

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Carla Rubinsztein

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

MONOGRAFIA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Rio de Janeiro, Julho de 2018

CCE
COORDENAÇÃO
CENTRAL DE
EXTENSÃO

Carla Rubinsztein

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Monografia

Monografia apresentada ao Programa de Pós graduação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil e Perspectivas para o trabalho em creches e pré-escolas.

Orientadora: Ana Elisabete Lopes

Rio de Janeiro, julho de 2018.



RESUMO

Esta monografia apresenta uma pesquisa bibliográfica a respeito das possibilidades e desafios da prática da inclusão de crianças com necessidades específicas na Educação Infantil. Através de uma análise em nossa atual legislação percebe-se que uma maior importância vem sendo dada a este assunto. Porém, estamos ainda superando um longo passado de exclusão, preconceito e padronização não só vividos nos contextos escolares, como em toda a nossa sociedade em geral. Por isso é importante entender e pesquisar os desafios vividos pelo professor ao lidar com esta nova realidade da inclusão. A verdadeira inclusão da criança com necessidades específicas não é tarefa fácil e requer estudo, compreensão, e olhar sensível de cada profissional envolvido no processo. A Educação Infantil é um importante momento, em que a socialização e as potencialidades de cada um são valorizadas, e por isso, é uma etapa ideal para o início do processo de inclusão das crianças com necessidades específicas. A pesquisa mostra que a inclusão na educação infantil é um caminho longo, que envolve investimentos tanto da família quanto da comunidade escolar. Os recursos de materiais e de espaço cabem às instituições, e é necessário possibilitar o estudo e preparo dos diversos profissionais que atuam neste processo.

Palavras-chave. Educação infantil; Inclusão; Necessidades específicas de educação. Criança.

ABSTRACT

This monography presents a bibliographical research about the possibilities and challenges of the practice of including children with specific needs in Early Childhood Education. Through an analysis in our current legislation it is noticed that a greater importance has been given to this subject. However, we are still overcoming a long past of exclusion, prejudice and standartizations not only in school contexts, but throughout our society as a whole. It is, therefore import to understand and research the challenges faced by the teacher in dealing with this new reality of inclusion. True inclusion of the child with specific needs is not an easy task and requires study, understanding, and sensitive view of each professional involved in the process. Early Childhood Education is an important moment in wich socialization and the potential of each are valued, and therefore, is an ideal stage for the beginning of the process of inclusion of children with specific needs. The research shows that inclusion in early childhood education is a long road, involving both family and school community investments. The resources of materials and space belong to the institutions, and it is necessary to enable the study and preparation of the various professionals who work in this process.

Key-words. Early childhood Education; Inclusion; Specific needs; Child

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	4
1.O CONCEITO DE INCLUSÃO	9
1.1- A educação inclusiva no contexto educacional brasileiro.....	9
1.2- A escola inclusiva.....	12
2.EDUCAÇÃO INFANTIL E O MOVIMENTO DA INCLUSÃO	17
2.1 Pressupostos teóricos e metodológicos orientadores da Educação Infantil.....	17
2.2- O movimento de inclusão no contexto da Educação Infantil.....	19
2.3- Acessibilidade ao currículo e no currículo da Educação Infantil.....	21
3.A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA	24
3.1- O papel do professor na Educação Infantil Inclusiva.....	24
3.2 -Desafios da formação básica e continuada do professor para a Educação Inclusiva.....	25
4. CONCLUSÃO	29
5. REFERÊNCIAS	31

INTRODUÇÃO

Eu penso a educação ao contrário. Não começo com os saberes. Começo com a criança. Não julgo as crianças em função dos saberes. Julgo os saberes em função das crianças. (Rubem Alves)

Diante de uma sociedade na qual as pessoas pensam e agem de forma cada vez mais individualista e são movidos pelo espírito de competição, consumo e alta produção, torna-se fundamental refletirmos sobre o tipo de educação que estamos valorizando na escola. No contexto educacional atual, o tema da inclusão enfatiza a necessidade de construção de uma escola para todos, mas ainda gera desconforto e, muitas vezes, silêncio entre profissionais, instituições e famílias. Em diferentes setores da sociedade, observamos ainda atitudes e comportamentos segregadores, que revelam a discriminação de alguns grupos e minorias. A partir dessa realidade, destacamos a necessidade de reflexão sobre os desafios e as possibilidades do movimento de inclusão, desde a educação infantil, promovendo a reflexão e a implementação de uma proposta pedagógica que valorize e promova a convivência entre pares, superando barreiras, preconceitos e estereótipos.

Acredito na importância da reflexão sobre o tema para que a diversidade seja cada vez mais respeitada, valorizada e reconhecida em sua importância nas instituições de ensino. Nos últimos anos, observamos que inúmeras inquietações surgiram a respeito do tema da inclusão, o que levou ao aumento do interesse pela busca de conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o assunto. Estudos e pesquisas também estão sendo desenvolvidos com foco nas observações do cotidiano das crianças com necessidades específicas incluídas na educação infantil. Seguindo esse movimento, a reflexão apresentada ao longo desta monografia foi motivada pelas observações e questionamentos que surgiram ao longo de minha atuação como professora, em uma escola que vive os desafios da efetiva inclusão.

Cursei faculdade de Psicologia na UFRJ (entre 2011 e 2017) e, em seguida, comecei a trabalhar em uma escola particular, na Zona Sul do Rio de Janeiro. Sou

professora no segmento da Educação Infantil e, no ano de 2017, trabalhei com uma turma de 11 crianças e uma delas apresentava um Transtorno de Espectro Autista.

A partir do trabalho que exerci em sala de aula, principalmente com essa criança, tornou-se mais evidente a minha vontade de pesquisar sobre os desafios que trazem consigo a inclusão, com o objetivo de aprimorar as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças no ambiente escolar da Educação Infantil. Não pretendo criticar ou apontar falhas, mas entender quais os desafios e obstáculos que impedem ou dificultam a implementação de uma proposta inclusiva de educação, seguindo as orientações legais que procuram garantir o direito de toda criança à educação de qualidade.

A inclusão escolar é amparada e fomentada por diversas leis, normas, parâmetros e documentos, tais como, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1996), *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), *Constituição Federal* (BRASIL, 1988), *PCNs* (BRASIL, 1999), *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017). Mas, basta uma breve revisão bibliográfica ou observação em instituições de educação para a constatação de que as iniciativas e propostas, que efetivamente contribuam para a prática pedagógica inclusiva, caminham a passos lentos em relação à produção teórica que orienta esse campo.

Constatamos que, de uma forma generalista, encontramos um conceito normalizador de educação. Neste, o foco é nas crianças que aprendem da mesma maneira, no mesmo tempo e não apresentam maiores dificuldades, sejam elas motoras, sociais, emocionais, ou cognitivas. Aqueles que fogem deste padrão, historicamente, acabam excluídos ou ignorados. Isso não, necessariamente, se deve à má - fé do professor, mas reflete a carência de acesso a conhecimentos e falta de formação mais específica para sua atuação como mediador de processos inclusivos.

A partir de rápida pesquisa nos currículos de curso de Pedagogia, em seis grandes universidades do Rio de Janeiro (UFRJ, UERJ, PUC, UFF, UniRio e Estácio), percebi que cinco delas só apresentam uma disciplina obrigatória sobre inclusão (ou educação especial) durante toda a graduação. Trata-se de uma abordagem superficial, sem grandes ênfases ou capacitações. Com base nessa informação, me parece fundamental a formação continuada de professores para garantir mais segurança e um melhor preparo deste profissional.

Uma questão central deste estudo é entender os desafios cotidianos que dificultam a prática do educador na relação com as crianças com necessidades

educacionais específicas, incluídas na Educação Infantil. Alguns problemas atravessam o movimento da inclusão, tais como, a falta de parceria ou do entendimento das famílias, a falta de oferta da rede de apoio e suporte pela escola, dentre outros. Porém, vejo como o principal desafio a ser superado, o despreparo dos profissionais, e isso envolve desde sua dificuldade em olhar, perceber e sentir a diferença dos educandos, até a incapacidade de ajudar cada criança a desenvolver suas possibilidades.

Neste estudo, destaco a investigação sobre o papel do professor como mediador desse processo, a formação necessária para sua atuação adequada e a prática pedagógica necessária para a implementação desse projeto inclusivo de educação. Será que estamos incluindo ou somente integrando as crianças com necessidades específicas na escola regular? Com a verdadeira inclusão, os olhares são voltados para todos, e se faz necessária uma ruptura no sistema. Acontece uma quebra de paradigmas e dissolução da normalização, respeitando e valorizando a diferença de cada um. É necessário um trabalho de ressignificação da prática para que de fato fique claro que o ganho na inclusão é múltiplo: benéfico para todas as crianças, assim como para os profissionais.

A partir da diferenciação dos dois conceitos, integração e inclusão, cabe o questionamento: ao matricular crianças de inclusão, estamos somente nos adaptando às leis porque assim deve ser, ou estamos nos reestruturando, repensando e reconstruindo nossa prática?

Pretendo também investigar o papel do professor neste processo de inclusão de crianças com necessidades específicas. A criança é contemplada em sua totalidade? Qual a concepção de infância vem sendo pensada? Há sensibilidade para respeitar sua forma de ser? Como a escola deve ser organizada para atender às necessidades específicas dos alunos? Qual a formação necessária para nos prepararmos para este desafio?

Esta pesquisa é relevante na medida em que ainda observamos o despreparo e insegurança de muitos profissionais que recebem crianças com necessidades específicas no contexto escolar. É necessário compreender os desafios que se dão para podermos construir estratégias, adaptações e reestruturação da nossa própria prática.

A nossa prática deve ser revisada, revisitada, reconstruída, questionada a todo o tempo. Apesar disso, ainda vemos professores trabalhando com currículos

predeterminados, com objetivos estanques, que se recusam a fazer um autoquestionamento mesmo quando defrontados com situações inesperadas e novos desafios. De acordo com o pensamento de Freire (2016): “só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiados certos de nossas certezas” (p.29).

O tema da inclusão é relativamente novo e, devido a sua relevância, se faz necessário ser discutido, estudado e pesquisado. Somente assim se dará a superação dos desafios e das barreiras que impedem ou dificultam o processo educativo e a inclusão social da pessoa com necessidades educacionais específicas, devido a uma deficiência ou transtorno de comportamento.

Acompanhando a legislação vigente, reconhecemos que nosso país conta com várias leis, normas e documentos que visam assegurar a inclusão no contexto educacional, porém cabe o questionamento se, na prática, essa legislação vem sendo implementada e respeitada em sua totalidade

Para o desenvolvimento do estudo proposto, no primeiro capítulo é realizado uma breve contextualização histórica sobre a educação inclusiva no Brasil. Esse resgate histórico mobiliza a reflexão sobre a maneira como as crianças, com necessidades específicas, eram tratadas e o lugar que ocupavam socialmente. A partir do estudo sobre a legislação brasileira, é construída uma análise sobre o panorama atual que envolve a questão da inclusão na escola.

No segundo capítulo, falo sobre a educação infantil e o movimento de inclusão. A partir da leitura do Estatuto da Criança e do Adolescente, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, da Lei de Diretrizes e Bases e da Constituição Federal, obtenho o embasamento teórico e legal da atual maneira de se trabalhar a educação infantil. O pensamento de Carvalho(2004) ajuda a entender alguns dos pontos importantes da inclusão na educação infantil.

No terceiro capítulo, discuto a formação do professor para a prática da Educação Infantil inclusiva. Cito Reily(2004) para mostrar um pouco da prática e discutir alguns pontos necessários nela. Por exemplo, a utilização do brinquedo como objeto mediador no processo da educação infantil inclusiva, e o próprio olhar sensível e atento do educador. Cito a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para falar sobre a atuação do professor dentro das sala de

recursos multifuncionais, que muitas vezes se faz necessária para a oferta da rede de apoio e suporte ao educando com necessidades específicas.

1 O CONCEITO DE INCLUSÃO

1.1.A Educação Inclusiva no Contexto Educacional Brasileiro

O conceito de educação inclusiva surgiu no Brasil visando à construção de “uma escola para todos” e de uma proposta pedagógica que atenda às crianças com necessidades educacionais específicas incluídas nas instituições de ensino regular.

Segundo Carvalho (2004), ao longo da história da educação brasileira, a inclusão nas escolas regulares de alunos com necessidades específicas, decorrentes de uma deficiência ou transtorno global de desenvolvimento, é um fenômeno historicamente recente. A escola especial era o único espaço que essas crianças tinham para aprender e se desenvolver e, com as transformações sociais decorrentes da luta pelos direitos da pessoa com uma deficiência, essa realidade foi se transformando. Com o passar do tempo, a sociedade vem reconhecendo, cada vez mais, os benefícios alcançados e conquistados com a escola que visa uma educação para todos.

Nossa história traz consigo uma herança de exclusão, assistencialismo e filantropia. Por muitos anos mantivemos um *status quo* onde a educação era um diferencial e privilégio de poucos. O efetivo acesso das crianças com necessidades específicas às escolas regulares, no Brasil, começa a partir da metade do século XX e, até hoje, deve ser considerado como um processo em andamento.

Para efetivar a inclusão no contexto educacional entende-se que, é necessário um trabalho de ressignificação das práticas pedagógicas para que, de fato, fique claro que o ganho na inclusão é múltiplo: as vantagens passam a ser para todas as crianças, assim como, para todos os educadores envolvidos neste contexto.

Quando falamos em ganho múltiplo na educação, tocamos na complexidade do assunto, pois cabe lembrar que vivemos numa sociedade onde a segregação dos diferentes era uma realidade social: eles eram escondidos até pelas famílias e, comumente, não frequentavam escolas.

Para combater essa longa história de exclusão, nas últimas décadas, nossa legislação vem se tornando cada vez mais clara ao discorrer sobre os direitos das crianças com necessidades educacionais específicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assegura ao aluno o acesso ao atendimento educacional especializado, pela Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; com o Título III - do Direito à Educação e do Dever de Educar, que exige:

III - 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; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Em seu artigo 58 explica: “Entende-se por educação especial (...) a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

Hoje entendemos que “modalidade” não é a palavra ideal para definir a educação inclusiva, visto que pode gerar interpretações diversas que podem manter a exclusão. A educação inclusiva não é uma modalidade da educação, e sim parte integrante dela, tendo seu início desde a primeira etapa da educação básica.

Na Resolução CNE/CEB nº. 02/2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Educação Especial é entendida como:

[...] um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais; organizados institucionalmente para apoiar, complementar, e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2011, p.1)

Em síntese, com base na LDB 9394/96 e na Resolução CNE/CEB nº. 02/2001, entende-se que segundo os princípios fundamentais da educação inclusiva:

- Todas as crianças devem aprender juntas;
- As escolas devem reconhecer e responder às diversidades de seus estudantes acomodando os estilos e ritmos de aprendizagem;
- A instituição deve assegurar uma educação de qualidade a todos, por meio de um currículo apropriado, estratégias de ensino, recursos e parceria com a comunidade.

Para tais orientações serem postas em prática, já é sabido que não basta apenas a legislação, por mais completa que ela seja. Instituições e educadores precisam estar preparados para este trabalho contínuo. A simples garantia da vaga na escola pode significar um prolongamento da história de segregação, caso não haja

preparo dos profissionais e oferta da rede de apoio e suporte que o aluno possa necessitar.

Mendes (2002) acredita que, para a prática do processo de inclusão, é preciso compreender que as mudanças no sistema educacional dependem de diversos fatores, que envolvem os organismos político, social, econômico e cultural em que a escola se insere, assim como, é preciso compreender as concepções e as propostas pedagógicas que pretendem atender às necessidades dos educandos.

Para se contemplar a individualidade e especificidade de cada criança é necessário preparo e estudo. A quebra dos preconceitos e paradigmas deve ser vivida, tanto por parte dos profissionais como por parte das famílias. Para isso, a formação inicial e continuada dos professores é uma questão central do processo educativo que exige ações específicas das escolas, dos órgãos gestores e do governo.

A inclusão faz com que os olhares sejam voltados para todos que participam da educação da criança: família, direção escolar e educadores. Contudo, para que tal fato se torne realidade faz-se necessária uma ruptura no sistema social e educacional, uma dissolução da normalização (RIBEIRO et.al., 2003). Por normalização, entende-se uma escola sem diversidade, onde somente as crianças ditas 'normais' se encaixam. Nessa escola não há espaço para heterogeneidades e o foco é a transmissão de conhecimentos. É um padrão antigo, culturalmente vigente por muitos anos, portanto difícil de ser superado.

Os estudos mostram que o processo da inclusão vem sofrendo transformações ao longo das últimas décadas. Anteriormente ao movimento de inclusão, algumas crianças com necessidades específicas, quando conseguiam ser inseridas no espaço da escola, muitas vezes se viam excluídas tanto dos processos educacionais quanto sociais, pois não havia propostas e espaços adaptados para elas. Neste contexto, o objetivo era que a criança se adaptasse ao sistema educacional então vigente, não existindo métodos para a prática da inclusão.

Mazzota (1996) reflete sobre o movimento de inclusão e destaca que, o ano de 1981, foi designado pela ONU como o ano internacional das pessoas com deficiência, oficializando, nesta época, o conceito de sociedade inclusiva. Começa aqui, mundialmente, a luta contra a exclusão e contra o preconceito em relação a esses cidadãos.

A inclusão é fundamentada nos princípios de direitos humanos e cidadania que objetiva eliminar a exclusão, o preconceito e garantir os direitos a igualdades e diferenças.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) deixa claro o objetivo da inclusão, quando afirma que: “todas as crianças [...] tem direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos” (p.120). De acordo com o documento, crianças com necessidades educacionais específicas devem ser incluídas nos contextos educacionais comuns.

Desde que esse conceito passou a ser discutido e posto em prática, o desafio a ser superado é o de trabalhar numa educação focada no grupo e em cada criança, suas potencialidades e características individuais, pensando uma escola que se reconfigura e atualiza a todo o tempo.

A Declaração de Salamanca (1994) diz que cada criança é única e as diferenças devem ser compreendidas. O documento propõe que os sistemas educacionais precisam ser adaptados e transformados para acomodar e atender a todos, levando em conta a diversidade do ser humano:

Toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem: •toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; •sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; •aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; •escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO,1994)

1.2. A escola inclusiva

Estamos rodeados de documentos e leis no contexto educacional que explicam e asseguram a prática da educação inclusiva, mas para a implementação dessa proposta é necessário o maior respeito às diferenças dos educandos e a oferta da rede de apoio e de suporte para aqueles alunos que necessitem. Há de se criar

propostas que valorizem cada criança nas suas possibilidades, dando o tempo necessário para que supere suas limitações.

Uma escola inclusiva é aquela que se preocupa com o acesso e a permanência de seus alunos. Uma escola viva, que sustenta mudanças na sua organização pedagógica e reconhece e valoriza a diversidade de seus alunos.

Para Carvalho (2004), são “escolas com as condições necessárias e indispensáveis para oferecer respostas educativas adequadas às necessidades individuais de aprendizagem de todos e de cada um de seus aprendizes [...]”. (p.77)

O objetivo deve ser o desenvolvimento pleno das capacidades dos alunos, respeitando sempre suas diferenças e valorizando potencialidades. Isso exige a remoção de barreiras históricas, que não permitem ou valorizam a heterogeneidade nas salas de aula e, conseqüentemente, a democratização do ensino.

Para o bom funcionamento da escola inclusiva, o documento *saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem : deficiência múltipla* (BRASIL, 2006) nos mostra que algumas medidas institucionais devem ser tomadas, para o atendimento das necessidades específicas dos educandos, tais como:

- Organização de agrupamentos, da didática, do tempo e do espaço:

É necessária uma reorganização de conteúdos de forma a atender a todos. Recursos e materiais didáticos específicos, assim como brincadeiras que ajudem no desenvolvimento das crianças devem ser introduzidos. Mobiliários interativos e espaços que propiciem uma melhor circulação e aproveitamento de todas as crianças são, também, necessários.

- Adaptações de objetivos e conteúdo:

Ao se tratar do contexto da educação infantil, o educador pode realizar transformações de maneira mais livre e lúdica na sua rotina. Jogos corporais específicos e brincadeiras de expressão corporal e cênica são exemplos cotidianos que contribuem para a socialização e desenvolvimento da fala. O educador tem como papel criar e propor desafios a seus educandos, mas estes não podem servir como obstáculos impeditivos e excludentes.

- Modificação e respeito do tempo:

É necessário que o educador entenda, acolha e respeite o tempo de cada um de seus educandos e do grupo como um todo. O vínculo afetivo e social, das crianças com necessidades específicas, pode demorar mais tempo para se firmar, assim como a compreensão e interesse por alguma atividade. O olhar sensível e atento do

educador em relação a essa dinâmica permitirá a melhor identificação e entendimento das necessidades e características de cada um. Ao deixar de esperar objetivos imediatos e respostas únicas, o educador permitirá que cada criança conquiste os objetivos traçados, a sua maneira e seu tempo, e a inclusão se dará mais naturalmente.

- Oferecer apoio para a criança que demonstre uma necessidade específica, que pode ser sensorial, emocional, físico-motora ou de qualquer outra natureza:

Ainda de acordo com (BRASIL, 2006) o professor precisa estar preparado para revisitar sua prática caso seja necessário mudar o método de ensino ou uma atividade para se adaptar melhor a alguma criança. As necessidades específicas devem estar incluídas no projeto pedagógico (que deve ser voltado para a diversidade) e no plano de desenvolvimento educacional das instituições.

Assim, no processo de inclusão, a criança com necessidades educacionais especiais não pode ser vista apenas por suas dificuldades, limitações ou deficiências. Ela deve ser olhada na sua dimensão humana, como pessoa com possibilidades e desafios a vencer, de forma que os laços de solidariedade e afetividade não sejam quebrados. (BRASIL 2006, p.27)

O professor deve fugir dos métodos engessados tradicionais para dar espaço à resignificação e a reflexão de sua própria prática a todo o tempo.

Para que as crianças com necessidades educacionais especiais possam participar com sucesso desse programa em creches e pré-escolas há necessidade de professores empenhados na interação, acolhida e escuta dessas crianças, interessados em compreender suas necessidades e desejos, e disponíveis para interpretar suas formas de expressão e comunicação, muitas vezes diferentes daquelas das demais crianças da mesma faixa etária. E, principalmente, é preciso que os professores desejem querer ajudar as crianças a crescer e conhecer o mundo. (BRASIL 2006, p.29)

O processo de avaliação a partir do princípio da escola inclusiva não se baseia em observar somente habilidades e competências. Tem como foco a formação de um ser humano que se reconheça como produtor e produzido pela cultura, com autonomia e capaz de se colocar no mundo.

Apesar dos avanços legislativos que procuram garantir a educação inclusiva, desde a Educação Infantil, muitos são os desafios a serem conquistados: a superação de preconceitos e estereótipos, a visão social sobre a questão da diferença como incapacitante ou limitante e a herança histórica que nos leva a tratar o assunto com atitudes paternalistas ou compensatórias.

Em sua introdução, a nova Base Nacional Comum Curricular (2017) cita o compromisso com a educação integral. Reconhece que o acúmulo de informações não é o mais importante na educação, tendo em vista a necessidade de formação de alunos crítico-analíticos, abertos ao novo, participativos. Segundo o documento, na educação básica o foco precisa ser no desenvolvimento humano global.

A BNCC reconhece tanto a história de exclusão e desigualdade de nosso país como a de valorização reducionista do desenvolvimento cognitivo em detrimento do social e afetivo. Deixa clara a necessidade de mudanças desse paradigma para tornar o jovem, protagonista de sua educação, independente de condição, estigmas ou classe.

Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2017)

A educação inclusiva tem o aluno e suas potencialidades como foco, diferente do princípio da integração que atentava na educação em si. No processo de integração, que se baseava no princípio da normalização, era o aluno quem devia se adaptar à escola, que se mantinha cristalizada. Só era passível de integração escolar o aluno que conseguia se adaptar à classe comum, mantendo excluídos aqueles tantos outros que não acompanhavam os demais.

Hoje, o desafio da inclusão, que se baseia no princípio da igualdade, é adaptar o ambiente e toda a comunidade escolar para receber, respeitar e manter a criança incluída respeitando os processos de aprendizagem e tempos diferenciados. Sem a reestruturação do modelo educacional não há espaço para o ensino de qualidade para todos. São necessários ajustes e implementação de suportes facilitadores.

Para isso, é importante o investimento na formação continuada de todos os professores, como também, a construção de parcerias dentro da escola e fora dela. Esse trabalho em parceria envolve a participação de diversos profissionais no entorno da comunidade escolar, tais como: psicólogo, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional. O educador deve ter a segurança de que não é o único profissional a lidar diretamente com as crianças. O suporte e a rede de apoio são vitais para o bom desenvolvimento deste trabalho.

Se a proposta pedagógica da educação inclusiva é focar no aluno, em suas possibilidades, desenvolvimento e autonomia, não há motivo para seu início não ocorrer desde a educação infantil, momento no qual tais objetivos já são trabalhados.

Vitta (2010) aponta uma série de benefícios que a inclusão desde a Educação Infantil traz: a facilitação do desenvolvimento global da criança, o aprimoramento de habilidades e capacidades e a descoberta de que ela é um indivíduo que integra e atua na sociedade onde está inserida. Tal inserção, desde cedo, é uma oportunidade para todas as crianças descobrirem que a sociedade é composta por pessoas diferentes e que tais diferenças devem ser respeitadas, percebidas e valorizadas.

Além disso, é na Educação Infantil que a oportunidade de prevenir déficits no desenvolvimento deve ser melhor aproveitada. Existem muitas crianças consideradas em “ambiente de risco”, que não tem o devido estímulo para o exercício de suas capacidades dentro de casa e o ambiente escolar pode facilitar muito nesta evolução promovendo o desenvolvimento integral da criança. (VITTA, 2010).

Na Educação Infantil espera-se que a inclusão se dê de forma mais natural, tanto pelo meio social, onde estigmas e preconceitos ainda não estão consolidados entre as crianças, quanto pelo lado do desenvolvimento, onde as possibilidades de construção de adaptações e mediações são diversas.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E O MOVIMENTO DE INCLUSÃO

2.1.Pressupostos teóricos e metodológicos orientadores da Educação Infantil

Na história do nosso país, a infância sempre teve um lugar secundário nas mais diversas instâncias, dentre elas, a do direito. A educação infantil por muito tempo foi tratada com um teor higienista, onde se priorizava o cuidar, deixando-se de lado muitas vezes o educar, visto como papel exclusivo da mãe.

A partir da década de 80, com as transformações sociais, a contribuição de uma legislação mais específica sobre os direitos na infância e a democratização de acesso a essas orientações legais, a criança passa a ter um lugar de maior destaque no olhar de toda a sociedade.

Na Constituição de 1988, que carregava um tom democrático e inclusive foi conhecida como a “Constituição Cidadã”, a criança passa a ser colocada como prioridade na educação:

Art.208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
IV- educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (...). (Brasil, 1988)

A partir deste momento, o olhar sobre a educação infantil deixa de se voltar para o lado da assistência e do discurso higienista, e passa a figurar como um direito da criança e dever do Estado.

Dois anos depois, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reafirma essa lei transformando o olhar e visando a “criança cidadã”. Em seu artigo 54, determina que é dever do Estado assegurar esse atendimento da criança- o novo sujeito de direitos- na escola.

De acordo com a LDB de 1996, a Educação Infantil passa a ser parte da educação básica, sendo considerada sua primeira etapa. Ainda determina que “educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança(...), em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social complementando a ação da família e da comunidade”

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a 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, 2009)

Ainda segundo as DCNEI, os principais eixos curriculares que norteiam a educação infantil são as interações e as brincadeiras, que possibilitam o desenvolvimento integral com os pares, promovendo o conhecimento de si e do mundo.

Sendo assim, observamos que a educação infantil, a partir dos anos 2000, passa a ser pauta frequente de debates pelo Brasil, e sua importância passa a ser reconhecida como um espaço de socialização e troca, onde o cuidar e educar são indissociáveis.

Kramer e Nunes(2013) apontam práticas necessárias nas instituições de educação infantil, mostrando a importância de se reconhecer a formação cultural que a criança traz. Dentre as práticas estão o convívio com a natureza, a valorização da autonomia e a colaboração. A concepção de infância como produtora e produzida pela cultura, nos leva a compreensão de que, através da interação com seus pares, elas recriam a própria cultura.

Porém, assim como observamos dificuldades na implementação plena da inclusão em nosso sistema educacional, também encontramos falhas na prática da educação infantil. Essas dificuldades podem ser compreendidas como resultado de uma longa história de assistencialismo e preconceito no campo da educação brasileira e pela concepção de infância que não a reconhecia como um sujeito de direito produtor de cultura. Tempo em que os encontros e trocas não eram valorizados e as crianças eram reconhecidas como aqueles que tinham tudo para aprender e nada a ensinar.

Sobre esta questão, Tiriba (2010) reflete sobre a *despotencialização* da criança que algumas práticas no espaço escolar podem provocar:

(...) Diante do fosso que ainda existe entre os direitos declarados e a triste realidade das cabeças baixas, dos corpos paralisados, das fileiras de crianças nos corredores, costas grudadas às paredes, aguardando um comando dos adultos, submetidas a inúmeras atividades sem sentido, realizadas numa espaço-tempo destinado ao nada, ao vazio, a 'despotencialização'. (TIRIBA, 2010 *apud* Tiriba et al. 2013, p. 280)

Para a construção de uma proposta pedagógica que reconheça e invista no potencial de desenvolvimento e aprendizado inerente a toda criança, a educação infantil é o ponto de partida, explorando suas experiências, os saberes da infância e valorizando suas interações. É a partir destas interações que os afetos são

construídos, assim como a própria aprendizagem e respeito em relação ao outro. O cotidiano é o espaço-tempo de respeito entre crianças e adultos, onde há investimento na criatividade e produtividade, favorecendo o conhecimento de si e do mundo (Tiriba et al,2013).

2.2. O movimento de inclusão no contexto da Educação Infantil

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC,2008) visa constituir as políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos. Com o crescimento da legislação acerca da inclusão, a organização das escolas passa a ser repensada para abarcar os referenciais inclusivos, para cada estudante ter sua especificidade atendida.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, define a educação especial como transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, o que demonstra que ela cabe desde a primeira etapa da educação.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Isso só nos mostra como, ainda com tantas leis acerca do tema, precisamos dar muitos passos para alcançarmos a inclusão efetiva, garantindo entrada e permanência destas crianças nas instituições de ensino.

Para Carvalho (2004), algumas das funções das escolas inclusivas são:

- Responsividade e acolhimento de cada criança e todos os que participam da vida escolar.

- A promoção de todas as condições necessárias para o bom desenvolvimento de cada um.

Sobre este ponto, devemos levar em consideração as mais variadas adaptações que uma criança possa vir a precisar, sejam elas, adaptações facilitadoras e de acesso ao currículo ou o próprio currículo.

- Criação de espaços dialógicos entre professores.

Como a inclusão é um trabalho contínuo que só se realiza através de uma rede, os educadores devem trocar informações e experiências com a maior frequência possível, sendo essa uma das formas de atualização e aprendizagem.

- Respeitar as diferenças individuais e o multiculturalismo:

Para o enriquecimento das trocas interpessoais é necessária a aceitação e o aproveitamento da alteridade, tanto por parte dos adultos quanto por parte das crianças, que aprendem juntas. Segundo a autora, “o aluno é o melhor recurso que o professor dispõe em qualquer cenário de aprendizagem”. (CARVALHO, 2004, p.115)

A respeito do projeto político pedagógico para uma escola inclusiva, “espera-se que prevaleça o propósito de oferecer a todos a igualdade de oportunidades educacionais, o que não significa, necessariamente, que as oportunidades sejam as mesmas e idênticas para todos” (CARVALHO, 2004, pg.157)

O direito à igualdade de oportunidades não pode, portanto, nos permitir ignorar a diversidade e alteridade, pois é justamente a luta pela garantia dos direitos da pessoa com necessidades específicas que deve ser travada. A diversidade humana existe e deve ser vista como um fator positivo na constituição da sociedade.

Sabendo que os eixos norteadores da Educação Infantil são as interações e brincadeiras, a criança com necessidades educacionais específicas, assim todas as outras crianças, se beneficiam desta etapa da educação básica. Ambientes inclusivos, estimulantes e facilitadores garantem a todas as crianças uma maneira de interagir e brincar, facilitando o desenvolvimento de todas, tendo elas necessidades educacionais específicas ou não.

Para chegarmos a uma educação infantil inclusiva são necessárias ações integradas de atenção, cuidado e educação por parte de todos. O projeto político pedagógico construído pela escola tem como desafio superar a antiga visão assistencialista e compensatória, visando à oferta da rede de apoio e suporte necessária para o atendimento das necessidades específicas dos alunos.

Nessa perspectiva, é destacada a importância do respeito mútuo e do desenvolvimento de propostas que levem em consideração as características individuais e o tempo de cada um. Devem ser valorizadas as interações e a troca entre pares e, principalmente a contemplação das necessidades específicas de educação que cada um apresenta.

2.3. Acessibilidade ao currículo e no currículo da Educação Infantil

De acordo com Ribeiro (2008), acessibilidade é um conceito amplo entendido como:

“(…) a condição de acesso aos espaços, às pessoas, aos serviços, aos recursos, à comunicação. É a possibilidade de interagir com o ambiente em que vivemos da forma mais independente possível” (RIBEIRO, 2008, p.2).

A importância desta prática é vital na discussão da inclusão de crianças com necessidades específicas. A escola que recebe essas crianças precisa oferecer recursos de acessibilidade dos mais variados, demonstrando ser adaptável às diversas necessidades que aparecem. A instituição e os profissionais devem se adaptar para receber tais crianças e facilitar seu desenvolvimento global.

O artigo 8 da resolução CNE/ CEB N° 02/01 é claro ao mostrar as necessidades de adaptação ao currículo para que se efetive a inclusão. Ainda que os seguintes parâmetros não se dirijam diretamente a educação infantil, nela se encaixam pelo fato da educação inclusiva ser uma modalidade de educação escolar.

Em relação à acessibilidade, a rede regular de ensino deve prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;

b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;

c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;

d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos. (BRASIL, 2001)

As escolas portanto, deverão se adaptar às necessidades dos alunos, cabendo às instituições prover e disponibilizar tanto profissionais qualificados, quanto espaço e material necessários para a ultrapassar as eventuais barreiras que uma necessidade específica possa oferecer.

Em relação às adaptações curriculares, Heredero (2010) define:

Adaptações curriculares [...] pretendem, mediante a aplicação do princípio de inclusão de todos, oferecer a esses alunos a máxima oportunidade de formação possível no contexto de sua escola, assim como dar uma resposta, através do princípio de atenção à diversidade, às necessidades que manifestam em seu processo educativo. (HEREDERO 2010, p.198)

Seu objetivo deve ser o de alcançar as possibilidades individuais de cada um. Levando em conta a democratização do ensino, a partir destas adaptações, podemos reconhecer que o currículo não é único, que existem diferentes meios de se atingir o desenvolvimento pleno.

Com currículos menos rígidos há mais espaço para a percepção das individualidades. Segundo Heredero (2010) os objetivos de tais adaptações curriculares visam promover o desenvolvimento integral dos alunos, dando valor a sua autonomia, trabalhando para atingir a aprendizagem de maneira cooperativa. Tais objetivos se encaixam perfeitamente com os eixos da educação infantil inclusiva.

O artigo 12 da referida resolução também dispõe sobre a acessibilidade:

Art. 12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários (BRASIL, 2001).

É evidente que a promoção da acessibilidade deve ser pensada para além dos muros da escola se estamos falando sobre formação de seres autônomos. Além disso, a acessibilidade necessária não é somente física e arquitetônica, como também deve ser pensada em sua forma social, cognitiva e cultural. Através da acessibilidade, o professor (e a instituição) podem possibilitar diferentes maneiras de desenvolver as habilidades das crianças.

Na educação infantil são inúmeras as possibilidades de adaptações e acessibilidades. Reily (2004) explica a importância de “dar voz” àquelas crianças que não são falantes. Um sistema deve ser desenvolvido para que a criança se sinta “ouvida”. A prancha de comunicação, por exemplo, é peça chave presente neste

processo, e deve ser compartilhada com a família, importante participante desta rede. A criança que consegue se comunicar passa a ser mais autônoma e consegue mostrar ao mundo suas capacidades e desenvolvimento cognitivo.

No caso de crianças cegas ou com visão reduzida, destacamos a necessidade da oferta de materiais específicos e adaptados para seu desenvolvimento e aprendizado. As mais variadas texturas e materiais devem ser apresentados e oferecidos para o estímulo sensorial e o desenvolvimento de habilidades táteis, que são essenciais para o aprendizado do sistema Braille de comunicação.

A autora lembra que “são as necessidades da prática cotidiana que determinam os recursos e os instrumentos mais eficazes para solucionar as dificuldades do cotidiano da sala de aula.” (REILY, 2004, p.111). Propostas devem ser feitas, mas o ator principal do processo deve ser a criança tendo como expectador atento, o educador. Suas alternativas e estratégias próprias para contornar as dificuldades devem ser percebidas e postas em prática.

3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

3.1. O papel do professor na Educação Infantil Inclusiva

Sabe-se que, além de todas as dificuldades que caracterizam o sistema educacional brasileiro, a qualificação docente é um ponto nevrálgico para a construção da nova pedagogia nas escolas. No contexto educacional atual, a complexidade da educação inclusiva esbarra na falta de capacitação profissional para lidar com as circunstâncias de aprendizado de crianças com necessidades específicas de aprendizagem.

O professor é um profissional que trabalha com a diversidade, com a responsabilidade de desenvolver as aprendizagens levando em consideração as múltiplas capacidades dos alunos, e não apenas deve se preocupar com a transmissão de conhecimentos.

De acordo com Tardif (2002), a formação do professor é entendida:

Como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para aprendizagem; da formação que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. (Tardif, 2002, p.177)

O educador deve se despir de suas preconcepções de “aluno padrão” para abrir espaço à diversidade, com a qual vai se deparar na sala de aula. Deve estar aberto a modificações e sensível para perceber problemas e buscar soluções, sempre trabalhando de maneira autocrítica.

Como um dos objetivos da educação infantil é a valorização da autoimagem, cabe ao educador procurar e apontar nas crianças seus pontos de melhor capacidade.

Reily (2004), aponta como exemplo a criança com dificuldades motoras, que precisa que o professor lhe permita o contato em primeira mão com o mundo. Ele deve se utilizar de criatividade e diferentes recursos para trazer o universo para dentro da sala. É papel do educador promover oportunidades de exploração para as crianças que tenham alguma dificuldade, oferecendo as adaptações e condições de acessibilidade necessárias, de acordo com suas especificidades.

Ainda segundo a autora, o brinquedo é um importante recurso para facilitar a ação da criança sobre o objeto. Para as crianças com necessidades educacionais específicas ele pode ter um papel chave para comunicação, atuando como um

importante mediador no processo educacional. Essas crianças muitas vezes se veem excluídas das interações sociais e podem se utilizar do brinquedo para realizar o *faz-de-conta*, ou até para reproduzir acontecimentos que presenciaram de longe. Portanto, o brinquedo é um promotor de acessibilidade que atua como mediador de diversos processos, contribuindo para a inserção da criança no mundo.

No contexto da educação inclusiva, é necessário um trabalho colaborativo entre todos os profissionais envolvidos. A descentralização da figura do professor também favorece a inclusão, pois facilita os trabalhos em grupos (Mendes, 2002). Os currículos devem ser adaptáveis e flexíveis. O currículo para as crianças com necessidades específicas deve focar nas possibilidades e no estímulo para sua própria independência.

Diante da inclusão cabe a cada escola, em um trabalho realizado pela ação coletiva de seus profissionais- professores, gestores, funcionários e equipe pedagógica- construir sua identidade e encontrar suas formas de educar com sucesso todas as crianças. Inclusive aquelas com necessidade especiais. (CORREIA 2013, p. 700)

Para a prática funcionar, o educador deve contar com sua própria autocrítica e maleabilidade para transformar e adaptar sua maneira de agir e pensar. É evidente que somente a boa vontade não é suficiente para uma inclusão se dar de maneira completa. Por isso, o estudo contínuo se faz igualmente necessário.

Quando profissionais da educação dominam os conceitos e conseguem fazer uso das informações adquiridas de forma crítica e autônoma, eles se tornam capazes de ressignificarem a rotina de suas práticas docentes, e quando necessário, inová-las diante do encontro com as teorias que o apoiam. (CORREIA, 2013, p.704)

3.2. Desafios da formação básica e continuada do professor para a Educação Inclusiva.

A formação básica e continuada de profissionais para a atuação na educação infantil inclusiva é a base para podermos quebrar paradigmas antigos tão arraigados em nossa história.

Nos formando continuamente conseguimos entender cada vez mais nossa própria prática, assim como as necessidades e possibilidades da criança com necessidades específicas de educação. A apropriação de novos significados é necessária para nossa constante renovação.

Dois pontos são relevantes dentre os objetivos e metas do PNE, no que concerne à educação especial:

2. Generalizar em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais, para os professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental, utilizando inclusive a TV escola e outros programas de educação a distância.

16. Assegurar a inclusão no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento as necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício. (BRASIL, 2001)

Percebemos, a partir destas metas, que o estudo dos professores que atuam na área da inclusão é muito importante. Proporcionar possibilidades e educação de qualidade para crianças com necessidades específicas requer conhecimento e planejamento.

No artigo 18 da LDB (1996) consta que para atender alunos com necessidades especiais na classe comum, os professores devem provar que em sua formação foram incluídos conteúdos sobre educação especial.

Porém, com uma breve pesquisa nas ementas das principais faculdades de pedagogia no Rio, percebemos que esta lei já esbarra na falha da formação inicial. Uma única disciplina em uma formação de quatro anos não deve ser interpretada como um estudo aprofundado, que prepare um profissional para a prática diária.

Carvalho (2004), vai mais além no conceito de “formação continuada”. Segundo a autora, os cursos de atualização são sim necessários, porém não se fazem suficientes. Encontros entre profissionais devem ser uma rotina dentro da escola para a troca de informações e o aprendizado contínuo. A rotina escolar deve ser avaliada de forma crítica e compartilhada de maneira rotineira e constante.

Durante o cotidiano no trabalho, muitas vezes deixamos passar detalhes que são importantes na relação com a criança: eventuais nuances de comunicação entre os pares, brincadeiras que surgem e não percebemos, e até atitudes que tomamos que devem ser revisitadas. A partir da observação e do registro, temos a oportunidade de resgatar essas sutilezas, o que qualifica e sensibiliza cada vez mais nosso trabalho.

Além da rotina de dentro da sala de aula regular, algumas crianças podem vir a necessitar de um trabalho específico paralelo. Este é realizado na sala de recursos multifuncionais por professores especializados nesta prática, de maneira transdisciplinar ao trabalho realizado em sala com a turma.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007):

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (...) Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2007, p.11).

O professor de turma deve trabalhar em conjunto ao professor especializado. Ambos devem concentrar-se nas potencialidades dos alunos, através de parceria e trocas constantes. Os saberes e experiências devem ser compartilhados entre os educadores de forma a poderem sempre se questionar sobre sua própria prática, e avaliarem de que forma estarão beneficiando as crianças.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2007, p.13)

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, está decretado que as atividades nas salas de recurso multifuncionais devem ser realizadas em turno inverso ao da classe comum, na própria escola, de forma que nenhuma criança seja prejudicada ou excluída da rotina comum da classe.

Conforme o decreto N° 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências:

Art. 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

§ 3o As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2011)

Para que haja uma educação inclusiva de qualidade, há de se perceber as necessidades individuais de cada criança. A sala de recursos é um método pedagógico para atender as especificidades e garantir suportes para as diferentes necessidades de aprendizagem. Nesta, deve trabalhar um profissional apropriadamente habilitado para exercer as devidas funções, que tenha em mente a importância da transversalidade de seu trabalho, que deve ser compartilhado com o professor de turma.

A implantação da sala de recursos também aparece na Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 em seu artigo 8º:

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos; (BRASIL, 2011)

A sala deve promover a participação e o desenvolvimento destes alunos de forma a auxiliá-los através de diferentes práticas pedagógicas para atingirem seu objetivo. A parceria direta e constante entre os profissionais é indispensável pois se trata -conforme a lei- de um trabalho complementar ou suplementar ao da sala comum.

A formação destes profissionais que trabalham nas salas de recursos multifuncionais deve ser diferenciada, pois se trata de uma prática mais específica que lidará com as mais diversas realidades. Devem haver o investimento para que estudem e dominem o sistema Braille, a formação em Libras, a comunicação Aumentativa ou Alternativa, dentre outros diversos campos.

CONCLUSÃO

A prática cotidiana da inclusão na educação infantil é sem dúvida permeada de dificuldades e desafios. Não podemos ignorar a longa herança histórica que carregamos. Herança essa, tanto da exclusão daqueles por muito tempo considerados incapazes e sem possibilidades de aprendizagem, como também da concepção de infância -ainda arraigada na prática de muitos- onde a criança é somente um receptor de aprendizagem e informação.

Na verdade, resiste-se a inclusão escolar porque ela nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluímos pelos motivos mais banais e inconsistentes, apoiados por uma organização pedagógica escolar que se destina a alunos ideais, padronizados por uma concepção de normalidade e de eficiência arbitrariamente definida (MANTOAN, 2006, p.25)

Com isso, devemos evitar a simples inserção destes excluídos na escola, que acaba se tornando uma prática que se esconde no argumento da “educação para todos”. A aposta deve ser sempre na inclusão de cada um, na atenção individualizada e na percepção das possibilidades e caminhos a serem traçados. Um dos desafios a nossa frente é o de reconhecer e valorizar a diferença, deixando para trás a normalização e homogeneização que por tantos anos buscamos e valorizamos.

Na pesquisa dos obstáculos para a garantia de uma proposta inclusiva de educação, percebi diversas leis que tentam cortar esse nosso mau histórico, porém ainda temos muito a evoluir na questão prática.

Entendi que não basta, porém, o desejo e a boa vontade do educador, pois essa questão perpassa uma mudança de paradigmas que atravessam também famílias e instituições de educação. As escolas devem se preocupar em investir para se tornarem inclusivas. Tal investimento deve ser realizado tanto em seu espaço físico arquitetônico para acolhimento e recepção das crianças, quanto para o estudo dos profissionais que precisam se preparar e renovar constantemente.

A formação do profissional deve se iniciar desde a universidade, onde a teoria deve conversar com a prática. Percebemos porém, que os cursos de formação de professores não tem dado a importância devida a inclusão

A formação do professor deve ocorrer na ótica da educação inclusiva, como formação de especialista, mas também como parte integrante da formação geral dos profissionais da educação, a quem cabe atuar a fim de reestruturar

suas práticas pedagógicas para o processo de inclusão educacional (FREITAS, 2006, p. 173)

Podem existir professores que atuem exclusivamente com as crianças com necessidades específicas, tal como o fazem aqueles que trabalham nas salas de recursos multifuncionais. Porém eles não podem ser os únicos que estudem o assunto, mesmo porque o trabalho realizado por eles deve ser transversal ao realizado pelo professor de turma. Estes devem trocar informações e atuar juntos, ainda que em espaços e momentos diferentes.

A adaptação dos currículos e projetos políticos pedagógicos das escolas deve ser constantemente repensada para possibilitar a acessibilidade das crianças com necessidades específicas. Cabe à escola proporcionar momentos de reunião para a troca de informações e o estudo continuado, tão importantes para o aperfeiçoamento da prática da educação inclusiva.

Acredito que a educação infantil seja o momento ideal para se dar início a inclusão. Nesta fase, preconceitos e estereótipos não estão ainda arraigados nas crianças, e a troca entre pares se dá de forma mais natural. Além disso, na educação infantil ainda há mais espaço para a individualidade e o protagonismo de cada criança.

O trabalho da inclusão nunca deve ser dado como concluído. Ele precisa ser constantemente reinventado, e para isso deve-se contar com o olhar aguçado e sensível do professor, que valorize a troca entre pares e o desenvolvimento individual.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **CNE. CEB**. Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001. Brasília, 2001

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf; Acesso em: abril 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial** – Brasília: MEC SEF/SEESP, 1998. Disponível em: ortal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf; Acesso em: abril 2018.

_____. Educação infantil: **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla**. [4. ed.]. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. **Plano Nacional de Educação**. PNE/Ministério da educação. Brasília. DF: INEP, 2001.

BAUMEL, Roseli. C. R. C. et al. **Escola Inclusiva: questionamentos e direções**. In: BAUMEL, R. C. R. C.; SEMEGHINI, L. (orgs) *Integrar / Incluir: desafios para a escola atual*. São Paulo: FEUSP, 1998. Revista Integração, Ano 14, nº 24, 2003.

_____ et al. **Formação de professor e a escola inclusiva: integração**. Brasília: v.14, nº.24, p. 6-11, 2002.

BIANCHETTI, Luicídio; FREIRE, Ida Mara. **Um Olhar sobre a Diferença**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.

CAPELLINE, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2921/TeseVLMFC>; Acesso em abril 2018.

Magela onteira

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CORREA, Maria Angela Monteiro. **A formação de professores para a inclusão**. Seminário internacional inclusão e educação. Rio de Janeiro, 2013.

CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil – Cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009.

CRIPPA, Rosimeiri Merotti. **O ensino colaborativo como uma contribuição para a educação inclusiva**. Dissertação (mestrado): Universidade de Uberaba; Programa de Mestrado em Educação, Uberaba, 2012. Disponível em: <https://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000205831>; Acesso em: abril 2018.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GLAT, Rosana et al. **Capacitação de professores: Primeiro passo para uma educação inclusiva**. In: MARQUEZINE, Maria Cristina e outros (org.). *Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial*. Londrina: Editora UEL, 1998.

HEREDERO, Eladio Sebastian. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares**. *Acta Scientiarum. Education* [en linea] 2010, 32 (Julho-Dezembro) : Data de consulta: 30 de abril de 2018 Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303324252006>> ISSN 2178-5198

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Egler; PRIETO; Rosangela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. *São Paulo: Cortez, 1996*.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda e CARVALHO, Maria Cristina(orgs.) **Educação infantil: Formação e Responsabilidade**. São Paulo: Papirus, 2013.

RIBEIRO, Maria Luísa Sprovieri. **Perspectivas da escola inclusiva: algumas reflexões**. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. (Org). *Educação Especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003.

RIBEIRO, Solange Lucas. **A interface acessibilidade e educação inclusiva**. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS*, v. 14, n. 27, p. 112-121, jan.-jun./2008

RODRIGUES, David et al. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

REILY, Lucia. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas, SP. Papyrus, 2004.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. Artigo: **A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI**. INCLUSÃO - Revista da Educação Especial - Out/2005, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: abril 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p.10-16. Disponível em: https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: maio 2018.

STAINBACK, Susan.; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução à Educação Especial: ensinar em tempos de inclusão**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 169-194. Disponível em: <https://www.scribd.com/.../Legado-S-SMITH-Deborah-Deutsch-Introducao-a-Educaca>. Acesso em: maio 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petropolis, RJ :Voices, 2002

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas; Acesso em: abril 2018.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; VITTA, Alberto de; MONTEIRO, Alexandra S.R. **Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência**. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2010, vol.16, n.3, pp.415-428. ISSN 1413-6538.