

A PERCEPÇÃO DOS EDUCADORES ACERCA DAS PRÁTICAS DE INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vanessa Nandi Varnier ¹

Mariléia Mendes Goulart ²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral compreender como os professores percebem a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil. Como objetivos específicos definiu-se: identificar o conceito de inclusão das professoras entrevistadas; investigar como se estabelecem as relações e interações entre as crianças com deficiência e as demais crianças e adultos do grupo; investigar quais práticas pedagógicas são efetivadas para que as crianças com deficiência sejam incluídas e identificar os principais desafios enfrentados no processo inclusivo. Trata-se de uma pesquisa de caso, de caráter exploratório e de abordagem qualitativa. A amostra constituiu-se de professoras que atuam na Educação Infantil de instituições de ensino municipal da rede pública e a coleta de dados se deu por meio de um questionário com questões abertas. As análises revelaram incoerências e acertos frente às práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil no âmbito da Educação Inclusiva e que as interações acontecem, principalmente, através das brincadeiras. Os dados apontam ainda que os principais desafios frente à efetivação da inclusão estão relacionados à falta de formação continuada, suporte da equipe pedagógica, manejo dos alunos, respaldos legais, amparo governamental e a ideia de capacitismo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Inclusão. Educação Especial.

1. Introdução

¹ Acadêmica(o) do Curso de Licenciatura em Educação Pedagogia, da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). E-mail: vanessaanandii@gmail.com

² Mariléia Mendes Goulart, Professor(a) do curso de Licenciatura em Educação em Pedagogia, da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). E-mail: marileia.goulart@animaeducacao.com.br

Este artigo tem como tema a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil. Traz para a discussão o modo como instituições têm se organizado para que de fato as crianças sejam incluídas e não apenas inseridas.

Nenhuma sociedade se constitui satisfatoriamente se não favorecer o respeito à diversidade em todas as esferas da vida humana, considerando a inclusão como um dos eixos centrais das relações. Nesse sentido, é perceptível que os debates acerca das práticas inclusivas, especialmente de pessoas com deficiência, são extremamente relevantes para o cenário educacional.

Assim sendo, a inclusão é o processo pelo qual a sociedade se modifica para poder incluir todas as pessoas, inclusive aquelas em condição de deficiência. Simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

Por sua vez, a educação inclusiva fundamenta-se na adaptação física, pedagógica e interacional, garantindo a acessibilidade no ambiente escolar. Dessa forma, favorece a aprendizagem e desenvolvimento integral de todos, promovendo a construção de relações pautadas no respeito e aceitação das diferenças.

O compromisso do Estado em promover melhorias no acesso à educação por todas as pessoas – considerando suas necessidades e particularidades –, culminou na estruturação de um sistema de ensino inclusivo através de mudanças nas legislações e diretrizes brasileiras. Em contrapartida, é necessário evidenciar que, apesar da vigência desses documentos, a equidade de oportunidades de acesso e permanência ainda não é uma realidade vivenciada por todos.

À vista disso, concebe-se a educação como ferramenta transformadora, tendo papel primordial nesse contexto. Ao constituir novos sentidos sobre o mundo, os sujeitos passam a perceber a diversidade coletiva como uma condição que potencializa as aprendizagens interpessoais.

Nesse sentido, as instituições de educação precisam ser um espaço propício à possibilidade de ampliar e ressignificar saberes. Em relação à primeira etapa da Educação Básica – a Educação Infantil –, observa-se que a inclusão de crianças com deficiência é uma prática pouco difundida. Com o pressuposto de educar e cuidar, identificar as demandas expressas pelas crianças, por vezes, se torna uma função desafiadora. Deste modo, como problema de pesquisa elegeu-se: Como a inclusão de crianças com deficiência é efetivada na educação infantil?

Assim sendo, pouco se dedica à compreensão da percepção das educadoras acerca da inclusão nos primeiros anos da infância. Logo, entende-se a necessidade

de fomentar as discussões acerca do tema, uma vez que, a efetivação da educação inclusiva na Educação Infantil é imprescindível para a formação integral de todos os sujeitos.

Diante disso, objetivo geral: compreender como a inclusão de crianças com deficiência é efetivada na educação infantil. Como objetivos específicos traçou-se: identificar o conceito de inclusão das professoras entrevistadas; investigar como se estabelecem as relações e interações entre as crianças com deficiência e as demais crianças e adultos do grupo; investigar quais práticas pedagógicas são efetivadas para que as crianças com deficiência sejam incluídas e identificar os principais desafios enfrentados no processo inclusivo.

A pesquisa caracterizou-se num estudo de caso, de caráter exploratório, possibilitando maior aproximação entre o pesquisador e o problema de pesquisa. A amostra se constitui de cinco professoras da rede pública do município de Treze de Maio, que atuam em turmas da Educação Infantil constituídas por crianças com algum tipo de deficiência. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário com questões abertas.

A análise dos dados estabelece-se a partir de uma abordagem dialética qualitativa, que pressupõe olhar contextual dos sujeitos envolvidos como fonte para a obtenção de informações e não se preocupa com dados numéricos.

O artigo contempla a introdução; o referencial teórico, que aborda as concepções e modo de organização da etapa da Educação Infantil na educação básica, os conceitos e aspectos legais acerca da inclusão das pessoas com deficiência nas escolas e a inclusão na Educação Infantil; apresentação e análise dos dados coletados, que dividiu-se em concepção de inclusão, interações entre as crianças e adultos, práticas pedagógicas e desafios; e por fim, as considerações finais.

2. Educação Infantil: concepções e modo de organização dessa etapa na educação básica.

Historicamente os conceitos de infância foram se modificando a partir de uma ampla discussão acerca da concepção dos sujeitos que vivenciam essa fase. Dentre os estudiosos que discutem o assunto, pode-se citar Ariès (1986), que enfatiza que as múltiplas visões sobre a infância são construídas social e historicamente e Kramer

(2007) menciona que a inserção das crianças e seus papéis nas diferentes situações cotidianas variam de acordo com os contextos sociais.

Nesse contexto de mudanças de perspectivas, na Idade Média, as crianças eram consideradas “adultos em miniatura”, uma vez que suas necessidades e expressões eram desconsideradas. A luz do filósofo John Locke, pensava-se nelas como tábulas rasas a serem moldadas. Ao sair de seu período mais frágil e adquirir certa estatura, eram misturadas e compartilhavam das mesmas atividades de um adulto. Dessa forma, a infância não era concebida como uma categoria particular inerente ao gênero humano (ARIÈS, 1986).

Na Idade Moderna, por volta do século XVII, surgiu a primeira concepção concreta de infância a partir das constatações acerca da dependência infantil, uma vez que, gradualmente, os adultos passaram a atrelar às crianças a ideia de proteção e amparo. À vista disso, concebeu-se que as crianças, além de cuidados especiais, demandam a aprendizagem de valores “morais” (*ibid.*).

Além do mais, na contemporaneidade, com o advento do fortalecimento dos ideais capitalistas e o avanço da urbanização e industrialização, passou-se a ter um olhar especial para essa fase da vida (ARIÈS, 1987 *apud.* KRAMER, 2007). Corsaro (2003) aponta que o processo de institucionalização das escolas e, por conseguinte, a escolarização das crianças, implica no desenvolvimento de significados para cada etapa da vida humana. Além do mais, o reconhecimento de direitos através da elaboração de um estatuto para essa faixa etária, o estabelecimento de papéis sociais, a atribuição de valores e expectativas de conduta concretizaram a construção social do conceito de infância e criança na sociedade.

Nesse sentido, as concepções acerca de criança e infância se modificaram ao longo dos anos, sendo que, atualmente, autores e documentos legais concebem essa fase e os sujeitos de maneira mais humanizada. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, define-se criança como:

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

Logo, as crianças são cidadãs, detêm direitos e são sujeitos da cultura. Sendo assim, em suas vivências e manifestações, são marcadas por contradições históricas

e sociais dos contextos nas quais se inserem. Além do mais, considera-se a infância como uma categoria social e da história humana, marcada pela complexidade das interações entre os sujeitos e o mundo que os cerca. Portanto, trata-se de uma pluralidade de infâncias, condicionadas por aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos (ARIÈS, 1986; KRAMER, 2007).

Após alcançar-se consciência sobre a importância das vivências na infância, diversas políticas foram criadas a fim de garantir direitos básicos e promover a cidadania das crianças, que por sua vez, assumiram papel de destaque na sociedade. No Brasil temos, atualmente, a Constituição Federal, a primeira que reconhece a Educação Infantil como direito das crianças de zero até cinco anos de idade, oferecida em creches e pré-escolas (BRASIL, 1988).

Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/1990) dispõe sobre a proteção integral à criança, assegurando-lhes todos os direitos básicos inerentes à pessoa humana. No que diz respeito à educação da infância, reafirma o dever do Estado de garantir atendimento em instituições de Educação Infantil, considerando a faixa etária (BRASIL, 1990).

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9394/1996) reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Logo, é garantida de forma pública, gratuita e de qualidade. Afirma ainda em seu título II, art. 2º que,

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

Na mesma esfera, em nível Estadual, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense propõe questões pertinentes à primeira etapa da Educação Básica, reafirmando as competências e diretrizes apontadas na Base Nacional Comum Curricular. Ademais, as resoluções nº 5 de 01 de novembro de 2021 e nº 07 de 17 de novembro de 2021 estabelecem, respectivamente, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem e as diretrizes para a organização curricular da Educação Infantil nas instituições de ensino da rede Municipal de Treze de Maio.

Dito isso, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a Educação Infantil trata-se de um processo educativo cuja função é desenvolver integralmente crianças de 0 a 5 anos de idade, de modo compartilhado e complementar à família e à comunidade. Nesse sentido, acolhe e articula os saberes constituídos pelas crianças nos contextos familiar e comunitário às práticas pedagógicas, potencializando aprendizagens e favorecendo a ampliação de experiências e habilidades.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as instituições devem "assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo" (2010, pág. 19). Além do mais, a participação e o respeito às multiplicidades familiares devem ser assegurados. Nesse sentido, o diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre as instituições e as famílias é um eixo indispensável para a efetivação dos objetivos dessa etapa educacional.

Assim sendo, o atendimento às particularidades e especificidades das crianças nessa etapa educacional é fundamental para a efetivação de processos educativos significativos ao desenvolvimento. Dar-lhes condições para construir sentidos sobre o mundo e assumirem papéis ativos na resolução de desafios proporciona a formação de sujeitos mais independentes e autônomos.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas curriculares da Educação Infantil devem ser norteadas pelos eixos das interações, das linguagens e das brincadeiras. Dentre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados na Base Nacional Comum Curricular, destaca-se

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas;

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais; e

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. (BRASIL, 2017, pág. 38. Grifo do autor).

Assim sendo, através de experiências significativas que “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (BRASIL, 2010, pág. 26), e articulem saberes prévios a conhecimentos de cunho cultural, as crianças têm a oportunidade de criar e ressignificar interpretações sobre si e o contexto em que se inserem.

É preciso pensar ainda que, atualmente, todas as crianças têm o direito de se desenvolverem e aprenderem de forma igualitária em todos os contextos. O item a seguir irá dos conceitos e dos aspectos legais a partir da inclusão.

2.1. Inclusão das pessoas com deficiência nas escolas: conceitos e aspectos legais.

No decorrer dos anos tornou-se evidente o crescente movimento de luta e preservação de direitos referentes à inclusão de pessoas com deficiência em diferentes contextos sociais, bem como, no ambiente escolar. Dito isso, enfatiza-se que a permanência desses sujeitos no ensino regular é um direito conquistado, sendo confrontado diariamente por práticas discriminatórias e exclusivas no que diz respeito à aprendizagem e à convivência.

A Educação Especial surgiu pautada no paradigma segregacionista de educação. Baseada na homogeneização, os alunos com deficiência eram rotulados como “excepcionais” e segregados em classes especiais. Durante um longo período, o atendimento às pessoas com deficiência foi caracterizado pelo pressuposto de condição de incapacidade e invalidação, fomentando a marginalização desses sujeitos.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início no século XIX, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857. No início do século XX é criado o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental. Em 1954 é fundada a primeira APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

Em decorrência das concepções de direitos humanos, pautadas na equidade e no respeito, ações políticas, sociais, pedagógicas e culturais foram promovidas a fim de efetivar a inclusão nos ambientes escolares (BRASIL, 2008). A Constituição Federal Brasileira, em seu artigo 3º, inciso IV, aponta como um dos seus objetivos

fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). Além do mais, o artigo 206, inciso I, bem como, o artigo 3, inciso I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) concebem a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988; 1996). Desse modo, compreende-se que o direito à educação para todos, incluindo as pessoas com deficiência, é garantido pelos principais documentos mandatários brasileiros.

No mesmo sentido, a LDB garante também o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, Art. 3º, inciso III). No capítulo V, destinado à Educação Especial, assegura que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996, Art. 58, § 1º). Ademais, o Art. 59 dispõe da formação docente e da organização de currículos, metodologias e recursos pedagógicos específicos para atender às necessidades de cada sujeito (BRASIL, 1996).

Outro marco importante no que tange aos direitos de inclusão das pessoas com deficiência nas escolas é a Declaração de Salamanca, firmada em 1994. Pautado em princípios inclusivos, o documento discorre acerca da importância de considerar as especificidades, interesses e potencialidades de todos os sujeitos, respeitando-os em sua totalidade. A partir disso, enfatiza a necessidade de constituir ambientes educativos que permitam a participação plena, além de processos de aprendizagem e desenvolvimento significativos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Dando continuidade ao processo de mudanças, em 2001 foram regulamentadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), na qual estabelece em seu texto que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, adequando sua organização a fim de atender os estudantes com deficiência dentro dos padrões de qualidade do ensino.

Na mesma esfera, o decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 estabelece novas diretrizes acerca do dever do Estado em relação à Educação Especial. O documento determina a efetivação de um sistema de ensino inclusivo em todas as etapas, garantindo aprendizado ao longo da vida, tornando-se proibida a exclusão por

motivo de deficiência. Ademais, assegura o desenvolvimento de estratégias e recursos que eliminem as barreiras no processo educativo, bem como, designa os objetivos do Atendimento Educacional Especializado. Discorre, ainda, acerca da formação continuada de professores e gestores a partir da perspectiva inclusiva e da adequação arquitetônica a fim de fomentar a acessibilidade (BRASIL, 2011).

Em Santa Catarina, entende-se a Política de Educação Especial de 2018 como um importante marco normativo. O objetivo desse documento, em suma, é “orientar, acompanhar e avaliar a educação de estudantes com deficiência [...] oferecendo suporte ao atendimento escolar de qualidade, de modo a contemplar as necessidades de aprendizagem do seu público” (SANTA CATARINA, 2018, pág. 35). Além disso, a política contempla as atribuições dos segundos professores de turma em sala de aula, função implantada e regulamentada a partir da Lei nº 17.134, de 8 de maio de 2017. Contudo, não há menção sobre a presença de segundos professores na Educação Infantil.

Além de delimitar os aspectos histórico e legal, entende-se a relevância de compreender os conceitos relacionados à inclusão. De acordo com Sasaki,

conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (1997, pág. 41).

Dessa forma, a inclusão escolar deve ter como eixo central a valorização das características particulares de cada aluno, priorizando a aprendizagem e o desenvolvimento integral. Mantoan (2003) aponta que a inclusão é “incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática” (pág. 16). A autora destaca ainda a necessidade de redefinição de estratégias pedagógicas a fim de efetivar um processo educativo voltado para a cidadania, superando qualquer forma de preconceito com os pares (*ibid.*). Portanto, entende-se que o processo inclusivo na educação, principalmente, dos alunos com deficiência, é a alternativa mais efetiva no que diz respeito à construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Nesse sentido, ainda se faz necessário pensar como a inclusão de crianças com deficiência nos espaços educativos das instituições de Educação Infantil está

amparada e estruturada à luz dos documentos legais. Tendo em vista o exposto, o tópico a seguir explanará sobre esse tema.

2.2. Inclusão na Educação Infantil

A Educação Infantil, assim como as demais etapas de ensino, deve garantir a inclusão de pessoas com deficiência. No Brasil, ao longo dos anos, diversos documentos mandatários foram aprovados a fim de garantir a efetivação da Educação Inclusiva. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), o decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dentre outras regulamentações passaram a subsidiar, sistematizar e orientar práticas pedagógicas referentes à Educação Especial e Inclusiva.

Nesse sentido, de acordo com Parâmetros Nacionais De Qualidade Da Educação Infantil, faz-se necessário compreender a criança em sua individualidade, respeitando e valorizando suas singularidades (BRASIL, 2018). Além do mais, enfatiza que

a criança tem o direito de interagir na cultura, no ambiente e na comunidade em que se insere, de maneira a entrar em contato com todo o patrimônio de saberes que sua comunidade, região, cidade e país podem oferecer. Valores como a Democracia, a Inclusão e a Diversidade devem ser colocados em primeiro plano na educação de crianças de 0 a 5 anos, pois é nessa etapa da vida que elas constroem suas primeiras referências para esses valores (BRASIL, 2018, pág. 47).

Assim sendo, as experiências vivenciadas na etapa da Educação Infantil têm o potencial de estabelecer transformações que terão reflexos a longo prazo, condicionando a forma na qual as crianças enxergam e interpretam o mundo, suas narrativas e suas contradições (STERNBERG, 2017). De acordo com Sekkel, Zanelatto e Brandão (2010), a vivência entre crianças com deficiência ou outras diferenças significativas e aquelas ditas “normais”, proporciona o aprendizado da valorização e do respeito às diferenças individuais, bem como, a diminuição do preconceito e da discriminação entre os pares. Na mesma esfera, garantir oportunidades a todas crianças sem discriminação de qualquer natureza, pautadas em princípios de cooperação mútua, tolerância e respeito à diversidade pessoal

permite aos pares viver em coletividade, compartilhando saberes e construindo relações saudáveis (BRASIL, 2018).

Corroborando com o exposto, Corsino (2007, pág. 57) aponta que “é na singularidade e não na padronização de comportamentos e ações que cada sujeito, nas suas interações com o mundo sociocultural e natural, vai tecendo os seus conhecimentos”. Dessa forma, compreende-se a importância das vivências coletivas na formação humana, uma vez que, possibilitam o contato com diferentes contextos e condições de vida.

Para tanto, o trabalho articulado entre todos os membros da comunidade escolar faz-se indispensável, uma vez que, o processo educativo envolve diferentes instâncias (SEKKEL; ZANELATTO; BRANDÃO, 2010). O educador, ao mediar experiências sem barreiras atitudinais, oportuniza que as crianças ressignifiquem as relações a partir de vivências, desconsiderando qualquer tipo de estereótipos ou rótulos (SEKKEL; MATOS, 2014).

Martins, Sternberg e Rozek apontam que pensar a Educação Infantil para todas as crianças é projetá-la numa perspectiva educativa pautada em princípios de equidade e alteridade. Ademais, as autoras discorrem que

em suma, a Educação Inclusiva constitui-se em transpor barreiras, garantindo a acessibilidade, seja de natureza física, pedagógica ou relacional. Estabelece como metas a participação e a aprendizagem de todos, redimensionando-as conforme as diversas necessidades apresentadas pelas crianças no curso de sua trajetória escolar, alavancada por um desejo de construir reais oportunidades de desenvolvimento humano. (2019, pág. 20).

Para tanto, a intencionalidade no ambiente educativo é compreendida num aspecto primordial as práticas pedagógicas desenvolvidas na creche. Segundo a Base Nacional Comum Curricular, quando se trata da educação da infância essa intencionalidade consiste na organização e proposição de práticas pedagógicas que contemplem conhecer, compreender e assimilar saberes referentes à vida cotidiana, a natureza, a cultura e a produção científica. Estes conhecimentos se traduzem nas brincadeiras, interações e experimentações de diferentes situações de aprendizagem, assim como no contato com a literatura (BRASIL, 2017).

À vista disso, evidencia-se a responsabilidade dos educadores nos processos de aprendizagem inerentes à educação da infância. A maneira na qual concebem as crianças, as infâncias e a inclusão condicionam as mediações estabelecidas no

contexto educacional. Ademais, as formas de organização de tempo e espaço e as práticas pedagógicas também se caracterizam como elementos fundamentais para a inclusão de crianças com deficiência nos tempos e espaços da Educação Infantil. Tais estratégias contribuem para superar práticas excludentes, além de fomentar a efetivação do processo inclusivo nos anos iniciais da infância (OLIVEIRA, 2016).

Logo, uma Educação Infantil que opere em uma perspectiva inclusiva precisa ir além da concepção de pluralidade dos sujeitos. É pautada, principalmente, em práticas pedagógicas flexíveis, articulando as diferentes necessidades de cada criança em planejamentos estruturados a partir de abordagens democráticas e humanizadas (PANIAGUA; PALACIOS, 2007; BRASIL, 2018).

3. Análise dos dados: relatos das professoras.

“O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”.

(Guimarães Rosa)

Como nos diz, Guimarães Rosa, é preciso coragem para enfrentar o que o correr da vida nos apresenta, assim, sigo no intuito de desvelar o que, na vida, cotidiana, as crianças com deficiência enfrentam, dentro de uma instituição de educação infantil. Pesquisou-se na intenção de ampliar os conhecimentos e pensar para elas e para os professores mais possibilidades de compreender a inclusão escolar e suas interferências nas práticas curriculares e pedagógicas.

Com o olhar voltado para de crianças com deficiência, adentrou-se em três instituições de educação infantil da rede municipal de Treze de Maio/SC. Dialogou-se com professoras por meio de um questionário com seis questões abertas envolvendo a temática. A escolha das professoras não se deu de modo aleatório, foi a partir de um contato com a Secretaria de Educação que identificou as docentes que tinham crianças com diagnóstico de deficiência em suas turmas. Foram indicadas oito professoras, contudo, apenas cinco responderam. Assim sendo, foram identificadas por ‘P1’, ‘P2’, ‘P3’, ‘P4’ e ‘P5’.

Na sequência apresenta-se o quadro que traça o perfil das profissionais entrevistadas:

Quadro 1. Em relação ao perfil das entrevistadas.

Professoras	Formação Inicial	Pós-graduação	Tempo de atuação na educação	Tempo de atuação na Educação Infantil	Deficiências atendidas
P1	Letras Inglês e Português.	Não possui.	03 meses.	03 meses.	Deficiência intelectual e TDAH.
P2	Pedagogia.	Psicopedagogia clínica e institucional.	08 anos.	04 anos.	Deficiência intelectual e TDAH.
P3	Pedagogia.	Prática Interdisciplinar do Ensino.	04 anos.	04 anos.	Autismo.
P4	Pedagogia.	Educação Infantil e séries iniciais.	26 anos.	26 anos.	Autismo.
P5	Pedagogia.	Prática interdisciplinar em Educação Infantil, Anos Iniciais e a inclusão da Educação Especial.	08 anos.	05 anos.	Autismo.

Fonte: elaboração das autoras, 2022.

Os dados apontam que as professoras, em sua maioria, possuem formação na área exigida para a Educação Infantil. Apenas P1 não tem a formação necessária. Cabe ressaltar que na rede municipal de Treze de Maio/SC, as crianças matriculadas no Pré-Escolar têm aulas de Língua Inglesa, o que explica o fato de uma das professoras ter formação nessa área. Quatro professoras possuem pós-graduação ou especialização e uma indica que não possui. Quanto as deficiências diagnosticadas nas crianças de suas turmas, percebe-se que são crianças com autismo, deficiência intelectual e TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade).

Como já mencionado nesse texto, as políticas de inclusão escolar têm sido disseminadas em muitos países e no Brasil, a partir de legislações e de estudos na área, sobretudo, a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Política de Educação Especial (BRASIL, 2008). Tais políticas, suscitaram responsabilidades específicas por parte dos governantes em relação a todos os estudantes, principalmente aqueles com deficiência. Assim, ao adentrar na escola, intencionou-se enxergar como as políticas de inclusão têm sido compreendidas.

Com base nos dados, organizou-se as análises a partir de quatro categorias: concepção de inclusão, interação entre as crianças e adultos, práticas pedagógicas e desafios.

3.1. Concepção de inclusão

“Borboletas me convidaram a elas.
O privilégio insetal de ser uma borboleta me atraiu.
Por certo eu iria ter uma visão diferente dos homens e
das coisas”.

(Manoel de Barros)

Para iniciar a análise dos dados em que se propõe entender os conceitos de inclusão, usou-se do poema de Manoel de Barros como inspiração. Tornar-se borboleta, significa aqui deixar transformar, criar asas e entender a compreensão das professoras e o que as sustenta nessa concepção. A inclusão no âmbito educacional precisa ser entendida como um eixo norteador do trabalho, sendo efetivada através de práticas comprometidas com a garantia de acesso e permanência das crianças com deficiência nas instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, na categoria **concepção de inclusão** buscou-se entender como as professoras concebem tal conceito. Nas respostas, as professoras expressaram a importância da inclusão e, também, a construção de um ambiente acessível às crianças com deficiência, referindo-se à adequação em diferentes aspectos a fim de que as necessidades e particularidades dos sujeitos sejam atendidas. Dessa forma, apontam que:

P1: Para mim inclusão é incluir todos os alunos com deficiência o máximo possível, fazer eles se sentirem acolhidos e confortáveis na escola, na sala de aula com seus colegas, a inclusão ela é essencial e muito importante.

P5: Inclusão é aceitar as pessoas do jeito que elas são, respeita-las nas suas especificidades e inseri-las no contexto educacional.

Nesse sentido, o respeito às especificidades é um fundamento manifestado na fala das professoras. Corroborando com o exposto, as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil estabelecem em seus princípios éticos o respeito ao bem comum, às diferentes identidades e singularidades (BRASIL, 2010). Assim sendo, entende-se que a garantia de oportunidades a todas as crianças superando qualquer tipo de discriminação permite a constituição de um espaço educativo pautado na cooperação, respeito e coletividade.

Na perspectiva de P2, inclusão trata-se de “fazer com que todos se sintam parte do meio”. Entende-se que, para as crianças com deficiência, o ingresso em uma instituição de ensino pode ampliar significativamente as possibilidades de compartilhar experiências com os pares. Logo, a partir das vivências oportunizadas, as crianças

dominam novas habilidades e desenvolvem o sentimento de pertencimento (SEKKEL; CASCO, 2008; ZORTÉA, 2011 *apud*. STERNBERG, 2017).

Para a professora, P3

Inclusão é criar um ambiente que esteja totalmente adequado às necessidades dos estudantes e isso inclui as adaptações arquitetônicas e funcionais para que todos se sente bem e incluído no meio que está inserido (P3).

A resposta da professora é minuciosa pois, de fato, não há inclusão se não existirem condições arquitetônicas. Sasaki (2005) ressalta que a implementação de algumas estratégias de adequação são necessárias para garantir a efetivação da inclusão nas instituições de ensino. No que tange à acessibilidade arquitetônica, pode-se entender os ambientes internos e externos das instituições sem a presença de qualquer barreira física. De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018) a infraestrutura deve assegurar espaços planejados para a acessibilidade de todas as crianças e demais membros da comunidade escolar. Ressalta-se assim, importância de um ambiente físico apto à exploração, atendendo às demandas dos usuários.

As adaptações funcionais citadas pela professora, são adequações nas metodologias e materiais pedagógicos utilizados no cotidiano da Educação Infantil. Nessa esfera, sabe-se que o desenvolvimento de práticas baseadas na participação coletiva e na valorização da diversidade, bem como a utilização de materialidades planejadas de acordo com a demanda dos sujeitos, despertam o sentimento de acolhimento das crianças.

Apesar das professoras terem mencionado com coerência o conceito e inclusão e as necessidades arquitetônicas e funcionais não fazem menção ao aspecto atitudinal. Essa dimensão da acessibilidade refere-se à sensibilização e conscientização das pessoas em geral quanto à importância do respeito às diferenças individuais, implicando na quebra de preconceitos e estereótipos sobre as pessoas com deficiência (SASSAKI, 2005). Assim, destaca-se uma relação de respeito quer seja por parte dos adultos quanto das crianças. Por parte dos adultos, significa criar possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem para todos. Além disso, promover ações com as crianças de modo que não haja entre elas qualquer tipo de discriminação. Isto é, promover relações saudáveis entre os pares deve ser uma prática recorrente nos espaços educativos.

Por fim, diante das respostas das participantes, é perceptível o entendimento acerca do conceito de inclusão, das premissas inclusivas e da importância dessa prática para as crianças com deficiência atendidas na Educação Infantil. Todas as profissionais, de alguma forma, manifestaram que o processo inclusivo está pautado na aceitação, no respeito às diferenças e na participação coletiva. Contudo, apenas P3 menciona a necessidade de adaptações específicas a fim de atender as demandas dos sujeitos. Portanto, reitera-se a responsabilidade dos sistemas de ensino quanto à organização de formações e estudos para que as práticas estejam cada vez mais sustentadas na ideia de que incluir não é fazer igual para todas as crianças, mas realizar experiências educativas que atendam às diferenças. O item seguinte discorrerá sobre como essas concepções irão nortear as relações entre os sujeitos.

3.2 Interações entre crianças e adultos

“Não entendo a existência humana, e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. Não há esperança na pura espera, [...] porque o tempo de espera é um tempo de que fazer”.

(Paulo Freire)

Paulo Freire trata a existência humana como um modo de tornar a vida mais feliz, mais cheia de sonhos e esperança. Esse é o sentido verdadeiro das relações humanas, uma vez que, compreender as diferenças as tornam um motivo a mais para viver em relações solidárias e colaborativas.

A criança, como sujeito ativo e detentora de direitos, constitui a partir das interações que estabelece sua identidade pessoal e coletiva, bem como, aprende e ressignifica sentidos sobre a sociedade e o mundo que a cerca. Dessa forma, a categoria **interação entre os sujeitos** objetiva entender como se dão as interações entre as crianças no contexto da Educação Infantil. Quando questionadas sobre como ocorre a relação das crianças diante de alguma deficiência, as professoras sinalizaram, em linhas gerais, que o processo interativo acontece de forma saudável. Por outro lado, P2 relata que, eventualmente, há a necessidade de realizar intervenções pontuais com uma das crianças com deficiência, visto que, como ela menciona, essa apresenta “alguns comportamentos incompatíveis.” Suas palavras causam certo estranhamento. Por isso, questiona-se: para quem, como e por que

seriam incompatíveis? Às vezes, mesmo sem perceber, algumas concepções controversas aparecem nas falas.

Ademais, explanam que:

A interação acontece de forma tranquila e prazerosa, as crianças respeitam e incluem a criança com deficiência e sempre buscamos inseri-las no mesmo ambiente e ciclo social (P3).

Todas as atividades são planejadas pensando em todas as crianças inclusive nas que possuem laudo ou alguma dificuldade de aprendizagem, sendo assim, todas as crianças brincam e fazem as atividades juntas (P5).

Corroborando com o exposto, Vygotsky (1987) ressalta a importância das interações para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do cérebro humano. Através das múltiplas linguagens, as crianças estabelecem uma relação de mediação com os pares e com o meio em que se inserem, uma vez que, constituem conhecimentos ao mesmo tempo em que se constituem como sujeitos. Dessa forma, a aprendizagem potencializa processos internos de desenvolvimento que só são possíveis quando o indivíduo interage com outras pessoas. Portanto, ao proporcionar experiências inclusivas, as professoras garantem a participação efetiva de todos nas atividades propostas.

Além do mais, no que tange à percepção das entrevistadas quanto às contribuições das relações interpessoais para a formação das crianças, explanam que:

[...] essas crianças terem a interação de outras é muito importante, faz elas não sentirem este medo, receio de estarem com outras pessoas, futuramente no mercado de trabalho e na vida ter esta inclusão [...] faz toda a diferença na vida de uma criança com deficiência (P1).

[...] hoje cada vez mais tem crianças com deficiência e muitas delas fazem parte da nossa vida social além da sala de aula e precisamos respeitar assim como devemos ser respeitados, pois, são humanos como nós, alguns possuem limitações, que podem ser ajudados no supermercado, na igreja, se eu tenho empatia, aprendi a olhar com o coração eu vou ser amigo, colega fora da sala [...] (P2).

Contribui e muito, pois é assim que a criança se sente amada e respeitada, passando a ter confiança e com isso consegue se desenvolver integralmente (P3).

Assim sendo, as professoras reafirmam em suas falas a importância de incluir as crianças nos tempos e espaços da Educação Infantil, garantindo relacionamentos

sadios entre todos. A professora P2 aborda em sua fala a importância da empatia e da sensibilidade nas relações. Na mesma perspectiva, P3 cita que a partir da inclusão, as crianças se sentem confiantes, amadas e respeitadas.

O professor, na função de mediador do conhecimento, tem a possibilidade de ampliar qualitativamente as experiências vivenciadas. Eles podem ser exemplos para as crianças a partir de suas atitudes, uma vez que estas podem trazer bons impactos na maneira na qual as crianças percebem e se sensibilizam com o outro, especialmente, com aqueles que são diferentes. Ou seja, precisa evidenciar as habilidades de cada um e traduzir possíveis atitudes singulares, evitando o estranhamento e a rejeição (SERRANO; AFONSO, 2010). Dessa forma, a escola, na função de promover a formação integral e a troca cultural, é um espaço privilegiado de socialização e de encontro com o outro.

Indo ao encontro da fala das professoras, Sasaki ressalta que “qualquer pessoa, por mais limitada que seja em sua funcionalidade acadêmica, social ou orgânica, tem uma contribuição significativa a dar a si mesma, às demais pessoas e à sociedade como um todo” (2005, pág. 23). Assim sendo, pode-se considerar que a educação infantil, pautada nos princípios inclusivos, tem papel importante no incentivo à abertura ao outro – novo e diferente –, que perpassa as fases da vida, contribuindo para a formação do caráter humanizado e atento às particularidades de cada ser humano (SEKKEL; MATOS, 2014). Enfatiza-se, portanto, que a Educação Infantil inclusiva favorece o fortalecimento e a manutenção de práticas acolhedoras ao longo da vida.

P5 também aponta que:

[...] quando as crianças brincam juntas a aprendizagem ocorre de forma natural, isso implica dizer que aprendem a respeitar o espaço e o limite do próximo (P5).

A brincadeira é a principal atividade infantil, necessária para que as crianças se relacionem com o mundo, compreendendo suas dinâmicas. De acordo com Vygotsky (1987), brincar é um importante processo psicológico, uma vez que, a imaginação, a fantasia e a realidade interagem na produção de sentidos e saberes. Oportuniza, ainda, novas formas de expressão e ação, além de proporcionar interações sociais entre os próprios pares e com os adultos. Dessa forma, ao brincar, as crianças refletem sobre as relações estabelecidas e tomam consciência sobre si e o outro,

formando laços de sociabilidade e construindo sentimentos de amizade e respeito (BORBA, 2007).

Em um ambiente inclusivo, como apontado na fala da educadora, o ato de brincar se torna ainda mais significativo pois fomenta o respeito em relação às particularidades alheias. No mesmo sentido, Fortuna evidencia que

no mundo do faz-de-conta um outro senso de realidade é experimentado, impulsionando a confiança na possibilidade de transformação da realidade marcada por novo imaginário, novos princípios e novos valores gerados na solidariedade, ousadia e autonomia que as atividades lúdicas podem comportar. Isto é consequência da interação social plasmada no brincar, que nos lança em direção ao outro, e neste enlace – recordemos o étimo da palavra brincar: “vinculum”, no latim – constitui-nos enquanto sujeitos. Brincando, reconhecemos o outro na sua diferença e na sua singularidade e as trocas inter-humanas aí partilhadas podem lastrar o combate ao individualismo e ao narcisismo tão abundantes na nossa época, restituíndonos o senso de pertencimento igualitário (2008, pág. 461).

Nesse sentido, constata-se a partir das falas das professoras a compreensão de que a constituição da perspectiva de valorização da diversidade pessoal passa, obrigatoriamente, pelos relacionamentos estabelecidos com os adultos e, principalmente, com as outras crianças. Reconhecem, inclusive, as brincadeiras como forma de expressão infantil, pois colaboram para a formação da consciência coletiva. Portanto, em suma, todas expressaram que as interações vivenciadas no processo educativo corroboram com o fortalecimento dos ideais de respeito e tolerância mútua, bem como, com a formação integral das crianças.

3.3 Práticas pedagógicas

“Cresci brincando no chão entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir da experiência de criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes criancieiras a visão comungante e oblíqua das coisas”.

(Manoel de Barros)

Neste trecho, o autor sugere o olhar das crianças como ponto de partida para a comunhão dos saberes. Assim deve acontecer a prática docente, sensível e atenta àquilo que é de interesse de cada sujeito, valorizando a visão de mundo

singular que cada criança carrega consigo. As práticas pedagógicas, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), precisam ter como eixo estruturante as linguagens, as interações e as brincadeiras, favorecendo a inclusão de todos os sujeitos no processo de aprendizagem. Logo, na categoria **práticas pedagógicas**, propõe-se analisar as vozes dos professores em relação às metodologias desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil a fim de promover a inclusão.

Interrogou-se a elas: Quais práticas pedagógicas você realiza para que as crianças com deficiência sejam incluídas? Em suas respostas, algumas das entrevistadas relatam oportunizar a participação de todas as crianças, sem exceção, nas proposições. P1 ressalta a promoção de atividades em duplas ou em grupos, oportunizando as relações sociais entre os pares. P4 cita que desenvolve práticas que abrangem as dificuldades e respeite a diversidade, enquanto P3 menciona que:

Eu utilizo muito diálogo, amor e paciência, procurando sempre estar presente e ao lado da criança com deficiência, o ajudando sempre que possível e tendo as outras crianças para lhe ajudar também (P3).

Percebe-se, novamente, a afetividade na narrativa da professora. O vínculo afetivo estabelecido entre as crianças e os adultos, bem como, entre as próprias crianças, constrói um ambiente escolar fundamentado na confiança, incentivo e reconhecimento. É necessário, portanto, organizar situações cotidianas nas quais as crianças tenham a possibilidade de diversificar suas escolhas e companheiros de interação, ampliando as oportunidades de aprendizagem entre si. Por outro lado, P2 aponta que:

[...] procuro sempre levar atividades que consigam realizar "sozinhos" para todo o grupo para que percebam a sua capacidade e usem como gatilho para quererem mais, despertarem o interesse, além de fazer com que tenham mais autonomia (P2).

Nesse sentido, criar condições favoráveis às vivências infantis implica no estímulo da autonomia nas crianças. Desse modo, a organização dos tempos e espaços enquanto suporte de desenvolvimento curricular contribui para a potencialização da independência, bem como, para o domínio de novas habilidades (BRASIL, 2018).

Ao considerar que as trocas sociais estabelecidas entre os pares são cruciais para o desenvolvimento humano, atribuímos destaque às ações dos educadores como mediadores dos processos educativos inerentes à Educação Infantil. Os adultos, dessa forma, têm função de facilitadores das relações entre as crianças a partir do planejamento de situações cotidianas que estimulem a interação. As falas revelam, portanto, a intencionalidade nas práticas pedagógicas realizadas pelas professoras. Estas são ações que devem visar o desenvolvimento integral das crianças a partir de um processo dinâmico e articulado com a realidade do grupo atendido. Cada sujeito possui singularidades específicas, assim como ritmos diferentes de aprendizagem. Este fator se torna ainda mais evidente quando se trata de crianças com deficiência.

De acordo com Pacheco *et. al.* (2007), a fim de assegurar os valores de aceitação, igualdade e permanência, as práticas pedagógicas precisam ser intencionadas partindo de uma abordagem mais flexível, diversificada e colaborativa. Para tanto, urge a necessidade de estabelecer estratégias apropriadas para atender as demandas em questão, favorecendo a acessibilidade em suas múltiplas facetas. A função do professor, portanto, pressupõe refletir, selecionar e sistematizar ações que promovam um processo educativo pleno e significativo.

Outro aspecto é salientado por P5:

Em primeiro lugar a rotina da sala precisa ser respeitada por todos, fazer as refeições, sentar para realizar as atividades em folhas, brincadeiras de roda, cantigas, brincar no parquinho, atividades lúdicas, todas as crianças realizam estas atividades juntas e no mesmo horário (P5).

A Educação Infantil têm como premissa a proposta de educar e cuidar, garantindo a indissociabilidade entre os mesmos, atuando de forma complementar às famílias. Esses dois aspectos são interpretados como a garantia de interações saudáveis, brincadeiras espontâneas e direcionadas, vínculos afetivos, práticas de alimentação, sono e higiene, que juntos, consolidam novas aprendizagens e fomentam o desenvolvimento de todas as crianças. Nessa perspectiva, como abordado na narrativa destacada, incluir todas as crianças na rotina é resultado de um cuidar ético, no qual o professor dá respostas às solicitações explícitas e implícitas de cada sujeito, prezando, sobretudo, pelo seu bem-estar no ambiente da Educação Infantil.

Ademais, percebe-se que quando questionadas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, as professoras não mencionam acerca da organização do espaço e dos recursos utilizados. Com a finalidade de promover um sistema educacional inclusivo, são necessárias, além de mudanças nas estratégias, adaptações no espaço físico, na forma de comunicação e nas materialidades pedagógicas. Dessa forma, os ambientes, materiais, brinquedos e mobiliários são itens potencializadores quando permitem a exploração, as brincadeiras e as interações, atraindo as crianças e oportunizando, simultaneamente, a multiplicidade de vivências, experiências e agrupamentos com outras crianças (BRASIL, 2018).

Por fim, concebe-se que os professores desempenham um papel fundamental na Educação Infantil. Partindo do exposto, as práticas realizadas contemplam, principalmente, a modificação de estratégias voltadas ao grupo e às crianças com deficiência. É perceptível, com base nas categorias anteriores, o entendimento acerca da importância de garantir a acessibilidade em suas diferentes perspectivas, contudo, na prática, há inconsistência frente ao que deve ser feito. As professoras falam do modo como organizam suas práticas, ora individuais, ora coletivas, falam de amor e cuidado, ações necessárias para que o processo de aprendizagem e desenvolvimento se efetive. Entretanto, não pontuam estratégias específicas para a inclusão das crianças com deficiência.

Além de traçar práticas pedagógicas, é necessário atentar-se às possíveis mudanças nas materialidades disponíveis nos espaços, na forma de comunicação e na disposição dos móveis. Os ambientes, de forma geral, devem garantir segurança aos sujeitos, desafiando-os a ampliar as habilidades linguísticas, sociais e motoras. Nesse sentido, esse conjunto de alterações viabiliza a equidade no atendimento das crianças com deficiência, tornando o processo inclusivo mais próximo do ideal.

3.4. Desafios

“Após conhecer a inclusão, não consigo imaginar a volta da sociedade para práticas não-inclusivas. Felizmente, a inclusão é um processo mundial irreversível”.

(Romeu Sassaki)

Sassaki discorre que a inclusão é um eixo fundamental para garantir o avanço social. Entende-se que através dela, ocorre a construção de uma sociedade

verdadeiramente para todos. Entretanto, por se tratar de uma pauta “recente”, o processo inclusivo, especialmente na Educação Infantil, ainda está em construção. Em vista disso, na última categoria, buscou-se identificar quais os principais desafios enfrentados pelas professoras na efetivação da inclusão na Educação Infantil. As entrevistadas apontaram diversos impasses que inviabilizam realizar um trabalho docente efetivamente pautado nos princípios inclusivos. Nesse sentido, P1 relata que o principal desafio está relacionado ao manejo dos alunos com deficiência nos grupos.

Toda escola incluir estes alunos [crianças], principalmente os professores saberem trabalhar com estes alunos [crianças] [...] (P1).

Talvez esse fato se dê em relação aos dados apresentados no quadro de identificação apresentado inicialmente, que revela, a falta de formação na área de pedagogia e o pouco tempo de atuação da professora o que justificaria o fato de não conseguir ainda lidar com algumas situações, ‘manejo’, em suas palavras.

Entende-se que, através de estratégias adequadas de propostas pedagógicas, constrói-se um ambiente mais harmônico, além de promover relações interpessoais mais potentes entre as crianças com deficiência e o restante do grupo, bem como, com os adultos. O desenvolvimento de tais ações podem contribuir para alavancar o processo de aprendizagem, estabelecendo assim, condições favoráveis para o processo de inclusão escolar (VENÂNCIO; SILVA; PINHEIRO, 2020).

P2 menciona que:

Fazer com que todos ao redor da criança a olhem como um ser humano que é capaz, o que ele aprendeu pode ser "pouco" para nós para ele é muito e deve ser valorizado. Só que muitas vezes são tratados como coitadinhos fazendo com que sintam tal (P2).

É possível observar que ainda existem muitos paradigmas relacionados às pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, a fala da professora evidencia um aspecto importante a ser superado: o capacitismo. Esse termo, em suma, é compreendido como o detrimento daqueles que apresentam características diferentes de um estereótipo considerado “padrão”, isto é, há a diferenciação com base em generalizações. Logo, retira-se dessas pessoas a capacidade de alcançar a independência. Assim como as outras formas de preconceito, o capacitismo contribui na privação dos direitos, perpetuando a segregação e as desigualdades.

Além disso, P3 apresenta em sua fala diversos desafios relacionados ao amparo governamental:

Apoio governamental, que nem sempre acontece [...]. Capacitação de docentes e demais colaboradores escolares. Segundo professor em sala de aula desde a educação infantil, pois isso não acontece e muitas vezes o professor titular precisa trabalhar sozinho, dificultando seu trabalho em sala de aula (P3).

Como apresentado neste texto, diversos documentos norteiam a prática inclusiva nas escolas de ensino regular. Contudo, em contrapartida, o respaldo legal referente à inclusão na Educação Infantil ainda é muito vago. É necessário que as proclamações acerca da Educação Inclusiva tratadas nesses aparatos saiam do papel e passem a transitar no chão das instituições de ensino, orientando métodos, práticas e concepções sobre o tema (OLIVEIRA, 2016). Nesse sentido, a construção de documentos específicos para essa etapa escolar é de suma importância para a proposição de tempos e espaços mais humanizados e acolhedores.

Em nível Federal e Estadual, não existem documentos que regulamentem a presença de segundos professores em turmas da Educação Infantil em que há a crianças com deficiência, uma vez que, a responsabilidade sob esta etapa da Educação Básica é atribuída aos municípios, como apontado no Título IV, Art. 11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No que diz respeito ao município de Treze de Maio/SC, a Lei Complementar Nº 1.459 de 23 de novembro de 2021 cria o cargo de segundo professor de turma e apresenta as atribuições desse profissional. Porém, percebe-se que não há menção referente à etapa de atuação, nem ao público alvo atendido pelos professores. De acordo com o exposto pela entrevistada, não há presença de segundo professor na turma em que atua, mesmo havendo alunos com deficiência no grupo. Tal situação suscita o seguinte questionamento: as crianças com deficiência matriculadas na Educação Infantil não gozam de direitos específicos?

Pressupõe-se ainda a essencialidade da qualificação profissional para a efetivação de princípios inclusivos no cotidiano escolar. A formação de professores, portanto, assume posição de inacabamento, uma vez que, constantemente há um processo de atualização e busca de conhecimentos. Ao trabalhar com crianças, o eixo norteador das práticas pedagógicas deve ancorar-se no conhecimento de suas necessidades e particularidades, trabalhando na perspectiva da formação integral, ou seja, educar e cuidar. Responder à diversidade exige respaldar-se na reflexão,

discussão e criação de proposições que trilhem o caminho na inclusão. Nesse sentido, as formações continuadas propõe oportunidades de assimilar novas fundamentações teóricas e a partir dessas traçar intervenções que potencializem o processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças.

P5 discorre:

Olhar observador do profissional da educação. As crianças especiais merecem ser tratadas como um sujeito capaz de aprender, do seu jeito é claro, por isso que esse profissional deve encontrar o caminho para que a aprendizagem ocorra efetivamente. A aprendizagem só ocorrerá se este profissional sair da sua zona de conforto. Também é necessário ter suporte da coordenação pedagógica bem como de todos os envolvidos neste processo (P5).

Para acontecer a inclusão no ambiente escolar é necessário que todos os profissionais se percebam como agentes da educação inclusiva, possibilitando o acolhimento, o atendimento e a inclusão das crianças com deficiência. De acordo com Paulon, Freitas e Pinho, “para operar as transformações nos modos de relação dentro da escola é também necessário que os profissionais envolvidos tomem para si a tarefa de pensar estas questões de forma reflexiva e coletiva” (2005, p. 21). A partir deste excerto, origina-se a discussão acerca das atribuições dos professores e demais profissionais atuantes no contexto escolar no que diz respeito às crianças com deficiência. É necessário que de forma conjunta e intencional sejam planejadas, repensadas e desenvolvidas estratégias de flexibilização, além de práticas alternativas que favoreçam o desenvolvimento integral de todos os sujeitos.

Assim sendo, evidencia-se que muitos são os desafios para efetivar a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil. Cada professora apontou em suas falas diferentes aspectos, denunciando uma série de impasses que permeiam o cotidiano escolar. Contudo, como observado, nenhuma das entrevistadas apontou desafios relacionados a interação com as famílias ou a carência de uma equipe multiprofissional especializada para trabalhar de forma conjunta.

Sabe-se que o processo inclusivo requer inúmeras adaptações a fim de garantir a acessibilidade em todas as instâncias. É notório que muitas lacunas requerem intervenções de outros agentes para serem atenuadas ou resolvidas. Em vista disso, considera-se que a criação de documentos regulamentadores específicos, o oferecimento de formação continuada e o trabalho conjunto de profissionais especializados são indispensáveis para o processo de inclusão escolar.

4. Considerações Finais

Este artigo teve como principal objetivo compreender como a inclusão de crianças com deficiência é efetivada na Educação Infantil. Mediante os resultados obtidos, foi possível identificar os seguintes aspectos: as concepções das professoras sobre o conceito de inclusão, os impactos positivos das interações entre as crianças com deficiência e o restante do grupo, bem como, com os adultos, as práticas pedagógicas significativas e as inconsistências entre teoria-prática, e por fim, os principais desafios frente à efetivação da inclusão.

A partir dos estudos, constatou-se que em decorrência da necessidade de uma Educação Inclusiva, os sistemas de ensino têm se desafiado a romper com matrizes ultrapassadas e adequar-se ao novo contexto proposto, transformando estruturas de organização e funcionamento escolar. Nesse sentido, as práticas educacionais pautadas na inclusão têm ocorrido de maneira lenta.

Em relação ao objetivo de identificar o que as professoras compreendem acerca da concepção de inclusão, as entrevistadas reconhecem a inclusão como um meio de garantir o desenvolvimento integral aos sujeitos, respeitando suas características e atendendo suas necessidades. Desse modo, apontam formas de efetivá-la: promover o sentimento de pertencimento e aceitação, construir ambientes acessíveis e promover práticas pedagógicas pautadas na participação. Apesar disso, não se referem à adaptação atitudinal como caminho para a superação de preconceitos e estereótipos. Nessa perspectiva, reitera-se que as concepções que se tem acerca das crianças, da infância e principalmente da inclusão, sustentam e norteiam as práticas pedagógicas, as mediações e as organizações espaciais e temporais desenvolvidas cotidianamente.

Quanto ao objetivo de identificar como se estabelecem as relações entre os sujeitos nos grupos em que há crianças com deficiência, observou-se que as interações acontecem, principalmente, através das brincadeiras livres e coordenadas. Além do mais, em suas falas, as professoras afirmam a importância de garantir tempos e espaços propícios à construção de relações pautadas na cooperação mútua, uma vez que, essas favorecem a valorização da diversidade. Portanto, evidencia-se que as aprendizagens são reforçadas quando interações respeitadas são constituídas entre crianças e adultos. Além do mais, as crianças com deficiência se beneficiam dessas vivências pois percebem em si a capacidade de participação, encontrando-se

com o outro. Destaca-se também a importância do papel do professor nas mediações estabelecidas no contexto da Educação Infantil, favorecendo experiências significativas a todas as crianças.

Ao investigar as práticas pedagógicas que são efetivadas para que as crianças com deficiência sejam incluídas nos grupos etários, identificou-se que acontecem certas incoerências entre teoria e prática. Como constatado, há entendimento frente ao conceito de inclusão e ao que deve ser feito, em contrapartida, as práticas não se efetivam no chão da Educação Infantil. As professoras citam a afetividade e o estímulo à autonomia como aspectos presentes nas práticas. Contudo, não mencionam nenhuma ação específica em relação à flexibilização da rotina, adaptação nos espaços, materiais, na forma de comunicação ou atividades. Para que as crianças com deficiência sejam devidamente incluídas e tenham seu processo de aprendizagem alavancado, o professor deve planejar adaptações de acordo com a demanda expressa e promover tempos e espaços propícios para o desenvolvimento integral.

Sobre os principais desafios enfrentados no processo inclusivo, os resultados apontam para a falta de formação continuada, suporte da equipe pedagógica, manejo dos alunos, respaldos legais, amparo governamental e a ideia de capacitismo. Percebe-se, então, que essas dificuldades estão interligadas, representando algumas das lacunas do sistema de ensino público. Logo, ainda há muito o que se fazer a fim de garantir a inclusão escolar de crianças com deficiência. A estruturação de documentos norteadores, o incentivo à formação e ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas são medidas consideradas fundamentais para aprimorar o processo educativo. No entanto, cabe ressaltar que a abertura à diferença e o reconhecimento da heterogeneidade como fator enriquecedor, de acordo com o explicitado na fala das entrevistadas, representa um indicativo favorável à instituição de uma Educação Inclusiva de qualidade.

Por fim, é inevitável destacar a carência de documentos que designem diretrizes para a constituição de uma Educação Infantil efetivamente atuante na perspectiva inclusiva, assim como a falta de estudos nessa área convidam para a produção de novas pesquisas dentro desse contexto. Estas poderiam auxiliar, inclusive, na qualificação profissional e pessoal dos professores que, como mediadores, requerem amparo teórico para desempenhar essa função. Depreende-

se, portanto, a importância desse artigo como vetor de reflexão, aprendizados e indagações que, por enquanto, aqui se conclui.

Referências:

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família** / Philippe Ariès. Tradução: Dora Flaksman. 2º ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 25 set. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 04 out. 2022.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. 79 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União. ano 1990, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 25 set. 2022.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2º edição, 2007, p. 33 - 46.

CORSARO, W. **We're friends, right?: inside kid's cultures**. Washington, DC: Joseph Henry, 2003.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove ano: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2^o edição, 2007, p. 57 - 68.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais – 1994. Brasília, DF: Escritório UNESCO Brasil, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022

FORTUNA, T. R. **O brincar, as diferenças, a inclusão e a transformação social**. Atos de Pesquisa em Educação, v. 3, n. 3, p. 460-472, 2008.

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 / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-23.

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

MARTINS, G. D. F., STERNBERG, P. W., & ROZEK (2019). **Infância e inclusão: princípios inspiradores da atuação na educação infantil**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS.

OLIVEIRA, Tatiana de Castro. **Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016.

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

PANIAGUA, G.; PALACIOS, J. **Educação infantil: resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. de L. E PINHO, G. S. **Documentário subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p.11-19, 2005.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação especial** / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

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

SASSAKI, R. K. **Inclusão: o paradigma do século 21.** Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, p. 19-23, out. 2005.

SEKKEL, M. C.; CASCO, R. **Ambientes inclusivos para a educação infantil: considerações sobre o exercício docente.** In: FRELLER, C.; FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. (Org.). Educação inclusiva: percursos na educação infantil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p. 19-37.

SEKKEL, M. C.; MATOS, L. P. **Educação inclusiva: formação de atitudes na educação infantil.** Psicologia escolar e educacional, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 87-96, jan./abr. 2014.

SEKKEL, M. C.; ZANELATTO, R.; BRANDÃO, S. B. **Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 15, n. 1, p. 117- 126, jan./mar. 2010.

SERRANO, A. M.; AFONSO, J. L. **Educação pré-escolar em contextos inclusivos: reflexões em torno de uma experiência europeia Comenius.** Inclusão: Revista de Educação Especial, Brasília, n. 10, p. 7-28, 2010.

STERNBERG, Priscilla Wagner. **Educação Inclusiva: um olhar sobre a diversidade na educação infantil.** 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

VENÂNCIO, L. M. C. T.; SILVA, A. M.; PINHEIRO, M. C. O. A inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: relações interpessoais entre professores e alunos. In: **Políticas e práticas em educação especial e inclusão escolar** [recurso eletrônico] / organização de Washington Cesar Shoiti Nozu, Maria Edith Romano Siems, Mônica de Carvalho Magalhães Kassar – Curitiba: Íthala, 2021. 267p.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.