU .....	34
Quadro 2- Distribuição de aulas .....	88

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAp	Colégio de Aplicação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CORDE	Coordenadoria para a integração da pessoa portadora de deficiência
DCNEE-BB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPEMIG	Fundação de Apoio e Amparo à Pesquisa de Minas Gerais
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HCU-UFU	Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia
IBC	Instituto Benjamin Constant
IERJ	Instituto de Educação do Rio de Janeiro
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IPAI-RJ	Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro
ISM	Instituto dos Surdo-Mudos
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
ProInfância	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a rede pública de Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RCNEI-EOCNE	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a Educação de crianças com necessidades especiais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SENEB	Secretaria de Educação Básica
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para crianças e adolescentes

## SUMÁRIO

<b>OS CAMINHOS PERCORRIDOS E O OBJETO DA PESQUISA .....</b>	<b>14</b>
<b>PERCURSO METODOLÓGICO: FIOS E DESAFIOS DA PESQUISA .....</b>	<b>24</b>
1.1- Desenvolvimento da pesquisa: os caminhos percorridos .....	24
1.2- Os sujeitos da pesquisa .....	26
1.2.1- Os(as) professores(as) .....	27
1.2.2- O aluno Heitor .....	28
1.3- O <i>locus</i> da pesquisa .....	29
1.3.1- A área de Educação Infantil .....	34
1.4- Processo de construção da análise de dados .....	36
<b>A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL .....</b>	<b>37</b>
2.1- Breve histórico da Educação Infantil .....	37
2.2- Breve histórico da Educação Especial .....	42
<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO E SOCIAL .....</b>	<b>47</b>
3.1- Marcos políticos e legais na constituição da Educação Especial e da Educação Infantil .....	47
<b>O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A DEFICIÊNCIA À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL .....</b>	<b>59</b>
<b>A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA .....</b>	<b>69</b>
5.1- Inclusão Escolar sob o olhar dos(as) professores(as) .....	69
5.2- As relações no cotidiano da Educação Infantil .....	77
5.3- A organização do trabalho pedagógico no processo de inclusão escolar .....	86
5.3.1- Planejamento .....	87
5.3.2- Tempos e espaços .....	88
5.3.3- Recursos Pedagógicos .....	94

5.4- O papel do Atendimento Educacional Especializado e outros profissionais de apoio no processo de inclusão na sala de aula comum.....	99
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>122</b>

## OS CAMINHOS PERCORRIDOS E O OBJETO DA PESQUISA

Desde a mais tenra idade a docência me encanta. Percebo isso, pois minha brincadeira preferida sempre foi o “brincar de escolinha”. Mas demorei a enxergá-la como uma possível carreira profissional. Muito por conta da desvalorização das licenciaturas frente à sociedade. Os próprios profissionais da educação desaconselham essa escolha. Ao ingressar no Ensino Médio, novas disciplinas foram adicionadas ao currículo e as dúvidas a respeito da graduação só aumentavam.

Ao final do terceiro ano do Ensino Médio, na iminência de um vestibular, a dúvida entre Pedagogia e Psicologia me assolava. Muitos colegas e professores(as) torciam o nariz quando eu dizia que pedagogia era uma das opções. “Mas você vai dar aula?” era uma pergunta recorrente. Então, após ter decidido pela pedagogia, para evitar preconceitos e questionamentos, elaborei o discurso que queria seguir carreira na área de Pedagogia empresarial. As pessoas pareciam mais tranquilas quando eu falava isso e explicava do que se tratava. E assim permaneci, com esse mesmo discurso, durante todo o primeiro ano de faculdade.

Me empenhei muito tentando ser uma boa aluna e tive o privilégio de poder me dedicar em tempo integral ao curso, enquanto a grande maioria da minha turma já estava inserida no mercado de trabalho. Meu objetivo era participar ativamente de atividades acadêmicas que me permitissem não só o desenvolvimento profissional como também o pessoal.

Nessa busca, no ano de 2011, ingressei como bolsista em um projeto de extensão no Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia - HCU-UFU, denominado “Amigos do Coração”. O projeto era realizado pela Câmara de Humanização do hospital, com o objetivo de tornar os atendimentos mais humanizados. Para isso, contava com diversos bolsistas de diferentes cursos de graduação. Lá, tive contato com alunos(as) da área da saúde (Medicina, Odontologia, Enfermagem), do curso de artes e do curso de Psicologia. Minha função dentro do projeto era dar apoio pedagógico, realizando atividades lúdicas com as crianças. O foco principal eram as crianças cardiopatas.

O atendimento a esse público era feito somente às segundas-feiras, por uma médica e uma equipe de residentes. Por ser um dos únicos hospitais públicos da região que oferece esse atendimento, muitas famílias se deslocavam de suas cidades de origem e passavam o dia todo no hospital. Buscando um pouco de conforto para as longas horas de espera, oferecíamos café da manhã, almoço e lanche, assim como atividades lúdicas e recreativas para as crianças e

seus acompanhantes, como brincadeiras de roda, oficinas de artesanato, entre outras. Esse espaço me permitiu um olhar mais humano e foi extremamente rico para minha formação. Nele também tive meus primeiros contatos diretos com crianças público-alvo da Educação Especial<sup>1</sup>. A maioria delas com algum tipo de paralisia ou síndrome de Down, pois muitas delas tinham doenças cardíacas. Porém esse contato era esporádico.

Ao ingressar no 3º ano de graduação, ainda não havia tido um contato direto com a escola. Foi quando comecei a fazer o primeiro ano de estágio no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, na área de Educação Infantil. No primeiro dia que fomos convidadas a conhecer a escola, a professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE<sup>2</sup>, perguntou às alunas do curso de Pedagogia que estavam presentes se alguém tinha interesse em ser bolsista da área de Educação Especial, atuando como monitora de uma aluna público-alvo da Educação Especial no 5º ano do ensino fundamental. Nessa época, já havia me desvinculado do projeto “Amigos do Coração” e buscava novas oportunidades para enriquecer meu currículo acadêmico e minha formação docente. Então, candidatei-me ao cargo. Passei a conciliar então o estágio na Educação Infantil, junto à professora do Espaço Cultural, com a monitoria.

Durante esse período, acompanhei uma criança com Paralisia Cerebral Coreoatetóide. Esse tipo de paralisia afeta somente o sistema motor, resultando em sérios distúrbios, porém não afeta o sistema cognitivo (PIOVESANA, 1998, p. 28). A criança necessitava de cadeira de rodas para se locomover e de ajuda para fazer os registros escritos durante as aulas. Na referida escola, a partir do 4º ano do Ensino Fundamental, as crianças já têm aulas especializadas<sup>3</sup>, com professores(as) licenciados(as) em cada disciplina, portanto vários professores(as) passavam diariamente pela sala de aula.

Assim que iniciei meu trabalho como monitora, fui orientada pela professora do AEE a estimular sempre a autonomia da criança, dentro de suas especificidades. Na sala de aula, percebi um total despreparo da equipe docente para lidar com essa criança. Até então, a escola tinha um histórico de poucos(as) alunos(as) que tinham algum tipo de deficiência. Como ela tinha dificuldade na fala, os(as) professores(as) sempre se reportavam a mim como uma tradutora ou porta-voz e também deixavam a meu encargo tirar possíveis dúvidas sobre a matéria.

---

<sup>1</sup> Crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

<sup>2</sup> Atendimento às crianças público-alvo da Educação Especial.

<sup>3</sup> Português, Matemática, História, Geografia, Artes, Educação Física e Filosofia.



Sentia-me desconfortável, pois tanto a aluna, como seus pais, tinham ânsia por sua inclusão total naquela instituição, principalmente por ser uma referência de ensino na cidade. Assim, foi necessário realizar um trabalho conjunto com a professora do AEE, os pais da aluna e os(as) professores(as) que a acompanhavam, para entender suas limitações e também suas potencialidades, de modo que ela fosse vista não por sua deficiência. Fiquei contente em poder acompanhar a evolução dos profissionais dessa instituição, que vinham de uma formação falha no que dizia respeito à inclusão e que se empenharam para fazer de sua prática mais inclusiva.

Durante minhas atividades de estágio, acompanhava as aulas no Espaço Cultural, onde a professora recebia todas as turmas da educação infantil para realizar atividades lúdicas e artísticas. Em uma das turmas, havia uma criança com síndrome de Down, que mais tarde seria meu aluno. Percebi que, na Educação Infantil, por ter uma maior flexibilidade curricular, os(as) professores(as) tratavam a deficiência com mais naturalidade, também por terem tido contato, durante o curso de graduação, com a disciplina de educação especial, mesmo que apenas com conteúdos basilares. O estágio foi um período decisivo na minha formação, quando abandonei meu antigo discurso sobre a Pedagogia Empresarial, dando lugar à paixão pela Educação Infantil.

Em 2013, no último ano de graduação, deixei a monitoria e consegui uma bolsa de Iniciação Científica financiada pela Fundação de Apoio e Amparo à Pesquisa de Minas Gerais - FAPEMIG, com o tema “Plano de Ações Articuladas (PAR) e a formação docente: desafios e implicações da em redes e instituições de ensino na região do Triângulo Mineiro para a construção de uma educação inclusiva”. A pesquisa estava em estágio inicial e se deteve à estudos bibliográficos a respeito do tema.

No estágio, tive a oportunidade de acompanhar por todo o ano uma turma de 1º período da Educação Infantil. Foi um espaço rico em aprendizagem, permitindo reflexões a respeito da prática docente, que só foram possíveis pelo acolhimento da professora regente. A cada dia, encantava-me um pouco mais com o universo infantil e tinha mais certeza da carreira profissional que queria construir.

Alguns meses antes de me formar, no ano início do ano de 2014, comecei a trabalhar em uma escola particular de educação infantil, que tinha uma proposta muito parecida com a do Colégio de Aplicação e que era muito coerente com o que eu acreditava a respeito da educação. Lecionava para seis meninos do primeiro período. Assim, comecei a me fazer professora. Em meados de abril do mesmo ano, tive a oportunidade de prestar o processo seletivo para professora substituta da área de Educação Infantil do Colégio de Aplicação.

Em junho veio a notícia da minha aprovação. Não poderia estar mais feliz em voltar para o espaço que me permitiu tantas descobertas. Inicialmente, assumi o cargo de professora eventual, que, como o próprio nome diz, cobria as eventualidades. Assim, passei por várias turmas da educação infantil e da Alfabetização. Em agosto, assumi uma sala de segundo período, a “Turma do Macaco”<sup>4</sup>. Era um grupo de 19 crianças e entre elas lá estava a criança com síndrome de Down, com a qual tive contato ainda no estágio. Ela era acompanhada por um monitor do curso de História.

Muitos desafios se colocaram nesse período, muito marcado por cobranças e pressões externas. Afinal, ser professora iniciante é ainda estar em formação, nunca é fácil. Aos poucos, fui conquistando a confiança da comunidade escolar, empenhava-me por fazer um bom trabalho, mas minha principal preocupação era ter uma postura e uma prática inclusiva. Percebi que a inclusão não se tratava apenas da criança público-alvo da Educação Especial, mas era ser sensível à especificidade de cada um cuja educação estava em minha responsabilidade.

Semanalmente, tínhamos reuniões de planejamento, que eram acompanhadas pela professora do AEE e os demais profissionais da área. Esses encontros eram essenciais para trocas e reflexões sobre a prática pedagógica e o cotidiano da Educação Infantil. Portanto, além de ser meu endereço profissional, essa instituição também foi um espaço privilegiado de formação. Desafios não faltaram durante esse ano letivo, mas ao final, foi muito gratificante constatar o aprendizado e desenvolvimento de todas as crianças da turma, assim como o reconhecimento de pais e colegas.

No ano de 2015, passei a lecionar em uma escola municipal, a mesma em que estudei quando criança. Fiquei feliz em ver que ainda estavam lá muitas das minhas antigas professoras, que mal podiam acreditar que agora eu seria uma de suas colegas de trabalho. Sou muito grata pela equipe que me acolheu nessa instituição.

Assumi uma turma de G3, ou Grupo 3<sup>5</sup>, com crianças de 2 e 3 anos de idade. Foi desafiador, pois até então não havia tido nenhum contato com crianças dessa faixa etária. Foi um período de muita pesquisa, estudo e reflexão, buscando uma prática coerente com as necessidades dessas crianças. Nessa instituição, pude observar, mesmo que de longe, como era o trabalho com as crianças público-alvo da Educação Especial. Nas escolas municipais, onde não havia uma sala de recursos multifuncionais e nem uma demanda muito grande de

---

<sup>4</sup> Na referida instituição, como forma de construir a identidade coletiva de cada grupo da Educação Infantil, é escolhido, pelas crianças, um nome para a turma.

<sup>5</sup> Nomenclatura utilizada no sistema municipal de ensino da cidade de Uberlândia-MG.

crianças, o AEE funcionava de forma itinerante, onde uma mesma professora fazia o acompanhamento de várias escolas. O atendimento era realizado no contra turno e não havia contato com a professora regente. Também não era oferecido, pelo menos não naquela instituição, acompanhamento por um(a) monitor(a), ou professor(a) de apoio, para as crianças público-alvo da Educação Especial.

Durante esse mesmo ano letivo, com todas as observações, inquietações e indagações que com ele vieram, decidi por me inscrever no processo seletivo para o Mestrado acadêmico. Portanto, o interesse pelo tema e o projeto apresentado foram resultado do processo de reflexões e ações vinculadas ao cotidiano da educação infantil e também pelo despertar, na graduação e ampliado no exercício da docência, de um olhar cada vez mais atento, sensível e curioso às questões referentes à Educação Inclusiva. Devido à trajetória profissional e pessoal e os vínculos estabelecidos no Colégio de Aplicação da UFU, assim como os questionamentos que surgiram ao longo dos anos de docência, essa instituição, mas especificamente a área de Educação Infantil, foi o *locus* de estudo dessa pesquisa, no que concerne a inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial nesse nível de ensino.

Além das experiências pessoais, optou-se por analisar a Educação Infantil por ela ser a primeira etapa da educação básica e devido à sua importância para o desenvolvimento humano, por acreditar que a criança é

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

De acordo com Felipe (2001, p. 27),

através do contato com seu próprio corpo, com as coisas de seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a auto-estima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem.

Além disso, constata-se que houve uma expansão considerável da Educação Infantil nos últimos anos. A esse respeito, verificou-se no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998, p. 11) que

[a] expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos.

Essa afirmação é comprovada por meio da análise dos dados obtidos no Censo Escolar (2010; 2014). Este pode ser definido como um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional, que coleta informações da educação básica, abrangendo as suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular (Educação Infantil e Ensinos Fundamental e Médio), Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA). No ano de 2010, nas escolas públicas federais e municipais (urbanas, rurais e escolas especiais) da cidade de Uberlândia-MG, pôde-se constatar que foram feitas 13.691 matrículas na Educação Infantil, incluindo creche e pré-escola, nos períodos integral e parcial. Já em 2014, foram realizadas 19.079 matrículas na Educação Infantil. Por meio desse instrumento, também foi possível identificar o aumento do número de matrículas, para essa etapa de ensino, na modalidade de Educação Especial. Em 2010, foram feitas 125 matrículas para essa modalidade na Educação Infantil e 462 matrículas no ano de 2014.

Portanto, é possível afirmar que houve uma expansão significativa também na modalidade de Educação Especial. De acordo com o documento do Ministério da Educação intitulado “A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: A escola comum inclusiva”:

A educação especial perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, sem substituí-los, oferecendo aos seus alunos serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares. Nesse contexto, deixa de ser um sistema paralelo de ensino, com níveis e etapas próprias. Sinalizando um novo conceito de educação especial, a Política enseja novas práticas de ensino, com vistas a atender as especificidades dos alunos que constituem seu público-alvo e garantir o direito à educação a todos. (MEC, 2010, p. 6)

É necessário ressaltar que esse aumento se deve, concomitantemente, aos avanços nas políticas públicas em prol da Educação Inclusiva e dos direitos das pessoas com deficiência. O Decreto nº 7.611, de 17 de outubro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, determina que as instituições públicas de ensino devem realizar a dupla matrícula do estudante público-alvo da educação especial, sendo ela na rede regular de ensino e também no atendimento educacional especializado.

Portanto, as escolas públicas devem cumprir seu dever de matricular essas crianças. Na instituição pesquisada, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia, o ingresso é feito através de sorteio público, sem distinção entre os candidatos. Porém, após uma ação civil, em 2013, passou-se a reservar de 10% a 20% das vagas para crianças público-alvo da Educação Especial. A presença desses(as) alunos(as) nas escolas, então, é uma realidade concreta. A cada ano, mais professores(as) do ensino regular recebem alunos(as) com alguma deficiência em suas salas de aula.

Nos últimos anos, a sociedade tem passado por mudanças e novos paradigmas estão sendo postos. Tem-se destacado questões culturais, étnicas, raciais, de gênero, religiosas e todas aquelas que representam a diversidade humana. A inclusão escolar de alunos(as) com deficiência, portanto, é um dos focos dessa sociedade.

O ser humano, desde o nascimento, é dotado de subjetividade, diferenciando-se, assim, uns dos outros. Ao ingressar na escola, essas diferenças devem ser valorizadas, evitando a padronização e a categorização das pessoas. Por serem diferentes, cada pessoa, desde a primeira infância, tem necessidades e habilidades diversas que refletem diretamente na maneira de ver, aprender, se relacionar e criar no mundo.

Assim, é importante pensar em um sistema educacional que garanta o atendimento adequado de cada uma das necessidades educacionais individuais, para que todos se desenvolvam de maneira global, como cidadãos ativos na sociedade, de maneira a potencializar cada vez mais seus conhecimentos e habilidades.

Nesse modelo de escola, que vê a criança como ser social, a Educação Infantil assume um importante papel. Para Bujes (2001), essa é uma etapa de “descoberta do mundo”, em que é preciso reconhecer e valorizar as diferenças que cada criança apresenta. Para Bujes (2001, p. 21):

a experiência da educação infantil deve ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para investigação.

Segundo Zabalza (1998), a qualidade de ensino é dinâmica e deve ser um processo de construção coletiva e permanente. Ainda para esse autor, a qualidade em educação infantil perpassa por vários aspectos, alguns deles vão ao encontro dos objetivos dessa pesquisa, como: organização dos espaços; rotinas; materiais diversificados; o investimento em formação e o trabalho em grupo entre os profissionais da escola. Outro ponto não citado pelo autor, mas que acreditamos ser de fundamental importância para colaborar com a almejada qualidade de educação, é o reconhecimento e valorização das diferenças e das relações estabelecidas dentro da sala de aula.

Entende-se, nesse estudo, que escolas de qualidade são espaços educativos promotores de reconhecimento, respeito e valorização das diferenças, que colaboram para a construção do conhecimento levando em conta fatores cognitivos, sociais, culturais e afetivos. Assim, as

necessidades de cada aluno(a) são tratadas com sensibilidade e busca-se a colaboração de toda a comunidade escolar para que essas necessidades sejam atendidas.

Ao valorizar, refletir e ressignificar esses aspectos no cotidiano escolar, caminha-se para uma educação infantil que seja, de fato, inclusiva. As escolas que adotam essa concepção, portanto, buscam educar todos(as) os(as) alunos(as), em um mesmo ambiente, de modo global, contribuindo, assim, para a diminuição da exclusão e a construção de uma sociedade cada vez mais equitativa.

Nesse contexto, as crianças público-alvo da Educação Especial não são apenas integradas ao sistema de ensino, em que os serviços educacionais são segregados. Elas então passam a ser, de fato, incluídas. É importante ressaltar que a inserção desses alunos nas salas de aula comum se dá por meio de questões legais e administrativas. Porém, para que aconteça a inclusão, o(a) professor(a) assume o papel de agente transformador, desde a acolhida à atitudes sociais genuinamente favoráveis a ela.

Dito isso, a mudança a favor de uma educação humanizadora, inclusiva e que tenha um olhar sensível às necessidades de cada aluno(a), começa dentro das salas de aula, com a mediação dos(as) professores(as). Feitas essas considerações busca-se, através desse estudo, responder à seguinte problemática: Como o cotidiano da Educação Infantil é organizado de modo a atender as especificidades das crianças público-alvo da educação especial?

Dessa forma, cabe, então, definir que o objetivo geral dessa pesquisa é analisar a organização do cotidiano de uma sala de aula do 1º período, com crianças de três e quatro anos de idade, da Educação Infantil, do Colégio de Aplicação no município de Uberlândia, a partir da presença de um aluno público-alvo da Educação Especial. Esse objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- Identificar as concepções de Inclusão Escolar dos(as) professores(as).
- Discutir o processo de inclusão de alunos(as) público-alvo da Educação Especial na sala de aula comum.
- Verificar como a equipe de apoio, como profissionais do Atendimento Educacional Especializado, professores(as) de apoio ou monitores(as) e interpretes pode contribuir com o trabalho dos(as) professores(as) da sala de aula comum.

Intencionou-se, ainda, vislumbrar em que medida a inserção de uma criança público-alvo da Educação Especial reflete a articulação com o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com a diversidade humana, com o respeito e valorização das diferenças e com a construção coletiva.

Para isso, julgou-se necessário realizar uma investigação de caráter qualitativo. Segundo Ludke e André (1986, p. 11) “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo.” As autoras também ressaltam que essa abordagem julga relevante o contexto onde os fenômenos a serem pesquisados acontecem.

A pesquisa passou por três etapas: a primeira concerne à construção do referencial teórico, tomando como base a literatura especializada em Educação Infantil, Educação Inclusiva e Educação Especial. A segunda consistiu na construção de dados. Para isso, foram utilizadas como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a observação em sala de aula.

Os sujeitos dessa pesquisa foram a professora regente da turma do 1º período a ser observada, a professora do Espaço Cultural e Espaço do Brincar, a professora do Atendimento Educacional Especializado, o professor de Educação Física e os(as) alunos(as) da referida turma. Esses professores(as) participaram das entrevistas, em seu próprio ambiente de trabalho. Além dos professores, também participaram todas as crianças da referida turma, com destaque o aluno Heitor, que tem Síndrome de Down.

Foram feitas observações de campo durante o primeiro semestre de 2017, nas quais foi possível observar não só as práticas dos(as) professores(as), mas também das relações estabelecidas em sala de aula, levando em consideração a inclusão de alunos(as) público-alvo da Educação Especial.

A terceira fase destinou-se à organização, tratamento e análise dos dados coletados. Em caso de dados qualitativos, a análise inclui a preparação e descrição do material bruto, a redução dos dados, sua interpretação e a análise transversal. (MOURA; FERREIRA, 2005).

Para a apresentação da pesquisa a dissertação foi organizada em cinco partes. Na primeira delas – Percurso metodológico: fios e desafios da pesquisa - é apresentada a metodologia do trabalho, a caracterização do lócus e dos sujeitos participantes, assim como a escolha de instrumentos de coleta.

A segunda – A trajetória histórica da Educação Infantil e Educação Especial - procura fazer uma trajetória das conquistas políticas e sociais de ambas as áreas, utilizando, para isso, literatura especializada.

Na terceira – A Educação Especial e a Educação Infantil nas políticas públicas: educação como direito humano e social - é apresentada a construção, ao longo dos anos, de políticas públicas voltadas para ambas as áreas, por meio da análise de documentos oficiais.

A quarta – O desenvolvimento infantil e a deficiência a luz da teoria histórico-cultural - tem como objetivo esclarecer os aportes teóricos basilares da pesquisa, trazendo a discussões sobre a teoria histórico-cultural, representada pelo pesquisador russo Lev S. Vigotski.

A última parte – A Educação Infantil na perspectiva inclusiva - apresenta a análise de dados, com o intuito de apreender de forma mais global a realidade aqui tratada, utilizando dados obtidos pela observação em sala de aula, assim como entrevistas com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

O estudo foi feito de modo a contribuir com as discussões a respeito da Inclusão Escolar na Educação Infantil, corroborando com a prática de professores(as) e com futuras pesquisas acadêmicas.



## **PERCURSO METODOLÓGICO: FIOS E DESAFIOS DA PESQUISA**

A presente pesquisa teve início em 2016, com aprovação no Processo Seletivo do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia - PPGED/UFU.

A partir daí, deu-se início ao levantamento bibliográfico que tratava do objeto da pesquisa aqui apresentado, de modo a aprofundar o conhecimento teórico a respeito do tema.

Para elucidar as questões referentes à inclusão escolar na da educação infantil, optou-se pela investigação de abordagem qualitativa, entendendo que, para obter uma visão o mais completa possível do cotidiano escolar, era preciso se inserir nele. De acordo com Bogdan e Birklen (1994), nesse tipo de abordagem, o ambiente natural é fonte direta de dados e coloca o investigador como instrumento principal. Além disso, “A abordagem qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIRKLEN, 1994, p. 49).

Dessa forma, começou-se a explorar as possibilidades de escola que seriam lócus desta pesquisa. Optou-se por realizar o trabalho no Colégio de Aplicação – Cap, por ser uma instituição vinculada à Universidade Federal de Uberlândia e ter como diretrizes o tripé: ensino, pesquisa e extensão.

A partir da escolha da escola, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética - CEP/UFU, por se tratar de pesquisa com seres humanos, que analisou o conteúdo da pesquisa, roteiros de entrevistas (Apêndice A) e termos de consentimento livre e esclarecido – TCLE (Apêndice B) a serem apresentados aos sujeitos da pesquisa. Através do Parecer Consubstancial de nº 1.844.705, a pesquisa foi aprovada (Anexo A).

### **1.1- Desenvolvimento da pesquisa: os caminhos percorridos**

Após a aprovação do projeto de pesquisa, foi realizado o primeiro contato com a escola, em uma reunião com o diretor, no segundo semestre de 2016, tendo obtido, assim, a autorização para iniciar a pesquisa na instituição, na área de Educação Infantil. O diretor foi muito solícito, colocando-se à disposição da pesquisadora.

Tendo a área Educação Infantil como objeto de pesquisa, depois de feito o contato inicial com a escola, passou-se então a explorar as possibilidades de campo de observação, dentre as turmas desse nível de ensino.

O termo campo de trabalho lembra algo ligado à terra. É esta a forma que a maioria dos investigadores qualitativos utiliza para recolher os seus dados. Encontram-se com os sujeitos, passando muito tempo juntos no território destes [...]. Trate-se de locais onde os sujeitos se entregam às suas tarefas quotidianas, sendo estes ambientes naturais, por excelência, o objeto de estudo dos investigadores (BOGDAN; BIRKLEN, 1994, p. 113).

Na escola onde foi realizada a pesquisa, o 1º período da Educação Infantil é ponto inicial de acesso a escola, admitindo crianças que completam 4 anos de idade até dia 31 de março do ano seguinte ao edital. Por esse motivo, optou-se por observar uma turma de 1º período, de modo a entender a construção das relações no ingresso da criança público-alvo da Educação Especial na instituição.

Contando que todas as turmas receberiam crianças público-alvo da educação especial, a escolha se deu, por intermédio da direção da escola, pela disponibilidade e compatibilidade de horários entre a professora e a pesquisadora. O contato com a professora regente aconteceu via e-mail, pelo qual foi possível marcar um encontro presencial dois dias antes do início do ano letivo de 2017, que, por motivos de greve na instituição, no ano anterior, começaria no mês de março.

Nesse primeiro encontro foi apresentado o TCLE à professora, aprovado pelo Comitê de Ética, onde se encontravam os objetivos da pesquisa, assim como a garantia de que seria mantido seu anonimato e o das demais pessoas que participariam do dia a dia de sua sala de aula. Ela concordou em colaborar com a pesquisa e assinou o documento.

Em acordo com a professora, ficou combinado que as observações seriam feitas entre uma e duas vezes por semana, no período regular de aula, das 13h às 17h30, durante o primeiro semestre de 2017. Para a construção dos dados, optou-se por utilizar como um dos instrumentos a observação, por concordar com Bogdan e Biklen (1994, p. 48), quando discorrem que “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”, além disso, “assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo”.

Apesar da descrição exigida ao pesquisador, nas observações no ambiente escolar, principalmente na Educação Infantil, este passa a fazer parte do cotidiano da sala de aula, participando, com os sujeitos, de diversas formas, como afirmam Bogdan e Biklen (1994). Para que a interferência fosse a menor possível, a pesquisadora procurava ficar,

discretamente, em um canto da sala, interagindo com as crianças e professores(as) apenas quando estes se dirigiam a ela.

De modo a retomar os acontecimentos e refletir sobre as situações presenciadas, cada observação foi registrada em notas de campo, que são o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no discurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150).

O trabalho de observação durou até a última semana de aula do primeiro semestre de 2017. Durante o processo, não houve incidentes com nenhum dos sujeitos observados. Todos acolheram a pesquisa, tendo um papel fundamental na construção do conhecimento.

Após o fim das observações, ficou acordado com os participantes da pesquisa a realização da entrevista, a ser agendada no segundo semestre de 2017. Segundo Ludke e André (1986, p. 34), “como se realiza de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção de informações.”

A entrevista realizada teve caráter semiestruturado. Nesse modelo, o entrevistador se baseia em um esquema básico, pré-estabelecido, mas não o segue rigidamente, permitindo adaptações ao longo da conversa, sendo assim, mais flexível. A elaboração do roteiro das entrevistas (Apêndice 1), feito após o término das observações, partiu de situações percebidas no dia a dia da sala de aula, acompanhado pela pesquisadora, assim como questões mais abrangentes, que transcendem o cotidiano observado, sendo o mesmo para os(as) professores(as) da sala de aula comum e um específico para a professora do AEE. Assim, observação e entrevistas se completam, como instrumentos de coleta, permitindo uma abordagem mais completa do objeto de estudo.

O contato e o agendamento das entrevistas foram feitos por e-mail, disponível no site da escola, por meio dos quais ficou definido data, local e horário. Elas foram realizadas de modo individual, no próprio ambiente de trabalho dos sujeitos.

A entrevista começava com uma breve apresentação, a leitura do TCLE e a elucidação dos objetivos da pesquisa, seguidos da assinatura desse documento. Depois, questionava se os mesmos estavam de acordo com a gravação da entrevista. Para a gravação, foi utilizado o aplicativo “Gravador de voz”, no aparelho de celular. Cada entrevista durou, em média, uma hora.

## 1.2- Os sujeitos da pesquisa

### 1.2.1- Os(as) professores(as)

Foram convidados para participar da pesquisa a professora Helena<sup>6</sup>, que atua como professora regente da turma observada; o professor Henrique, de Educação Física; o professor do Espaço Cultural e Espaço do Brincar e a professora do AEE, Heloísa. Por meio da entrevista, foi possível conhecer o perfil profissional de cada sujeito, permitindo fazer a caracterização quanto à faixa etária, formação inicial, formação na área de educação especial, entre outros aspectos.

O professor Henrique tem 52 anos, cursou licenciatura em Educação Física, concluída em 1986. Atua como professor dessa área há 28 anos. No CAP, é professor efetivo há 23 anos, 15 desses atuando diretamente na Educação Infantil. Relata que teve contato indireto, durante sua graduação, com pessoas com deficiência visual, mas que o curso não contemplava Educação Especial ou Inclusão Escolar. Fez especialização em Educação Física para alunos portadores de necessidades especiais em 1990<sup>7</sup> e é mestre em educação.

A professora Heloísa, regente do AEE, tem 40 anos e atua nessa instituição, com cargo efetivo, há 8 anos. Formou-se em pedagogia em 2001 e desde a época da graduação teve grande interesse pela área de Educação Especial, que, na época, era pouco discutida nos cursos de graduação. Desde então, participou de vários cursos de especialização e aperfeiçoamento, com enfoque em diferentes deficiências. Também é mestre em educação e seu tema de pesquisa no mestrado envolveu alunos com deficiência visual.

O professor Hugo, responsável pelas aulas no Espaço Cultural e Brinquedoteca, não pôde participar da entrevista, pois não disponibilizava de horários para a realização da mesma.

A professora Helena tem 41 anos, concluiu o curso de Pedagogia em 1998. Desde então, atuou por cerca de 23 anos na Educação Infantil. Atua como professora efetiva, na área de Educação Infantil do CAP, há 7 anos. Fez especialização em psicopedagogia e mestrado em educação e, atualmente, faz doutorado, também em educação. Não possui nenhuma formação específica em Educação Especial e também não teve disciplinas que contemplavam essa temática na sua formação inicial.

A turma da professora Helena é composta por 15 crianças, sendo 8 meninas e 7 meninos, com a faixa etária entre três e quatro anos de idade.

---

<sup>6</sup> Todos os nomes utilizados são fictícios para preservar o anonimato dos envolvidos na pesquisa.

<sup>7</sup> Termo utilizado na época em que curso foi realizado.

### 1.2.2- O aluno Heitor

Uma das crianças da turma, do sexo masculino, aqui chamada de Heitor, de 5 anos, tem Síndrome de Down (SD)<sup>8</sup>.

A Síndrome de Down (SD) corresponde a uma síndrome genética caracterizada por um erro na distribuição dos cromossomos durante a divisão celular do embrião, revertendo a maior parte dos casos, numa trissomia do cromossomo 21. A SD encontra relação com fatores como a idade materna e a presença de alterações cromossômicas nos pais, entre as quais a própria SD. De uma forma global, este quadro clínico traduz-se por atraso mental, morfologia típica, atraso em diversos planos do desenvolvimento e uma variedade de condições médicas associadas. Atualmente, estima-se que a SD respeite uma proporção de 1:1000 nascimentos vivos a nível mundial (COELHO, 2016, p. 1).

A criança já havia passado por outras escolas antes de chegar ao CAp. De acordo com a professora Helena, além de frequentar a escola comum regular, ele participa de um projeto do Instituto Vêras, uma entidade filantrópica que atende crianças com comprometimento intelectual, de aprendizagem, sensorial, motor. Por isso, a professora Helena considera que ele é muito estimulado pela família e que a escola mantém uma ótima relação com a mesma. Percebeu-se, durante a pesquisa, que ele gosta bastante de músicas, que estão presentes na rotina da sala de aula todos dias, no momento da roda. Nesse momento, são apresentadas, tanto pelas crianças, quanto pela professora, músicas infantis e da cultura popular. Ele acompanha fazendo gestos, dançando e às vezes murmurando parte das canções.

Apesar de não apresentar um comprometimento na fala, Heitor fala pouco na escola. De acordo com a professora Helena, os pais relatam que ele se expressa muito bem oralmente quando está em casa.

Todos os dias, ao chegar na sala, ele consegue organizar seu material no gancho destinado a ele, que contém seu nome ao lado de um adesivo que ele escolheu, que o ajuda na identificação. Depois, corre para uma estante ao fundo da sala, onde estão alguns bonecos e bonecas, e pega o personagem “Flash”. Então, senta-se à mesa para brincar com ele, fazendo gestos e sons. Enquanto isso, as outras crianças brincam nos outros espaços da sala, com os brinquedos disponíveis. A professora fica na porta, recebendo os(as) alunos(as).

Percebeu-se, durante a pesquisa, que ele gosta bastante das músicas que estão presentes na rotina da sala de aula todos dias, no momento da roda. Nesse momento, são apresentadas, tanto pelas crianças, quanto pela professora, músicas infantis e da cultura popular. Ele acompanha fazendo gestos, dançando e às vezes murmurando parte das canções.

---

<sup>8</sup> CID 10 Q90.0

As crianças com deficiência são acompanhadas, nessa instituição, por monitores(as) da área de Educação Especial, porém, durante o período da pesquisa, o processo seletivo para a contratação desses profissionais não havia sido concluído. Heitor, então, foi acompanhado por uma cuidadora, profissional de uma empresa terceirizada, que tem como função auxiliar as crianças, principalmente aquelas público-alvo da educação especial, no que concerne à higiene pessoal e mobilidade nos espaços.

Apesar de precisar desse acompanhamento, Heitor se mostrou uma criança autônoma na maioria das atividades. Foi acompanhado ao banheiro e precisou de auxílio, no início do semestre, para descer as escadas, pois não tinha confiança de fazê-lo sozinho. Aos poucos começou a utilizar o corrimão como auxílio. Já se alimentava sozinho e expressava preferências por algumas comidas.

Nos momentos do parque (playground) ou do tanque de areia, onde as crianças brincam livremente, com a supervisão dos professores, Heitor também brinca sozinho, na maioria das vezes. Não tem nenhuma limitação para subir nos brinquedos ou se deslocar nesses espaços.

Nas aulas de Educação Física, participa ativamente de todas as propostas, com o auxílio do professor, que faz questão de ajudá-lo, alternando com a cuidadora os cuidados com as demais crianças. Nas atividades manuais ou de registro, orientadas pela professora Helena, percebe-se uma dificuldade na coordenação motora fina. Os desenhos ainda não tem forma e, apesar de identificar algumas letras, ainda não consegue escrevê-las.

No contra turno, faz acompanhamento com a professora Heloísa, na sala de recursos multifuncionais, através do AEE.

### 1.3- O *locus* da pesquisa

Entende-se que, para melhor compreender a dinâmica do CAP, assim como ter uma visão global do seu cotidiano, faz-se necessário um estudo a respeito da história da instituição, normas e políticas de funcionamento, quadro de funcionário, entre outras questões. Para que isso fosse possível, recorreu-se ao *site*<sup>9</sup> da escola, em busca dessas informações. A sessão “Conheça a ESEBA” encontra-se um breve histórico da escola:

A Escola origina-se em 1977, antes mesmo da federalização da Universidade de Uberlândia (UnU), com a denominação de Escola Pré-Fundamental Nossa Casinha. Nesta ocasião, tinha como finalidade oferecer aos servidores desta universidade o

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://www.eseba.ufu.br/eseba>>. Acesso em: 24 out. de 2017.

melhor em educação para as crianças na faixa etária de dois a seis anos, caracterizando-se assim como uma escola benefício. Sua criação ocorreu num momento histórico, pois, além do contínuo crescimento e expansão, a UnU vivia o processo de sua federalização, que implicava na necessidade de ter profissionais mais qualificados em diferentes áreas de conhecimento.

Em 1980, passou a funcionar em uma segunda unidade no *Campus* Santa Mônica, ampliando o número de atendimento no Pré-Escolar. Em 1981, a Escola Pré-Fundamental Nossa Casinha foi legalizada junto aos órgãos superiores da Universidade Federal de Uberlândia com o nome de Escola Nossa Casinha – Pré-Escolar e 1º Grau da Universidade Federal de Uberlândia. Em 30 de agosto de 1983, o Conselho Universitário da UFU aprovou, por meio da Resolução 01/1983, a atual denominação: Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. Nesse mesmo ano, ocorreu a mudança para a Rua Adutora São Pedro, n.º 40, no *Campus* da Educação Física. Em 1988, a Escola de Educação Básica da UFU deixou de ser uma escola benefício para se tornar uma escola pública e foi, posteriormente, a exemplo de outras dezesseis Escolas existentes em outras Universidades Federais de nosso país, considerada pelo Ministério da Educação como Colégio de Aplicação.

Com a alteração de sua finalidade, foi estabelecido pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFU o sistema de sorteio público para o ingresso de alunos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Esse sistema prevalece até hoje e demarca o compromisso ético da Universidade com a população a que presta seus serviços.

A instituição se tornou um Colégio de Aplicação- CAP, através da Portaria n.º 959, de 23 de setembro de 2013, juntamente a outras 16 escolas vinculadas a Universidades Federais e Estaduais. A referida Portaria discorre, em seu Art. 4º, que os CAP deverão seguir as seguintes diretrizes:

- I - oferecimento de igualdade de condições para o acesso e a permanência de alunos na faixa etária do atendimento;
- II - realização de atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro;
- III - integração das atividades letivas como espaços de prática de docência e estágio curricular dos cursos de licenciatura da Universidade; e
- IV - ser o espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela Universidade, articulada com a participação institucional no Programa de Incentivo à Docência - PIBID e nos demais programas de apoio à formação de docentes.

Dessa forma, as referidas instituições integram o tripé de ensino, pesquisa e extensão, tornando-se, assim, um campo rico para a realização de trabalhos acadêmicos, o que reforça a opção de realizar a pesquisa nessa instituição.

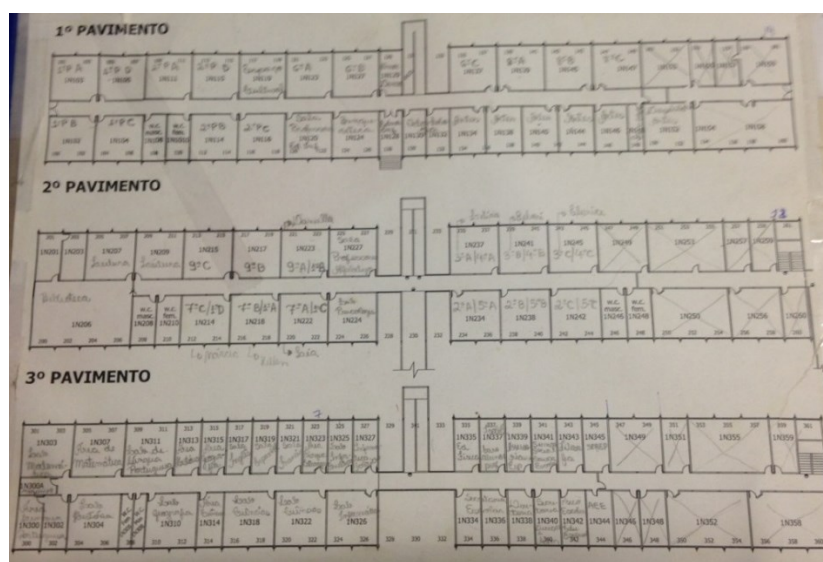
Ainda segundo informações do site, a escola possui estrutura física para atender, por ano letivo, até 825 alunos(as) na Educação Infantil e Ensino Fundamental regular e mais de 100 alunos(as) na modalidade Educação de Jovens e Adultos, funcionando em todos os três turnos de serviço.

Em sua infraestrutura, conta, de acordo com Camargo (2016), com

“mais de vinte salas de aulas (dezoito delas equipadas com *datashow*), uma sala de esportes e ginástica, uma biblioteca, dois laboratórios de informática, oito laboratórios (Ciências, Química, Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática e Psicologia Escolar), onze salas de professores por Área de ensino, um Espaço Cultural e uma Brinquedoteca<sup>10</sup>, três salas de atendimento psicossocial, cinco salas ambientes de Arte (Música, Artes Visuais e Teatro), um *playground*, um tanque de areia, uma ducha, duas quadras de esporte cobertas, nove banheiros, um refeitório, um auditório, uma secretaria escolar, três salas de Direção e Assessorias”.

Sua divisão, organizada em pavimentos, pode ser observada na Figura 1 (na próxima página), onde é apresentada a planta da escola.

Figura 1- Planta do CAP-UFU



Fonte: Secretaria Administrativa, 9 de setembro de 2017

O prédio principal é dividido entre o *Campus* Educação Física, da UFU, e o CAP. Assim, faz parte do bloco 1N. É dividido em três pavimentos, sendo o primeiro destinado à Educação Infantil, com uma entrada reservada para esses alunos(as), sala de professores(as) desse nível de ensino, sala do Espaço Cultural e sala do Espaço do Brincar, assim como salas de aula do 2º ciclo, salas de artes, almoxarifado, enfermaria e odontologia. No segundo pavimento se encontra a entrada principal da escola, com salas de aulas utilizadas por alunos(as) do 1º e 2º ciclos, assim como alunos(as) da EJA, laboratório de psicologia, sala de professores(as) do 1º ciclo e biblioteca. No terceiro pavimento encontram-se as salas de professores(as) das áreas especializadas (Português, Matemática, Ciências, Geografia,

<sup>10</sup> A partir de maio de 2013, a Brinquedoteca foi renomeada “Espaço do Brincar”.



História, Educação física, Filosofia), salas de línguas (Inglês, Espanhol e Francês), laboratórios, xerox, secretaria escolar, sala da direção, sala da assessoria, uma sala denominada “Caro aluno”, serviço social e caixa escolar, uma sala compartilhada pelas áreas de Psicologia/Psicopedagogia Escolar e Educação Especial adjacente à sala do Atendimento Educacional Especializado.

A escola conta com rampas que ligam esses três andares, porém, o acesso ao parque infantil, refeitório e quadra de esportes só é possível através de escadas. No ano de 2016, iniciou-se a obra de instalação do elevador acessível, porém, até o final da pesquisa, não foi concluída. Os banheiros ligados ao refeitório, assim como os banheiros do primeiro andar, passaram por uma reforma recente, visando dar acessibilidade não só às crianças com deficiência física, mas também adequando-os à faixa etária atendida.

Apesar da capacidade física comportar grande quantidade de alunos(as), a escola vem buscando, aos poucos, melhorá-la com vistas a atender as necessidades cada vez mais específicas do alunado que ingressa na instituição.

O ingresso na instituição é feito, exclusivamente, por meio de sorteio público realizado anualmente. Uma vez garantida a vaga, a criança tem direito de lá permanecer até o 9º ano, último ano de ensino oferecido.

Através da Ação Civil Pública nº 3157-96.2013.4.01.3803, de 2013, o Ministério Público Federal determinou a reserva de 10 a 20% das vagas do sorteio público a alunos(as) público-alvo da Educação Especial, indo na contramão da Resolução nº 02/93 da UFU, que veda a distinção entre candidatos. Tal Resolução foi considerada inconstitucional no julgamento da ação.

Assim, a partir do ano de 2014, houve a mudança no edital do sorteio. Para o ingresso no 1º período da Educação Infantil, foram ofertadas 50 vagas, sendo 5 para alunos(as) público-alvo da educação especial. Para concorrer às vagas previstas aos candidatos com deficiência, o candidato deve se enquadrar nas categorias discriminadas no Art. 3 do Decreto Federal nº 3.298/1999, que considera:

- I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;
- II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e
- III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações

necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Assim como no Art. 58 da lei nº 9.394/96, que define o público-alvo da educação especial como alunos(as) com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e no Art. 5 do Decreto Federal nº 5.296/2004, que dispõe

I - pessoa portadora de deficiência, além daquelas previstas na Lei nº 10.690, de 16 de junho de 2003, a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias:

a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;

c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

1. comunicação;
2. cuidado pessoal;
3. habilidades sociais;
4. utilização dos recursos da comunidade;
5. saúde e segurança;
6. habilidades acadêmicas;
7. lazer; e
8. trabalho;

e) deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências; e

II - pessoa com mobilidade reduzida, aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa portadora de deficiência, tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção.

Também se enquadrarão nas categorias as pessoas com transtorno do espectro autista, em virtude da Lei Federal 12.764/2012. Para a realização da matrícula dos candidatos sorteados que se encaixam nessas categorias, o referido Edital também estipula, além dos documentos padrão (atestado de escolaridade, certidão de nascimento etc.), a apresentação de

Laudo médico que deverá estar assinado por um médico especialista contendo, na descrição clínica, o grau ou nível de deficiência, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doenças - CID. Deve ainda conter o nome legível, carimbo, assinatura e CRM do médico que forneceu o atestado. Para candidatos com Deficiência Auditiva, além do laudo médico, devem apresentar exame de audiometria, realizado nos últimos doze meses, no qual conste o nome legível, carimbo, assinatura e número do conselho de classe do profissional que

realizou o exame. Para candidatos com Deficiência Visual, além do laudo médico, devem apresentar exame oftalmológico em que conste a acuidade visual, realizado nos últimos doze meses, como também o nome legível, carimbo, assinatura e CRM do profissional que realizou o exame. (EDITAL Nº 001/2016/SE)

Tais documentos serão analisados por profissionais da UFU e o candidato que não se configure com deficiência, conforme os aspectos legais, perderá a vaga e terá sua matrícula cancelada.

Dessa maneira, após ter sido efetivada a matrícula dos sorteados pelo Edital 001/2016, o quadro de alunos(as), para o ano de 2017, ficou assim distribuído:

**QUADRO 1 Quadro de distribuição de alunos(as) no CAP-UFU**

NÍVEL DE ENSINO	SEGMENTO DE ENSINO	ALUNOS(AS)	ALUNOS(A S) PÚBLICO ALVO DA E.E.	TURMAS
<b>1º CICLO</b>	Educação Infantil 1º e 2º períodos	151	14	08
	1º, 2º e 3º anos	225	14	10
<b>2º CICLO</b>	4º, 5º e 6º anos	234	3	09
<b>3º CICLO</b>	7º, 8º e 9º anos	232	2	09
<b>Educação de Jovens e Adultos</b>	5ª a 9ª série do Ensino Fundamental de 8 anos	87	0	04

**Fonte:** site da ESEBA-UFU. Disponível em: <<http://www.eseba.ufu.br/eseba>>.

Por meio do panorama aqui apresentado, é possível perceber grande demanda de alunos(as) público-alvo da Educação Especial, após a mudança nas regras do sorteio público. O ingresso da maioria desses(as) alunos(as) teve início no 1º período da Educação Infantil.

### **1.3.1- A área de Educação Infantil**

De acordo com os Parâmetros Curriculares Educacionais para a Educação Infantil-PCE-EI-ESEBA-UFU ( 2014, p. 3), documento elaborado pela área em 2014, a Educação Infantil (EI)

Faz parte do sistema de Ensino, no 1º ciclo, sendo atualmente o ponto inicial de acesso à escola. Na Educação Infantil as crianças iniciarão suas vidas escolares na Eseba, construindo gradativamente e por meio de um ambiente lúdico, o sentido de um mundo letrado e do pensamento científico. O currículo da Educação Infantil contempla todas as orientações contidas no Plano Nacional de Educação, priorizando, contudo, três elementos: abordagem teórica que sustente um trabalho voltado para o desenvolvimento global das crianças, com metodologias que tem como eixo o lúdico, a cultura, a formação humana e a construção de conhecimentos,

que garantam a participação ativa das crianças, tornando-as co-construtoras de cultura no ambiente escolar; e, estratégias pedagógicas que propiciem a construção de conhecimento por meio de processos colaborativos e não competitivos.

Nesse documento, também é possível encontrar as bases teóricas que justificam a práxis pedagógica, partindo do sócio interacionismo, assim como o papel do(a) professor(a), os conceitos de criança, seus direitos e deveres que permeiam a prática pedagógica. Ao considerar-se inclusiva, defende “Um currículo escolar que reflita o meio social e cultural das crianças, em que as áreas do conhecimento sejam transversalizadas e considerem a realidade e as experiências cotidianas da criança, para chegar a sistematização do saber.” (PCE-EI-ESEBA-UFU, 2014, p. 5) Pensando em cada aluno(a) em particular e no seu processo de aprendizagem, serão possíveis, quando necessário, adaptações curriculares.

Além das salas de aula comuns, onde atuam os(as) professores(as) regentes, estão presentes, no cotidiano desse nível de ensino, mais dois espaços promotores da aprendizagem: o Espaço Cultural e o Espaço do Brincar<sup>11</sup>. O Espaço Cultural procura “contribuir para o desenvolvimento cultural das crianças através do contato e valorização das diversas manifestações culturais: visual, teatral, poéticas, literária, musical, danças e outras.” (PCE-EI-ESEBA-UFU, 2014, p. 17). O Espaço do Brincar, partindo do pressuposto que o lúdico é parte constitutiva do processo de aprendizagem, cria e alimenta um ambiente para que as crianças possam brincar com brinquedos e com jogos de faz de conta. Ali, “professores/as e estagiários/as têm a oportunidade de observarem e registrarem como as crianças brincam e constroem suas relações com as diferentes brincadeiras” (PCE-EI-ESEBA-UFU, 2014, p. 16)

A metodologia de trabalho segue a perspectiva da pedagogia de projetos, que, de acordo com Barbosa e Horn (2008, p. 31),

Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob a forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e responde-la. A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo; momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; momentos de individualidade e de sociabilidade, momentos de interesse e de esforço; momentos de jogo e de trabalho como fatores que expressam a complexidade do trabalho educativo.

Sendo assim, é possível perceber, diante dos apontamentos do documento, que o objetivo da Educação Infantil na instituição é o desenvolvimento global da criança, tendo o ambiente como espaço de aprendizagem, gerando situações emocionais e cognitivas, e o(a)

---

<sup>11</sup> Antes chamado de Brinquedoteca.

professor(as) como mediador dessas situações. É nesse ambiente, portanto, que será *locus* para a construção dos dados da pesquisa.

#### 1.4- Processo de construção da análise de dados

O processo de construção da análise de dados seguiu os preceitos abordados por Bardin (2011), em sua obra “Análise de conteúdo”. A autora estabelece três etapas para a organização da análise. O primeiro consiste na “pré-análise”, que é a fase de organização propriamente dita. Bardin (2011, p. 125), afirma que “esta primeira fase possui três dimensões: A escolha dos documentos a serem submetidos a análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final”. As entrevistas, elencada como documento que será submetido à análise, passarão pelo processo de transcrição, em que ocorre um segundo momento de escuta do que foi gravado e a transposição das falas em conteúdo escrito, respeitando a fidedignidade do que foi falado, abordando, inclusive, expressões, hesitações, pausas. É importante ressaltar que, ao serem transcritas, as falas são textualizadas, porém de modo a não perderem sua essência. Nessa primeira etapa, também são utilizadas as observações registradas em notas de campo.

Nesse momento, passa a acontecer a segunda etapa da análise: a exploração do material. Aqui “os dados são organizados e divididos em partes, de modo a agrupá-las de acordo com tendências e padrões relevantes para o estudo” (LUDKE; ANDRÉ, 2003, p. 45). Muitos autores, como a própria Bardin (2011), assim como Bogdan e Biklen (1994), usam o termo “categorias” como meio de classificar os dados obtidos. Aqui, optou-se pela utilização do termo “eixos de análise”, por entender que “categoria” traria uma série de debates e divergências teórico-metodológicas.

A terceira etapa elencada por Bardin (2011) seria o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Aqui, são selecionados fragmentos relevantes que colaboram com os objetivos do estudo e confirmam ou confrontam as hipóteses antes levantadas. De modo a fundamentar esses dados, utiliza-se da literatura especializada, relacionando a teoria ao que foi obtido na coleta de dados. O resultado da análise, assim realizada, será apresentada no último capítulo desse trabalho.

No capítulo a seguir tratará da trajetória histórica da Educação Infantil e da Educação Especial, buscando compreender como se deu a institucionalização da mesmas.

## **A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Os movimentos em prol tanto da Educação Inclusiva quanto da Educação Infantil são marcos políticos, históricos e sociais, assinalados por diversos embates ao longo dos anos. Para compreender a constituição social de ambas as áreas, é necessário discutir como se deu a institucionalização das mesmas.

Para compreender tal trajetória foram utilizados como principais referenciais teóricos Januzzi (2004), Mendes (2010a, 2010b), Nunes (2015), os quais investigam o percurso histórico da educação especial, bem como Oliveira (2002), Kuhlman Jr. (2011), Marcílio (2016), Paschoal e Machado (2016), Rosemberg (2016) e Vieira (2016), que discutem esse percurso na educação infantil.

### **2.1- Breve histórico da Educação Infantil**

Por muitos anos, a educação e os cuidados de crianças, com ou sem deficiência, era responsabilidade da família, tendo como figura central a mãe. Os primeiros traços de institucionalização da infância no Brasil datam do século XVIII para o século XIX, com a criação de Santas Casas de Misericórdia que atendiam a doentes e pobres. Elas também passaram a atuar como instituição de assistência a criança abandonada, até os 7 anos de idade, muitas delas com “defeitos” ou fruto de relacionamentos extraconjugais. O grande número de crianças nessa situação impulsionou a criação da “roda de expostos”, presentes na Europa desde a Idade Média, que garantiam o anonimato de quem as abandonava. No país, foi a única instituição de assistência à criança abandonada, funcionando por mais de um século. (JANUZZI, 2004; MARCILIO, 2016). Essas instituições de acolhimento, de caráter filantrópico, passaram a dar assistência, principalmente, à classe mais abastada da sociedade.

Como consequência da desnutrição, os altos índices de mortalidade infantil e também de acidentes domésticos, a família pobre era vista como incapaz de cuidar e educar os filhos. Assim, vários setores da sociedade começaram a se mobilizar em favor de espaços de cuidados para crianças, fora do âmbito familiar. (PASCHOAL; MACHADO, 2009) Portanto, a pobreza passa a ser vista como problema social e a atrair a atenção do Estado para a criação de políticas sociais voltadas para as camadas populares. “Em virtude disso, no final do século XIX e início do século XX, houve uma expansão tanto de leis quanto de instituições sociais nas áreas de saúde, direito, trabalho e educação.” (NUNES, 2015, p. 44).

No final do século XIX, inspirados no educador alemão Froebel, são criados os primeiros jardins-de-infância<sup>12</sup>, no Rio de Janeiro e em São Paulo, sob a administração de entidades privadas. Somente alguns anos depois, e enfrentando resistência de parte da população, foram criadas instituições mantidas pelo poder público. Apesar de serem pensadas para as famílias menos afortunadas, os jardins-de-infância se dirigiam para o atendimento de crianças das camadas mais altas da sociedade.

Ainda no final do século XIX, mais especificamente em 1885, aconteceu, no Rio de Janeiro, a Exposição Pedagógica, onde muito se discutiu sobre os malefícios de uma educação precoce. O entendimento era que seria prejudicial tirar a criança muito nova do convívio familiar, com a exceção das crianças filhas de mães operárias.

Nesse período, o país passava pelo processo de urbanização e industrialização, modificando assim a estrutura familiar e as relações sociais, por conta da admissão das mulheres como mão de obra operária. Assim, as crianças que antes ficavam sob o cuidado das mães, passaram a ser cuidadas por “criadeiras”, que ficaram conhecidas como “fazedoras de anjos”, por conta das altas taxas de mortalidade das crianças sob sua tutela, por conta das más condições de higiene e precariedade do ambiente (OLIVEIRA, 2002). Devido a esse alto índice de mortalidade infantil, as crianças passaram a ser interesse dos médicos, que propuseram diferentes práticas de atendimento a crianças menores.

Dez anos após a proclamação da República, em 1899, foi fundado, pela iniciativa privada, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI-RJ), idealizado pelo médico e filantropo Moncorvo Filho, que, além de creche, oferecia cursos para as mães. Médicos vinculados ao IPAI, tanto do Rio de Janeiro como de outras cidades do Brasil, defendiam a

---

<sup>12</sup> Influenciado por uma perspectiva mística, uma filosofia de espiritualista e um ideal político de liberdade, criou em 1837 um *kindergarten* (“jardins-de-infância) onde crianças e adolescentes - pequenas sementes que, adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam sua divindade interior em um clima de amor, simpatia e encorajamento - estariam livres para aprender sobre si mesmos e sobre o mundo. (OLIVEIRA, 2002, p .67)

colaboração médico-pedagógica na educação das crianças. Assim, ofereciam serviços de puericultura intra e extrauterina, sendo muito premiado e reconhecido como de utilidade pública. Defendiam a puericultura profilática, relacionada com a eugenia, e a puericultura “definitiva”, com ênfase no desenvolvimento físico, psíquico, intelectual e moral. Esse tema passou a compor os currículos das escolas normais, destinadas às meninas e futuras professoras (KUHLMAN JR., 2000).

O IPAI precedeu a criação do Departamento da Criança, em 1919, que foi uma “iniciativa governamental decorrente de uma preocupação com a saúde pública que acabou por suscitar a ideia de assistência científica à infância” (OLIVEIRA, 2002, p. 94). A concepção de assistência científica parte do pressuposto que não deveriam ser feitos grandes investimentos ao atendimento à criança pobre. “A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades” (KUHLMAN JR, 2000, p.8).

Entre as décadas de 1920 e 1930, aumentou o número de movimentos sociais, sindicais e feministas, reivindicando melhores condições de trabalho e a criação de locais para atender os filhos de mães operárias, durante o expediente das mesmas (OLIVEIRA, 2002). Alvo de muitos impasses, e muitas vezes usada pelos empregadores como forma de enfraquecer o movimento, ressaltando o caráter assistencialista, algumas indústrias criaram creches e escolas maternas. A primeira creche criada para filhos de operários foi a Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, em 1899. A primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher, em 1923, “previa a instalação de creches e salas de amamentação próximas do ambiente de trabalho e que estabelecimentos comerciais e industriais deviam facilitar a amamentação durante a jornada de trabalho.” (OLIVEIRA, 2002, p. 97)

No ano de 1922 aconteceu, no Rio de Janeiro, o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, onde foram discutidos temas como educação moral e higiênica, explicitando a forte influência da concepção médico-pedagógica no atendimento das crianças pequenas. Nesse período também vão se delineando as primeiras regulamentações a respeito do atendimento dessas crianças. No ano seguinte, foi fundada a Inspetoria de Higiene Infantil, que, em 1934, foi transformada em Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância (OLIVEIRA, 2002).

Em 1937, o ministério dos Negócios e da Saúde Pública passa a ser chamado de Ministério da Educação e Saúde, e aquela Diretoria muda também o nome para Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Em 1940, cria-se o Departamento Nacional da Criança (DNCR) em todas essas fases dirigido por Olinto de Oliveira, médico que havia participado do congresso em 1922. Entre outras atividades o



DNCr encarregou-se de estabelecer normas para o funcionamento das creches. (KUHLMAN JR., 2000, p. 8)

Nesse período, passam a ser oferecidos cursos de aperfeiçoamento para professoras, voltados para o atendimento das crianças pequenas. Nesse contexto, a educadora Heloísa Marinho ganha destaque. Ela fez especialização nos Estados Unidos e formou-se, pela Universidade de Chicago, em filosofia e psicologia. Como assistente de Lourenço filho, lecionou Psicologia da Educação no Instituto de Educação do Rio de Janeiro- IERJ.

Em 1949, começa o Curso de Especialização em Educação Pré-primária, no IERJ, reconhecido inicialmente como pós-normal e posteriormente como curso superior. O curso forma, ao longo de 18 anos, 549 educadoras de escolas maternais e jardins-de-infância. Essa iniciativa consolida, na época, o Centro de Estudos da Criança criado por Lourenço Filho, primeiro diretor do IERJ, como um espaço de estudos e pesquisas sobre a criança e um centro de formação de professores especializados. (KUHLMAN JR., 2000, p. 9)

No período posterior à Primeira Guerra Mundial, a mortalidade infantil continuava a ser alvo de preocupação em vários países. Como forma de diminuição desses índices, foram criados programas de atendimento às crianças pequenas, assim como programas de estimulação precoce orientados por profissionais ligados à área da saúde. Médicos como Ovídio Declory e Maria Montessori desenvolveram trabalhos significativos tanto em relação à infância, como em relação à deficiência (OLIVEIRA, 2002). Ambos os médicos tiveram grande influência na educação do Brasil, durante o movimento conhecido como Escola Nova.

Os ativistas desse movimento, de acordo com Mendes (2010a), defendiam a necessidade de preparar o país para o desenvolvimento, através de reformas educacionais e também defendiam o direito de todos à educação. Pregavam que o único meio efetivo para a diminuição das desigualdades sociais era através da criação de um sistema estatal de ensino público, laico e gratuito.

Considerando o fator social, portanto, justifica-se que as crianças pobres sofriam de uma privação cultural e que seria necessária uma intervenção para minimizar essa defasagem. A educação passa então a ter caráter compensatório e ter como foco o desenvolvimento cognitivo e preparo para alfabetização. Essa educação tinha como objetivo a estimulação precoce e emerge da evidência de um determinado contingente da população infantil: aquelas crianças consideradas “culturalmente marginalizadas” (CAMPOS; HADDAD, 1992; OLIVEIRA, 2002; NUNES, 2015).

É nesse contexto que muitas creches são criadas, como um “mal necessário”. A esse respeito, Vieira (2016, p. 176 apud MANCINI 1984, p. 84) discorre que

Mal, porque sintoma de desajustamento moral ou econômico, sintoma de uma sociedade mal organizada, onde a mulher precisa abandonar a educação dos filhos para ajudar no sustento da família, sintoma de desamparo às famílias numerosas. Necessário, “porque sua não existência acarretaria males maiores, como por exemplo a dissolução de uma família, a delinquência infantil, um sem número de crianças débeis-físicas e quem sabe mentais”

De acordo com Kuhlman Jr. (2000), durante o movimento escolanovista, as instituições deixam de considerar a classe social, já que os jardins eram destinados às crianças das camadas mais altas e as escolas maternais às crianças das camadas mais baixas, se diferenciando apenas pela faixa etária atendida. Assim, as escolas maternais passam a ser instituições que atenderiam a crianças de 2 a 4 anos de idade, enquanto o jardim-de-infância atenderia àquelas de 5 e 6 anos de idade. Aos poucos, essas especificações etárias se incorporam aos nomes das turmas nas escolas de Educação Infantil, como berçário, maternal, jardim, pré.

Esse movimento também permitiu a penetração da psicologia na educação e, a partir dos anos de 1940, psicólogos começaram a trabalhar em instituições de atendimento a crianças pequenas. Durante esse período, psicólogos europeus chegaram ao país, através da Reforma Francisco Campos, para ministrar cursos para professores(as). Entre eles, destaca-se Helena Antipoff, responsável pela criação do laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de aperfeiçoamento de professores. A psicóloga teve grande influência na educação do país e inspirou muitos educadores. Em seus cursos de formação, Heloísa Marinho passa a utilizar a Escala do Desenvolvimento Físico, Psicológico e Social da Crianças Brasileira, baseada nos estudos de Antipoff. Essa escala visava a descrever os comportamentos esperados em cada faixa etária e se tornou referência no trabalho das creches (KUHLMAN JR., 2000).

Em 1967, proposto pelo Departamento Nacional da Criança, sob a influência do Fundo das Nações Unidas para a criança e o adolescente – UNICEF é divulgado o Plano de assistência ao pré-escolar, oferecendo serviços na área de saúde e nutrição. A partir dos anos de 1970, com a abertura política e as reivindicações por parte dos movimentos sociais, foram adotadas medidas para ampliar o acesso da população carente à escola (OLIVEIRA, 2002). Um dos movimentos sociais que surgiu nesse período foi o Movimento de Luta pelas Creches.

Nesse contexto, é criado o Projeto Casulo, que foi um programa de educação infantil de massa, criado pela Legião Brasileira de Assistência – LBA (ROSEMBERG, 2016). Esse projeto propõe a criação de vagas para crianças de 0 a 6 anos, a baixo custo, nas creches

Casulo. As creches, então, tinham o propósito de combate à miséria, a assistência e guarda das crianças de famílias pobres, prevalecendo, portanto, a perspectiva assistencialista.

Enquanto isso, baseados nas teorias da área da psicologia, as crianças com melhor condição financeira recebiam uma educação preocupada com seu desenvolvimento, despertando a criatividade e a sociabilidade infantil (KRAMER, 1995).

Portanto, é possível concluir que a história do atendimento às crianças pequenas e da Educação Infantil é marcada por dois tipos de serviço: o assistencial, voltado para as classes menos favorecidas em contrapartida ao educacional, voltado para as camadas mais favorecidas. Os primeiros avanços em favor de mudanças dessa dicotomia só virão mais tarde, com políticas públicas efetivas que reconhecem a Educação infantil como direito da criança.

## 2.2- Breve histórico da Educação Especial

Ao longo da história, pouca foi a preocupação com a educação da pessoa com deficiência. Por muito tempo, eles foram negligenciados e considerados como ineducáveis. Somente a partir do século XVI, médicos pedagogos voltaram seu olhar para essas pessoas, com algumas experiências precursoras. Porém, o acesso à educação, para essas pessoas, só ocorreu a medida que se ampliava as oportunidades educacionais para a população em geral.

No Brasil, a institucionalização da educação voltada às pessoas com deficiência foi tardia e aconteceu a passos lentos. As instituições pioneiras voltadas para esse público datam do século XIX, principalmente em asilos e manicômios, como uma forma de proteger a sociedade dos “alienados da razão”. Paralelamente a essa evolução asilar, acontecem movimentos a favor da escolaridade obrigatória das crianças, impulsionando a criação de classes especiais para aquelas que não conseguiam acompanhar o ensino regular (MENDES, 2010b)

Nesse contexto, são criados de dois centros de atendimento a pessoas cegas e surdas-mudas: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, transformado posteriormente em Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto dos Surdos-Mudos (ISM), hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

O IBC tem sua origem ligada ao médico do imperador Dom Pedro II, Dr. José Francisco Xavier Sigaud, que tinha uma filha cega. Ele se tornou o primeiro diretor do Instituto. Essa instituição funcionava em regime de internato e destinava-se ao ensino primário e algumas áreas do secundário, visando a “educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais” (JANUZZI, 2004, p. 12). A instituição oportunizava aos alunos seguirem trabalhando na instituição, após o término dos estudos, como “repetidores” e,

posteriormente, professores(as). Aqui já é possível perceber que a educação voltada para a pessoa com deficiência visava ao aproveitamento dessas pessoas pelos setores produtivos da sociedade, ou seja, ofereciam educação profissionalizante e o ensino de alguns ofícios, como tricô, sapataria, entre outros.

A partir da década de 1930, a educação das pessoas com deficiência vai ganhando formas através de escolas regulares ligadas a hospitais, institutos psicopedagógicos e clínicas. Através de estudos e experimentos, médicos tentavam explicar as diversas deficiências e propor tratamentos.

Januzzi (2004, p. 31), discorre que

[o] despertar dos médicos nesse campo educacional pode ser interpretado como procura de respostas ao desafio apresentado pelos casos mais graves, resistentes ao tratamento exclusivamente terapêutico, quer no atendimento clínico particular, quer no, muitas vezes, encontro doloroso de crianças misturadas às diversas anomalias nos locais que abrigavam todo tipo de doente, inclusive os loucos.

Nessas instituições adotava-se um ensino emendativo, voltado para a correção das falhas e defeitos. Esse ensino tinha como base os princípios de normalidade e anormalidade estabelecidos socialmente na época em questão. De acordo com Buiatti (2013, p. 52),

A avaliação médica trazia como causas de anormalidade a questão hereditária, doenças como sífilis, tuberculose e alcoolismo. Nesse caso, a causa biológica reinava e, nesse processo, o anormal era aquele que escapava daquilo que a sociedade desenhava como sendo normal. A culpa por estar de fora do padrão era do indivíduo que não se enquadrava e que possuía má formação genética ou mesmo problemas familiares. Vê-se que as doenças transmitidas socialmente estavam no rol de doenças que levariam à anormalidade e também seriam pessoas excluídas da sociedade, assim como as pessoas com deficiência, com problemas de comportamento, provavelmente, os pobres, negros e índios, entre outros.

Apesar de acabar por promover a segregação, a vertente médico-pedagógica apresenta algo esperançoso, não limitando o auxílio destinado a essas crianças apenas ao campo médico, mas também sistematizando conhecimentos básicos para que elas pudessem exercer um papel mais ativo dentro da sociedade, maximizando a autonomia através do ensino de cuidados de higiene pessoal, alimentação e outras atividades da vida cotidiana. Era uma tentativa de integração social dessas pessoas. Logo, esse atendimento era marcado pelo paradigma integracionista, “que tinha como pano de fundo a percepção da deficiência como uma limitação exclusiva da pessoa que a possui, sendo que a sociedade e a escola estariam prontas para recebê-la, cabendo exclusivamente a esta pessoa a capacidade de se adaptar.” (NUNES, 2015, p. 51)

Durante o movimento da Escola Nova, uma nova vertente se apresenta na educação das pessoas com deficiência, a psicopedagógica, com a inserção de psicólogos no interior das escolas. O trabalho desses profissionais tinha como enfoque a higiene mental e dava ênfase à possibilidade de as crianças matriculadas apresentarem problemas de desenvolvimento. Dessa forma, as escolas de ensino regular passaram, então, a utilizar testes de inteligência para identificar as crianças com deficiência mental<sup>13</sup>.

Dentro desse movimento, alguns profissionais se destacaram pelo seu trabalho, um deles é Helena Antipoff, que além do seu trabalho com crianças pequenas e formação de professores(as), também dedicou seus estudos ao atendimento de crianças com deficiência. Além dela, Norberto S. Pinto também se debruçou sobre o trabalho com esse público.

Norberto S. Pinto, apesar de defender a segregação total e relacionar o conceito de “anormal” à criminalidade e ao desvio moral, teve o “cuidado de diminuir a criação da deficiência mental pela ineficiência da escola.” (JANUZZI, 2004, p. 120). A psicóloga Helena Antipoff, foi responsável pela criação de classes homogêneas, que promoviam ainda mais a segregação das crianças então tratadas como “excepcionais”<sup>14</sup>. Defendia a importância de um diagnóstico como ponto de partida para a educação, considerando questões sociais como moralidade, abandono, entre outros (JANUZZI, 2004; MENDES, 2010a). É possível perceber que para ambos as questões sociais e a pobreza tinham forte influência na classificação das crianças.

Tanto Helena quanto Norberto, interessados principalmente na questão da deficiência intelectual, se depararam com a realidade de que muitas pessoas eram assim diagnosticadas por conta do número escasso de escolas e pelo fracasso escolar.

No ano de 1932, Helena Antipoff fundou a Sociedade Pestalozzi, que oferecia atendimento médico e psicopedagógico para atender crianças excepcionais e suas famílias. Também criou uma escola para excepcionais na Fazenda do Rosário e participou do movimento de criação, mais tarde, em 1954, da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE. (JANUZZI, 2004; MENDES, 2010a).

Além da atenção científica voltada às pessoas com deficiência, diversos grupos da sociedade civil, como essas próprias pessoas, pais e profissionais, passaram a se organizar para reivindicar direitos fundamentais. Nesse contexto, acontecem várias iniciativas, como a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais; a criação de centros

---

<sup>13</sup> Hoje tratada como deficiência intelectual.

<sup>14</sup> Nomenclatura instituída pela própria Helena Antipoff para tratar pessoas com deficiência.

de reabilitação e a Campanha Nacional de Reabilitação de Deficientes Mentais. Em 1954, é criada a APAE e o Conselho para o Bem-estar dos cegos. A LBA – Legião Brasileira de Assistência, organização não governamental ligada a serviços de assistência social, teve um importante papel na assistência à pessoa com deficiência com o financiamento de instituições privadas (MAZOTTA, 1996; JANUZZI, 2004; OLIVEIRA, 2002; MENDES, 2010a).

Todas essas mobilizações surgiram em prol da integração da pessoa com deficiência, que também tinha sua justificativa no setor econômico. Entre as décadas de 1960 e 1970, os programas segregados de educação dessas pessoas tinham um alto custo. Com a crise mundial que se instalava, práticas integradoras significariam grande economia aos cofres públicos.

As medidas legais vigentes visavam a educação de um homem apropriado a uma sociedade urbano-industrial. Nesse sentido, a educação era vista como necessidade, em vias assistencialistas e de formação para o trabalho, principalmente em se tratando das pessoas com deficiência. Porém, para que essas pessoas se integrassem ao mercado de trabalho, era preciso amenizar e/ou normalizar seus déficits. Surge assim o paradigma de serviços, que leva a uma desinstitucionalização do atendimento à pessoa com deficiência, passando a ser ofertados serviços de avaliação e reabilitação (NUNES, 2015; VIEIRA, 2016).

Dentro desse paradigma, a filosofia de normalização e integração ganham destaque. Inspirada em propostas europeias e norte-americanas. De acordo com Mendes (2010b, p. 15),

[...] a normalização dos estilos de vida deveria ser equacionada em termos de normalização de serviços, partindo do pressuposto de que ambientes adequados para se prestar serviços seriam aqueles que se aproximassem mais dos ambientes vivenciados pelos indivíduos coetâneos sem deficiência. Tal proposta trouxe o desenvolvimento de vários tipos de ações que visavam integrar essa população na comunidade com a finalidade de usar meios tão normativos para se promover e/ou manter características, experiências e comportamentos pessoais tão normais quanto possíveis. Em decorrência desse movimento houve, nas décadas de 60 e 70, um grande movimento para retirar pessoas com deficiência das grandes instituições e reinseri-las na comunidade.

A partir da década de 1990, intensificam-se os movimentos em favor da inclusão social e da defesa dos direitos humanos. É a busca pela construção de uma sociedade mais democrática, equitativa e de reconhecimento e aceitação política e social das diferenças. Trata-se da resistência à exclusão que historicamente afeta as minorias. Nesse contexto, a educação tem papel de suma importância, devendo se tornar, também, espaço mais democrático e acessível. Como reflexo do que acontecia na sociedade, em geral, surge o paradigma da Inclusão Escolar, em prol de crianças e jovens com deficiência.

Rompendo com paradigmas anteriores, o movimento de Inclusão escolar pressupõe que

[...] as diferenças são normais e desejáveis, mas ao mesmo tempo reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas à diversidade decorrente de diferenças de origem pessoais, sociais, culturais e políticas. O combate a promoção da desigualdade pela escola exige, na perspectiva da inclusão, uma reestruturação do sistema educacional para prover uma educação de qualidade para todas as crianças. Um dos pontos chaves da reestruturação escolar seria, portanto, o aperfeiçoamento da prática docente, a introdução de novas estratégias de ensino para que o professor saiba trabalhar com conteúdos curriculares diferenciados e adaptados para todos os alunos, tenham estas necessidades especiais ou não. (MENDES, 2010a, p. 39)

Tanto o movimento da Inclusão Escolar, assim como seus antecessores, como o movimento integracionista, com influência médico-pedagógica e psicopedagógica, foram legitimados através de políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência. O reconhecimento político dos direitos desses indivíduos foi conquistado de forma lenta e gradual, em grande parte pela pressão da sociedade civil. Debruçar-se sobre essas políticas, portanto, é de suma importância para a compreensão das conquistas históricas desse grupo social.

A seguir, serão apresentadas as discussões sobre as políticas públicas, ao longo dos anos, para a infância e as pessoas com deficiência, de modo a compreender os impactos da legislação sobre o direito à educação desses sujeitos.

## **EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO E SOCIAL**

As políticas públicas direcionadas para a Educação Infantil e para a Educação Especial passaram por uma construção e transformação lenta e ainda hoje encontram barreiras para sua real efetivação.

Sendo assim, para compreender não só as políticas públicas em ambas as áreas, como também a posição que elas ocupam na sociedade, faz-se necessário um estudo dos aspectos legais do atendimento às crianças pequenas e às crianças público-alvo da Educação Especial no Brasil.

Para realizar tal estudo, também foram consultadas as políticas educacionais voltadas tanto para educação especial quanto para a educação infantil, a partir do final do século XIX, assim como autores que discutem as mesmas, como Mazzotta (1996), Januzzi (2004), Mendes (2010a, 2010b) e Nunes (2015).

### **3.1- Marcos políticos e legais na constituição da Educação Especial e da Educação Infantil**

O século XX, principalmente a partir da década de 1960, é marcado por avanços significativos no que diz respeito a políticas públicas voltadas para a Educação Infantil e Educação Especial. O grande propulsor para a elaboração de políticas educacionais voltadas para a democratização da educação foi o movimento escolanovista, que defendia a educação pública, gratuita e laica.

Nesse contexto, foi aprovado o primeiro grande marco legal, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 4.024/61, que institui a educação como um direito de todos, devendo ser assegurada pelo Estado e pela família. Apesar do avanço que traz, não regulamenta de maneira satisfatória a educação das crianças menores. Discorre apenas, em seus artigos 23 e 24, que a educação pré-primária destina-se a crianças menores de sete anos em escolas maternais ou jardins de infância e que empresas que tenham mães operárias de crianças até essa faixa etária serão estimuladas a manter instituições pré-primárias.

Em relação à educação das pessoas com deficiência, também se mostrou omissa, trazendo apenas dois artigos, 88 e 89. Nunes (2015, p. 53), discorre que a LDB trouxe



[...] a educação dos excepcionais separadamente do ensino primário, caracterizando a particularidade deste tipo de atendimento. [...] a educação destinada a essas pessoas deveria fazer parte do sistema geral de ensino, sempre que possível. Esta LDB incentivou a iniciativa privada no trabalho com os excepcionais, afirmando que, se este atendimento fosse avaliado satisfatoriamente pelo CEE [Conselhos Estaduais de Educação], o governo liberaria recursos através de incentivos, bolsas e subvenções.

É possível perceber, no artigo 89, que há uma certa desresponsabilização por parte do poder público em favor da iniciativa privada. Segundo Mazzotta (1996), não fica claro em que condições ocorreria a educação das pessoas com deficiência, deixando brechas para que ela acontecesse em estabelecimentos não-escolares, desde que esse atendimento fosse educacional.

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDB de 1961, fixa as diretrizes e bases para o 1º e 2º graus, objetivando proporcionar ao educando seu potencial desenvolvimento de forma a se autorrealizar, assim como contribuir para a sociedade em que está inserido. Em seu artigo 9, assegura “tratamento especial” aos(as) alunos(as) que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular da matrícula e os superdotados.

Ao assegurar “tratamento especial”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender a esse público e acaba por reforçar o encaminhamento desses estudantes para classes e escolas especiais, promovendo a segregação (BRASIL, 2008). Também, ao enquadrar nesse tratamento aqueles com “atraso considerável em relação à idade”, relativiza o fracasso escolar, desconsiderando o papel da escola, do poder público e da sociedade, de um modo geral, diante da ineficiência do ensino oferecido.

Em 1973, é criado Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. Sobre sua criação, Mendes (2010a, p. 100) discorre que

[a] educação especial foi estabelecida como uma das prioridades do I Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974) e foi neste contexto que surgiu em junho de 1973, o Decreto 72.425, de 3 de julho de 1973, que criou o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), junto ao Ministério de Educação; que iria constituir o primeiro órgão educacional do Governo Federal, responsável pela definição da política de educação especial.

O CENESP fica responsável por estabelecer uma ação integrada com outros órgãos do setor educacional, oferecendo serviços educacionais especializados. Esses serviços, de caráter preventivo e corretivo, eram oferecidos para aqueles que tivessem um diagnóstico feito pela LBA (Legião Brasileira de Assistência), que oferecia serviços terapêuticos e clínicos e também aqueles voltados para a reabilitação. (MAZZOTTA, 1996). De acordo com o

documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o CENESP partia de uma premissa integracionista e as políticas voltadas para as pessoas com deficiência eram tratadas como “políticas especiais” e não como políticas públicas.

Apesar da falta de ações governamentais mais incisivas em relação à educação das pessoas com deficiência, a década de 1970 foi marcada pelo interesse acadêmico nesse âmbito, comprovado pela implementação de cursos de formação de professores(as) na área de Educação Especial, assim como cursos de pós-graduação. Em 1978, é criado o Mestrado em Educação na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e o Mestrado em Educação na UERJ, em 1979, por áreas de concentração, entre elas a educação especial (JANUZZI, 2004; MENDES, 2010a).

A partir da década de 1980, a sociedade civil e o poder público passaram a se mobilizar em prol das pessoas com deficiência. Assim, em 1986 é lançado o Plano Nacional de Ação Conjunta para a integração do deficiente<sup>15</sup>. Também, segundo Januzzi (2016, p. 308)

A partir de 1986, dois órgãos governamentais diferentes dividem a preocupação com o deficiente: a CORDE [Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência] e a SEESP [Secretaria de Educação Especial], integrantes de ministérios diferentes: Ministério da Justiça e Ministério da Educação e Desporto (MED), com funções diversas. Ao primeiro a Lei 7.853, de 24/10/1989, determina, entre outras funções gerais: “assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das Leis procurem propiciar o seu bem-estar pessoal, social e econômico”. Já a SEESP é especificamente encarregada da Política Nacional de Educação Especial.

No que concerne à educação das crianças menores, Kulmann Jr. (2015) traz em seus estudos que houve um movimento de crítica ao assistencialismo associado ao atendimento educacional destinado a esse público, caracterizado pela educação compensatória, que se caracterizava pela compensação de déficit ocasionado pela privação cultural a que eram submetidas as crianças mais pobres. Passou-se a defender que creches e pré-escolas precisavam de um projeto educacional.

Com a Constituição Federal de 1988, vieram novos horizontes rumo a uma democratização da educação brasileira, trazendo “dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade de ensino,

---

<sup>15</sup> Terminologia utilizada na época.

implementar a formação para o trabalho e as formação humanística, científica e tecnológica” (MENDES, 2010a, p. 101).

Em seu Capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, da Educação, Artigo 205, reconhece-se a educação como um direito de todos, devendo ser garantida pelo Estado, pela família e pela sociedade. No Artigo 206, prevê-se que o ensino deve ser ministrado pelo princípio, entre outros, de igualdade de condições de acesso e permanência na escola (Inciso I).

Estabelece-se no Artigo 208, que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência deve ser feito preferencialmente na rede regular de ensino (Inciso III). Ainda nesse artigo, define-se que o Estado deve garantir educação básica e obrigatória dos quatro aos 17 anos de idade (Inciso I) e a educação infantil, em creches e pré-escolas, às crianças de até 5 anos de idade (Inciso IV) e coloca esse nível de ensino como responsabilidade do poder público municipal, juntamente com o ensino fundamental.

Nunes (2015, p. 56) afirma que “ao considerar a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, o Estado chama para si a responsabilidade de reorganizar sistemas, prever financiamento e discutir o papel educacional das instituições de educação infantil”. Em relação à Educação Especial, Mendes (2010<sup>a</sup>, p. 104) ressalta que “apesar das perspectivas favoráveis tanto no âmbito legal, quanto no discurso, ainda prevalecia uma vertente política paralela na área de assistência [...]”. O caráter preferencial referente ao atendimento especializado destinado às pessoas com deficiência nas escolas regulares reforça esse assistencialismo dentro das instituições.

Ainda segundo Mendes (2010a, p. 102)

Em 1990, ocorreu uma reforma administrativa que extinguiu a SEESPE e a Secretária Nacional de Educação Básica - SENEb assumiu a responsabilidade de implementar a política de educação especial. Uma nova reforma na estrutura administrativa do Ministério da Educação e Desporto (MEC), efetivada em 1992, recolocou o órgão de educação especial na condição de Secretaria, agora com a sigla SEESP.

A Política Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência, elaborada pelo CORDE, em 1992, partiu de um paradigma integracionista, apontando as dificuldades de integração e pautada nos princípios de normalização, integração, individualização, simplificação e interiorização (MAZZOTTA, 1996).

No Brasil, a “integração escolar”, que pretendia ampliar o acesso à escola pública ao portador de deficiência e propiciar a diversificação dos serviços anteriormente restritos a escolas especiais, resultou na proliferação das classes especiais. Tal fato não coincidiu por acaso com a explosão de crescimento das matrículas nas escolas

públicas, e vários estudos passaram a evidenciar que, além de não servir para ampliar as oportunidades educacionais, porque elas jamais incluíram aqueles alunos que nunca tiveram acesso à escola, serviram para excluir os alunos indesejados da escola regular (MENDES, 2010, p. 30).

Em 1993, é elaborado pelo MEC o Plano de Educação para Todos, que contém, além de outros apontamentos, os objetivos gerais para o desenvolvimento da educação básicas, entre eles a universalização de oportunidades, de maneira equitativa, para se alcançar níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento; ampliar o acesso à educação infantil, com o desenvolvimento de uma proposta pedagógica, principalmente às crianças mais pobres; e promover a formação inicial e continuada dos profissionais e um atendimento educacional especializado de qualidade para as pessoas com deficiência.

Rumo à maior garantia de direitos de crianças e adolescente, foi divulgado, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, lei nº 8.069. Esse documento traz, em seus textos, disposições a respeito da proteção, da garantia de direitos básicos, dos deveres e direitos da família, assim como sobre o atendimento a esse público. Em relação à criança com deficiência, prevê o atendimento especializado, educacional ou não, em se tratando da escola ou do trabalho, no caso dos adolescentes.

O ECA, juntamente com a Constituição Federal de 1988, que ficou conhecida como Lei Cidadã, foram importantes marcos em favor da universalização do acesso à educação, indo na contramão de um histórico marcado pela exclusão e segregação.

Foi elaborada e publicada a Política Nacional de Educação Especial - PNEE, em 1994, pela Secretaria de Educação Especial, que, dentre outras disposições, prevê a ampliação de 25% do atendimento educacional ao alunado com necessidades especiais até o final do século XX. Porém, segundo Mazzotta (1996, p. 119), o documento parte de uma

[...] “visão reducionista” que restringe o trabalho educacional aos “procedimentos didáticos”, esquecendo-se dos demais aspectos envolvidos na organização do ensino, tais como os administrativos e disciplinares que, além da estrutura curricular, compõe a organização do trabalho escolar. Por outro lado, em diversas partes do texto, fica subentendida a identificação da educação especial com a psicopedagogia, dando-lhe um sentido clínico e não pedagógico.

Nesse mesmo ano, aconteceu a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais, realizada pela UNESCO, que resultou no texto da Declaração de Salamanca, ressaltando a importância da escola comum como acolhedora das diferenças, sejam físicas, intelectuais, sociais, e colocando essas instituições como meio efetivo de combate à discriminação, através da elaboração de uma linha de ação.

Esse documento foi um importante marco na luta em favor das minorias, que foram historicamente marginalizadas frente à sociedade. Também é importante ressaltar que, ao determinar que o sucesso da escola inclusiva depende do olhar atento, identificando e avaliando, juntamente à estimulação precoce desde a primeira infância, destaca a relevância da Educação Infantil nesse processo de inclusão.

Dentro dessa conjuntura política, que buscava uma democratização do ensino, foi aprovada a LDB nº 9394/96<sup>16</sup>, que dispõe sobre a organização da educação escolar. Prevê que a educação básica é direito público e subjetivo a todos, sob o princípio de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, entre outros. A Educação Infantil tem destaque na Seção II, do Capítulo II - Da Educação Básica, trazendo três artigos (arts. 29, 30 e 31). Define que essa será a primeira etapa da educação infantil, desenvolvendo integralmente as crianças de até 5 anos de idade, sendo o atendimento em creches oferecido a crianças até os três anos de idade, e o atendimento em pré-escolas de crianças de quatro a cinco anos de idade. Coloca também, em seu Artigo 11, essa etapa de ensino como responsabilidade do poder público municipal.

Oliveira (2002, p. 117), defende que essa lei é uma “conquista histórica que tira crianças pequenas pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos assistencialistas”, ao colocar a Educação Infantil como etapa da educação básica, o que pressupõe um projeto educacional voltado para a faixa etária dos zero aos 5 anos. Além disso, institui a educação especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da educação básica e superior, assim como define que o atendimento educacional especializado deve ser gratuito e oferecido, preferencialmente na rede regular de ensino, aos educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Art. 4).

Em seu Capítulo 5, artigos 58, 59 e 60, dispõe especificamente da Educação Especial, trazendo novamente a definição do público-alvo, assim como as definições de como devem ser organizados os sistemas de ensino para o atendimento desse público, como a formação de professores(as) especializados(as). Também define que a Educação Especial deve ser assegurada desde a Educação Infantil.

---

<sup>16</sup> Ao tratar da Educação Infantil e da Educação Especial, é importante mencionar que grande parte do seu texto foi alterado pela lei 12.796 de 2013.

A LDB, portanto, foi propulsora de muitas políticas em favor tanto da criança público-alvo da educação especial, quanto das crianças de zero a cinco anos, trazendo importantes contribuições para a universalização da educação.

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação 2001-2011, que responsabiliza o poder público nos âmbitos federal, estadual e municipal pela elaboração de planos decenais e a avaliação dos mesmos. Esse documento traz diagnósticos, diretrizes e metas para cada etapa e modalidade da educação, com vigência de dez anos.

Ao tratar da educação infantil, o PNE reforça a importância da infância como período primordial de desenvolvimento, que se dá pelo contato com o ambiente. Cabe ao Estado, à sociedade e à família garantirem o direito das crianças nessa faixa etária à educação. Educação essa que deve ser de qualidade, conforme as diretrizes expostas no documento. O documento institui em seu texto 25 metas para essa etapa de ensino, visando a ampliação da oferta; melhoria da infraestrutura, formação, inicial e continuada, de professores(as) qualificados(as); apoio técnico e financeiro; estabelecimento de padrões de qualidade; formação de conselhos; colaboração entre as esferas do poder público e o ensino em tempo integral.

Sobre a Educação Especial, faz um diagnóstico com base em estatísticas. Em suas diretrizes discorre que (BRASIL, 2001, p. 53)

Entre outras características dessa política, são importantes a flexibilidade e a diversidade, quer porque o espectro das necessidades especiais é variado, quer porque as realidades são bastante diversificadas no País.  
A educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante.

Dispõe um total de 28 metas para essa modalidade de ensino que abordam, principalmente, uma parceria entre as áreas de educação, saúde, assistência social e organizações da sociedade civil, tendo em vista a melhoria e a ampliação do atendimento ao educando com deficiência. Apesar de diretrizes e metas bem definidas, a qualidade em educação e a ampliação do acesso ao ensino ainda ficou a desejar, durante os anos de vigência desse plano, pois o acesso à escola e ao atendimento especializado destinados a essas pessoas ainda era precário e não atingia a todos.

Atendendo as determinações da LDB 9.394/96, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, divulgado em 1998. De acordo com o próprio documento,

O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998, p. 7).

Esse documento foi dividido em três volumes. O primeiro deles tem caráter introdutório; o segundo diz respeito a Formação pessoal e social, com ênfase nos processos de construção da identidade e autonomia; já o terceiro, intitulado Conhecimento de mundo, traz orientações para trabalhar seis eixos (música, linguagem oral e escrita, matemática, movimento, artes visuais e natureza e sociedade), com vistas a desenvolver as diversas linguagens da criança.

Ao priorizar o respeito a diversidade humana, promove o desenvolvimento de valores éticos que contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, inclusive aquelas público-alvo da educação especial, defendendo um caráter inclusivo da educação.

Em consonância ao RCNEI, o MEC lançou, em 2000, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com Necessidades Especiais – RCNEI-EOCNE. Esse documento teve como objetivo subsidiar o trabalho educativo com as crianças público-alvo da educação especial, na faixa etária de zero a seis anos. Ele se baseia em três vertentes que são: a garantia de acesso e permanência na rede regular de ensino; a organização e redimensionamento dos programas de estimulação precoce e o apoio ao processo de transição dos(as) alunos(as) atendidos em classes especiais para a rede regular de ensino.

Complementando o RECNEI-EOCNE, em 2001 são divulgadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – DCNEE-EB, pautadas nos princípios de preservação da dignidade humana, a busca da identidade e o exercício da cidadania, faz um diagnóstico da Educação Especial no Brasil, indica o público-alvo dessa modalidade, aponta aspectos organizacionais e didáticos, como a organização do currículo, apoio pedagógico, organização do espaço, para o atendimento desse alunato.

Em 2006, foi divulgado o documento do MEC, Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação. Ele apresenta um panorama geral da educação infantil, histórico e legal. Seu texto vem reforçar o que já é disposto na LDB nº 9.394/96 e nos RCNs. Suas diretrizes direcionam a uma educação de qualidade para as crianças dessa faixa etária, respeitando suas especificidades. Entre os objetivos propostos, está a garantia do acesso de crianças com necessidades educacionais especiais<sup>17</sup> à Educação

---

<sup>17</sup> Terminologia utilizada no documento.

Infantil e a expansão do atendimento. Ainda em 2006, são apresentados os Parâmetros Curriculares de Qualidade para a Educação Infantil, com o objetivo de democratizar a implementação de políticas públicas que se propõe a melhorar a qualidade nesse nível de ensino.

No mesmo ano, o Ministério da Educação publica o material intitulado “Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão”, organizado em oito volumes, que tem como objetivo subsidiar a formação de professores(as) no atendimento às crianças público-alvo da Educação Especial, na escola comum. Cada fascículo traz orientações pedagógicas baseadas nos RCNs, de modo a adaptar os conteúdos curriculares às necessidades das crianças com deficiência.

De modo a efetivar as ações que garantem a qualidade e ampliação do atendimento às crianças de zero a seis anos, foi instituído pela Resolução nº6 de 2007, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Pública de Educação Infantil (ProInfância). Esse programa tem o objetivo de fornecer apoio técnico e financeiro para a construção de creches e escola, assim como para a aquisição de equipamentos e mobiliário através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

No mesmo ano, foi apresentado o Programa de Desenvolvimento da Educação - PDE, pelo MEC. Esse programa oferece subsídio para que Distrito Federal e os municípios, que aderiram ao Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, façam avaliações e implementem políticas públicas de modo a garantir a qualidade da educação. Através do diagnóstico, cada município elabora seu Plano de Ações Articuladas – PAR, buscando a melhoria nas várias áreas da educação, incluindo a Educação Infantil e a Educação Especial, através da formação de professores(as), infraestrutura adequada e acessível, entre outros.

Por meio do decreto nº 7.480, de 2011, extinguiu-se a SEESP dando lugar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. O grande marco legal dessa nova configuração foi a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE, de 2008, que foi um importante passo rumo à aquisição de direitos por parte dos(as) alunos(as) com deficiência. “[...] tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares [...]” (BRASIL, 2008, p. 10). Define que “O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e do desenvolvimento global desse aluno”, por isso, nessa etapa, “o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce” (BRASIL, 2008, p.12).

A respeito dessa política, Nunes (2015, p. 62) argumenta que



O paradigma inclusivista desta diretriz política, está fundamentado na concepção de direitos humanos, colocando a igualdade e as diferenças como valores indissociáveis. Traz o conceito de equidade, isto é, todos têm o direito às mesmas oportunidades, mas sem que as diferenças sejam desconsideradas. Porquanto, a escola necessita ser repensada e reorganizada em seus aspectos estruturais, conceituais e atitudinais, para que as necessidades individuais das crianças público-alvo da educação especial, sejam consideradas e atendidas.

Outro marco normativo de suma importância para a Educação Especial é a Resolução nº4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, definindo ao AEE caráter complementar e suplementar, devendo ser institucionalizado no projeto político pedagógico. O documento também atualiza a terminologia utilizada ao tratar da criança com deficiência, passando a ser criança público-alvo da Educação Especial. Complementar à essa resolução, a SEESP publica, em 2010, a Nota Técnica nº 11/2010, que traz orientações para institucionalização da oferta de atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, nas escolas regulares. Em 2011, o Decreto nº 7.611 atualiza a Resolução nº 4/2009, dispondo sobre a educação especial e o AEE.

Em 2009, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil - DCNs, através da Resolução nº5/2009. Documento sucinto, de apenas quarenta páginas, que tem como objetivo auxiliar na organização das propostas pedagógicas nesse nível de ensino, respeitando a diversidade.

Indo ao encontro das políticas apresentadas, o novo PNE (2014-2024), lei 13.005/14, institui metas para ampliar a oferta e garantir a educação tanto das crianças menores, quanto daquelas público alvo da educação especial. Em sua primeira meta, prevê a universalização da pré-escola até 2016 e a ampliação de 50% do atendimento das crianças em creches. Em relação a educação especial, traz na Meta 4 (BRASIL, 2014)

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Além disso, define que “A política pública deve fortalecer sistemas educacionais inclusivos em todas as etapas, viabilizando acesso pleno à educação básica obrigatória e gratuita” (BRASIL, 2014).

Para cumprir essas metas, o documento propõe estratégias, entre elas, destaca-se a estratégia 11, da meta 1, (BRASIL, 2014):

priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica.

E prevê como estratégia para a meta 4, a universalização do atendimento do público-alvo da educação especial na faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos. Apesar de expressar desejos de lutas de vários movimentos sociais em favor da educação, passados 3 anos de sua publicação, muito pouco foi feito e poucas metas atingidas.

No ano de 2016, é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência – Lei nº 13.146/2016, tornando-se o Estatuto da Pessoa com deficiência. A lei trata da inclusão social, no que concerne à garantia dos direitos à educação, à saúde, à acessibilidade, à igualdade, à habilitação e à reabilitação, entre outros direitos do cidadão. Também institui o Cadastro Nacional de Inclusão da pessoa com deficiência (Cadastro-inclusão), a fim de coletar dados de modo caracterizar e identificar essas pessoas, para fins de pesquisas, monitoramento e avaliação das políticas públicas. Dentre todas as regulamentações voltadas a esse público, essa se mostrou mais completa, buscando contemplar todas as dimensões da vida desses indivíduos (pessoal, social, físico, educacional, etc.). Através dessa lei, percebe-se um movimento, mesmo que sutil, de busca por uma sociedade mais democrática e equitativa.

Em conformidade ao PNE (2014-2024), é aprovada, em dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Esse documento, de caráter normativo, traz as aprendizagens essenciais que os(as) alunos(as) devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

Tal documento estrutura o texto voltado para a Educação Infantil fazendo um breve histórico e apontando os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento que, em consonância com as DCN's, coloca a criança como sujeito ativo no processo educativo, ao dispor sobre seus direitos. Defende a brincadeira e as interações como eixos estruturantes desse nível de ensino, assim como práticas pedagógicas com intencionalidade educativa. Depois se divide em três tópicos: Campos de Experiência, Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil e a transição da educação infantil para o ensino fundamental. No primeiro tópico, reconhece a criança em suas relações com ela mesma, com o outro e com o ambiente e entende que o conhecimento é construído através das experiências. No segundo, define os objetivos, dividido por faixa etária, de 0 a 5 anos e 11 meses. O terceiro trata da importância de serem assegurados integração e continuidade dos processos de aprendizagem da criança, de um nível de ensino para o outro.

Apesar de ser o marco normativo mais recente, percebe-se uma falta de reflexão sobre seus pressupostos, ao colocar objetivos específicos para cada faixa etária, desconsidera que o desenvolvimento humano, assim como as diferenças culturais e sociais das crianças.

É possível perceber, portanto, que ao mesmo tempo que as políticas públicas demonstram relativo avanço em favor da Educação Infantil e Educação Especial, sua concretização deixa a desejar. Para que se construa um ambiente inclusivo que permita o desenvolvimento global de todas as crianças desde a primeira etapa da educação básica, é necessária uma interlocução entre as regulamentações e a realidade escolar, de modo a garantir uma educação qualidade.

Mendes (2010b, p. 33), afirma que no Brasil há um movimento de “Educação Inclusiva Retórica”, ou seja,

As propostas estão nas leis, nos documentos e predominam também na fala de muitos políticos e cientistas. Entretanto, não se pode dizer que esteja havendo uma política efetiva de Educação Inclusiva no país, embora a inserção de indivíduos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares tenha sido talvez a questão mais discutida nos últimos tempos.

É fato que pensar em um projeto de Educação Inclusiva com todos os recursos necessários, para todos os que delas necessitarem, em curto prazo, parece extremamente utópico. Mas é possível se pensar em um projeto de inclusão escolar consciente, a ser construído dentro das possibilidades e das estruturas educacionais atualmente disponíveis.

A autora ainda chama a atenção para os perigos de uma “inclusão total”, gerada por uma visão equivocada do termo, o que acaba por fechar programas e serviços destinados a esse público, sem de fato preparar o ensino regular para a oferta de uma educação de qualidade e equitativa a todos(as) esses(as) alunos(as). Assim, é preciso repensar o sistema educativo, abordando essa temática em cursos de formação inicial e continuada de professores(as), melhorando a acessibilidade dentro das escolas, entre outras providências.

Considera-se necessário, também, refletir sobre o tema de forma crítica. Dessa forma, depois de feito esse percurso histórico, a próxima parte do trabalho busca discutir a perspectiva histórico-cultural que orienta esse trabalho.

## O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A DEFICIÊNCIA À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A perspectiva do homem como produtor e produto de cultura é uma das bases da teoria histórico-cultural, que faz parte de uma das vertentes da psicologia do desenvolvimento. Segundo Jobim e Souza (1996, p. 39),

A psicologia do desenvolvimento tem se destacado, no âmbito das ciências psicológicas, como área que autoriza e legitima a construção de teorias e conceitos sobre os aspectos evolutivos (cognitivos, afetivo-emocionais, psicomotores, social etc.) da infância e da adolescência.

Vários autores se debruçaram, ao longo dos anos, a estudar o desenvolvimento humano, dando origem a diferentes perspectivas a esse respeito. Skinner e Watson são representantes do behaviorismo, que parte de uma concepção ambientalista da aprendizagem. Para eles, as pessoas nascem como *tabula rasa*, com estruturas psicológicas predefinidas para receber o conhecimento, que só aconteceria em contato com o ambiente externo e, através desse contato, ocorre uma mudança de comportamento. Para os inatistas já se nasce com estrutura biológicas definidas e permanece assim por toda vida. Assim como o behaviorismo, o inatismo parte de uma perspectiva tradicional de aprendizagem.

Ao contrario dessas vertentes tradicionais, as teorias interacionistas colocam o ser humano como ativo no processo de ensino e aprendizagem. Entre os estudos dessa teoria, encontram-se aqueles voltados à psicologia histórico-cultural<sup>18</sup>, que tem como principal representante L. S. Vigotski<sup>19</sup>, juntamente com A. R. Luria e A. N. Leontiev. De acordo com Rego (2014) e Oliveira (1993), Vigotski nasceu na Rússia em 1896 e faleceu, vítima de tuberculose, em 1934. Apesar do curto período de vida, construiu uma história memorável, se interessando por vários campos do saber, como Direito, Literatura, História, Filosofia e também Medicina. Também se preocupou com questões pedagógicas e chegou a dirigir o Departamento de Educação de Gomel, criando, na mesma cidade, um laboratório de psicologia no Instituto de Treinamento de Professores, onde ministrava cursos de psicologia. Rego (2014, p. 23), afirma que

---

<sup>18</sup> Também chamada de teoria sócio interacionista por Machado (1994); teoria sócio histórica por Oliveira (1993); teoria psicogenética (aqui inclui-se, também, os escritos de Wallon) por La Taille, Oliveira e Dantas (1992); teoria sociocultural por Muniz (1999). Aqui, será adotado o termo histórico-cultural, abordado por Rego (2014), por acreditar ser o mais adequado ao se tratar do desenvolvimento infantil e do contexto educacional.

<sup>19</sup> Seu nome, na literatura, pode ser encontrado como “Vygotsky”, como em Rego (2014). Isso ocorre por conta de divergências na tradução. Aqui, fez a opção por “Vigotski” por acreditar ser a mais fiel ao nome russo.

[o] interesse de Vygotsky pela psicologia acadêmica começou a delinear a partir de seu contato, no trabalho de formação de professores. Com os problemas das crianças com defeitos congênitos, tais como: cegueira, retardo mental severo, afasia etc. Essa experiência o estimulou a encontrar alternativas que pudessem ajudar o desenvolvimento de crianças portadoras dessas deficiências. Na verdade, seu estudo sobre a deficiência (tema a que se dedicou durante vários anos) tinha, não somente o objetivo de contribuir na reabilitação das crianças, mas também significava uma excelente oportunidade de compreensão dos processos mentais humanos, assunto que viria a ser o centro de seu projeto de pesquisa.

A tese principal do seu trabalho foi a busca por uma psicologia íntegra, onde o homem é visto como ser biológico e ser social, como membro da espécie humana e participante de um processo histórico. Assim, preocupou-se em estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética, histórico-social e ontogenética, partindo das premissas do método dialético, de modo a investigar as mudanças qualitativas do comportamento ao longo do desenvolvimento humano e a sua relação com o meio social (OLIVEIRA, 1993; REGO, 2014).

É importante ressaltar que sua intenção não era estudar, especificamente, o desenvolvimento infantil, mas vê essa etapa da vida como essencial para o estudo do comportamento humano, de modo geral, por ser o início do desenvolvimento cultural, em que o ser humano passa a fazer uso de instrumentos e dos signos. Dessa maneira, dedicou estudos na área a qual denominou “pedologia”, que considerava mais abrangente que a psicologia, e tinha como foco a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, integrando aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos.

Tentando explicitar sua convicção de que o conhecimento é socialmente construído, tinha fortes ressalvas a respeito dos paradigmas “botânicos” e “zoológicos” que eram adotados pela pesquisa psicológica no que se tratava do desenvolvimento infantil. Ao primeiro, criticava o fato de que o desenvolvimento da criança dependia da maturação biológica. Ele acreditava que esse processo era fator secundário no desenvolvimento e que os fatores biológicos se sobressaem aos demais apenas no início da vida. Apesar das críticas, reconheceu a importância das pesquisas de cunho “zoológico”, mas ressaltando a grande diferença entre a psicologia animal e do ser humano, devido ao fato de estes serem capazes de alcançar processos psicológicos superiores.

Considerava impossível o desenvolvimento ser linear, gradual e universal, como o dos animais, e defendia que o desenvolvimento estava intimamente ligado ao contexto sociocultural, no qual se insere de forma dialética (REGO, 2014). Assim, Vigotski (1998, p. 61) aponta

[...] duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto a sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas.

Portanto, “à medida em que o desenvolvimento orgânico se realiza em um meio cultural, vai se transformando em um processo biológico historicamente condicionado” (VIGOTSKI, 1983, p. 26)<sup>20</sup>. Esse autor negava, veemente, a existência de fases de desenvolvimento naturais universais para todos os sujeitos, independentemente do contexto.

A negação da existência de fases naturais do desenvolvimento determinadas pela maturação do organismo não significa, porém, abdicar da noção de “fase” na explicação do desenvolvimento psíquico. Segundo o dicionário Houaiss, o termo fase refere-se a “período ou época com características próprias” e “cada um dos estados de algo em evolução ou que passa por sucessivas mudanças”. O psiquismo passa por sucessivas mudanças ao longo da vida, e nesse processo é possível identificar diferentes estados com características próprias. A questão que se coloca é que a existência dessas “fases” não é decorrência exclusiva ou direta da maturação do organismo: o critério cronológico ou etário não é a determinação que explica as mudanças do psiquismo no curso do desenvolvimento em seus aspectos mais decisivos (PASQUALINI, 2016, p. 67).

Nessa perspectiva, os avanços do psiquismo orientam-se a partir da historicidade, ou seja, há uma dependência dos fenômenos psíquicos em relação à vida e à atividade social. E é na atividade humana, “como fenômeno historicamente situado e determinado, que permitirá elucidar as mudanças que se processam no psiquismo ao longo do desenvolvimento.” (PASQUALINI, 2016, p. 67).

No estudo da periodização do desenvolvimento humano, a vida uterina coloca-se como primeira etapa. A partir da constituição do sistema nervoso e circulatório, o bebê passa a ter atividades reflexas, ou seja, atividades musculares involuntárias a partir do toque na barriga da mãe. Com a formação do sistema neurológico, o feto também passa a reagir aos sons e barulhos externos. A partir daí, as reações aos estímulos sensoriais vão se intensificando. Dessa forma, é possível afirmar que as condições de vida da mãe refletem no desenvolvimento do feto. Mudanças de humor, ansiedade e estresse são sentidas pelo bebê em formação, assim como respostas emocionais ao vínculo, que depende muito do estado emocional da mãe. Ao nascer, as conexões nervosas produzem-se pelas vinculações objetivas entre o organismo e as condições de existência do recém-nascido (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016).

---

<sup>20</sup> Tradução nossa para o trecho: “Em la medida en que el desarrollo orgânico se realiza en un medio cultural, se va transformando en un proceso biológico historicamente condicionado.” (VIGOTSKI, 1983, p. 26)

O período após o nascimento, a infância precoce, de zero a um ano de vida, é denominado por Vigotski como período da passividade, pela sua relação de dependência em relação ao adulto e por não apresentar elementos de uma vida social ativa. As condições concretas de vida serão determinantes para o desenvolvimento psíquico, deixando marcas na personalidade do indivíduo. O recém-nascido é dotado de aparato sensorial desenvolvido, exceto pela visão, que ainda leva tempo para se desenvolver. Assim, é através de experiências sensíveis que a criança percebe o mundo e a cultura historicamente construída. Nesse contexto, as emoções têm grande destaque, pois estão presentes desde os primeiros dias de vida do bebê. Além disso,

A percepção do bebê, um dos processos psíquicos em destaque nesse período, complexifica-se à medida que ele opera por meio de laços afetivos com o adulto, que engendra a formação da primeira atividade-guia. Imerso na atividade de comunicação emocional direta com o adulto, o *outro* proporciona ao bebê a oportunidade de vivenciar e experienciar suas primeiras relações com o mundo humano, firmando-se como mediação fundamental para o avanço do desenvolvimento do conjunto dos processos psíquicos.

É nesse sentido que a psicologia histórico-cultural afirma o desenvolvimento humano como um processo em espiral, no qual cada período é gestado no anterior. Destarte, é por meio da atividade de comunicação direta com o adulto que as condições para as ações iniciais com objetos vão descortinando-se, abrindo outras e novas formas de relação do bebê com o entorno físico e social e decorrente complexificação de seu psiquismo (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p. 107, grifo das autoras).

Etapas subsequentes a essa é a primeira infância, de 1 a 3 anos de vida. Nesse período do desenvolvimento constata-se um avanço motor, pontuado, principalmente, pela conquista da marcha ereta, o que possibilita uma maior autonomia na exploração do entorno e uma transformação na relação criança-adulto. A partir disso, desenvolve-se a atividade objetual-manipulatória, em que predomina-se a percepção e a dependência de situações concreto-visuais, ou seja, suas ações estão atreladas ao que ela percebe de suas vivências. Há também, aqui, uma força afetiva em relação aos objetos. Uma das principais conquistas em relação a esse período é o desenvolvimento da linguagem oral. O domínio da linguagem mediada pelo outro abre espaço para uma nova configuração da consciência. Porém, nesse período, a criança ainda não consegue fazer a diferenciação entre sua consciência e a do outro, acreditando que o adulto é capaz de compreender seus sentimentos e desejos (CHAVES; FRANCO, 2016).

Todo o processo de aprendizagem nas etapas anteriores culmina em uma nova etapa de desenvolvimento, na idade pré-escolar, dos 3 aos 6 anos, denominada infância. Essa fase é marcada pela ampliação do domínio da realidade, o que permite ações mais autônomas, assim

como a aquisição da linguagem como meio de relações sociais. As ações se tornam mais autônomas e independentes à medida que a criança manipula e domina objetos ao seu redor. Isso é observado, principalmente, através das brincadeiras. Na etapa anterior, a primeira-infância, as ações eram marcadas pela atividade objetal-manipulatória, em que o adulto media a relação da criança com os objetos durante a brincadeira, sendo um modelo de ação. A partir do momento em que a criança consegue substituir um objeto pelo outro, na ação brincante, surgem os primeiros traços da brincadeira de papéis sociais. Essa brincadeira é a atividade-guia desse período e se caracteriza pela vontade de fazer o que o adulto faz. Dessa forma, a criança passa a apropriar-se do mundo, das relações humanas e tenta, cada vez mais, conquistar um espaço ativo nesse universo. Nesse contexto, a criança assume papéis sociais dos adultos, conquistando um autocontrole de sua conduta, já que as brincadeiras possuem regras. Isso permite que as crianças abdicuem dos seus desejos em prol do outro, fato que não era possível anteriormente (LAZARETTI, 2016).

Nas crianças com deficiência, todo esse processo de desenvolvimento acontece de outro modo. Isso não quer dizer que ela seja menos desenvolvida e sim que

[...] o acesso de uma criança com deficiência a estágios superiores de desenvolvimento psíquico não está atrelado apenas ao plano biológico ou sua participação na cultura, mas também às oportunidades que lhe são ofertadas para interagir com seus pares e entrar em contato com as elaborações produzidas no decorrer da história, demandando um enraizamento cultural (BARROCO; LEONARDO, 2016, p. 322).

Para Vigotski (1983, p. 27)<sup>21</sup>,

O defeito, ao criar um desvio do tipo biológico humano estável, ao provocar a perda de algumas funções, a insuficiência ou deterioração dos órgãos, a reestruturação mais ou menos substancial de todo o desenvolvimento de novas bases, segundo um novo tipo, perturba, logicamente, o curso normal do processo de enraizamento da criança na cultura, já que a cultura está acomodada a uma pessoa normal, típica, está adaptada a sua constituição, e o desenvolvimento atípico, condicionado pelo defeito, não pode arraigar direta e imediatamente na cultura, como acontece com a criança normal.

Desse modo, defende que é necessária a criação de formas culturais especialmente para as crianças com deficiência<sup>22</sup>. É preciso, então, pensar nas peculiaridades e

---

<sup>21</sup> Tradução da pesquisadora para o trecho: “El defecto al crear una desviación del tipo humano biológico estable del hombre, al provocar la pérdida de algunas funciones, la insuficiencia o deterioro de órganos, la reestructuración más o menos sustancial de todo el desarrollo sobre nuevas bases, según el nuevo tipo, perturba, logicamente, el curso normal del proceso de arraigo del niño en la cultura, ya que la cultura está acomodada a una persona normal, típica, está adaptada a su construcción, y el desarrollo atípico condicionado por el defecto no puede arraigar directa e inmediatamente en la cultura, como sucede en el niño normal.”)



especificidades de cada criança. A criança público-alvo da Educação Especial não é, portanto, menos desenvolvida, mas passa por um tipo diferente de desenvolvimento.

Como já abordado, todo ser humano, com ou sem deficiência, inicia sua inserção na cultura a partir do seu nascimento, recebendo influência de costumes, objetos e pessoas ao seu redor. Inicialmente, a relação da criança com o meio se dá através da mediação dos adultos. Aprende a sentar, falar, andar, fazer uso de objetos. Através do contato com uma pessoa mais experiente, ela vai desenvolvendo processos psicológicos cada vez mais complexos e, à medida que internaliza esses processos, eles começam a ocorrer sem a intervenção do outro. Para o Vigotski, nós nos tornamos nós mesmos através dos outros, logo, a história de vida individual está diretamente ligada a história de vida social.

Além das relações sociais, Vigotski apresenta dois elementos mediadores: os instrumentos e os signos. Os instrumentos são elementos externos aos indivíduos que têm como objetivo controlar os processos da natureza, provocando mudanças no meio. Seu conceito, de bases marxistas, vê o trabalho, pela sua ação transformadora, como criador da cultura humana. Ou seja, à medida que o homem passa a fazer uso e/ou cria objetos, ele amplia as possibilidades de transformação da natureza. De acordo com Oliveira (1993, p. 29),

O instrumento é feito ou buscado especialmente para um certo objetivo. Ele carrega consigo, portanto, a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É, pois, um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo.

Os signos, ou “instrumentos psicológicos”, são processos internos que controlam as ações psicológicas. “São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos” (OLIVEIRA, 1993, p. 30). Ainda segundo a autora, os signos são “interpretáveis como representação da realidade e podem referir-se a elementos ausentes do espaço e do tempo presentes” (OLIVEIRA, 1993, p. 30). O signo, em sua forma mais elementar, é uma marca externa que ajuda os sujeitos em ações que exigem memória e atenção. À medida que essas marcas externas se internalizam, a criança vai reorganizando seus processos mentais.

Se por um lado a ideia de mediação remete a processos de representação mental, por outro lado refere-se ao fato de que os sistemas simbólicos que se interpõe entre o sujeito e objeto de conhecimento tem origem social. Isto é, é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação, do mundo real. Ao longo de seu desenvolvimento o indivíduo internaliza

---

<sup>22</sup> Termo utilizado pelo autor em sua obra Fundamentos de defctología (1983).

formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. As funções psicológicas superiores, baseadas na operação com sistemas simbólicos, são, pois, construídas de fora para dentro do indivíduo. O processo de internalização é, assim, fundamental no desenvolvimento funcional psicológico humano (OLIVEIRA, 1992, p. 27).

Porém, na criança com deficiência, de acordo com Vigotski (1983), há uma incongruência entre sua estrutura psicológica e a estrutura das formas culturais quando se trata de seu desenvolvimento cultural. Por isso, é necessário a criação de instrumentos culturais adaptados a estrutura psicológica dessas crianças, para que, assim, ela possa dominar as formas culturais, (VIGOTSKI, p. 32, grifo do autor)<sup>23</sup>

*[...] porque a condição primordial e decisiva do desenvolvimento cultural – precisamente a capacidade de valer-se de instrumentos psicológicos – está conservada nessas crianças, seu desenvolvimento cultural, portanto, pode recorrer a caminhos distintos e isso, em princípio, é completamente possível.*

Nesse sentido, a deficiência orienta outros processos psíquicos, ou seja, ela atua como objetivo para outras funções orientadas, criando estímulos para a elaboração de uma compensação das alterações por ela causadas. Esses processos compensatórios são substitutivos, niveladores e reestruturadores na conduta e no desenvolvimento da criança. Assim, a deficiência deve ser vista como fonte de riqueza no processo educativo, em que o processo acima citado está dirigido para a conquistas de uma posição social pelas crianças público-alvo da Educação Especial. Dessa maneira, tira-se a negatividade da deficiência, passando a dar foco à criança e seu desenvolvimento. Para Vigotski (1983), é necessário abrir caminho para a superação do “defeito”.

Para esse autor, a escola tem papel essencial e insubstituível na apropriação das experiências culturalmente acumuladas, através do pensamento conceitual, ou seja, um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade. As atividades educativas têm como objetivo tornar acessível o conhecimento formalmente organizado, de modo que as crianças possam ser desafiadas a entender as bases do conhecimento científico e tomar consciência dos próprios processos mentais.

Se a escolarização desempenha um papel tão fundamental na constituição do indivíduo que vive numa sociedade letrada e complexa como a nossa, a exclusão, o fracasso e o abandono da escola, por parte dos alunos, constituem-se, nessa

<sup>23</sup> Tradução da pesquisadora para o trecho: “[...] porque la condición primordial y decisiva para el desarrollo cultural – precisamente la capacidad de valerse de los instrumentos psicológicos- está conservada en esos niños, su desarrollo cultural, por eso, puede recorrer a caminos distintos y es, em princípio, completamente possible.”

perspectiva, fatores de extrema gravidade. Isto quer dizer que o fato de o indivíduo não ter acesso à escola significa um impedimento da apropriação do saber sistematizado, da construção de funções psicológicas mais sofisticadas, de instrumentos de atuação e transformação de seu meio social e de condições para a construção de novos conhecimentos (REGO, 2014, p. 105).

As escolas especiais, para Vigotski, acabam por aumentar a exclusão das crianças com deficiência, pois possuem, muitas vezes, caráter assistencialista. Muitas instituições desse tipo funcionam como uma fortaleza, oferecendo aos(as) alunos(as) apenas fragmentos do mundo exterior e do saber científico. Elas criam uma ruptura sistemática do contato com o ambiente normal. Assim, são antissociais e educam para a antissociabilidade, promovendo a segregação. Para ele, a educação voltada para as crianças público-alvo da Educação Especial deve ser tratada como educação social, tanto pedagógica, como psicológica, levando o(a) aluno(a) à compensação das insuficiências de modo a torná-lo partícipe da vida social e cultural.

Um trabalho pedagógico de qualidade e equitativo, voltado para crianças com ou sem deficiência, é aquele que se adianta ao desenvolvimento, pois o desenvolvimento não é pré-requisito para a aprendizagem. Pelo contrario, os educadores devem considerar a zona de desenvolvimento real do(a) aluno(a), assim como a zona de desenvolvimento iminente<sup>24</sup>. Para Vigotski (1998), o nível de desenvolvimento real é definido pelas funções já amadurecidas, ou seja, por aquilo que o sujeito consegue fazer independentemente. Já a zona de desenvolvimento iminente é a diferença entre aquilo que a criança faz com auxílio de adultos e aquilo que consegue fazer sozinha.

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio de adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial<sup>25</sup> permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (VIGOTSKI, 1988, p. 113).

Dessa maneira, para que a zona de desenvolvimento iminente se torne real, são necessárias intervenções e riqueza nas relações sociais estabelecidas. É preciso partir do que a criança já sabe para que ela possa ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos.

---

<sup>24</sup> Também encontrada na literatura como zona de desenvolvimento proximal ou imediato. Optou-se pelo uso da palavra “iminente” por concordar com Prestes (2010, p. 168), quando discorre que “Quando se usa zona de desenvolvimento proximal ou imediato não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre seus pares, cria a possibilidade para o desenvolvimento.”

<sup>25</sup> Terminologia utilizada na tradução do texto “Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar”.

Independentemente da deficiência, todas as crianças devem ter uma participação ativa e dinâmica, rompendo com seu papel passivo que muitas vezes assume dentro das escolas. É importante considerar a potencialidade de todos(as) os(as) alunos(as) de modo flexibilizar o currículo que os coloque como foco principal, assim como promover a acessibilidade. Em relação às crianças público-alvo da Educação Especial, suas limitações não devem ser o único direcionamento do trabalho pedagógico. Nesse sentido, Vigotski (1983, p. 81)<sup>26</sup> ressalta que

A educação da criança deficiente (do cego, do surdo) é um processo exatamente igual de elaboração de novas formas de conduta, de criação de reações condicionadas, que na criança normal. Por conseguinte, os problemas da educação das crianças com deficiência só podem ser resolvidos como um problema da pedagogia social. [...] A educação especial deve estar subordinada a social, deve estar ligada a esta e, mais ainda, deve fundir-se organicamente com ela, incorporar-se como parte componente.

O autor não nega a necessidade de um ensino especial para crianças com deficiência. Muitas vezes, faz-se necessário o uso de recursos e métodos especiais e, para isso, deve ser contemplado na formação pedagógica dos(as) professores(as) o conhecimento científico a respeito das técnicas nesse campo do saber. Ele também ressalta que é preciso educar não uma criança com deficiência, mas antes de tudo, uma criança.

Apresentando os conceitos e ideias desenvolvidos por Vigotski, esse trabalho tem como base a perspectiva histórico-cultural, enxergando a criança como ser social, produto e produtor de cultura. A escola, com enfoque na educação infantil, abordada nesse trabalho, também deve ser tratada como espaço cultural, que passa pela intervenção humana ao longo da história.

Também defende um olhar sensível para as especificidades do desenvolvimento infantil de cada aluno(a) dentro das escolas, tanto daqueles público-alvo da Educação Especial, quanto daqueles que não apresentam deficiência, de modo a atender as necessidades educacionais de cada um, fazendo das instituições educativas espaços mais democráticos e inclusivos, ao colocar toda a comunidade escolar como ativa no processo de construção do conhecimento.

Acredita-se também ser de suma importância a inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial nas classes comuns, não só para elas, mas para todas as outras pessoas que

---

<sup>26</sup> Tradução nossa para: “La educación del niño deficiente (del ciego, del sordo) es un proceso exactamente igual de elaboración de nuevas formas de conducta, de creación de reacciones condicionadas, que em el niño normal. Por conseguinte, los problemas de la educación de los niños deficientes sólo pueden ser resueltos como un problema de la pedagogia social. [...] La educación especial debe estar subordinada a la social, debe estar ligada a ésta y, más aún, debe fusionarse organicamente con ella, incorporársele como parte componente.”

com elas vão conviver no cotidiano escolar (crianças, famílias, professores(as), etc.), enriquecendo, assim, as relações estabelecidas, apoiadas no respeito a diversidade humana. A deficiência em si não deve ser vista como uma barreira de impedimento, mas deve-se juntar esforços de modo a promover acessibilidade, seja ela atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica e programática, de modo a garantir a participação ativa dessas crianças no processo educativo.

Assim sendo, a partir de um olhar histórico-cultural, as escolas podem caminhar rumo a um ensino cada vez mais inclusivo, entendendo e respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem, valorizando os saberes dos(as) alunos(as) de modo a transgredir as possíveis dificuldades, levando a criança a se desenvolver de maneira global.

Apontados os aportes teóricos desse trabalho, serão apresentadas as análises dos resultados da pesquisa de campo.

## A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Nessa parte do trabalho pretende-se descrever as ações pedagógicas no âmbito da turma do 1º período da professora Helena que revelem práticas inclusivas (ou não) em relação à criança público-alvo da Educação Especial. Para tanto, serão analisadas as notas de campo fruto das observações, durante o primeiro semestre de 2017, assim como os dados revelados pelos sujeitos da pesquisa – professora regente, professor de Educação Física e professora do AEE – no momento das entrevistas.

Parte-se do pressuposto que a Educação Infantil que adota uma perspectiva inclusiva é aquela que reconhece as diferenças, que enxerga o(a) aluno(a) como agente ativo no processo de aprendizagem e que atende as necessidades educacionais de cada criança dentro do contexto escolar.

Para analisar os dados, foram construídos quatro eixos. O primeiro eixo, intitulado “Inclusão Escolar sob o olhar dos(as) professores(as)”, procura analisar a construção de uma concepção de inclusão escolar pelos sujeitos da pesquisa.

O segundo eixo, “As relações no cotidiano da Educação Infantil”, busca analisar as relações estabelecidas no contexto escolar diante da inclusão.

O terceiro eixo, “Organização do trabalho pedagógico no processo de inclusão escolar”, apresenta e analisa os dados sobre o planejamento, a organização de tempos e espaços e os recursos materiais de modo a garantir a inclusão do(a) aluno(a) público-alvo da Educação Especial.

O quarto eixo, “O papel do Atendimento Educacional Especializado e outros profissionais de apoio no processo de inclusão na sala de aula comum”, apresenta a rede de apoio presente na escola, como a professora do Atendimento Educacional Especializado, os monitores(as) da Educação Especial e os cuidadores(as), analisando a pertinência e a qualidade do serviço oferecido de modo a propiciar a inclusão escolar.

### 5.1- Inclusão Escolar sob o olhar dos(as) professores(as)

Para que se possa discutir o trabalho pedagógico na sala de aula e analisar se as práticas dos(as) professores(as) estão comprometidas com o processo de inclusão, faz-se necessário, primeiramente, identificar quais concepções permeiam suas ações. Para Silva (2009, p. 34)

[...] concepção é então um processo, através do qual a pessoa que aprende estrutura progressivamente os seus conhecimentos. Esse processo pessoal se constrói numa relação dialética do sujeito com o seu meio social e nela entram as ideias de diferentes naturezas, que são partes da vida social do sujeito. As concepções como processo de uma atividade de construção mental do real, se produzem nas relações que o sujeito mantém com os outros, no meio social.

Esse conceito de concepção vai ao encontro da fala do professor Henrique, que dá aulas de Educação Física para o 1º período, ao ser questionado sobre sua concepção de inclusão escolar.

A minha concepção a respeito da Inclusão Escolar é uma busca constante. Antes eu falava que inclusão era uma política afirmativa, positiva. Que à medida que você inclui um aluno, você deixa de incluir o outro. Se eu incluo a criança com dificuldade, eu deixo de incluir aquela que está lá na frente, assim ele fica excluído temporariamente. (Entrevista concedida pelo professor Henrique)

No primeiro momento de sua fala, o Professor Henrique coloca sua concepção como em processo de construção e afirma que via a inclusão como uma política positiva, ou afirmativa. Para Gomes (2003, p. 21), as ações afirmativas são um conjunto de “[...] políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física.”.

Nos discursos do senso comum, ações afirmativas como cotas, sociais e raciais, não são efetivas para eliminar a discriminação e segregação das minorias, além de reforçar um caráter de inferioridade dessas pessoas. Isso conduz a muitos discursos contrários a esse tipo de políticas públicas. Porém, através da análise a respeito dos marcos normativos e legais direcionados às pessoas com deficiência, assim como negros e indígenas, é possível perceber que é por meio dessas ações que esses sujeitos conquistaram espaços sociais e ganham, aos poucos, voz nos discursos públicos, que lhes foram negados historicamente. Portanto, defende-se, nessa pesquisa, que tais iniciativas são essenciais para garantia de direitos a essas pessoas.

Mendes (2010) ressalta que é preciso ter cautela ao tratar da inclusão escolar. Ao mesmo tempo em que uma inclusão total seria equivocada, por fechar programas especializados e não preparar a escola comum para receber as crianças com deficiência, ir contra a inclusão implicaria uma impossibilidade de garantir a universalização da educação para as crianças com deficiência, porém essa conquista não deve ser considerada apenas como acesso a escola, é preciso garantir as condições de permanência.

Na escola, *locus* da pesquisa, aplica-se, como ação afirmativa, a reserva de 10 a 20% das vagas do sorteio público para ingresso na instituição a crianças público-alvo da educação especial.

Dando continuidade à sua fala, o professor levanta vários temas importantes no debate sobre processo inclusivo. Percebe-se que a sua concepção tem sido um processo de constante resignificação e que está sempre em transformação, de acordo com a realidade que está posta.

Mas ultimamente eu percebo que o brilho nos olhos daquela criança pode acontecer independente da dificuldade que ele tenha. Ele tem a possibilidade de superar essa dificuldade. E é um desafio muito grande e contínuo, não tem uma receita. Isso vai do dia a dia, da construção que você faz com cada grupo social. Eu percebo que, embora tenha uma limitação de movimento, isso não é o mais importante, então muda a referência. Não é a perfeição, mas a possibilidade de superar os limites, lidar com as dificuldades, com as potencialidades sendo valorizadas para superar os limites. Dessa forma, esse processo entra em choque com o raciocínio que eu trazia que era a inclusão como uma política positiva. De fazer com um, mas deixar de fazer com o outro. Porque isso depende do meu procedimento metodológico, de como eu vou, no mesmo grupo, com 25 alunos, atender aos desafios postos por cada um. Tem sido um processo muito gostoso pra mim, de lidar com isso. Por isso eu afirmo que a inclusão é uma rotina, de vivências e de estudo. Entendendo que a inclusão perpassa pela disponibilidade de conhecer quem são os alunos que você está trabalhando. É preciso trabalhar na perspectiva da inclusão no sentido de garantir para todos os alunos as mesmas oportunidades de conhecimento, só que nem todos tem a condição que você espera que ele tenha. Por isso a importância de conhecer os alunos, as suas potencialidades, suas dificuldades, a forma como ele consegue se apropriar melhor das informações que são passadas. A inclusão, então, não é só para o aluno que tem deficiência. Eu vejo que a inclusão é uma busca, uma rotina diária em relação ao grupo que você está trabalhando e é muito importante que você conheça cada vez mais com quem você está trabalhando. Eu costumava ter certo preconceito, porque começava a pensar e formar muitos conceitos a respeito de alunos sem conhecê-los. Então eu passei a me tranquilizar mais, a tentar descobrir o que eu posso fazer para que as crianças sintam desejo de fazer minha aula. Não é uma coisa simples, não tem receita. Eu tenho que planejar para que isso aconteça. (Entrevista concedida pelo professor Henrique)

O professor, então, afirma que a inclusão deve atender a todos(as) alunos(as), e não só àquele que tem deficiência. Em consonância à essa fala, a professoras Helena e Heloísa trazem suas concepções.

Para mim, inclusão escolar é a inclusão de todos e de cada um. Aquela inclusão que pode dar condições pra todos e para cada um acessar o currículo escolar. Quando eu falo de currículo escolar, eu tento abranger o currículo da educação infantil, com todos os seus princípios e fundamentos, que são a autonomia, a independência, pensando nos Parâmetros



Curriculares da Educação Infantil da escola, que abrange o eu, o eu e o outro, o lúdico, e a sistematização do currículo. Então a inclusão escolar para mim é dar condições de acesso ao sistema escolar para todos e para cada um. Quando falam que a criança tem que ir para a escola para socializar, eu não entendo dessa forma. Inclusão escolar para mim, então, engloba o todo. (Entrevista concedida pela professora Heloísa)

Para mim, inclusão escolar é garantir que a criança com deficiência tenha acesso em todos os aspectos, assim como as outras crianças, mas sem deixar de considerar as especificidades de cada um. Incluir não é só estar dentro, mas garantir que o aluno seja incluído nas ações, nas atividades, nos objetivos para a turma. (Entrevista concedida pela professora Helena)

Assim como o professor Henrique, a professora Heloísa defende que inclusão é dar condições de acesso e permanência ao sistema escolar para todos e para cada um, Pacheco et al. (2007, p. 37), concebe que o termo “inclusão” “É a consciência do fato de que todo ser humano tem necessidades especiais que devem ser tratadas adequadamente”. Para Gonzalez Rey (2011, p. 60), “O ensino é inclusivo não por aceitar crianças com limitações, mas por criar um espaço subjetivo e social que permita que crianças diferentes se encontrem e sejam capazes de compartilhar suas atividades.”.

Para a professora Helena, “incluir não é só estar dentro”. Com essa afirmação, ela vai contra o paradigma integracionista, da década de 1970, mas ainda presente no senso comum, onde é garantido o direito de matrícula a essas crianças, mas não são garantidas as condições necessárias para o seu desenvolvimento, cabendo à criança se adaptar àquele espaço. Da mesma forma, Heloísa defende que a escola não é um espaço apenas de socialização para o público-alvo da educação especial e que são necessárias estratégias para que todos(as) os(as) alunos(as) acessem o currículo escolar. Esses discursos partem da consciência das diferenças humanas, em que cada um tem especificidades a serem contempladas no processo educativo, sendo necessário, como afirma o professor Henrique, conhecer os alunos para os quais leciona, de modo a vislumbrar, não só suas limitações, mas, principalmente, suas potencialidades.

Primeiramente, para que se assuma uma postura inclusiva em relação às diferenças humanas, é preciso entender que o desenvolvimento não se dá da mesma forma para todos. Vigotski (1983), ao investigar o caráter diverso nos processos de desenvolvimento psicológico, afirma que é importante reconhecer que ele se dá por caminhos diversos, não convencionais.

Novais (2012, p. 75), ao defender um modelo de educação para todo e cada estudante, aponta algumas ideias que subsidiam a construção de uma escola inclusiva e democrática.

- a) Cada aluno(a) apresenta particularidades que o(a) diferem dos(as) outros(as), o que permite colocar em movimento diferentes possibilidades de aproximação dos objetos de ensino e aprendizagem;
- b) Nenhuma particularidade pode ser compreendida como capaz de definir o aluno(a);
- c) As particularidades dos(as) alunos(as) e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem devem ser compreendidos no contexto das relações vivenciadas pela sociedade atual e com base nas preposições que objetivem transformações de situações que retiram de determinados sujeitos o direito à escolarização;
- d) A escola comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) são pontos da mesma rede;
- e) Há a necessidade de um envolvimento coletivo de diferentes profissionais e grupos de convivência dos(as) alunos(as), para atuarem na elaboração de proposições pedagógicas que concretizem o previsto em lei e reivindiquem do Estado a criação de condições favoráveis ao ensino destinado a cada um(a) (recursos humanos, pedagógicos, físicos, financeiros, dentre outros);
- f) Todas as pessoas aprendem.

Ao reconhecer a capacidade de aprender de todos e de cada um, o(a) professor(a) deve priorizar em seu trabalho pedagógico os meios e estratégias necessárias para que cada um acesse o conhecimento de forma satisfatória.

Porém, é importante ressaltar que muitos são os desafios encontrados no cotidiano da sala de aula comum. No CAP, um dos principais apontados pelos(as) professores(as) é a falta de recursos, humanos e materiais. Na opinião deles, apesar de ser necessário o sistema de cotas no sorteio público para ingresso, não estão sendo garantidas, pelos órgãos públicos, as condições necessárias para a permanência, de maneira exitosa, na instituição.

O ministério público não está errado em garantir a vaga desses alunos aqui. Mas ele precisa garantir não só o acesso, mas as condições de permanência e êxito para esse aluno. Não só aqui, mas em qualquer escola. (Entrevista concedida pelo professor Henrique)

A regulamentação veio, mas não vieram os profissionais e a adequação necessárias. A nossa escola ampliou o acesso dessas crianças à escola, e acho que isso foi válido. Mas ainda há uma falta de profissionais preparados, no sentido de dar apoio aos professores e aos monitores, assim como falta acessibilidade. (Entrevista concedida pela professora Helena)

Eu acho que o sistema de cotas é uma realidade, e essa escola não tem que ficar fora disso. O problema é que nós temos que ter mais estrutura para receber essas crianças, acessibilidade arquitetônica e atitudinal, que tem que ser melhoradas. Eu falo que podiam ser 50% de alunos com deficiência se nós tivéssemos os recursos humanos suficientes. Eu defendo que essas crianças têm que estar lá e tem que ser garantidas as condições para elas estarem lá. O desafio hoje é que temos muitas crianças e poucas pessoas especializadas para ajudar. (Entrevista concedida pela professora Heloísa)

É relevante apontar que, durante a pesquisa, constatou-se que a instituição dispõe de grande variedade de recursos humanos para atender todas as crianças da educação infantil,

contando com cuidadores, para auxiliar nos momentos de alimentação, locomoção e higiene pessoal; assim como monitores(as) e estagiários(as), que auxiliam os(as) professores (as) na organização do trabalho pedagógico dentro da sala de aula.

Uma das principais queixas dos(as) professores(as) é em relação à acessibilidade. A lei 13.146/2015, que institui o Estatuto da Pessoa com deficiência, define, em seu artigo 3º,

Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

A professora Heloísa cita duas formas de acessibilidade que precisam ser melhoradas: a arquitetônica e a atitudinal. Para Sassaki (2009, p. 1), além dessas duas, ela possui mais quatro dimensões, sendo seis no total. São elas:

arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

Em relação à acessibilidade arquitetônica, observou-se que foram feitas recentes adequações nos banheiros, porém, a escola possui escadas que dão acesso aos níveis inferiores. Há uma obra inacabada de um elevador acessível e assim permaneceu durante todo o período em que aconteceram as observações. De acordo com a professora Heloísa, muito precisa ser feito a respeito da eliminação de barreiras físicas, que, de acordo com ela, aumentam a dependência das crianças, principalmente aquelas com deficiência física.

Temos dificuldades de acessibilidade física, tem um elevador que não materializa, ficou só no projeto. Na escola nós não temos um espaço para aquelas crianças que não conseguem ficar o tempo todo na sala de aula. Muitas vezes, os alunos independentes passam a ter dependências dentro da escola e isso para mim, é uma hipocrisia. A sala do AEE é três andares acima da educação infantil, então tem crianças que conseguem se locomover na cadeira de rodas, no entanto, quando ela vai para o AEE, que é pra lidar com essas questões específicas da criança, eu tenho que torná-la dependente novamente, empurrá-la pela rampa, coisa que ela daria conta se a sala do AEE fosse em um local de fácil acesso. Já foram feitos inúmeros pedidos para termos uma sala no mesmo andar da entrada da escola, para que as crianças fossem para o atendimento, tendo garantido seu direito de ir e vir, mas não nos foi concedida essa sala. A sala do AEE é em frente ao xerox, ela tem 18 m², com três armários, dois computadores e três mesas. Uma mesa circular, que vem pelo FUNDEB e uma mesa de apoio para as crianças e uma mesa multiuso, tem o tapete para crianças com dificuldade sensorial.

Tudo isso nesse espaço. Formalizamos esse pedido e a direção pediu para que nós conversássemos com os professores das demais áreas de ensino, de modo que algum outro espaço fosse cedido, mas isso ia causar muita indisposição. Os alunos com deficiência são da escola, a escola precisa entender o que esses alunos necessitam. Esse é meu maior desafio. (Entrevista concedida pela professora Heloísa)

Na escola, cada área de ensino possui uma sala de professores(as). Além disso, há duas salas adjacentes à biblioteca que são usadas apenas periodicamente, assim como uma sala destinada à área de Psicologia Escolar. Essas últimas localizam-se no mesmo nível que a portaria principal da escola. Percebe-se uma gama de espaços, maiores e de melhor acesso, que poderiam ser reorganizados, dentro da dinâmica da instituição, para melhorar o atendimento às crianças.

Além disso, a professora também chama atenção para uma falta de acessibilidade atitudinal por parte da equipe da instituição.

Tem professor que não quer a inclusão na escola, tem professor que não quer esse movimento diferente na escola, tem professor que não quer uma criança com autismo se expressando, porque muitas vezes ela grita e causa um incomodo. nós não temos mais pessoas para fazer um movimento pedagógico diferenciado. Tem uma concepção errada sobre a deficiência, onde as pessoas não conseguem enxergar esse aluno nas suas potencialidades. (Entrevista concedida pela professora Heloísa)

Apesar dos apontamentos da docente, não se identificou, nos sujeitos da pesquisa, tal postura. Todos colocaram que, apesar dos grandes desafios enfrentados no processo de inclusão, são muitos as possibilidades e ganhos pedagógicos, profissionais e pessoais.

A cada turma, novos desafios, busca e estudo sobre a deficiência do aluno em questão. Por exemplo, eu nunca tive um aluno com baixa visão, mas outras professoras tiveram. Se no próximo ano eu tiver, vou ter que estudar sobre isso. Descobrir como ele aprende, novos recursos materiais. Agora, em relação as possibilidades, quando eu enfrento um desafio, eu aprendo. Então se amplia meus conhecimentos. Eu vejo que hoje estou mais segura com uma criança da inclusão, por exemplo, aquela com síndrome de Down, do que há três anos atrás, quando aconteceu meu primeiro contato. Agora estou muito mais segura, acumulando experiência. Então temos a possibilidade de novas aprendizagens, encontrando novos caminhos. (Entrevista concedida pela professora Helena)

Muitos e muitos desafios, assim como muitas possibilidades. Mas eu entendo que cada vez mais perpassa por aproximações. Aproximações entre quem trabalha, entre quem trabalha e quem estuda. Eu vejo que a inclusão dá possibilidades de estreitar relacionamentos, levantar discussões, construir novas relações, em qualquer nível ou modalidade de ensino e com qualquer pessoa. (Entrevista concedida pelo professor Henrique)

Acredita-se que a postura reflexiva por parte dos(as) professores(as) seja primordial no processo de inclusão, de modo a enxergarem os desafios como novas possibilidades, a buscar novas experiências e a reestruturar a sua prática. O(a) professor(a) inclusivo(a), portanto, é aquele(a) que se coloca como sujeito em construção e em constante aprendizagem, que tem um olhar sensível às necessidades de todos(as) os(as) seus(suas) alunos(as), que está aberto a mudanças e busca cada vez mais uma prática reflexiva no cotidiano escolar.

Assim, é possível perceber que os(as) professores(as) entrevistados(as) têm caminhado rumo à essa prática inclusiva. É importante ressaltar que eles falam de um espaço privilegiado que permite e incentiva discussões, estudos e uma formação e contato acadêmico contínuos.

Dadas as suas concepções a respeito da inclusão escolar, questionou-se se eles se consideravam, então, professores(as) inclusivos(as).

Não! Eu me considero um professor que busca isso. Eu acho que a gente busca isso no dia a dia, no fazer pedagógico. E é uma coisa que me estimula. Se você me perguntar “O que te estimula hoje na docência?” é essa busca. É isso. (Entrevista concedida pelo professor Henrique)

Nossa! (risos) Não sei, mas eu estou tentando. Eu acho que a Educação Infantil é um espaço privilegiado. Eu não gosto de julgar os professores dos alunos maiores, porque, às vezes, eles não são inclusivos porque eles estão muito amarrados aos conteúdos, que são mais abstratos, às avaliações e isso é muito difícil. Então eu acho que eles têm mais dificuldades no sentido de pensar essa inclusão. Pra nós da educação infantil, é muito próximo, tudo é muito mais tranquilo. Nós temos uma liberdade maior com os conteúdos. Mesmo com as crianças com uma deficiência muito grande, física ou intelectual, mais limitadas...as nossas ações na Educação Infantil são muito próximas dos sentidos, de ações lúdicas, de trabalhar arte, música, movimento, brinquedo, jogos, brincadeiras para todos. Então o processo inclusivo fica muito mais tranquilo. Eu me vejo privilegiada nesse sentido, no espaço que eu estou. Pra mim é mais fácil falar sobre isso. (Entrevista concedida pela professora Helena)

Eu me considero uma professora inclusiva porque eu, Heloísa, como mulher, mãe, professora, esposa, ativista, precisei ser incluída, em algum lugar, até na própria escola. Então, eu acho que enquanto a gente não sair desse quadrado e não viver uma relação de empatia, de estar com o outro, não vamos incluir. Porque a relação com o outro é colocar ele mais perto de você. Por isso me considero uma professora inclusiva, que faz a inclusão. Então toda vez que eu vejo algo, eu parto da premissa de como eu faria isso para todos e para cada um. Desde a graduação, eu estudava os conteúdos, na disciplina de Didática, por exemplo, eu já pensava em como eu faria aquilo para os alunos com deficiência. O tempo inteiro eu embaso a minha prática nessa problematização. Claro que tem momentos que a gente falha, mas na tentativa de acertar. Tem vezes que a gente faz um planejamento, aplica um recurso, que não vai dar certo. Mas nada impede de você repensar, replanejar e reajustar. É uma reflexão na prática e pela prática. E também é importante ouvir o aluno sobre o que é melhor pra ele. Isso também parte de uma relação de humildade, de sair dessa relação hierárquica em relação ao aluno.

Porque tem coisas que eu vou aprender é com ele. (Entrevista concedida pela professora Heloísa)

É interessante observar que os(as) professores(as) se colocam em um processo de construção, tanto de concepções, como de práticas. Fato esse essencial para a efetivação da inclusão, pois eles não estão engessados em uma prática ou a uma realidade específica, mas se mostram consciente de sua incompletude diante aos desafios postos pelas crianças e o contexto da sala de aula, assim como uma abertura para aprender com esses desafios.

## 5.2- As relações no cotidiano da Educação Infantil

Ao delinear as possibilidades da inclusão escolar “Aproximações entre quem trabalha, entre quem trabalha e quem estuda” (Professor Henrique), ele toca em uma importante questão: a relação criança-criança e criança-adulto (professor). Vigotski (1989) acredita que o desenvolvimento e o aprendizado da criança se dão na relação com seus pares, sendo assim a qualidade das relações estabelecidas na Educação Infantil é primordial. Batista e Tacca (2011, p. 143), entendem que

[...] as relações sociais que apoiam as situações de ensino-aprendizagem, podem significar diferentes possibilidades para o sujeito que aprende. Esse sujeito precisa do outro e das ferramentas culturais que ele coloca à sua disposição para constituir o seu pensar e o seu modo de agir.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) prevê que um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil é o de conviver “com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diversas linguagens, ampliando o conhecimento de si do outro, o respeito em relação à cultura e a diferença entre as pessoas.” Ao conviver com as diferenças, a criança pode desenvolver atitudes de respeito e valorização frente a elas. Sendo assim, é primordial oferecer a todas as crianças ambientes que proporcionem relações de qualidade, de modo a contribuir com seu desenvolvimento, psíquico e social.

Para Skkel e Matos (2014), quando se oportuniza o convívio entre crianças, em condições de igualdades, desde a infância, sejam elas normais ou aquelas diferentes sob a ótica social, econômica, física, religiosa, etc., desenvolve-se uma predisposição de abertura ao diferente por toda a vida. Dessa forma, garantir a inclusão desde a educação infantil pode gerar ganhos não só para as crianças com deficiência, mas também para todas as outras.

No momento da entrevista, perguntou-se aos(às) professores(as) qual era a opinião deles a respeito do processo de inclusão ter início na educação infantil.

Eu acredito que seja muito importante a inclusão começar na educação infantil. Eu vejo no movimento da escola o quanto as diferenças humanas são vistas com tranquilidade. O que é diferente é visto, é vivido, é esclarecido e as crianças da educação infantil tiram de letra. Então quando as crianças veem uma criança que não consegue participar dos momentos coletivos, é dito para a criança sobre o tempo de cada um. Viver isso desde pequenos ajuda as crianças a entenderem e sensibilizarem a visão perante o outro. Então cadeirantes, crianças com baixa visão, que tem autismo, negros, essas diferenças ficam mais próximas ao olhar. (Entrevista concedida pela professora Heloísa)

Eu acho fundamental. Vejo isso pelos meus ex-alunos, que agora estão no primeiro ano. A relação que eles têm com as crianças com deficiência que eles convivem desde o primeiro período, é bem tranquila. Eles percebem os limites desse aluno, o ajudam, dão apoio ou já percebem o que ele pode fazer. Então eles levam isso para a vida de uma forma muito tranquila. Seria diferente se essa criança fosse incluída no grupo já no primeiro ano, talvez elas estranhariam um pouco mais. Embora as crianças sejam muito tranquilas no processo de inclusão, muito mais tranquila do que um adulto, por exemplo. (Entrevista concedida pela professora Helena)

Eu percebo que o estranhamento, não estou falando de preconceito, mas de estranhamento, que ele vem diminuindo e se transformam em questões convencionais. Por exemplo, é normal ouvir falas como “Tio, ele não é mais meu amigo” ou “Tio, eu não gosto mais dele”. Essas questões são inerentes à essa faixa etária e fazem parte do cotidiano. Mas são questões pontuais, de momento, que não se perpetuam. Mas quando são situações que persistem em acontecer, como a criança não querer ficar perto ou ajudar a criança com deficiência, isso é o estranhamento. E esse estranhamento pode persistir ou não. O que eu venho observando é que não persiste. Mas eu tenho que dar importância a essas questões, no sentido de criar situações pedagógicas que favoreça a convivência e estimulem desafios e situações para que eles possam, gradativamente, lidar com esse novo tipo de experiência. Nas turmas primeiras turmas que receberam crianças com deficiência, há 4 anos atrás, todas as crianças foram capazes de interagir, de fazer atividades, brincadeiras, sem nenhum problema, sem nenhum estranhamento. (Entrevista concedida pelo professor Henrique)

O professor Henrique acredita que em um primeiro momento acontece um estranhamento em relação à criança publico alvo da Educação Especial, mas afirma que isso não persiste. Na fala da professora Helena, também se percebe a presença da palavra “estranhar”. Para Veiga-Neto (2001, p. 113, grifos do autor),

A inclusão pode ser vista como o primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro, para que se de um primeiro (re)conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro. Detectada alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido

de uma oposição por dicotomia: o *mesmo* não se identifica com o *outro*, que agora é um estranho.

A operação de ordenamento, citada pelo autor, segue, portanto, a ordem aproximação→conhecimento→estranhamento, ou seja, inclusão→saber→exclusão. Isso acontece, principalmente, pelo conceito de normalidade difundido na sociedade, em que, muitas vezes, tudo aquilo que foge desse padrão é condenado. Esse estranhamento, portanto, pode evoluir e gerar situações e atitudes preconceituosas. Skkel e Matos (2014. p. 88), afirmam que o preconceito é a grande barreira para a inclusão. Para as autoras, o maior desafio é mudar a atitude frente as diferenças, criando uma predisposição de acolhimento das mesmas. “A ideia de acolhimento traz o sentido de cuidado, que pressupõe o reconhecimento e legitimação das necessidades de cada um, caracterizando-se como ação humanizada, contrária a indiferença presente no ambiente social.”

Portanto, se, na segunda fase da operação de ordenamento, denominada por Veiga-Neto (2001) como “conhecimento” ou “saber”, desenvolvem-se atitudes positivas frente as diferenças, ameniza-se o estranhamento em relação ao outro, diminuindo, gradativamente, o preconceito. No contexto escolar, isso pode acontecer através da mediação do(a) professor(a) nas relações e situações cotidianas.

Durante as observações, constatou-se uma situação na qual foi necessária a mediação da professora Helena, de modo a amenizar o estranhamento e desenvolver atitudes positivas frente as diferenças.

No momento de organização da roda, Heitor ficou no meio, a professora então solicitou que A. o chamasse para sentar ao seu lado. A. começou a assoviar e estralar os dedos para chamar Heitor. A professora Helena, claramente decepcionada, mas com calma, pergunta:

**Professora Helena:** Por que você está chamado o Heitor assim? Você chama as outras pessoas dessa forma?

**A.:** Não.

**Professora Helena:** Quem você chama assim?

**A.:** Cachorro.

**Professora Helena:** O Heitor é um cachorro?

**R. interfere e fala:** Não, tia! É uma criança.

**Professora Helena:** Ele é uma criança, como todas as outras dessa sala. Você poderia chama-lo novamente, como uma criança, A.?

**A.:** Heitor, senta aqui do meu lado, amigão.

Heitor, que estava apático a situação, e ainda estava no centro da roda, atendeu a solicitação de sentou-se ao lado de A.. A professora, então, deu início às atividades. (Nota de campo 8)

Considera-se que a abordagem da professora foi adequada no momento, mas que ela poderia ter usado o momento para refletir, junto a toda a turma, sobre as diferenças, assim



como ter investigado a associação que A. fez entre Heitor e um cachorro e enfatizar o porquê isso não é aceitável, em nenhum contexto. Apesar de a criança chamá-lo de “amigão”, depois da intervenção da professora, pode ter sido apenas por receio de uma represália, porém, o acontecimento foi importante para que ele reflita sobre sua atitude, para que isso não volte a acontecer.

A professora Heloísa, ao avaliar a relação de crianças com e sem deficiência, da ênfase a mediação feita pelo adulto.

Depende muito da deficiência. Tem crianças com deficiência com dificuldade na linguagem, algumas crianças que superprotegem, algumas crianças que não fazem contato. Depende muito da mediação do adulto na relação. Mediando as situações, as brincadeiras. (Entrevista concedida pela professora Heloísa)

Ao falar de mediação, a professora aproxima-se da ideia do(a) professor(a) como mediador social. De acordo com o documento do Ministério da Educação, “Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão”,

A aprendizagem é vista como uma experiência social que envolve interações significativas entre crianças, crianças mais velhas e adultos. No modelo de mediação, a criança se beneficia de instruções diretas ou indiretas (p. ex.: modelos) dadas por indivíduos mais experientes, de estratégias de relação com o mundo, como em situações de solução de problemas e aquisição de habilidades. Considerando que cada criança aprende em ritmos diferentes e tem interesses e experiências únicas, elas têm maior probabilidade de alcançar seu potencial pleno para o crescimento quando são encorajadas a interagir e se comunicar livremente com seus pares e com adultos.

Essas experiências sociais ocorrem no contexto de atividades do dia-a-dia que as crianças planejam e iniciam por si mesmas, ou dentro de atividades iniciadas por adultos que permitem ampla oportunidade para a criança escolher, conduzir e se expressar individualmente. O adulto deve ser não apenas ativo e participativo, mas também observador e reflexivo. Ele deve ser um observador que também participa com consciência da importância de seu papel de mediador. Ele deve observar e interagir com a criança para descobrir como ela pensa e raciocina. O papel do adulto é complexo e se desenvolve gradualmente à medida que ele se torna mais capaz, por meio da observação, de reconhecer e atender cada necessidade de desenvolvimento da criança. (BRASIL, 2006a)

Foi possível identificar, durante as observações, certo distanciamento, entre Heitor e as demais crianças. Porém, constatou-se que esse distanciamento se dava de ambas as partes, pois ele também não brincava e interagia com os demais colegas. Em várias ocasiões, observou-se, principalmente em situações de brincadeiras livres, ele brincando sozinho.

As crianças estavam brincando em pequenos grupos, com brinquedos da sala. Heitor brincava sozinho, principalmente com bonecos e fantoches, interagindo e se comunicando com eles. (Nota de Campo 1)

Às 16hrs, foram para o parque, onde as crianças puderam brincar livremente, com intervenções pontuais da professora devido a algum comportamento ou conflito. Heitor brincou sozinho todo o tempo, correndo de um lado para o outro. (Nota de Campo 1)

Heitor andou um pouco pelo espaço, observando os brinquedos e por fim, escolheu um boneco do Homem-Aranha e sentou-se sozinho em uma das mesas. A professora Helena sentou-se ao seu lado, perguntando sobre os bonecos.

Professora Helena: Que herói é esse?

Heitor: Homem-Aranha

Professora Helena: Acho que esse é o Homem de Ferro.

Heitor: Homem de ferro.

Professora Helena: Brinca com o Homem de Ferro.

E se levanta para conversar com outras crianças que chamavam por ela. (Nota de Campo 2)

Como de costume, as crianças brincavam com os brinquedos da sala e com os brinquedos trazidos de casa, pois nas sexta-feira era o “dia do brinquedo”. Heitor continua brincando sozinho com os bonecos de super-heróis, interagindo com eles. (Nota de Campo 6)

Percebe-se, nos exemplos acima, que o fato de Heitor sempre brincar sozinho não sensibilizava os adultos presentes na sala a direcionar seu olhar de modo a conduzir a uma interação com as outras crianças. Na Nota de Campo 2, é possível perceber que a professora tenta interagir com ele com a intenção de favorecer a comunicação.

No início das observações, Heitor pouco falava ou falava baixinho com os bonecos de brinquedo. À medida que as semanas se passaram, ele começou imitar a fala dos adultos. Em uma das aulas de Educação Física, o professor Henrique organizava as crianças para participarem de um circuito, e algumas delas acabavam se desorganizando e passando na frente de outras crianças. Ao ver a situação, o professor falava “Não! Tem que esperar a sua vez” e Heitor fazia coro a sua fala. Assim permaneceu durante toda aula, sem se dirigir a nenhuma pessoa em específico, fazendo o gesto de “não” com o dedo e falando “Não! Tem que esperar a sua vez”. Em outro momento, durante a aula da professora Helena, eles estavam em roda e aconteceu uma situação semelhante.

Nesse momento, Heitor estava disperso, mexendo nas mochilas. A professora Helena chamou sua atenção e de mais alguns colegas que faziam o mesmo.

Professora Helena: Não pode! Tá ouvindo?

Ele então começou a repetir a fala da professora:

Heitor: “Não pode! Tá ouvindo?”- parando de mexer nas mochilas

Ficou assim por um tempo gesticulando “não” com as mãos e a cabeça, se dirigindo aos colegas, até a professora começar a chamar criança por criança para escolher seu adesivo e coloca-la ao lado do nome nos ganchos utilizados para colocar as mochilas. (Nota de campo 3)

É perceptível que, através da fala do professor, e da sua própria, Heitor regula seus comportamentos. Vigotski (1998, p. 37), discorre que

No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o qual tinha usado previamente em relação a outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social.

No início do semestre, quase não se ouvia a voz de Heitor. Aos poucos, começou a repetir falas dos adultos sem se dirigir às pessoas a sua volta de maneira direta, depois já foi possível perceber a fala direcionada aos colegas, em consonância a atitude da professora, ao chamar a atenção das crianças. Para Vigotski (1998), as crianças controlam o ambiente com a ajuda da fala, o que produz novas relações e desenvolvem-se novos comportamentos. A linguagem, para ele, assume duas funções: a fala egocêntrica, exemplificada quando Heitor falava sozinho, e a fala social, quando se dirigia as outras pessoas.

A fala de Heitor se desenvolveu, principalmente, através da imitação e aos poucos ele foi se sentindo a vontade para se comunicar. Vigotski (2000, p. 331) acredita que a imitação tem um importante papel para a aprendizagem.

A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação.

A professora Helena e os pais de Heitor estavam ansiosos por uma comunicação além da repetição, que permitisse a interação dela com as pessoas que estavam à sua volta. Uma das funções da linguagem, para Vigotski (1989), é o intercâmbio social. Portanto, a comunicação oral desse aluno em sala de aula foi muito priorizada, principalmente nos momentos coletivos. A professora Helena relatou que, em conversa com os pais, descobriu que ele falava muito em casa, então seu objetivo era que ele se comunicasse também na escola. Ela também relatou que os pais tinham grandes expectativas para que ele contasse em casa acontecimentos cotidianos da escola. Apesar da intencionalidade de levar esse aluno a se comunicar oralmente, isso aconteceu de forma espontânea, através das situações cotidianas e das relações estabelecidas.

A qualidade das relações no cotidiano escolar foi se modificando com o passar do tempo, não só para o aluno Heitor, como também para as outras crianças. A esse respeito, a professora Helena relata que:

Algumas crianças, no começo, não entendiam. Achavam que ele era um bebê, que ele não dava conta. Aos poucos temos mostrado suas

potencialidades. Então, as crianças têm lidado de uma forma tranquila. E ele é muito carinhoso, então as crianças acabam ajudando, cuidando e vibrando quando ele dá conta de uma coisa que ele não dava antes. Por exemplo, descer a escada. Agora ele desce a escada dando a mão para outras crianças, e não para a monitora. E era o que nós queríamos, que as crianças mesmo ajudem, que sejam parceiras. (Entrevista concedida pela professora Helena)

Esse fato pode ser ilustrado por uma das situações cotidianas observadas durante a pesquisa. A cada semana, uma criança levava o “Caderno de histórias” e um livro escolhido pela professora Helena. O objetivo era incentivar a leitura. A família deveria ler o livro com a criança, de uma forma que ela se apropriasse daquele conteúdo, e fazer atividades propostas no caderno. No dia seguinte, a criança deveria apresentar a história para os colegas, no momento da roda. Em uma dessas apresentações, uma criança tinha lido o livro “Eu não tenho medo”, de Todd Parr. Depois de apresenta-lo, a professora questionou cada criança sobre o que elas tinham medo.

Ao chegar na vez do Heitor ela procurou formular a pergunta de forma clara e falando devagar:

Professora Helena: “Heitor, do que você tem medo?”

Heitor: “Medo.”, repetiu ele.

Professora Helena: “olha, tem gente que tem medo de aranha, de cobra, de escuro...”

Heitor “Tenho medo de cobra.”

O que surpreendeu a todos, pois ele não tinha costume de formular frases assim, sem repetir a fala de outro. Uma das crianças o abraçou, algumas bateram palmas se juntando a cuidadora e a professora. (Nota de campo 11)

Em outra situação, em que Heitor levou o “Caderno de histórias” para casa. O livro, escolhido pela professora fala sobre os animais, divididos em categorias (animais da fazenda, domésticos, selvagens).

Professora Helena: Heitor, sobre o que fala esse livro?

Heitor: Animais.

Professora Helena: Conta a história dos animais pra gente então.

Heitor então identificou todos os animais, falando seu nome, mostrando a imagem para a turma e imitando o som. Ele mesmo falava o nome dos animais e perguntava: Como o(a) [nome do animal] faz?.

E então imitava o som, as crianças faziam o coro a ele.

A professora questionou sobre a atividade, ele então abriu o caderno e mostrou que havia colado imagens de animais, contou para a turma: eu coleí!

L.: você que colou?

Heitor: eu coleí!

Por conta própria, ele fez a contagem de quantos animais que ele tinha colado em voz alta. Ao final, as crianças bateram palmas e algumas parabenizaram Heitor pela atividade. (Nota de campo 13)

Observa-se, portanto, uma alegria geral pelo sucesso alcançado por Heitor. É preciso oferecer um ambiente promotor de relações e amizades e também acolhedor às diferenças e necessidades de cada um, de modo a enriquecer os vínculos que serão estabelecidos no espaço da escola. Para Coelho (2010, p. 154),

[...] O princípio da inclusão passa a ter valor na sociedade atual porque corresponde ao trabalho social de um considerável grupo de pessoas, porque junta conceitos caros e importantes de justiça e responsabilidade social, de solidariedade e reconhecimento da diversidade humana, e, principalmente, porque implica todos não em uma ética abstrata ditada por normas idealizadas, mas em uma ética que se origina e se legitima nas relações com o outro, nosso semelhante diverso.

Nessa relação com o outro, as crianças vão se apropriando da realidade e dos conhecimentos. Para Vigotski (1983), o desenvolvimento cultural, ou seja, apropriação e produção de cultura, é completamente possível mesmo para as crianças público alvo da Educação Especial, porém ela ocorre por caminhos distintos.

Em suas falas, a professora Helena relata como tem sido esse processo para o aluno Heitor.

Hoje eu vejo que ele sempre observando, imitando, modelando seu comportamento, criando em cima dele, porque tá vendo outras possibilidades de aprender e se relacionar com as outras crianças. (Entrevista concedida pela professora Helena)

Às vezes ele conta para a família o que fez na escola. Isso pra gente é muito importante, o dia que ele dá alguma notícia, fala alguma palavra, alguma coisa que aconteceu. Isso nos mostra que ele realmente está entendendo. Às vezes ele não fala aqui, na hora, mas fala em casa. Por exemplo, ele estava com uma atitude de empurrar. Quem chegasse perto dele, ele empurrava. Eu percebia que não era uma forma de agressão. Ele queria interagir, mas ele não sabia como, então ele empurrava, como se tivesse cutucando, mexendo. E em casa isso também aparecia. Então fui conversar com a família, o que é bom pra eles também saberem que isso apareceu aqui, que estava transcendendo de casa pra cá também. Um dia, ele chegou em casa falando pro pai: “Não pode empurrar!” Quer dizer, coisas que eu estou falando aqui e ele falou em casa. (Entrevista concedida pela professora Helena)

Ao final das observações, realizadas pela pesquisadora, Heitor já brincava e se comunicava com algumas crianças e era solicitado por elas nos momentos coletivos.

No parque de areia, Heitor brincava sozinho com as pás. Então foi abordado por duas meninas, A.C. e J. da sua turma.

A.C.: Vem, Heitor! É a sua vez de pegar a gente.

Heitor se levantou e começou a correr atrás delas. Depois se sentaram no chão para brincar com a areia juntos. (Nota de campo 12)

Foi possível perceber que a maioria das crianças que brincavam e interagiam com Heitor eram meninas e que elas, em muitas situações, demonstravam uma atitude de cuidado frente a ele, provavelmente assumindo o papel social das mães ou mesmo da cuidadora. Constantemente, ela colocava Heitor no colo, ou infantilizava a fala ao se direcionar a ele. A esse respeito, a professora Heloísa diz que,

No começo, tinha uma proteção com ele. E acaba que, quando o cuidador, coloca muito o Heitor no colo, crianças pequenas associam colo a afeto, a cuidado, algo da criança pequena, então acaba que as crianças assimilam isso. Então eu falava muito para a cuidadora, que isso materializa cuidado, e ele não precisa de extremo cuidado. É preciso uma mudança de consciência, de modo a mostrar para o grupo as potencialidades dessas crianças. (Entrevista concedida pela professora Heloísa)

Assim, é muito importante uma mudança de atitude frente às crianças público-alvo da Educação Especial, primeiro por parte dos adultos. Ao tratarem elas como sujeitos potentes e ativos no processo de ensino e aprendizagem, assim como nas relações, os(as) professores(as) e outras pessoas presentes no cotidiano, são capazes de transmitir essa atitude para o grupo.

De acordo com Vigotski (1989), a interação social é um processo que acontece entre os indivíduos, que trazem consigo modos históricos e culturalmente determinados de pensar, agir e sentir. São parte desse processo as dimensões cognitivas e afetivas do desenvolvimento. Através das relações dialéticas que estabelecem com seus pares e com o meio, as crianças vão se constituindo enquanto sujeitos sociais. Dessa forma, se as crianças têm contato, desde cedo, com um ambiente acolhedor e, ao mesmo tempo, desafiador, que valorize e respeite as diferenças, elas se tornarão muito mais sensíveis para lidar com a diversidade humana tanto dentro, como fora da escola.

Concorda-se com Mendes (2010, p. 52), quando a autora afirma que a primeira infância “[...] parece ser a fase mais oportuna para começar a quebrar barreiras sociais e a discriminação com as quais normalmente se defrontam pessoas com limitações.” Os(As) professores(as) entrevistados(as) demonstraram, em suas falas, ter um entendimento semelhante a autora sobre a inclusão escolar nesse nível de ensino.

A presença de uma criança público-alvo da Educação Especial em uma sala de aula comum da Educação Infantil, portanto, têm conduzido as crianças a atitudes positivas frente às diferenças. Quando todas as crianças caminham juntas, com a mediação de um(a) professor(a) sensível a suas necessidades individuais, potencializa-se o desenvolvimento pessoal, social e acadêmico de todos os envolvidos no processo.

Portanto, avalia-se que, quanto mais cedo esse contato acontecer, mais naturalidade será atribuída às relações não só com crianças, mas também com adultos com deficiência. Assim como também a criança público-alvo da Educação Especial terá acesso a uma experiência muito mais significativa e rica na sala de aula comum, levando em conta o princípio de equidade de oportunidades a todos(as) os(as) alunos(as), do que em um ambiente segregado.

### 5.3- A organização do trabalho pedagógico no processo de inclusão escolar

A sala de aula, como um ambiente inclusivo, além de ser um importante espaço que garanta a qualidade das relações na Educação Infantil, propõe um novo arranjo pedagógico, onde são pensadas e construídas estratégias de modo que toda e cada criança seja atendida em suas especificidades.

O primeiro passo para que isso aconteça é a intencionalidade da ação educativa. Leite e Oliveira (2007, p. 518), discorrem que “é na intencionalidade do ato educativo que educação comum e educação especial unificam-se, na busca de condições favoráveis para o desenvolvimento de todos os alunos.” Para isso, é preciso que os objetivos que permeiam o trabalho pedagógico na educação infantil sejam explicitados.

O documento Parâmetros Escolares para a Educação Infantil - PCE-EI-ESEBA-UFU (2014, p. 5), que norteia o trabalho nessa área de ensino na instituição pesquisada, determina que a base teórica para a práxis pedagógica é o sócio- interacionismo, por acreditarem que os aspectos biológicos e sociais não podem ser desvinculados. Além disso, por defenderem que a Educação Infantil é

um espaço onde temos o objetivo de compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, considerando que cada uma apresenta um determinado nível de desenvolvimento, permeado por aspectos individuais e influenciado por sua história que é sócio e cultural, as nossas observações junto às crianças precisam ser consideradas no individual e também no coletivo. Isto é, a criança é única, com aspectos que pertencem a ela e, também, está localizada em grupos de interação. Aqui não queremos entender a criança em comparação com a outra. Mas sim, de localizá-la e compreendê-la, sócio - culturalmente em um grupo. É preciso considerar as contribuições mútuas entre as crianças, nos mais diversos aspectos, bem como, compreender as suas singularidades.

O documento também discorre sobre o caráter inclusivo do currículo, defendendo que deve haver uma transversalidade entre as áreas do conhecimento, considerando a realidade e as experiências das crianças, fazendo adaptações curriculares, quando necessárias, sendo que

essas devem contar com a participação de todos os profissionais atuantes no processo de aprendizagem dos alunos (ESEBA, 2014).

Sendo assim, a área de Educação Infantil do CAp segue os princípios de uma educação que compreende a criança como ser social e cultural, assim como o caráter único de seu desenvolvimento. Para que esse documento e seus pressupostos tenham real validade, é preciso que os(as) professores(as) explicitem esses objetivos em suas práticas pedagógicas, desde o planejamento até o trabalho na sala de aula comum, tendo em vista a intencionalidade pedagógica das ações.

### 5.3.1- Planejamento

Para Libâneo (2013, p. 222), o planejamento é um processo de “racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.” Define ainda que “A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, é, antes, a atividade consciente da previsão das ações político – pedagógicas.”

Dada sua importância na organização do trabalho pedagógico, os(as) professores(as) foram questionados(as) sobre o processo de planejamento.

Primeiro, nós fazemos um planejamento coletivo entre todos os professores dos 1º períodos. Algumas vezes a professora Heloísa participa, quando é possível, porque ela atende outras. Quando ela não participa, nós repassamos pra ela, marcamos um horário. Eu tenho um horário a cada quinze dias, nas segundas-feiras, para sentarmos para ver adequações ou não do planejamento. Às vezes os objetivos se mantêm, mas os recursos podem ser modificados, pra isso, nós temos que pensar juntas. Às vezes eu nem preciso, eu já sei até mais ou menos como vai ser. Mas quando eu tenho dúvida, ela me ajuda nesse sentido. (Entrevista concedida pela professora Helena)

A área de Educação Física define seus conteúdos anualmente, do primeiro período ao nono ano, e refletimos como os alunos transitam por todos esses conteúdos em cada ano de ensino. Feito isso, nós temos um grupo de planejamento. Eu estou trabalhando com mais um professor de Educação Física no primeiro período. Então nós temos um momento, em que conversamos sobre o conteúdo que vai ser trabalhado. E eu tenho um momento que eu sento com meu estagiário e o meu bolsista para planejarmos as aulas. Depois, coletivamente, nós discutimos e avaliamos o que aconteceu nessa aula planejada e como será a próxima aula. É importante destacar que esses projetos que trazem bolsistas, vem pra contribuir com nossas discussões. E isso não foi posto pela escola, partiu da necessidade do grupo dos professores de Educação Física. Tanto a construção desses projetos, quanto essa estrutura de planejamento. (Entrevista concedida pelo professor Henrique)



Nas falas dos(as) professores(as), é possível perceber que Helena, regente da turma, planeja de forma coletiva com os demais professores(as) do 1º período. Muitas vezes, durante as observações, foram observadas, nos corredores da Educação Infantil, atividades muito similares, ou até mesmo iguais, em todas as turmas. Acredita-se que esse processo, ao assumir um caráter prioritariamente coletivo, tira a possibilidade de reflexão a respeito de cada grupo em específico, assim como não privilegia as necessidades das crianças. Já na fala do professor Henrique, foi possível perceber uma ênfase maior no momento de planejar, contemplando não só a troca de ideias entre os(as) professores(as) da área, como também um olhar sensível e reflexivo a respeito da preparação e avaliação das aulas, envolvendo todos aqueles que dela participam.

Através do planejamento, o(a) professor(a) pode avaliar e reelaborar suas práticas. Além disso, ele é um instrumento que permite o delineamento dos objetivos de cada aula, assim como a organização de tempo, espaços, recursos e estratégias. Ao ser um processo reflexivo, toda a sua estrutura é pensada levando em consideração as especificidades de cada grupo e de cada criança.

### 5.3.2- Tempos e espaços

No planejamento, portanto, deve ser preconizada a organização dos tempos e espaços em todos os momentos da sala de aula. Na Educação Infantil, um importante elemento organizacional é a rotina. De acordo com Proença (2004, p.15),

A rotina estruturante é como uma âncora do dia-a-dia, capaz de estruturar o cotidiano por representar para a criança e para os professores uma fonte de segurança e de previsão do que vai acontecer. Ela norteia, organiza e orienta o grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo disponível do grupo. A construção da rotina do grupo é um exercício disciplinar que envolve prioridades, opções, adequação às necessidades e dosagem das atividades.

#### 5.3.2.1- Rotina

A rotina na turma do 1º período é assim organizada:

#### Quadro 2- Distribuição de aulas

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
13h15 – 14h10	Brinquedos Roda	Brinquedos Roda	Espaço do Brincar	Esp. Cultural	Brinquedo de casa
14h10 – 14h30	Atividade	Atividade	Contação de História	Roda	Roda
14h30 –	Lanche				

<b>15h00</b>					
<b>15h00 – 15h25</b>	Parque	Relaxamento	Roda	Atividade	Atividade
<b>15h25 – 16h20</b>	Ed. Física	Jogo	Atividade	Biblioteca	Parque de areia
<b>16h20- 17h15</b>	Ed. Física	Parque	Parque	Parque	Parque de areia

Fonte: Quadro fornecido pela professora Helena

Para que a rotina atenda os pressupostos apontados por Proença (2004), a criança deve tomar ciência da mesma. Para isso, a professora Helena constrói, com o auxílio de um painel e fichas, todos os dias, a rotina, juntamente com as crianças.

**Figura 2- Painel de Rotina**



Fonte: A autora

Por meio desse recurso, as crianças conseguem entender a organização dos tempos diários. Esse processo é feito durante o momento de roda, antes de dar início às demais atividades. No início, Heitor parecia não ter interesse nesses momentos, por mais que a professora e a cuidadora o estimulassem a nomear ou ordenar cada ficha. De acordo com a professora Helena, os pais dele também ficavam ansiosos para saber o que ele fez na escola, pois ele raramente contava algo. A professora sugeriu, então, que eles levassem as fichas para casa e tentassem montar junto com ele, pedindo para ele descrever cada momento. Aos poucos, percebeu-se que ele tinha mais interesse durante a composição do painel e às vezes era possível vê-lo apontando e nomeando cada etapa.

Enquanto as crianças brincavam, Heitor parou em frente ao painel da rotina e começou a nomear as fichas do dia anterior.

**Heitor:** Primeiro, roda. Depois, atividade. (Nota de Campo 14)

Para auxiliar na identificação do dia da semana, de modo a conseguirem montar o painel da rotina, a professora dispunha de outro recurso didático.

**Figura 3- Recurso Pedagógico: Dias da semana**



Fonte: A autora.

Cada casa, feita de EVA, representava um dia da semana. Cada uma delas pertencia a um personagem. Antes de iniciar a estruturação da rotina, a professora cantava uma música que fazia menção aos dias da semana e depois o identificava, colocando o personagem em sua respectiva casa. Todos os dias, era escolhida uma criança para ser o “ajudante do dia”, que auxiliava nesse processo. Heitor foi escolhido para essa tarefa em uma terça-feira e foi possível perceber sua participação efetiva nesse processo.

Depois de cantarem as músicas, a professora pegou a caixa misteriosa. Dentro da caixa, contém as letras do nome da criança que será o ajudante do dia. Todas as crianças são convidadas a ficarem de pé, conforme as letras são tiradas da caixa, as crianças que não possuírem aquela letra no nome vão se sentando, até sobrar de pé apenas a criança que tem o nome formado pelas letras. A cuidadora e a professora davam ênfase em cada letra para Heitor. Quando todas as letras foram tiradas e o nome formado, as outras crianças disseram: “é o Heitor”. Ele, feliz, bateu palmas e repetiu seu nome. A professora então o convidou para identificarem os dias da semana. Nas casinhas, o sapo, que representava o domingo, e o menino, que representava a segunda-feira, já estavam em seus respectivos lugares. Helena perguntou para Heitor qual era o próximo personagem, que representava a terça-feira. Heitor: Palhaço.

A professora Helena, então, entregou o palhaço a ele e ele colocou na casinha correspondente. A professora dispôs as fichas da rotina do dia, para que juntos, eles pudessem organizar. Heitor ainda não conseguia relacionar e

ordenar de acordo com os dias da semana, mas já identificava cada uma das fichas. Assim, com o auxílio das demais crianças, ele foi colocando-as em ordem. (Nota de campo 12)

Para Vigotski e Lúria (1996, p. 195), a atividade mediada por instrumentos contribuiu para o desenvolvimento da atenção voluntária. De acordo com os autores, desde muito pequena, a criança desenvolve a atenção, mediada por estímulos, porém de forma involuntária. Essa atenção organiza o comportamento, mas, à medida que o estímulo se enfraquece, o comportamento volta a ser caótico e indiferenciado. Mas, à medida que a criança se desenvolve, ela passa a dirigir sua atenção para elementos do ambiente, de forma voluntária.

Dessa forma, considera-se pertinentes os recursos utilizados pela professora de modo a contribuir para o desenvolvimento infantil. Além disso, eles diminuem a abstração dos conceitos de temporalidade, permitindo que elas consigam entender a estrutura e o dia a dia na sala de aula.

#### 5.3.2.2- Educação Física

Na organização de horários, é possível perceber que as aulas de Educação Física são geminadas, ou seja, acontecem duas aulas seguidas. Durante a entrevista com o professor Henrique, o mesmo relatou que essa foi uma das adaptações que precisaram ser feitas para melhorar a qualidade das aulas.

Nós tínhamos duas aulas por semana, uma em cada dia. Então são 50 minutos para fazer o deslocamento, organiza as crianças, não dava tempo, não tinha continuidade. Se eu deixasse para terminar na outra aula, perdia o sentido. Nós começamos, então, uma experiência de aulas geminadas do 4º ao 9º ano e avaliamos ser muito positivo. E tivemos a intenção de fazer isso no 1º ciclo também. No início nós tivemos uma certa resistência da escola, mas conseguimos. (Professor Henrique)

As aulas de Educação Física aconteciam em outros espaços, tanto da escola, como no Campus Educação Física, que fica no prédio ao lado. Em uma das observações, na aula do professor Henrique, as aulas aconteceram na sala de ginástica e ele procurou organizar o ambiente e o tempo da aula para que todas as crianças participassem da mesma maneira.

Ao entrarmos na sala de ginástica, as crianças foram organizadas ao longo de um banco de madeira, junto a parede, enquanto o professor, de uma forma lúdica, construía um jogo de percurso (“ponte do Jacaré”, “montanha do homem-aranha”, “cambalhotão”, “toca do coelho”). Ele dividiu o jogo em duas partes, assim como as crianças em dois grupos. A cuidadora auxiliou um dos grupos durante a atividade. Heitor precisou de ajuda somente para se

equilibrar, o restante do percurso ele realizou sozinho, do seu jeito. Enquanto espera sua vez, balbuciava para as outras crianças “Não, tem que esperar”, se referindo a orientação do professor de que cada um tinha que esperar sua vez. Na segunda parte do percurso, o professor o auxiliou a rolar sobre um colchão e subir em uma montanha feita de pneus. Na segunda vez em que foi tentar subir na montanha de pneus, a cuidadora que estava auxiliando-o, o professor a advertiu que permitisse que ele tentasse fazer sozinho, do jeito dele. Percebi que o professor tentou dar maior autonomia para ele. Todas as crianças tiveram a oportunidade de passar pelo percurso duas vezes, uma, sendo auxiliadas pela cuidadora, outra, pelo professor Henrique. (Nota de Campo 2)

Observou-se que as aulas geminadas, de fato, concedem mais qualidade às atividades a serem realizadas, permitindo a participação de todas as crianças, assim como um tempo maior para a organização durante o deslocamento, assim como para conversar e refletir sobre a aula no final do horário, o que não seria possível em cinquenta minutos. Aqui, são beneficiadas todas as crianças, pois podem ser respeitados os tempos de cada uma no trajeto até o local da aula.

### 5.3.2.3- O brincar

A organização tanto de tempos quanto de espaços é de fundamental importância no processo educativo. O ambiente reflete a cultura e a história de cada grupo e devem contar sobre os projetos, as rotinas diárias e sobre as interações que ali acontecem (Edwards, Gandini, Forman, 1999). A sala da professora Helena tinha as paredes repletas de recursos visuais, como o painel da rotina, as casas correspondentes aos dias da semana, painéis de números, desenhos feitos pelas crianças, fichas de nomes. Em frente ao quadro negro, que não era utilizado, ganchos para as mochilas, cada um identificado com o nome da criança e um adesivo escolhido por ela. Uma estante com livros e almofadas ao lado, para que os(as) alunos(as) pudessem explorá-los. E muitos brinquedos. Brinquedos em uma grande estante, fixada à parede, uma estante com bonecos e outra com jogos, todos eles ao alcance das crianças. A exploração desses espaços é prevista na rotina, em que todos eles são privilegiados em algum momento.

Outro ponto importante a ser observado no quadro da rotina é a predominância de tempos para o brincar. Brincar com os brinquedos da sala, nos primeiros momentos, brincar no parque (*playground*), brincar no parque de areia, brincar com brinquedos próprios, escolhidos e trazidos de casa. O ato de brincar é inerente à infância e por isso, deve sim ser priorizado. Nos documentos normativos (BRASIL, 1998; BRASIL, 2010; BRASIL, 2017), a

brincadeira aparece como eixo estruturante do desenvolvimento infantil e assume papel fundamental na rotina das crianças da Educação Infantil. Para Vigotski (2008, p. 45),

Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum. Com base nessas informações, é possível afirmar que o brinquedo e o jogo assumem papéis muito importantes no desenvolvimento infantil.

Para o autor, o brincar impulsiona o desenvolvimento infantil, assim como enriquece as interações sociais, quando as crianças buscam seus pares para brincarem. Porém, durante as observações, percebeu-se que os ambientes não eram previamente preparados e pensados para tal, faltando planejamento e intencionalidade nesses momentos. O(A) professor(a), enquanto mediador social nas relações, não exercia esse papel durante as brincadeiras, a não ser aquelas com alguma finalidade educativa, como jogos de matemáticos em momentos coletivos. Em muitos momentos, percebia-se que o tempo do brincar livremente era utilizado para que o docente fizesse outras atribuições.

Um exemplo disso são os momentos do parque (*playground*) ou do parque de areia, em que as crianças brincavam e os(as) professores(as), de todas as turmas, ficavam sentados a um canto, conversando, assim como os monitores(as) e cuidadores(as). As intervenções eram feitas apenas para mediar algum conflito.

Chegando ao parque de areia, as crianças retiram seus sapatos para deixar do lado de fora. A cuidadora ajuda Heitor na tarefa. As professoras das turmas do primeiro período que ali estão, sentam-se no banco de frente, como de costume, junto com os monitores e cuidadores, e ficam por ali conversando. Em alguns momentos, algumas intervenções são necessárias, como para resolver conflitos ou chamar atenção para alguma coisa. Heitor, nesse momento, brinca com as pás junto com outras crianças com Síndrome de Down. (Nota de Campo 6)

Mendes (2010, p. 173) relata que, nas pesquisas sobre inclusão escolar, é comum ver crianças público-alvo da Educação Especial isoladas ou brincando paralelamente, enquanto os colegas brincavam em grupos. Isso pode se aplicar não só às crianças com deficiência, mas também àquelas que, por outros fatores, têm dificuldade de comunicação. De acordo com a autora,

ao planejar um programa de educação tendo como finalidade promover a interação social entre crianças jovens com e sem necessidades educacionais especiais, é importante que o professor focalize sua atenção e instrua, quando necessário

intervindo tanto para ensinar a habilidade do brincar quanto nos objetivos específicos de habilidades sociais.

Assim, as brincadeiras podem ser momentos genuínos de inclusão, mas, ao mesmo tempo, podem ser excludentes. Por isso, é importante um olhar atento do(a) professor(a) e dos(as) demais profissionais presentes nesse momento, de modo que o brincar contribua não só para o desenvolvimento cognitivo, mas também para o social. Dessa forma, o brincar, por ocupar grande parte da carga horária da educação infantil, deve ser priorizado no planejamento, deixando previstos tempos e espaços para que sejam momentos que melhorem a qualidade tanto da aprendizagem, quanto das relações.

### 5.3.3- Recursos Pedagógicos

A professora Helena utiliza, cotidianamente, na roda com as crianças, diferentes recursos pedagógicos como letras móveis, tampas de garrafa, fichas com nomes, entre outros. Estes são utilizados para conduzir a aprendizagem de forma concreta e lúdica. Através desses materiais pedagógicos, as crianças entram em contato com conhecimentos matemáticos e com a linguagem escrita, assim como desenvolvem habilidades motoras de uma de um modo mais tranquilo e prazeroso.

**Figura 4- Painel: Quantos Somos**



Fonte: A autora.

Na imagem, vê-se o painel utilizado para contar quantas crianças vieram e quantas faltaram. Isso faz parte da rotina, sendo realizado todos os dias no momento da roda, juntamente com o painel da rotina. São utilizadas, para contagem, um palito representando cada criança. Nesse momento, todas as crianças participam coletivamente da contagem.

Vigotski (1998, p. 117) considera esses momentos de aprendizagem coletiva de extrema importância, pois contribuem para a criação da zona de desenvolvimento iminente,

[...] ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus 4 companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

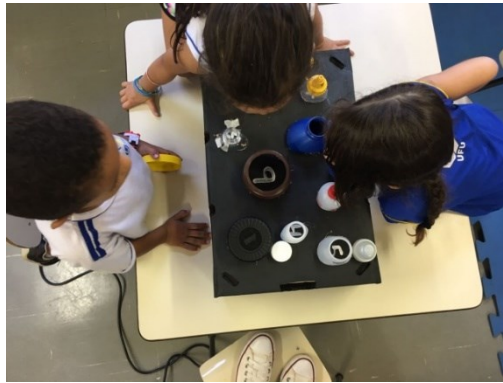
Além disso, a sala possui muitos recursos e brinquedos confeccionados com uma intencionalidade educativa. O documento do MEC, “Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão” (2006b) defende a utilização de brinquedos confeccionados pela própria comunidade, a partir de materiais de baixo custo, como sucata. Eles devem ser cuidadosamente confeccionados de modo a serem utilizados, também, como recursos de aprendizagem.

Ao diagnosticar certa dificuldade na coordenação motora fina por parte de Heitor e de outra criança da turma, e também de modo a estimular essa habilidade nas outras crianças, a professora Helena, com a ajuda da professora do AEE e da estagiária do curso de pedagogia que a acompanhava, propôs a construção e manipulação de alguns recursos. Juntamente com as crianças. O primeiro, era o “lançador de foguete”, feito com caixa de papelão e pedaços de garrafas plásticas. Todo o processo foi realizado junto com as crianças.

**Figura 5- Lançador do foguete**







Fonte: A autora.

O objetivo do brinquedo era lançar o foguete, desenroscando as tampas.

Outro recurso construído foi a “Pista de Corrida”, utilizando papel cartão e tampinhas.

O objetivo era passar o carrinho de brinquedo por entre as tampas, fazendo curvas.

**Figura 6- Pista de corrida**



Fonte: A autora.

O terceiro recurso era o “Pesca Tampinha”, em que se utilizou uma bacia com água, tampinhas e pincéis. As crianças tinham que pescar as tampas utilizando o cabo dos pincéis.

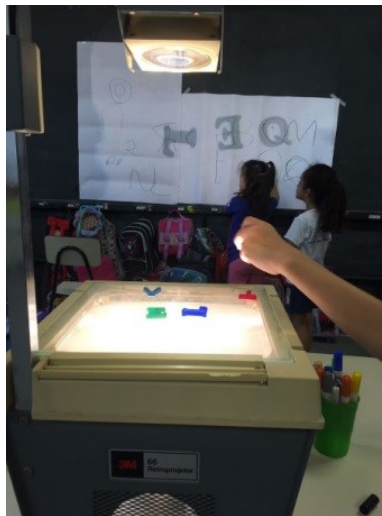
**Figura 7- Pescaria de tampinhas**



Fonte: A autora.

E, por último, utilizou-se um retroprojetor e algumas letras móveis que, ao serem projetadas na parede, permitiam que as crianças as contornassem utilizando canetinha.

**Figura 8- Letras refletidas**



Fonte: A autora.

Todas essas atividades foram realizadas através de um circuito. As crianças foram divididas em grupos, e se revezavam para brincar e explorar.

**Professora Helena:** Agora, vou dividir vocês em quatro grupos, cada grupo vai ficar em uma atividade e depois a gente vai trocando, até todo mundo passar por todas elas.

A cuidadora ficou ao lado de Heitor o tempo todo, muitas vezes fazendo por ele. A professora ia em cada mesa, orientando e elogiando os progressos. Heitor sentiu certa dificuldade em todas as atividades, mas participou ativamente, se divertindo bastante, assim como as outras crianças. O objetivo

de todas elas era o desenvolvimento da coordenação motora fina. A professora contou que todas elas ficaram disponíveis na sala para que as crianças possam continuar a explorá-las e que enviou essas e outras sugestões para os pais de Heitor tentarem em casa. No controle do foguete, Heitor apenas colocava a tampa no recipiente correspondente, mas não rosqueava. A cuidadora o incentivava e mostrava como era, ensinando também para as outras crianças na mesa.

**M.J.:** 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1.

**K.:** vai lançar o foguete tia. (fazia barulho de explosão)

**Heitor:** Foguete

Na pista de corrida, fazia apenas movimento horizontais, sem fazer as curvas. A cuidadora também tentou orientá-lo. Ao ver o que ele estava fazendo, J. chamou sua atenção.

**J.:** tem que fazer assim ó (fazia o movimento de curva).

**Heitor:** Assim não, assim.

E continuava fazendo movimentos horizontais. Na pescaria, tentou várias vezes e de diversas formas pegar as tampinhas com os pinceis. Já frustrado, pegou uma tampinha com a mão e, feliz, bateu palmas dizendo “Muito bem!” O que fez todos rirem. A.C. pegou o jeito e conseguiu pescar algumas tampinhas, mas as outras crianças tiveram mais dificuldade. No retroprojektor, Heitor ficou a maior parte do tempo explorando-as letras e colocando-as sob a luz, no papel, apenas rabiscada, não conseguindo seguir a forma das letras, mas falava o nome de quase todas elas, colocando o dedo sobre elas. (Nota de Campo 11)

Percebe-se que Heitor, apesar de não conseguir cumprir os objetivos de todas as atividades, participa e cria estratégias para completar o desafio. Para Vigotski (1983), a deficiência é fonte de riqueza e energia, dando possibilidades para superação das dificuldades.

No momento da entrevista, a professora Helena foi questionada sobre um comentário que havia feito para a pesquisadora, sobre a presença da criança público alvo da Educação Especial ter levado a uma sensibilidade maior frente a alguns aspectos, algumas necessidades não só de Heitor, como também das outras crianças. Ela então respondeu:

Isso mesmo. Tem algumas ações que talvez eu não tivesse pensado pra outra criança, pensei por causa dele e acabou ajudando as outras crianças que também apresentam alguma dificuldade de outra ordem. Talvez se ele não tivesse presente, eu ficaria mais enrijecida em algumas ações do cotidiano e não sei se eu pensaria em tantas outras ações. Então a prática passa a ser mais reflexiva. Por exemplo, atividade de coordenação motora fina que ele requer uma ajuda. Ele não tem um domínio motor refinado como outras crianças da mesma idade, então pensei em alguns jogos, alguns brinquedos que ajudam no movimento de pinça, com o prendedor de roupas, tampas. E eu fiz isso pra ele, mas as outras crianças que também precisavam se beneficiaram. Então, talvez, se ele não tivesse presente, eu não sei se eu faria para os outros. Não é legal falar isso. Mas isso faz a gente mover, com certeza. (Entrevista concedida pela professora Helena)

É possível perceber que, para essa professora, a presença de uma criança público-alvo da Educação Especial na sala de aula comum tem movido sua prática a um estágio de

sensibilidade maior frente às necessidades de todas as crianças do grupo. Crianças que precisam de maior atenção para certos aspectos, muitas vezes se perdem em meio aos conteúdos e atividades planejados para as aulas.

Para Glat e Blanco (2007, p. 28),

Para que uma escola se torne inclusiva, deverá haver o reconhecimento de que alguns alunos necessitarão mais de que outros de ajudas e apoios diversos para alcançar o sucesso de sua escolarização. Essa postura representa uma mudança na cultura escolar. Pois, sem a organização de um ambiente mais favorável ao atendimento das necessidades dos alunos que precisam de estratégias e técnicas diferenciadas para aprender, qualquer proposta de Educação Inclusiva não passa de retórica ou discurso político.

Assim, é essencial haver uma flexibilização curricular, em que o(a) professor(a) dá prioridade a um planejamento flexível que atenda às necessidades e especificidades do grupo. Ou seja, por mais que a base curricular seja comum a todos, as estratégias para acessar esse currículo levarão em consideração a realidade dos estudantes e suas características sociais, culturais e individuais.

5.4- O papel do Atendimento Educacional Especializado e outros profissionais de apoio no processo de inclusão na sala de aula comum

O Decreto nº 7.611/2011 determina que a educação especial deve garantir serviços de apoio especializado, de modo a eliminar barreiras no processo de escolarização dos(as) alunos(as) público-alvo da Educação Especial. Além disso, em seu Artigo 2º, inciso I, que Atendimento Educacional Especializado é o “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]”, tendo caráter complementar e suplementar ao ensino regular. Tem como objetivos previstos no Artigo 3º:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011)

Na instituição pesquisada, a área de Educação Especial conta com duas profissionais do Atendimento Educacional Especializado, uma que atende a Educação Infantil, a professora Heloísa, e outra que é responsável pelos demais níveis de ensino.

Sobre os objetivos do AEE, preconizados pela escola, a professora Heloísa diz que, para além das determinações do Decreto nº 7.611/2011, é preciso pensar na práxis dentro da sala de aula, de modo a melhorar as condições de acesso e permanência a todas as crianças. De acordo com a professora, o AEE enxerga as crianças em um sistema micro, fazendo parte da tríade: família, escola e alunos(as). Só que, muitas vezes, as relações da criança com deficiência ficam somente entre os dois primeiros e é preciso preconizar a relação entre a criança com deficiência e as demais crianças, entre a criança com deficiência e os(as) monitores(as).

Os demais alunos precisam saber braille, saber LIBRAS, precisam saber sobre comunicação alternativa, comunicação aumentativa. Porque eu tenho visto, na minha prática, que os alunos com deficiência se relacionam muito com a escola como um todo, mas eu acho que o aluno também tem que aprender a se comunicar com todos aqueles que fazem parte do cotidiano da educação infantil. Eu tentei, em alguns momentos, implementar coisas assim, só que é difícil, por conta da demanda, é preciso uma imersão e isso tem sido o desafio. Então quando eu penso o AEE, além do que está preconizado no documento, é preciso pensar sobre o chão da sala de aula e como mudar isso. Então quanto eu penso na comunicação alternativa para alguma criança, eu quero que o outro, que não tem deficiência, também pegue a ficha e se comunique. Porque também, quando a gente retoma a pergunta anterior, sobre o que é a inclusão escolar, as outras crianças entram nesse contexto, elas têm condição de ver que a inclusão escolar parte do princípio da diferença humana, do potencial humano. Então aquela criança com deficiência se comunica muito bem com uma comunicação alternativa e o outro não. Teve momentos em que a comunicação alternativa entrou na sala, e criança se favoreceram, crianças com gagueira se empoderaram, crianças com dificuldade motora se empoderaram com o uso do engrossador, que a gente só pensaria, talvez, para a criança com paralisia ou com deficiência intelectual. Então eu penso que o AEE tem um trabalho específico para o público-alvo, mas a suas ferramentas, o seu repertório, possibilita a inclusão geral, de todos e de cada um. (Entrevista concedida pela professora Heloísa)

O AEE, nessa instituição, tem o papel de atender as crianças público-alvo da Educação Especial na sala de recursos multifuncionais - SRM, no contra turno, assim como assessorar a sala de aula comum, planejando junto aos(as) professores(as), fazendo intervenções com as crianças. Porém, os(as) professores(as) apontam para uma dificuldade em atender essas demandas, pelo número reduzido de profissionais.

No nosso plano de trabalho, prevemos duas horas de assessoramento semanais por sala. Até o momento nós não conseguimos. Esse ano nós vamos ter 43 crianças, 83 professores na sala comum, monitores e cuidadores, fora bibliotecária, portaria, cozinha, então todo esse pessoal faz parte do nosso trabalho e por isso nós não temos conseguido ficar duas horas semanais em cada turma, no máximo, uma hora por sala. O que eu tenho

feito é problematizar algumas questões, no AEE, e no momento de assessoramento eu repasso para o professor. O assessoramento para verificar a aplicabilidade dos recursos, eu consigo ficar no máximo uma hora, e somos 2 professores da Educação Especial. (Entrevista concedida pela professora Heloísa)

Há uma distância entre o que é e o que deveria ser. Houve um aumento do número de crianças e não houve aumento da quantidade de profissionais. Então, por exemplo, nós tínhamos, em 2014, 12 crianças. Naquela época aconteciam reuniões com o AEE e com os bolsistas uma vez por semana. Hoje, isso é impossível. A demanda é diferente. Se eu tenho uma dificuldade, eu marco um horário com a única profissional do AEE, que atende a Educação Infantil, pra conversarmos. (Entrevista concedida pelo professor Henrique)

Em relação ao assessoramento na sala de aula, no começo do ano a professora Heloísa conseguia vim mais. Agora nós enfrentamos o problema de uma grande demanda para poucos profissionais. Mas quando ela vinha, pra fazer o assessoramento, para observar a criança publico alvo da Educação Especial e a relação dele com as outras crianças e vice-versa, aí ela fazia intervenções de modo a conscientizar sobre as limitações e potencialidades dessa criança. (Entrevista concedida pela professora Helena)

Durante as observações, somente duas visitas da professora Heloísa foram feitas na turma. Na primeira delas, no início da aula, ela participou do momento de roda. Procurou interagir com todas as crianças e as ajudar, de acordo com o comando da professora Helena.

Na segunda visita, em um momento de atividade de registro<sup>27</sup>, sentou-se com outras crianças em uma mesa ao lado de Heitor, que era assessorado pela cuidadora. Ao perceber que a intervenção da mesma, durante a atividade, fazia com que a criança perdesse o interesse, foi dando dicas sutis para que a criança conseguisse realizar a tarefa com mais entusiasmo e autonomia.

A nota técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010, prevê que as escolas devem “[...] Efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos [...]” (BRASIL, 2010, p. 4). Porém, percebe-se que o diálogo entre a professora do AEE e os demais docentes tem sido prejudicado pela falta de recursos, principalmente humanos. A presença de um maior número de profissionais do AEE poderia potencializar o trabalho da área de Educação Especial, para que tanto os momentos de assessoramento quanto os momentos de planejamento e formação com os(as) professores(as)

---

<sup>27</sup> Atividade de Registro Gráfico de aprendizagem, proposta pela professora, relacionada ao que está sendo trabalhado na aula.

aconteçam com a frequência necessária para que todos os profissionais e crianças sejam atendidos em suas necessidades.

Para Glat e Blanco (2007, p. 16)

Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. [...] Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social.

Para contribuir com o trabalho do AEE, a escola dispõe de 17 monitores(as), seis auxiliares de creche e quatro cuidadores. Os(as) monitores(as) são alunos(as) dos cursos de licenciatura da UFU, que passam por uma seleção e recebem uma bolsa de graduação para exercerem esse trabalho. Os auxiliares de creche são profissionais concursados e auxiliam todos os níveis de ensino. Os cuidadores são selecionados e treinados por uma empresa terceirizada e são responsáveis pela higiene, alimentação e locomoção.

Durante todo o primeiro semestre de 2017, algumas crianças com deficiência foram acompanhadas pelas cuidadoras, inclusive Heitor, pois o processo de seleção de monitores(as) foi prejudicado por questões institucionais. Somente no mês de julho os monitores(as) foram selecionados.

Sobre a pertinência e a qualidade desse trabalho de apoio, os(as) professores(as) avaliaram que:

Antigamente eu acreditava que só tinha jeito com o professor de apoio, com um segundo professor. Hoje, eu já acho que nós partimos de uma concepção muito mais efetiva para a formação inicial de novos professores, de qualquer licenciatura. Se tiver dois professores, a intervenção na formação inicial pode perder em qualidade, em forma de atuação do acadêmico. Não é que eu queira substituir o professor de apoio pelo aluno da graduação. Mas quanto mais a escola, como Colégio de Aplicação, puder contribuir para reduzir a distância entre a formação inicial e o chão da escola, eu acho mais importante. No caso do professor de apoio, ele entraria em uma situação específica, um caso específico que demande essa necessidade. Quando fala em profissionais de apoio, eu defendo não quantidade, mas em qualidade. Até porque quanto mais adulto em sala de aula, eu entendo que mais tardia será a conquista da autonomia das crianças, a criança perde o foco, perde a referência. Eu prefiro ter mais alunos da formação inicial, do que mais professores. E eu não vejo o bolsista como um apoio, ele vai participar de discussão e construção desse cotidiano. Eu acho que a concepção deve ser que eles também são autores nesse processo. (Entrevista concedida pelo professor Henrique)

Eu acho que isso é imprescindível. Não tem como você garantir que a inclusão aconteça se você não tem um apoio, até mesmo por uma questão de segurança, por exemplo, na hora de descer a escada. A monitora, hora fica com a criança público-alvo, hora com a turma. As vezes ela precisa se distanciar, pra dar autonomia pra ele. Em alguns momentos eu também

preciso orientá-la para que ela ensine ele a brincar com as demais crianças e vice-versa. E uma outra função é o auxílio nas atividades de registros, porque, por mais que a gente adapte a atividade, ele precisa de um acompanhamento mais atento e próximo. Ele tem uma necessidade muito pequena de cuidadora, no que diz respeito a alimentação, higiene pessoal e locomoção. Ele sempre vai ao banheiro acompanhado, mas ele já consegue fazer muita coisa sozinho, como se vestir. (Entrevista concedida pela professora Helena)

Eu acho que o papel do monitor é potencializar o aluno com deficiência e todos os alunos que estão em relação nesse grupo. Então, o primeiro ponto é a mediação das relações, potencializar esse grupo. Outro ponto é o apoio ao professor, para que ele possa transitar pela sala e ver esse aluno com deficiência. Quando eu entro lá eu dou alguns toques, mando um e-mail sigiloso pra esse aluno, ou para o professor. Tem horas que nós conseguimos policiar, formar, mas não é possível acompanhar de perto em todos os momentos, e ocorrem alguns deslizes. Temos monitores tornando as crianças mais dependentes. Eu tenho falado muito para os professores no planejamento para fazer certas ações diretamente com as crianças com deficiência, enquanto o monitor ou cuidador auxilia o restante do grupo. Outro problema que nós temos é que o estagiário, se ele consegue uma bolsa maior, ele rompe com o trabalho aqui. E isso prejudica o trabalho que vem sendo realizado aqui. Já o papel do cuidador, é importante, pois são preconizados cuidados de higiene, alimentação, locomoção. Nós temos conversado com elas para que elas não tornem os alunos mais dependentes. Elas passam por um curso de formação terceirizada, então elas têm uma ideia de desenvolvimento infantil. O professor de apoio, por lei, é preconizado para casos que exigem diferentes estratégias metodológicas mais pontuais, como é o caso de autismo e paralisia cerebral. Então o professor de apoio deve ter uma intencionalidade educativa naquele ambiente. Para casos mais leves, eu acredito que a presença do estagiário é muito pertinente, mas acho que tem que ser investido um trabalho maior na formação, acompanhamento e formação. (Entrevista concedida pela professora Heloísa)

Portanto, os(as) professores(as) defendem a importância do trabalho desses profissionais. Em relação aos(às) monitores(as), eles chamam a atenção para o caráter formativo que esse trabalho assume. Eles relataram, também, que muitos desses(as) alunos(as) dos cursos de graduação têm, inclusive, voltado suas pesquisas de conclusão de curso para área de Educação Especial e Educação Inclusiva. Dada a pouca ênfase que a maioria dos cursos, mesmo os de licenciatura, dão a essas temáticas, resultando em professores(as) despreparados(as) para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, investir nessa formação inicial é imprescindível. Em suas pesquisas, Ribeiro e Agapito (2014, p. 18), constataram que

[...] embora sejam atendidas as demandas legais quanto à abordagem da educação inclusiva nos cursos pesquisados, ainda se fazem necessárias adequações na sua organização para prover experiências efetivamente inclusivas, no âmbito teórico e



prático, que consolidem esta perspectiva em todas as etapas da formação inicial do professor.

O professor Henrique afirmou ser, ainda, imensurável as contribuições desse trabalho com alunos(as) da licenciatura, mas que ele acredita que só trata benefícios aos(às) futuros(as) professores(as).

Acredita-se que, para potencializar esse trabalho, seria preciso um acompanhamento e formação contínua desses profissionais, de forma que eles poderiam avaliar seu trabalho, assim como aprender estratégias para contribuir cada vez mais com o trabalho na sala de aula comum.

Apesar da pertinência da presença desses profissionais, observou-se um grande número de adultos nas turmas de educação infantil. A escola, por ser um Colégio de Aplicação, deve cumprir o tripé ensino, pesquisa e extensão. Assim, além das pessoas que dão apoio à área de Educação Especial, a instituição recebe estagiários(as) do curso de pedagogia e também alunos(as) da graduação que recebem uma bolsa pela Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD, para desenvolver um projeto junto ao(à) professor(a). A esse respeito, concorda-se com o professor Henrique, quando o mesmo diz que a presença de muitos adultos pode tirar a autonomia da criança, assim como criar uma situação onde os(as) alunos(as) perdem a referência.

Algumas dessas pessoas estão presentes na sala de aula somente em determinados dias da semana, como os estagiários(as) e bolsistas. Sendo assim, além da grande quantidade de adultos, há uma rotatividade muito grande dos mesmos. Na turma do 1º período observada, não foi percebida nenhuma situação de desconforto ou confusão por parte das crianças. Porém, pensando em um contexto de inclusão, isso poderia causar um desequilíbrio em turmas que possuem crianças com Transtornos Globais de Desenvolvimento, por exemplo. Para essas crianças, a previsibilidade é essencial, devendo ser oferecidas a elas rotinas consistentes, evitando surpresas, assim como evitar o desconhecido (BARBOSA, CUNHA, 2012). Sendo assim, é preciso repensar as formas de atender o papel de ensino, pesquisa e extensão que a instituição assume, de modo a não prejudicar o processo inclusivo, principalmente das crianças público-alvo da Educação Especial.

Diante do exposto, foi possível perceber que a escola possui uma gama de profissionais, na sala de aula comum, que contribuem para o processo de inclusão escolar e para o atendimento das crianças na Educação Infantil. Porém, faltam profissionais do AEE para formar e assessorar professores(as) e alunos(as). Portanto, o direito à matrícula nessa

modalidade de ensino é garantida, porém a qualidade do serviço oferecido acaba sendo prejudicada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento em favor da Educação Inclusiva e da Educação Infantil é um marco histórico, político e social. As pessoas com deficiência e as crianças menores foram vítimas de uma marginalização, principalmente no campo educacional. Segregados, sua educação passou por um longo processo de institucionalização. O interesse por ambas as áreas teve início no campo médico e filantrópico-assistencialista. Questões sociais, como o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, além de questões de saúde pública, como as altas taxas de mortalidade infantil, conduziram a um olhar mais atento a esses sujeitos.

Mais tarde, a partir do movimento da Escola Nova, psicólogos começaram a ter interesse por ambas as áreas, defendendo a educação como direito e preocupando-se com o estudo do desenvolvimento humano.

A institucionalização deu espaço para a construção de políticas públicas para a Educação Especial e para a Educação Infantil, porém ainda abriam brechas para a segregação e discriminação. Somente a partir da Constituição Federal de 1988 a educação passa a ser reconhecida como um direito de todos. Prevvia a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, porém ainda prevalecia o caráter preferencial do atendimento as crianças com deficiência.

Devido à falta de conhecimento a respeito da deficiência, associando a mesma à anormalidade, ou seja, a àquilo que se desviava dos padrões definidos pela sociedade, prevaleceu, por muitos anos, o paradigma integracionista destinado a essas pessoas. Essa postura segue o pressuposto de que seria necessária apenas a matrícula em instituições de ensino regular, sem se preocupar com as condições de acesso e permanência.

Muitas foram as lutas para romper com essa visão reducionista da educação das pessoas com deficiência. Nesse contexto, surgiram os movimentos em favor da inclusão escolar, que parte do pressuposto da equidade de oportunidades e do respeito e reconhecimento às diferenças. Isso levou a uma reforma das políticas públicas, prevendo que além da matrícula, deviam ser garantidas as condições de permanência na sala de aula comum.

O reconhecimento das crianças menores e das pessoas com deficiência como indivíduos de pleno direito coloca-os na posição de sujeitos histórico e culturais, produtos e produtores de cultura. Quando as instituições escolares assim os reconhecem, valoriza-se o conhecimento de cada um, assim como respeita-se os ritmos de aprendizagem. Dessa forma, caminha-se para um ensino cada vez mais inclusivo.

Assim, esta pesquisa procurou contribuir para a discussão sobre a construção de ambientes inclusivos, tendo como objetivo analisar a organização do cotidiano da Educação Infantil, a partir da presença de uma criança, público-alvo da Educação Especial. Através da construção e análise dos dados obtidos através de entrevistas e observações, buscou-se identificar as concepções de inclusão escolar dos(as) professores(as); discutir as relações estabelecidas na sala aula de comum; investigar o papel da rede de apoio (Atendimento Educacional Especializado, monitores(as) e cuidadores(as)) e verificar como é organizado o trabalho pedagógico, de modo a garantir a inclusão.

Identificou-se que os(as) professores(as), sujeitos da pesquisa, são coesos em suas concepções, entendendo a inclusão como o movimento de garantir condições de acesso e permanência na rede regular de ensino, não só para as crianças público-alvo da Educação Especial, mas para todas as demais crianças. Observou-se um engajamento em favor desse processo, apesar dos desafios apontados, como falta de acessibilidade física.

Também foi possível perceber que eles dão a devida importância ao processo de inclusão ter início na Educação Infantil. Acredita-se que crianças que tenham contato, desde cedo, com as diferenças humanas, tendem a ser mais empáticas e sensíveis às necessidades e potencialidades do outro. Porém, para que as relações estabelecidas entre elas sejam de qualidade e conduzam a atitudes positivas, é necessária a mediação de um adulto.

Constatou-se também que a organização do trabalho pedagógico e a intencionalidade do ato educativo devem ter seus objetivos diretamente ligados às necessidades de cada criança, procurando desenvolver, também, suas potencialidades. Para isso, é necessária uma prática reflexiva desde o planejamento, até a configuração de tempos, espaços e recursos pedagógicos.

Além disso, os profissionais de apoio, como a professora do AEE, monitores(as) e cuidadores(as), foram considerados de extrema importância para garantir a inclusão das crianças público-alvo da Educação Especial. Porém, observou-se uma precarização no assessoramento da sala de aula comum, devido à pequena quantidade de profissionais do AEE, comprometendo o trabalho em parceria com os demais professores(as).

Apesar dos desafios enfrentados, os sujeitos da pesquisa consideram o processo de inclusão e a presença da criança público-alvo da Educação Especial como potencializadores do trabalho pedagógico, ao promoverem um olhar mais sensível e reflexivo a todas as crianças.

Dessa forma, foi possível verificar que o cotidiano da Educação Infantil, na escola pesquisada, passa por uma reorganização pedagógica e atitudinal, para receber as crianças

público-alvo da Educação Especial. Pedagógicas devido à presença de profissionais de apoio e a flexibilizações curriculares visando atender as demandas de todas as crianças. Atitudinais no sentido de sensibilizar toda a comunidade escolar, composta por professores(as) e demais funcionários(as) da escola, aliados aos(ás) alunos(as) e suas famílias, o respeito às diferenças.

É importante ressaltar que os dados aqui analisados não devem ser generalizados, pois retratam a realidade dessa instituição, com todas as suas singularidades. Porém, buscou-se, através da pesquisa nessa escola, contribuir para as discussões a respeito da inclusão escolar, apontando não só os desafios, mas delineando possibilidades de reorganização do cotidiano da Educação Infantil. Dessa forma, esse trabalho abre-se para diálogos com os diversos segmentos da educação, não tendo, portanto, um fim em si mesmo.

Acredita-se que debater sobre a inclusão escolar contribui para a reflexão e a construção de um sistema de ensino mais democrático e equitativo. Espera-se que, um dia, essa discussão seja superada e que a escola e a sociedade sejam tão inclusivas, que denominações não serão mais necessárias.

## REFERÊNCIAS

AGAPITO, J.; RIBEIRO, S. M. **A formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva**: um olhar para a diversidade. Disponível em:

<[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/535-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/535-0.pdf)>. Acesso em: 19 jul. de 2018.

BARBOSA, A. G.; CUNHA, C. Transtornos Globais de Desenvolvimento. In: FERREIRA, J. M.; DECHICHI, C.; SILVA, L. C. (orgs). **Curso básico**: Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. Uberlândia: EDUFU, 2012.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Grupo Almedina: São Paulo, 2011.

BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na Educação Especial: o problema da idade. In: ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D., MARTINS, L. M. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

BATISTA, A. S.; TACCA, M. C. V. R. Errata: onde lê-se deficiência mental, leia-se criança que aprende como sujeito de possibilidades. In: MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Orgs) **Possibilidades de aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência. Campinas: Editora Alínea, 2011.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, A. C. La Rochefoucauld e La Bruyère - **Filósofos Moralistas do Século XVII**. Col. Pensamentos e Vida - Vol. 2. Lafonte: São Paulo, 2012.

BRASIL. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: A escola comum inclusiva. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília-DF: 1988.

BRASIL. **Decreto 12.764/2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)>. Acesso em: 03 dez. 2017.

BRASIL. **Decreto 3.298/98**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 03 dez. 2017.

BRASIL. **Decreto 5.296/2004**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 03 dez. 2017.

BRASIL. **Decreto 7.611/2011**. Dispõe sobre a educação especial, atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília-DF: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Lei 13.146**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência. Brasília: 2015.

BRASIL. **Lei nº 4.024/61**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF: 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF: 1971.

BRASIL. **Lei nº 8.069/90**. Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília-DF: 1990.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF: 1996.

BRASIL. **Lei nº. 13.005/14**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília-DF: 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_19mar2018\\_versaofinal.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf)>. Acesso em: 16 maio de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação infantil**: Saberes e práticas da inclusão. Brasília: 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação infantil**: Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de aprendizagem acentuadas ou limitações no processo de desenvolvimento. Brasília: 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Proinfância. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 20 de ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar**- 2010. Disponível em: <<http://matricula.educacenso.inep.gov.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar** - 2016. Disponível em: <<http://matricula.educacenso.inep.gov.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - 2001/2011**. Brasília-DF: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 959 de 27 de setembro de 2013. **Diário Oficial da União**, 30 set. 2013b, Seção 1, p. 9, Brasília. Disponível em: <[http://www.lex.com.br/legis\\_24882671\\_PORTARIA\\_N\\_959\\_DE\\_27\\_DE\\_SETEMBRO\\_DE\\_2013.aspx](http://www.lex.com.br/legis_24882671_PORTARIA_N_959_DE_27_DE_SETEMBRO_DE_2013.aspx)>. Acesso em: 6 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília-DF: 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. vol.3. Brasília-DF: 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília-DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto 6.571/2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília-DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério Público Federal. **Ação Civil Pública** nº 3157-96.2013.4.01.3803. Disponível em: <[https://processual.trf1.jus.br/consultaProcessual/processo.php?proc=31579620134013803&secao=UDI&pg=1&trf1\\_captcha\\_id=bb8fb779e03407a48e7d691f95177e71&trf1\\_captcha=r3vx&enviar=Pesquisar](https://processual.trf1.jus.br/consultaProcessual/processo.php?proc=31579620134013803&secao=UDI&pg=1&trf1_captcha_id=bb8fb779e03407a48e7d691f95177e71&trf1_captcha=r3vx&enviar=Pesquisar)> Acesso em: 03 dez. 2017.

BRASIL. Nota técnica nº 11/2010. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. MEC/ SEESP, 2010.

BRASIL. Parecer 17/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. CNE/CEB – Brasília: 2001.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4**. Brasília: MEC. 2009.

BUENO, José Geraldo S. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 9 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

BUENO, José Geraldo S. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

BUIATTI, Viviane, Prado. **Atendimento Educacional Especializado: dimensão política, formação docente e concepção dos profissionais**. 2013. 324 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2013.



BUJES, Maria Isabel E. Educação Infantil: Pra que te quero. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de. **Métodos de avaliação formativa: desatando nós e alinhando possibilidades.** 2014. 354 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Lenira. Educação Infantil: crescendo e aparecendo. In: **Cad. Pesquisa.** São Paulo: n°.80, 1992, p.11-20.

CHAVES, M.; FRANCO, A. de F. Primeira Infância: Educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D., MARTINS, L. M. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas: Autores Associados, 2016.

CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, G. M. Vida Uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D., MARTINS, L. M. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas: Autores Associados, 2016.

COELHO, C. M. M. Linguagem, fala e audição nos processos de aprendizagem: desafios e estratégias. In: MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Orgs.) **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência.** Campinas: Editora Alínea, 2011.

COELHO, C. Síndrome de Down. Disponível em:  
<<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0963.pdf>. > Acesso em: 28 nov. 2017.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ESEBA. **Edital 001/2014/SE.** Uberlândia-MG: 2014

ESEBA. **Edital 001/2016/SE.** Uberlândia-MG: 2016

ESEBA. **Parâmetros Curriculares Educacionais: Educação Infantil.** Escola de Educação Básica. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia-MG: 2014. Disponível em:  
<<http://www.eseba.ufu.br/areas-de-ensino/educacao-infantil>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

FAZENDA, Ivani C. A. (org.). **Metodologia de pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.

FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

Glat, R.; Blanco, L. M. V. Educação Especial no Contexto de uma Educação Inclusiva. In: Glat, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2007, pp. 15-35.

GLAT, R; PLESTCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as cotas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima. (Orgs.). **Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GONZAGUINHA. Caminhos do coração. In: GONZAGUINHA. **Caminhos do Coração**, EMI/Odeon, 1982. Letra disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/gonzaguinha/280648/>>. Acesso em 24 jul. 2018.

GONZALEZ REY, F. L. Os Aspectos Subjetivos no Desenvolvimento de Crianças com Necessidades Especiais: além dos limites concretos do defeito. In: MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Orgs.) **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência**. Campinas: Editora Alínea, 2011.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A Educação do deficiente do Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, Gilberta. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 9 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

JOBIM E SOUZA, S. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.) **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, 2006.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achime, 1995.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LAZARETTI, L. M. Idade Escolar (3-6 anos) e a Educação Infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D., MARTINS, L. M. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

LEITE, Lucia Pereira; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico**. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362007000400004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000400004)> Acesso em: 19 jul. 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUIZ, Flavia Mendonça Rosa. **Experiências de professoras da educação infantil no processo de inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2011.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil: 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 9 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

MATOS, L. P.; Skkel, M. C. Educação inclusiva: formação de atitudes na educação infantil. In: **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 1, Janeiro/Abril de 2014: 87-96. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n1/v18n1a09.pdf>> Acesso em: 19 jul. 2018.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve Histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educacion y Pedagogia**. vol.22, nº.57. Mayo/Agosto. 2010a.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara-SP: Junqueira&Martins, 2010b.

MOURA, M. L. S. de; FERREIRA, M. C. **Projetos de pesquisa: elaboração, redação e apresentação**. Rio de Janeiro: Edubrj, 2005.

MUNIZ, L. Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, S. (et al.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

NOVAIS, G. S. Organização do Atendimento Educacional Especializado. In: FERREIRA, J. M.; DECHICHI, C.; SILVA, L. C. (Orgs.). **Curso básico: Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

NUNES, M. I. C. **Crianças público-alvo da educação especial na educação infantil**. Dissertação de mestrado – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

OLIVEIRA, Martha K. de. **Vygostky: Aprendizagem e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PACHECO, J. (*et al.*). Caminhos para a inclusão: um guia de aprimoramento da equipe escolar. Artmed: Porto Alegre, 2007.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D., MARTINS, L. M. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

PIOVESANA, A.M.S.G. **Paralisia Cerebral**: contribuição de um estudo. In: FERRARETTO, I. **Paralisia Cerebral**: aspectos práticos. 2ª Edição. São Paulo, 2010.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados: 2012. p. 195-201.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil. In: **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 4, p.13-15, 04 abr. 2004.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROSEMBERG, Flavia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 9 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. C. **Reflexão sobre a Matemática e seu Processo de Ensino-Aprendizagem: Implicações na (RE) Elaboração de Concepções e Práticas de Professores**. Tese de doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

SILVA, L. C. da. Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva. 2009. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

SKKEL, Maria Claire. **A construção de ambientes inclusivos na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência**. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-09122013-082848/pt-br.php>> Acesso em: 18 maio 2015.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília-DF: UNESCO, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução nº 2**. Estabelece o sistema de sorteio público para ingresso de alunos na pré-escola e no 1º grau da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia-MG: 1993.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKKLIAR, C. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VIEIRA, Lisia M. F. “Mal necessário”: creches no Departamento Nacional da Criança, Brasil (1940-1970). In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 9 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. Martins Fontes: São Paulo, 1989.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. Michael Cole ( *et al.*). 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas – V Fundamentos de defectologia**. Trad. Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor Dis., S.A., 1997.

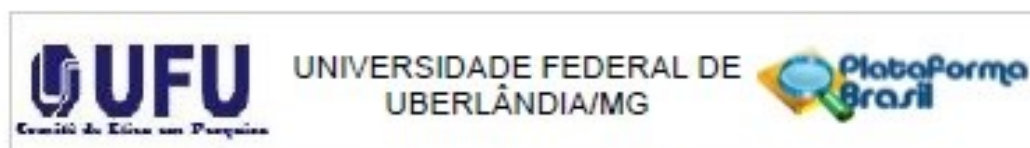
ViGOTSKI, L. S.. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, (8), 18-36. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/.2008>>. Acesso em 15 dez. 2011.

VITTA, Fabiana C. F.; VITTA, Alberto de; MONTEIRO, Alexandra S. R. **Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência**. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382010000300007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300007)> Acesso em: 18 maio 2015.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

**ANEXOS**

## ANEXO I- PARECER COMITÊ DE ÉTICA



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Impasses e desdobramentos da Inclusão escolar de alunos com deficiência no cotidiano da educação infantil

**Pesquisador:** Ariete Aparecida Bertoldo Miranda

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 60423516.0.0000.5152

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Uberlândia/ UFU/ MG

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.844.705

## Apresentação do Projeto:

A intenção do protocolo será "analisar quais as implicações e desdobramentos da inclusão de alunos com deficiência no cotidiano escolar da Educação Infantil, em uma escola federal, do município de Uberlândia, Minas Gerais".

Diante dessa meta de investigação, a proposta de trabalho pretende identificar "quais os impactos da inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula comuns de Educação Infantil?"

## Objetivo da Pesquisa:

O protocolo tem como objetivo geral: "Investigar e analisar as mudanças decorrentes da inclusão de alunos com deficiência no cotidiano escolar da Educação Infantil de uma escola federal do município de Uberlândia, Minas Gerais". E como objetivos específicos: "perceber os impasses, possibilidades/contribuições da inclusão de alunos com deficiência na prática pedagógica do professor". Além disto, pretende o protocolo "identificar se são proporcionadas situações de formação continuada em serviço envolvendo todos os profissionais que participam do processo de inclusão escolar desses alunos".

**Endereço:** Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3230-4131 **Fax:** (34)3230-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 1.841.705

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo o protocolo, existe o risco da Identificação dos participantes, mas existirá o cuidado de preservação do anonimato, conforme a Resolução 466/12.

E o benefícios referem-se a "construir um material teórico que contribua com a prática dos professores".

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A proposta metodológica deste protocolo privilegia a pesquisa qualitativa, com um estudo de caso definido: ESEBA. Para o estudo da temática, opta-se pela pesquisa de campo, com aplicação da entrevista semi estruturada e observação para compreender como ocorre o processo de Inclusão. Apresenta o plano de recrutamento dos participantes da Investigação, com os seus critérios de inclusão e exclusão vinculados aos objetivos da pesquisa e vinculados a proposta de trabalho. Define a amostra em quatro participantes.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As pendências apontadas no parecer consubstanciado número 1.781.035, de 18 de Outubro de 2016, foram atendidas.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Janeiro de 2018.

**OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.**

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144  
UF: MG Município: UBERLÂNDIA  
Telefone: (34)3230-4131 Fax: (34)3230-4395 E-mail: cep@propp.ufu.br





UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 1.044.705

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12 ) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, Item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	14/11/2016		Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144  
UF: MG Município: UBERLÂNDIA  
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 1.044.705

Básicas do Projeto	ETO_759441.pdf	14:36:35		Aceito
Outros	PENDENCIAS.pdf	14/11/2016 14:35:56	Ariete Aparecida Bertoldo Miranda	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOATUALIZADO.pdf	14/11/2016 14:35:22	Ariete Aparecida Bertoldo Miranda	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEOK.pdf	23/09/2016 17:09:39	Ariete Aparecida Bertoldo Miranda	Aceito
Outros	ENTREVISTA.pdf	22/09/2016 11:20:33	Ariete Aparecida Bertoldo Miranda	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO.pdf	22/09/2016 11:17:35	Ariete Aparecida Bertoldo Miranda	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	22/09/2016 11:16:54	Ariete Aparecida Bertoldo Miranda	Aceito
Outros	curriculolattes.pdf	31/08/2016 17:14:56	Ariete Aparecida Bertoldo Miranda	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMODECOMPROMISSO.pdf	31/08/2016 17:10:24	Ariete Aparecida Bertoldo Miranda	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLÂNDIA, 28 de Novembro de 2016

Assinado por:

Sandra Terezinha de Farias Furtado  
(Coordenador)

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144  
UF: MG Município: UBERLÂNDIA  
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **Impasses e desdobramentos da inclusão escolar de alunos com deficiência no cotidiano da educação infantil**, sob a responsabilidade das pesquisadoras Thaíza Vieira Pacheco e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Arlete Aparecida Bertoldo Miranda. Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar e analisar as mudanças decorrentes da inclusão de alunos com deficiência no cotidiano escolar da Educação Infantil.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Thaíza Vieira Pacheco. Este será coletado junto ao professor participante da pesquisa pela coordenadora da pesquisa- Prof.<sup>fa</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda. Por meio de um encontro, no segundo semestre de 2016 na escola, conversaremos a respeito, esclareceremos a forma como será realizada a coleta de dados e a preservação das suas integridades.

Na sua participação você, enquanto professor(a) da Educação Infantil desta escola será convidado(a) a dialogar/socializar a respeito do processo de inclusão de crianças com deficiência nesse nível de ensino. Para tanto, será submetido(a) a um procedimento de coleta de dados em pesquisa por meio de entrevistas e observação em sala de aula. No momento da entrevista, será feita a gravação de áudio, que depois de transcritas para a pesquisa, a mesma será apagada.

Após a análise da entrevista, pode ser que você seja convidado(a) a continuar a oferecer alguns dados para a pesquisadora, oferecendo mais detalhes a pesquisadora sobre esse processo.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, corre-se o risco de identificação dos participantes. Mas todas as precauções serão tomadas para que isso não aconteça, como por exemplo, criar nomes fictícios para fins de redação da dissertação, não citar características pessoais, não divulgar áudios das entrevistas, apagando os mesmos após a análise de dados. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

No que se refere aos benefícios, consideramos que o tema possui uma relevância social, científica, política e pessoal, pois pode contribuir para suscitar discussões a cerca da inclusão escolar na Educação Infantil, buscando promover diálogos entre pesquisadores dessa temática, professores da Educação Básica e demais pesquisadores que se sensibilizam com as questões relacionadas à inclusão escolar e à infância. Ainda proporcionará um feedback para os professores participantes da pesquisa, a fim de provocar reflexões a respeito da prática pedagógica desenvolvida na escola.

Ainda sob essa perspectiva, ao identificarmos as concepções e práticas a respeito da inclusão escolar, vislumbramos melhorias no desenvolvimento integral das crianças, na formação dos professores e também na compreensão da realidade a partir desse contexto dinâmico. No âmbito pessoal, essa temática acompanha a nossa trajetória acadêmica-profissional, e objetivamos aprofundá-lo de modo a fomentar o debate teórico, assim como contribuir para as práticas docentes, ambas indissociáveis.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Arlete Bertoldo Miranda (34) 3239- 4212 ou Thaíza Vieira Pacheco (34) 3291-8303. Av. João naves de Ávila, 2121, UFU- Campus Santa Mônica, Bloco 1G. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde. Uberlândia, ..... de ..... de 20\_\_

---

Profª Dr.<sup>a</sup> Arlete Aparecida Bertoldo Miranda

---

Thaíza Vieira Pacheco

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Participante da pesquisa

**APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADAS COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO COTIDIANO DA SALA DE AULA COMUM**

**IDENTIFICAÇÃO**

DATA DE NASCIMENTO:

SEXO:

VÍNCULO: ( ) Efetivo ( ) Contrato Temporário

FUNÇÃO ATUAL:

**Experiências**

Tempo de atuação na escola:

Tempo de atuação no cargo que ocupa:

Tempo de atuação da Educação Infantil:

**Formação**

Formação Inicial:

Data da conclusão:

Formação Continuada:

Formação em Educação Especial:

Participa de formação em serviço?

Contato acadêmico com a área de Educação Especial:

**PROFESSORA REGENTE**

Em seu curso de formação inicial, foram ofertadas disciplinas voltadas para a Educação Especial/Inclusiva?

Qual sua concepção a respeito da inclusão escolar?

Levando em consideração a turma para a qual leciona e a presença de uma criança público-alvo da educação especial, foram necessárias mudanças em relação aos espaços e tempos da sala de aula, utilização de recursos e materiais, assim como na prática pedagógica, para que aconteça a inclusão desses(as) alunos(as)?

Você buscou informações a respeito das deficiências que esses(as) alunos(as) apresentam?

Como é feito o planejamento das aulas?

Você tem apoio de outros profissionais, dentro e fora da escola, de modo a firmar parcerias para que seja feita a inclusão total e irrestrita desses(as) alunos(as)?

Como é diálogo entre o AEE e a sala de aula comum?

Como você avalia a presença de profissionais de apoio no cotidiano da educação infantil (monitores(as), cuidadores(as))?

Você considera esse apoio importante?

Você mantém o diálogo com a família desses(as) alunos(as)?

Como os(as) demais alunos(as) da turma percebem e interagem com as crianças com deficiência?

Você tem algum comentário relacionado ao ingresso (levando em conta a porcentagem de ingresso de criança público-alvo da educação especial através do sorteio) desses(as) alunos(as) na classe comum?

Quais os desafios encontrados em relação a inclusão? E as possibilidades?

Você se considera um professor(a) inclusivo(a)?

### **PROFESSORA DO AEE**

Em seu curso de formação inicial, foram ofertadas disciplinas voltadas para a Educação Especial/Inclusiva?

Qual sua concepção a respeito da inclusão escolar?

Qual o papel do AEE nessa instituição de modo a garantir a inclusão escolar das crianças público alvo da educação especial?

Dada as especificidades do ingresso das criança público alvo da educação especial, como são avaliados os diagnósticos?

Como é feita a distribuição dessas crianças nas salas de aula comuns?

Como é feito o acompanhamento pelo AEE?

Como é acontece o diálogo entre o AEE e os demais professores da escola?

Como são planejadas as intervenções em sala de aula?

Como é feita a seleção de monitores(as) e como o AEE acompanha seu trabalho?

Como é o diálogo com as famílias dessas crianças?

Quais os desafios encontrados em relação a inclusão nessa instituição? E as possibilidades?

## **PROFESSOR DO ESPAÇO DO BRINCAR E ESPAÇO CULTURAL**

Em seu curso de formação inicial, foram ofertadas disciplinas voltadas para a Educação Especial/Inclusiva?

Qual sua concepção a respeito da inclusão escolar?

Qual o papel do Espaço Cultural e Espaço de Brincar no currículo da educação infantil?

Levando em consideração as turmas da educação infantil, para as quais leciona e a presença de crianças público-alvo da educação especial, foram necessárias mudanças em relação aos espaços e tempos, utilização de recursos e materiais, assim como na prática pedagógica, para que aconteça a inclusão desses(as) alunos(as)?

Você buscou informações a respeito das deficiências que esses(as) alunos(as) apresentam?

Como é feito o planejamento das aulas?

Como é feito o planejamento das aulas?

Você tem apoio de outros profissionais, dentro e fora da escola, de modo a firmar parcerias para que seja feita a inclusão total e irrestrita desses alunos?

Como é diálogo entre o AEE e a sala de aula comum?

Como você avalia a presença de profissionais de apoio no cotidiano da educação infantil (monitores(as), cuidadores(as))?

Você considera esse apoio importante?

Você mantém o diálogo com a família desses(as) alunos(as)?

Como os demais alunos(as) da turma percebem e interagem com as crianças com deficiência?

Você tem algum comentário relacionado ao ingresso (levando em conta a porcentagem de ingresso de criança público-alvo da educação especial através do sorteio) desses(as) alunos(as) na classe comum?

Quais os desafios encontrados em relação a inclusão? E as possibilidades?

Você se considera um professor(a) inclusivo(a)?

## **PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Em seu curso de formação inicial, foram ofertadas disciplinas voltadas para a Educação Especial/Inclusiva?

Qual sua concepção a respeito da inclusão escolar?

Levando em consideração as turmas da educação infantil, para as quais leciona e a presença de crianças público-alvo da educação especial, foram necessárias mudanças em



relação aos espaços e tempos, utilização de recursos e materiais, assim como na prática pedagógica, para que aconteça a inclusão desses(as) alunos(as)?

Você buscou informações a respeito das deficiências que esses(as) alunos(as) apresentam?

Como é feito o planejamento das aulas?

Você tem apoio de outros profissionais, dentro e fora da escola, de modo a firmar parcerias para que seja feita a inclusão total e irrestrita desses(as) alunos(as)?

Como é diálogo entre o AEE e a área de educação física?

Como você avalia a presença de profissionais de apoio no cotidiano da educação infantil (monitores(as), cuidadores(as))?

Você considera esse apoio importante?

Você mantém o diálogo com a família desses alunos(as)?

Como os(as) demais alunos(as) da turma percebem e interagem com as crianças com deficiência?

Você tem alguma comentário relacionado ao ingresso (levando em conta a porcentagem de ingresso de criança público-alvo da educação especial através do sorteio) desses(as) alunos(as) na classe comum?

Quais os desafios encontrados em relação a inclusão? E as possibilidades?

Você se considera um professor(a) inclusivo(a)?

APÊNDICE C- Nota de campo 11

Local: ESEBA- 1º período

Data: 09/06/2017

Cheguei na sala às 13:40. As crianças brincavam, a luz estava apagada e havia um retroprojetor em uma das mesas que projetava no quadro. As crianças brincavam colocando letrinhas de plástico nele. Cumprimentei as crianças e a professora Helena e perguntei sobre o retroprojetor.

*Professora Helena: essa é uma das atividades de estimulação que eu tinha te falado, vou propor pra eles hoje. Tem também os outros recursos que confeccionamos que vamos usar. Vamos ver como vai ser pro Heitor né?! Ele é a criança com deficiência dos livros, porque ele me permite pensar nesse modelo de atividade, porque ele, com certeza, vai participar, do jeito dele, mas vai. Há dois anos atrás eu não teria pensado nessas atividades. Apesar de todas as crianças da Educação Infantil necessitem desse tipo de estímulo e o desenvolvimento de certas habilidades, a gente acaba se perdendo em meio a várias atividades de registro. Então eu acho que ele tem me permitido esse olhar sensível não só*

*pras especificidades dele, mas para as do grupo também. Mas assim, nem todas as crianças com deficiência são iguais a ele né?! Então depende muito da crianças, às vezes a gente tem que pensar em dinâmicas diferentes, como nos outros anos que eu tive alunos com deficiência.*

Paramos nossa conversa e ela logo convidou as crianças a organizarem a sala. Ligou a luz e desligou o retroprojetor e chamou as crianças para a roda. Cantaram músicas “Boa tarde coleguinha” “O jipe do padre” “O sapo não lava o pé”.

A professora Helena, então, pediu para que L. apresentasse o livro que tinha levado para casa e a atividade do “Caderno de histórias”. O livro escolhido era “Eu não tenho medo”, de Todd Parr. Livro de narrativa fácil e com muitas figuras coloridas. Ela recontou mostrando as imagens para a turma. Partindo do livro, a professora questionou sobre os medos de cada um.

*J.: De escuro*

*F.: De cobra*

*R. W.: De cobra*

*L.: De ficar sozinha*

*A. C.: De aranha*

*Ao chegar na vez do Heitor ela procurou formular a pergunta de forma clara e falando devagar:*

*Professora Helena: Heitor, do que você tem medo?”*

*Heitor: “Medo.”, repetiu ele.*

*Professora Helena: “olha, tem gente que tem medo de aranha, de cobra, de escuro...”*

*Heitor: “Tenho medo de cobra.”*

O que surpreendeu a todos, pois ele não tinha costume de formular frases assim, sem repetir a fala de outro. Uma das crianças o abraçou, algumas bateram palmas se juntando a cuidadora e a professora.

Aproveitando o assunto, a professora apresentou a tarefa de casa, que tinha como objetivo conhecer um pouco mais as crianças. Eles deveriam desenhar as suas preferências: o animal preferido, comida preferida, história preferida e brinquedo ou brincadeira preferida. Cada crianças teve oportunidade de falar sobre suas preferências na roda. Na vez de Heitor, agora mais atento a fala da professora, respondia com clareza às perguntas.

*Professora Helena: Heitor, qual a sua comida preferida?*

*Heitor: Pão de queijo (e fez um gesto imitando o ato de comer)*

A professora, então, revelou, com a caixa misteriosa, de forma mais rápida que nos outros dias, fazendo apenas o sorteio do nome, o ajudante do dia, que seria o A. C.. Depois, fez o sorteio de quem levaria o “Caderno de histórias”, comparando a ficha sorteada, com o nome do M., com as fichas do nome do painel de chamada. Então, exploraram o calendário, onde o ajudante do dia deveria fazer a escrita da data de hoje. Passaram então para a organização do painel da rotina, onde foi revelado que eles fariam quatro atividades diferente hoje, que seriam reveladas após o lanche. Montada a rotina, o ajudante do dia contou quantas coisas seriam feitas nesse dia. Depois, a professora pegou o painel de contagem de alunos(as). Primeiro contou as meninas, dando um palito do painel para cada uma, e verificando se sobrou algum, que pertencia a alguma menina que faltou. Depois, contou a quantidade de palitos e colocou o número correspondente, incentivando a participação das crianças. Depois repetiu o processo com os meninos. No final, contou quantos faltaram e quantos estavam presentes no total. As crianças então foram chamadas a fazer a higienização e organizar a fila para o lanche. Heitor desceu com a ajuda da cuidadora. Durante o lanche, levou pão de queijo, mas gosta muito das bolachas que foram servidas na escola. Por isso, jogou todo seu lanche na lixeira e colocou as bolachas na sua vasilha. Na subida, ajudei Heitor incentivando que ele subisse sozinho, segurando apenas no corrimão. Ele apoiou as duas mãos no corrimão e subia apenas com um dos pés, mas completou o trajeto sozinho. Chegamos na sala e novamente fizeram roda. A professora então contou quais eram as atividades que seriam feitas.

*Professora Helena: Vocês se lembram do controle do foguete que a gente fez? Então, hoje nós vamos brincar com ele. Olha aqui, pro foguete ser lançado tem que desenroscar as tampas, contando os números que tem dentro de cada uma.*

O controle do foguete, consistia em uma caixa de papelão com várias embalagens de rosquear coladas, dentro das embalagens foram pintados números, o objetivo era rosquear e desrosquear as embalagens.

*Professora Helena: Também tem a pista de carro. Tem que passar o carrinho pelos obstáculos.*

A pista de corrida foi pintada sobre uma superfície de papelão e havia coladas tampinhas como obstáculos, as crianças deviam passar o carrinho por entre as tampinhas, fazendo curvas;

*Professora Helena: Essa bacia aqui é da pescaria de tampinhas. Tem que pegar o pincel assim, como se fosse uma pinça. Já viram uma pinça, na casa de vocês? Da mamãe?*

Algumas crianças disseram que sim.

*Professra Helena: então, vamos usar os pincéis como uma pinça pra pegar as tampinhas.*

Na pescaria de tampinhas as crianças tinham que usar dois pincéis para pegar as tampinhas numa bacia com água.

*Professora Helena: E sabe aquele negócio grande ali, com luz, que vocês brincaram no começo da aula? Se chama retroprojeto. Vocês vão colocar as letrinhas no vidro dele e vão contornar a letra com canetinha no papel que eu vou colocar no quadro.*

O retroprojeto, que projetaria as letras de plástico sobre um papel colado no quadro negro e as crianças deviam passar a canetinha na projeção.

*Professora Helena: Agora, vou dividir vocês em quatro grupos, cada grupo vai ficar em uma atividade e depois a gente vai trocando, até todo mundo passar por todas elas.*

A cuidadora ficou ao lado de Heitor o tempo todo, muitas vezes fazendo por ele. A professora ia em cada mesa, orientando e elogiando os progressos. Heitor sentiu certa dificuldade em todas as atividades, mas participou ativamente, se divertindo bastante, assim como as outras crianças. O objetivo de todas elas era o desenvolvimento da coordenação motora fina. A professora contou que todas elas ficaram disponíveis na sala para que as crianças possam continuar a explorá-las e que enviou essas e outras sugestões para os pais de Heitor tentarem em casa. No controle do foguete, Heitor apenas colocava a tampa no recipiente correspondente, mas não rosqueava. A cuidadora o incentivava e mostrava como era, ensinando também para as outras crianças na mesa.

*M.J.: 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1..*

*K.: vai lançar o foguete tia. (fazia barulho de explosão)*

*Heitor: Foguete*

Na pista de corrida, fazia apenas movimento horizontais, sem fazer as curvas. A cuidadora também tentou orientá-lo. Ao ver o que ele estava fazendo, J. chamou sua atenção.

*J.; tem que fazer assim ó (fazia o movimento de curva).*

*Heitor: Assim não, assim.*

E continuava fazendo movimento horizontais. Na pescaria, tentou várias vezes e de diversas formas pegar as tampinhas com os pinceis. Já frustrado, pegou um tampinha com a mão e, feliz, bateu palmas dizendo “Muito bem!” O que fez todos rirem. A.C. pegou o jeito e conseguiu pescar algumas tampinhas, mas as outras crianças tiveram mais dificuldade. No retroprojeto, Heitor ficou a maior parte do tempo explorando-as letras e colocando-as sob a

luz, no papel, apenas rabiscada, não conseguindo seguir a forma das letras, mas falava o nome de quase todas elas, colocando o dedo sobre elas.

Enquanto eu fotografava os materiais e a cuidadora e a professora Helena davam assistência as outras crianças, Heitor rabiscou todo o seu rosto de canetinha. Depois de um tempo, a professora falou que eles podiam escolher qual gostariam de brincar por mais algum tempo, Heitor preferiu continuar nas letras. Passados mais alguns minutos, organizaram a sala e fizeram fila para ir ao parque de areia. No parque de areia, Heitor brincava sozinho com a pás. Então foi abordado por duas meninas, A.C. e J. da sua turma.

*A.C.: Vem, Heitor! É a sua vez de pegar a gente.*

Heitor se levantou e começou a correr atrás delas. Depois se sentaram no chão para brincar com a areia juntos. Em um momento, jogou areia nos olhos de uma colega e logo foi advertido pela cuidadora, depois, voltou a brincar. Ficaram no parque até as 17h. Ao subir para a sala, se organizaram nas mesas para esperar a família. A professora, conversando a porta com as professora das outras sala, mostrou, orgulhosa, os materiais que tinha produzido, contando sua experiência com eles hoje. A professora da outra sala mostrou para ela um material que também havia produzido, onde escreveu o nome da criança em uma ficha, onde as letras eram separadas por colunas, e havia um prendedor com cada letra, onde a criança precisaria identificar cada letra e colocar o prendedor correspondente. A professora Helena logo se prontificou a fazer esse material para Heitor também. As 17:15h me despedi.