



**UNIVERSIDADES ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

ZULMIRA AUGUSTO DA SILVA

**EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFICULDADES E CAMINHOS PARA A INCLUSÃO DE
BEBÊS E CRIANÇAS NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**GUARABIRA-PB
2022**

ZULMIRA AUGUSTO DA SILVA

**EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFICULDADES E CAMINHOS PARA A INCLUSÃO DE
BEBÊS E CRIANÇAS NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao departamento de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Educação especial e inclusiva.

Orientadora: Prof^a Ma. Elizangela Dias Santiago Fernandes

GUARABIRA-PB
2022

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586e Silva, Zulmira Augusto da.
Educação infantil [manuscrito] : dificuldades e caminhos para a inclusão de bebês e crianças na primeira etapa da educação básica / Zulmira Augusto da Silva. - 2022.
55 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2022.

"Orientação : Profa. Ma. Elizangela Dias Santiago Fernandes, Coordenação do Curso de Pedagogia - CH."

1. Inclusão. 2. Crianças com Deficiência. 3. Educação Infantil. I. Título

21. ed. CDD 371

ZULMIRA AUGUSTO DA SILVA

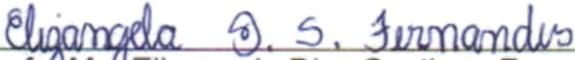
EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFICULDADES E CAMINHOS PARA A INCLUSÃO
DE BEBÊS E CRIANÇAS NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao departamento de
Pedagogia da Universidade Estadual
da Paraíba, Campus III, como
requisito parcial para obtenção do
título de licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Educação
Especial e Inclusiva.

Aprovada em: 30/11/2022

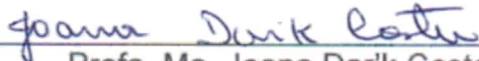
BANCA EXAMINADORA



Profa. Ma. Elizangela Dias Santiago Fernandes
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Ma. Jaqueline Leandro Ferreira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Ma. Joana Dar'k Costa
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

À minha filha Maria Fernanda, presença e
presente de Deus na minha vida,
DEDICO.

AGRADECIMENTOS

À Deus, primeiramente, por sempre fazer prevalecer a vontade Dele na minha vida. Por me dar saúde, força, resiliência e discernimento para ultrapassar todos os obstáculos que surgiram durante o percurso.

Aos meus pais, Cidalina Soares e José Moacir, meu alicerce, minhas referências de amor, cuidado e determinação. Obrigada por sempre acreditarem em minha capacidade e serem meus maiores incentivadores. Sou grata, especialmente a minha mãe, que para que eu pudesse estudar, se prontificou a se deslocar todas as noites até minha casa para cuidar da minha filha, sem esse apoio essa formação jamais seria possível.

À Maria Fernanda, filha amada, meu Sol particular, minha maior fonte de amor e coragem. Minha pequena, obrigada por entender minha ausência, sua compreensão proporcionou a tranquilidade que eu precisava para enfrentar e vencer esta etapa. Amo-te!

Aos meus irmãos Davi, André e Ana Karina pelo incentivo e pelas palavras de carinho e conforto nos dias mais difíceis e turbulentos que enfrentei. À minha sobrinha Maria Heloíse que chegou para fazer a nossa família transbordar de amor.

Agradeço a toda à minha família, em especial a minha prima Milene que junto à sua família, me recebeu em sua residência em Guarabira, quando precisei fazer os estágios.

Agradeço aos meus amigos, em particular aos presentes que a UEPB me deu, Alana Kelly, Laiane Stephanie e Ane Caroline que sempre estiveram comigo durante esses longos anos da graduação, pela amizade, parceria e companheirismo. Com certeza, vocês tornaram o caminho menos difícil.

À minha turma de Pedagogia, 2017.2 noturno, pelos bons momentos e trocas de experiências e conhecimento.

Agradeço a todos os professores que contribuíram de forma significativa para a minha formação acadêmica, em especial à minha orientadora Elizangela Dias, pelo seu profissionalismo, por ter sido paciente, atenciosa e calma durante os momentos mais tensos do processo de conclusão.

Agradeço aos colegas do transporte, que compartilharam comigo alegrias e aflições durante o deslocamento à universidade, em especial a Geraldo Neto, Walberto, Natalina, Lucicléia e Rafaela.

À todas as pessoas que não foram citadas aqui, mas que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desse sonho, minha gratidão.

Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática, todos os alunos, sem exceção, devem freqüentar as salas de aulas do ensino regular. (MANTOAN, 2003, p. 16).

RESUMO

O objetivo geral deste estudo foi analisar as dificuldades e os caminhos que as professoras apontam para a inclusão de bebês e de crianças com deficiência na Educação Infantil. E, os objetivos específicos foram: (1) conhecer como acontece a inclusão de bebês e de crianças em creches e pré-escolas; (2) identificar as dificuldades apontadas pelas professoras na inclusão de bebês e de crianças com deficiência na Educação Infantil; e, (3) refletir sobre os caminhos para a inclusão de bebês e de crianças com deficiência na primeira etapa da Educação Básica. Neste estudo, uma revisão integrativa da literatura norteou o levantamento de pesquisas anteriormente publicadas, baseando-se em autores como Santos (2020), Côrrea (2019) dentre outros, além da utilização de Leis e Resoluções que norteiam a inclusão escolar e visualização de definições apresentadas pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) através do DSM-V, bases da pesquisa aqui desenvolvida, de modo que as dificuldades e os caminhos para a inclusão na Educação Infantil sejam discutidos e analisados. O estudo de campo, sob a condição da natureza qualitativa e descritiva embasaram a metodologia desta pesquisa, pois permitiu a inserção e aproximação do pesquisador com o contexto educacional de estudo. Os resultados apontaram que os professores que fizeram parte da pesquisa buscam se adequar às necessidades apresentadas pelas crianças com deficiência, mesmo que as limitações sejam as mais variadas. Conclui-se que cada vez mais se faz necessário o aprimoramento na formação e dos profissionais e melhoria na estrutura das escolas para que a inclusão seja mais palpável.

Palavras-chave: Inclusão. Crianças com deficiência. Educação Infantil.

ABSTRACT

The general objective of this study was to analyze the difficulties and paths that teachers point to the inclusion of babies and children with disabilities in Early Childhood Education. And, the specific objectives were: (1) to know how the inclusion of babies and children in daycare centers and preschools happens; (2) identify the difficulties pointed out by teachers in the inclusion of babies and children with disabilities in Early Childhood Education; and (3) reflect on the paths for the inclusion of babies and children with disabilities in the first stage of Basic Education. In this study, an integrative literature review guided the survey of previously published research, based on authors such as Santos (2020), C rrea (2019) among others, in addition to the use of Laws and Resolutions that guide the inclusion of school and visualization of definitions presented by the American Psychiatric Association (APA) through the DSM-V, bases of the research developed here, so that the difficulties and paths to inclusion in Early Childhood Education are discussed and Analyzed. The field study, under the condition of qualitative and descriptive nature, supported the methodology of this research, because it allowed the insertion and approximation of the researcher with the educational context of study. The results showed that the teachers who were part of the research seek to adapt to the needs presented by children with disabilities, even if the limitations are the most varied. It is concluded that it is increasingly necessary to improve training and professionals and improve the structure of schools so that inclusion is more palpable.

Keywords: Inclusion. Children with disabilities. Early Childhood Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Linha do tempo - Políticas públicas na Educação Especial.....	18
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Item 5.1 Disposições gerais para atender crianças com necessidades especiais.....	23
Tabela 2 - Apresentação sociodemográfica da amostra.....	33
Tabela 3 - Experiência junto às crianças com deficiência em sala de aula.....	.34

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	Associação Americana de Psiquiatria
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DMS	Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Nº	Número
ONU	Organização das Nações Unidas
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 OS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	18
3 A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	24
4 OS DESAFIOS E OS CAMINHOS PARA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	28
5 PERCURSO METODOLÓGICO.....	32
5.1 LOCAL DA PESQUISA E OS PARTICIPANTES.....	33
5.2 ANÁLISE DOS DADOS.....	33
6 ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS.....	35
6.1 DESCRIÇÃO SÓCIO DEMOGRÁFICA DA AMOSTRA.....	35
6.2 INCLUSÃO DE BEBÊS E DE CRIANÇAS EM CRECHES E PRÉ ESCOLAS.....	38
6.3 DIFICULDADES NA INCLUSÃO DE BEBÊS E DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	42
6.4 CAMINHOS PARA A INCLUSÃO DE BEBÊS E DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	43
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS.....	48
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	52
APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	54

1 INTRODUÇÃO

No contexto atual, é indubitável o crescimento do número de crianças com deficiência inseridas em instituições de ensino regular da educação infantil. Este cenário se tornou possível, a partir do direito de todos à educação, reforçando a não distinção, presença de capacitismo e desigualdades entre deficientes versus indivíduos sem deficiências. Nesse contexto, tais direitos foram garantidos gradativamente através de lutas mundialmente conhecidas e das Leis regidas sob uso da Lei Maior em todo o território brasileiro. O artigo 208 da Constituição Federal, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma em seu inciso III, que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência¹, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB) assegura aos alunos com deficiência o estabelecimento de ensino com infraestrutura acessível e profissionais qualificados para atender às suas necessidades educacionais especiais. Todavia, não é o que constatamos dentro da maioria dos ambientes escolares, o que dificulta a inclusão propriamente dita destas crianças na escola, principalmente na educação infantil. Mazzotta (2008) afirma que deve ser perpassada através da heterogeneidade de modo que as diferenças sejam reconhecidas e valorizadas, pois somente desse modo é possível entender as necessidades diversas, que causam o afastamento de qualquer tipo de homogeneidade na educação. Somente assim, o sujeito será valorizado como ser humano integral, promovendo por consequência o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propõe como educação inclusiva.

Sob esse viés, o escritor Emílio Figueira (2020) defende em uma de suas teses escritas no início de sua carreira como escritor que não há segredo ao incluir, basta receber o aluno, seja ele quem for. Transcendendo à literatura pedagógica Figueirense, os desafios da inclusão ultrapassam as paredes das instituições, tendo em vista que além de problemas estruturais e da falta de professores com formação

¹ [1] A expressão portador de deficiência já não é mais utilizada, posto que a condição de deficiente não é algo que se porta, associando-o a um objeto que pode ser portado algumas vezes, e outras não. Assim, após debates mundiais e a publicação do texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em 12 de dezembro de 2006 pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), ratificada pelo Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com efeitos de emenda constitucional, e promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, o termo adotado e utilizado atualmente é “pessoa com deficiência”.

pedagógica adequada e contínua, ainda existe a relutância das famílias em buscar um diagnóstico correto para as crianças, impasse a ser alterado na contemporaneidade.

Contudo, as dificuldades de uma educação inclusiva são relativas às mudanças a ela atribuídas, que ditarão o sucesso ou insucesso dos alunos com deficiência. A prática pedagógica desenvolvida pela comunidade escolar é fundamental para a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, como afirma Fernandes (2021). Logo, o nosso objeto de estudo é a inclusão na primeira etapa da Educação Básica. E, como pergunta de pesquisa temos a seguinte: Quais são as dificuldades e os caminhos para a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil? E, a pergunta secundária foi: Será que as conquistas humanitárias da educação inclusiva se aplicam nos dias de hoje e interferem nas práticas de professoras que atuam junto às crianças com deficiência na primeira etapa da Educação Básica?

Nesta perspectiva, o objetivo geral foi analisar as dificuldades e os caminhos que as professoras apontam para a inclusão de bebês e de crianças com deficiência na Educação Infantil. E, os objetivos específicos foram: (1) conhecer como acontece a inclusão de bebês e de crianças em creches e pré-escolas; (2) identificar as dificuldades apontadas pelas professoras na inclusão de bebês e de crianças com deficiência na Educação Infantil; e, (3) refletir sobre os caminhos para a inclusão de bebês e de crianças com deficiência na primeira etapa da Educação Básica.

A escolha desse objeto de estudo, surgiu a partir dos ensinamentos do componente curricular “Educação Especial e Inclusiva”, na qual as aulas expositivas e dialogadas que explanaram sobre as conquistas, lutas e desafios enfrentadas pelas pessoas com deficiência, inquietaram-me e fizeram-me refletir sobre as dificuldades de inclusão destes sujeitos no ensino regular, apesar dos diversos avanços na área.

Neste estudo, uma revisão integrativa da literatura norteará o levantamento de pesquisas anteriormente publicadas, sendo revistas, periódicos e teses acadêmicas, bases da pesquisa aqui desenvolvida, de modo que as dificuldades e os caminhos para a inclusão na Educação Infantil sejam discutidos e analisados. Autores como Mantoan (2003) e Cury (2008) serão base para a discussão aqui analisada.

O estudo de campo, sob a condição da natureza qualitativa e descritiva embasaram a metodologia desta pesquisa, pois permitiu a inserção e aproximação

do pesquisador com o contexto educacional de estudo da pesquisa. O instrumento de coleta de dados utilizado consistiu em um questionário , o qual apresentou questionamentos de natureza sócio demográfica, que buscavam compreender características das participantes, tais como idade, área de formação e eventual especialização, estimativa de renda, experiências profissionais, entre outros fatores pessoais.

Também seguiam perguntas que perpassavam o objeto do estudo, a saber: o entendimento sobre inclusão na educação infantil; média do tempo em que houve adaptação institucional para recepção de crianças com deficiência; forma de acolhimento inclusivo; planejamento de atividades inclusivas; existência de profissionais e outros suportes que podem auxiliar de maneira direcionada para a inclusão; como ocorre o estímulo da inclusão na instituição; as principais dificuldades enfrentadas na inclusão; e possibilidades a serem vislumbradas no processo de inclusão.

Sabemos que o que está assegurado na legislação não é suficiente para que a inclusão ocorra efetivamente nos espaços escolares, é necessário que Estado, escola e família estejam engajados neste processo. Perante isto, esse estudo se mostra pertinente para toda a sociedade, pois baseia-se no entendimento da inclusão escolar de pessoas com deficiência, reforçando o direito à igualdade de frequentar o ensino regular, assim como qualquer outro cidadão e, contribuindo para uma maior compreensão sobre a temática.

Portanto, o presente trabalho está organizado e dividido em: introdução, que consiste no título do primeiro capítulo. O segundo capítulo é a fundamentação teórica, na qual explanamos sobre políticas públicas, Educação infantil e as dificuldades da inclusão de crianças com deficiência na primeira etapa da educação básica. Em seguida, trazemos a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa, que consistiu em um estudo de campo de natureza qualitativa.

Adiante, temos a análise de dados e resultados, sendo possível ter breve explanação sobre as questões sócio demográficas da população participante da pesquisa, havendo em seguida discussões que envolvem a inclusão de bebês e crianças em creches e pré-escolas, as dificuldades encontradas pelas professoras nesse processo de inclusão na educação infantil e as propostas de possíveis caminhos a serem seguidos no intuito de melhoria nesse processo de inclusão. Em todas essas discussões utilizou-se dos resultados alcançados através das respostas

oferecidas pelas participantes, ao mesmo tempo em que buscou-se efetuar paralelo junto a literatura científica, se tornando possível em alguns momentos corroborar e noutros refutar as ideias apresentadas. Por fim, apresentam-se breve considerações finais acerca do material pesquisado e produzido.

2 OS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Diante da dinâmica social moderna instaurada pelo pensamento do mundo desenvolvido com a industrialização e as migrações internas causando a urbanização, o Brasil teve o núcleo familiar como centro da ascensão social, e essa ação se estendeu até a década de 80. Com a reorganização do estado e o crescimento do setor produtivo, do sistema público financeiro e do setor social, atingindo desse modo a educação. A distância social entre as classes foi alargada, e com a desigualdade salarial, os direitos trabalhistas bem como a mobilidade social rebaixaram os padrões de vida da população (LAPLANE, 2006).

Nesse contexto, os autores retratam a sociedade moderna como individualista, competitiva, consumista e narcisista:

Historicamente, a modernidade avança por meio da tensão permanente entre o conjunto de valores mercantis, utilitários, propriamente capitalistas e o outro conjunto de valores. São os valores modernos não mercantis que, corporificados em instituições (democracia de massas, escola republicana, igrejas, família cristã etc.), põem freios ao funcionamento desregulado e socialmente destrutivo do capitalismo. (CARDOSO DE MELLO; NOVAIS, 1998, p. 607).

As análises sociais históricas desse período remontam uma dinâmica de funcionamento cujo todos os aspectos da vida em sociedade são afetados: a produção, o consumo, o trabalho e principalmente a educação. Essas condições reproduzem o processo de exclusão demarcado durante toda a história da educação brasileira (LAPLANE, 2006).

De acordo com Sasaki (1997), a Educação Especial no Brasil possui algumas fases, as quais define: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão. A fase da exclusão é aquela em que as pessoas com deficiência ainda eram ignoradas e rejeitadas pelo sistema educacional, que não lhe dedicava nenhuma atenção.

A segregação então era definida pelo autor como o processo seguinte, quando o sistema educacional passou a perceber as pessoas com deficiência e incluí-las em seu planejamento, mas o faziam de maneira segregadora, em atendimentos especializados e individualizados. Todavia, Sasaki (1997) defende que mesmo por estes meios, a fase de integração foi iniciada a partir da proliferação das classes especiais oferecidas nas escolas de ensino regular.

E, por fim, a fase de inclusão ocorre quando a sociedade percebe a necessidade de se adaptar às pessoas com deficiência e promover formas de convivência que os permitam participar da estrutura social de maneira ativa.

No meio educacional, a legalidade tem por objetivo preservar direitos e deveres dos discentes, de modo a descrever normas e condutas a serem adotadas por aquele público formador da comunidade escolar. Nesse sentido, surge a necessidade de regulamentar a educação inclusiva como modalidade de ensino para que aqueles que necessitavam de meios especiais não ficassem desassistidos e seus direitos, enquanto alunos e cidadãos, fossem preservados.

As políticas públicas voltadas para a inclusão escolar declararam falta de estratégias e recursos, e com o aumento da quantidade de alunos que necessitavam de Educação Especial, foi criada a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) que alterava a Lei de Diretrizes e Bases, de 1961. O novo estabelecimento declara que alunos com deficiência sejam para classes e escolas especiais, acentuando dessa forma, a segregação das instituições especializadas que acarreta nas especialidades de ensino e instituições voltadas para esse público.

Diante disso, Uecker, Fiorin e Pavão (2017) afirmam que no ano de 1973 o Ministério de Educação e Cultura (MEC) criou o CENESP- Centro Nacional de Educação Especial com o intuito de ampliar e avançar o que se compreendia por Educação Especial. Contudo, diante da criação do CENESP “a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, enfatiza que não se efetiva uma política pública universal, e sim políticas especiais para pessoas com deficiência, aplicando-se possibilidades de colocação de todos os sujeitos no sistema educacional.” (FERNANDES, 2021, p. 14).

Fernandes (2021) afirma que:

Uma proposta política não pode ser observada, tocada ou sentida. Ela tem de ser inferida a partir da série de ações e comportamentos intencionais de muitas agências e funcionários governamentais responsáveis por sua implementação ao longo do tempo, sendo assim, as Políticas Públicas visam ações que vivem em constantes transformações e se modificam de acordo com a elaboração e implementação de leis, programas, estratégias escolares, entre outros. (FERNANDES, 2021, p. 17).

É através das decisões públicas que são constituídas a acessão de pessoas com deficiência, garantidos em detrimento de leis e acordos públicos. Na figura 1,

nota-se os avanços e caminhos estabelecidos nas políticas públicas que permeiam a educação inclusiva no Brasil.

Figura 1 - Linha do tempo – Políticas públicas na Educação Especial



Fonte: inclutopia.com.br (2020)

A Declaração de Salamanca é um dos principais documentos referentes à defesa dos direitos das pessoas com deficiência, pois definiu com firmeza e objetividade a responsabilidade mundial de incluir com amplitude as crianças com deficiência na Educação para Todos. As determinações desta declaração abrangem as crianças que se encontram em situação de pobreza severa ou sofrem de desnutrição crônica, que estão na rua ou sob trabalho forçado, refugiadas, vítimas de guerra ou de catástrofes naturais, incapazes de ir à escola em razão da distância de suas residências ou porque não possuem meios de pagar as mensalidades. Ademais, o documento tratou ainda sobre as crianças que mesmo frequentando a escola são marginalizadas ou excluídas, cobrando medidas e políticas de assistência e inclusão (MENEZES, 2001).

Neste cenário, os 88 países que ratificaram a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência se responsabilizaram legalmente em promover ações e criar ambientes que viabilizem a inclusão de crianças com deficiência na educação, enviando, periodicamente, relatórios que demonstrem o progresso alcançado neste objetivo para o Alto Comissariado das Nações em Direitos Humanos. A partir de então ficou sob responsabilidade da sociedade em geral que compõe os países membros cobrar e adotar as medidas necessárias para que todas as crianças sejam incluídas (MENEZES, 2001).

Os delegados da Conferência Mundial da Educação Especial, que representam 88 governos e 25 organizações internacionais reafirmaram o compromisso com a Educação para Todos “[...] reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino (SALAMANCA, 1994, p.1).” Nesse sentido, a Declaração de Salamanca tornou-se um documento orientador, criado por grandes autoridades que reconhecem a necessidade e o latente significado da educação inclusiva.

Ao que tange às políticas públicas internacionais, na disposição da Declaração de Educação para todos (1990) bem como a Declaração de Salamanca (1994) declara-se como ato humanitário o favorecimento da diversidade no âmbito educacional.

Em território nacional, é possível dizer que essas declarações favoreceram a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº9394/96, de 20 dezembro de 1996, cujo objetivo é a garantia dos direitos do aluno diante das necessidades vigentes no acesso à educação, assegurando Atendimento Educacional Especializado. (JESUS; VIEIRA, 2011)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 assegurou que constitucionalmente, pessoas com condições especiais tenham garantidos os seus direitos perante a lei, ou seja, a integração social mediante educação deve ter atendimento especializado de acordo com as especificidades (FERNANDES, 2021).

De tal modo, o artigo 58º da LDB diz:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013).

Desse modo, a educação especial é dever dos estados e dos municípios e deve ser oferecida de maneira integral e gratuita através da rede regular de ensino. A modalidade de ensino deve ser oferecida aos estudantes que tenham deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. E, tal oferta deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI é o órgão de orientação a estados e municípios, que deve assegurar, nacionalmente, o direito à educação regular e inclusiva.

Esta perspectiva aborda a educação inclusiva como componente comum que deve estar presente na proposta pedagógica da escola, oferecendo educação especial para um público específico, qual seja os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Assim, quando alguns transtornos incidem diretamente sobre as capacidades funcionais de maneira específica, a educação inclusiva atuará de maneira articulada com o ensino comum, orientando as práticas que devem ser adotadas para atender as necessidades educacionais especiais desses alunos.

Assim, a PNEEPEI pode ser definida como política que tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, funcionando junto aos sistemas de ensino para que estes sejam capazes de garantir o acesso ao ensino regular até que o aluno alcance os níveis mais elevados do ensino possíveis; também busca promover a transversalidade da educação desde a fase infantil, até o ensino superior; atendimento especializado e formação de professores para lidar com estas demandas, incentivando a participação da família e da comunidade na fiscalização e funcionamento das políticas públicas.

As disposições desta política ainda acrescentam que a definição do público alvo não é taxativa, de modo que os transtornos, distúrbios e aptidões que devem receber este atendimento especializado não se esgotam nas categorizações já existentes. Assim, considerando que as pessoas e suas características podem se modificar, o contexto no qual estão inseridas também devem ser flexíveis para incluí-los. Todavia, esta capacidade de se adequar exige dos professores dedicação especial para modificar e combater as situações de exclusão, enfatizando a importância de trabalharem a o respeito em ambientes heterogêneos que contribuam com a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos.

Sendo assim, Mantoan (2003) compara a educação inclusiva de hoje com a concepção de crise paradigmática, que para os gregos, é o período no qual se estabelecem novas ópticas de mundo, como as revoluções científicas. Exclusivamente, nesse período, é onde se tem mais dificuldades de implementação, já que as novas adaptações derrubam fundamentos outrora considerados na ciência.

No campo da educação, a autora afirma que a escola atual tem como fundamento um formalismo exacerbado, cuja racionalidade permeia as modalidades de ensino e interfere em planos pedagógicos e curriculares. Nesse sentido, a ruptura com essa base estrutural tão burocrática se faz necessário para o sucesso da inclusão escolar, visto que os recursos que permitem a fluidez do processo formador resultarão na mudança paradigmática que se encontra a educação (MANTOAN, 2003).

Essas mudanças se localizam historicamente depois da redemocratização e, portanto, a constituição de 1988 e o próprio contexto político seguinte tornaram-se um campo de possibilidades para a recepção desses marcos legais. Também a declaração de Salamanca e a criação no Brasil dos dispositivos legais para a discussão e inclusão dos sujeitos com deficiência foram importantes para o progresso nesta área do conhecimento.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL

Para Carneiro (2012) a história da educação infantil no Brasil tem surgimento vinculado às creches, que nasceram diante uma necessidade da mulher trabalhadora que não tinha rede de apoio; então a instituição da creche foi estabelecida como substituta do lar materno. No fim do século XIX e início do século XX, o entendimento de assistencialismo é assegurado e o caráter educacional na faixa etária em que as crianças estavam na educação infantil foi desconsiderado.

Somente na Constituição Federal de 1988, o estabelecimento da educação infantil como direito de todas as crianças foi aprovado e reconhecido pela Lei de Diretrizes e Bases nº9394/96. Nesse sentido, a LDB (nº 9394/96) define a educação infantil como sendo a primeira das etapas da educação básica, que tem por finalidade o desenvolvimento infantil de zero a cinco anos de idade, considerando os seus aspectos físicos, emocionais, psicológicos e intelectuais. (CARNEIRO, 2012).

Diante disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação concretiza como uma Política Nacional de Educação Infantil, que garante o desenvolvimento integral de crianças desde o nascimento aos cinco anos de idade. Fernandes (2021) apud Bruno (2018, p. 34) afirma que “a LDB trouxe como responsabilidade dos sistemas municipais de educação a estruturação e organização de creches (0-3 anos) e pré-escola (4-6 anos), hoje cinco anos, mediante apoio financeiro e técnico dos estados e da União”.

Considerando que segundo a lei supracitada, a primeira etapa da educação básica é a educação infantil, a proposta de educação inclusiva pela política educacional também deverá iniciar nesta etapa. Segundo Mendes (2010):

Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança.(p. 63)

Sendo assim, mediante apresentação das orientações da LDB (nº 9394/96) com relação a educação de crianças com deficiência, o MEC no ano de 1998, criou

o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, com Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 2001). No documento, a educação de crianças de zero a seis anos passa a ser de responsabilidade da educação, considerando a sanção de creches e pré-escolas como a primeira etapa da educação básica cujo intuito é estabelecer firme fundamento para os próximos níveis de escolarização (CARNEIRO, 2012).

As atividades cotidianas devem ser pedagógicas, e o texto do RCNEI enfatiza a importância de que a instituição compreenda as diversidades e que atue conhecendo e valorizando os sujeitos da educação infantil. As orientações gerais para as instituições com relação a educação especial são:

Tabela 1 - Item 5.1 – Disposições gerais para atender crianças com necessidades especiais

<ul style="list-style-type: none"> ● Disponibilizar recursos humanos capacitados em educação especial/ educação infantil para dar suporte e apoio ao docente das creches e pré-escolas ou centros de educação infantil, assim como possibilitar sua capacitação e educação continuada por intermédio da oferta de cursos ou estágios em instituições comprometidas com o movimento da inclusão;
<ul style="list-style-type: none"> ● Realizar o levantamento dos serviços e recursos comunitários e institucionais, como maternidades, postos de saúde, hospitais, escolas e unidades de atendimento às crianças com NEE, entre outras, para que possam constituir-se em recursos de apoio, cooperação e suporte;
<ul style="list-style-type: none"> ● Garantir a participação da direção, dos professores, dos pais e das instituições especializadas na elaboração do projeto pedagógico que contemple a inclusão; - promover a sensibilização da comunidade escolar, no que diz respeito à inclusão de crianças com NEE;
<ul style="list-style-type: none"> ● Promover encontros de professores e outros profissionais com o objetivo de refletir, analisar e solucionar possíveis dificuldades no processo de inclusão; - solicitar suporte técnico ao órgão responsável pela Educação Especial no estado, no Distrito Federal ou no município, como também ao MEC/SEESP;
<ul style="list-style-type: none"> ● Adaptar o espaço físico interno e externo para atender crianças com NEE, conforme normas de acessibilidade.

Fonte: BRASIL, 2001, p. 24-26.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, a qual deve ser oferecida de maneira gratuita e com qualidade pelo Estado. Esse direito é garantido por diversas legislações (BRASIL, 1990, 1996, 2009, 2016). A

educação infantil deve ser oferecida em creches e pré-escolas, garantindo cuidado e educação, aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças.

Todavia, embora estas diretrizes apresentem avanços na priorização das crianças como centro do processo educacional, ainda não aborda claramente a educação inclusiva ou apresenta propostas direcionadas que orientem a atuação nesta perspectiva, sugerindo a persistência de lacunas em alguns documentos de base. Porém, mesmo não abordando diretamente o tema, o documento reforça a importância de aproximar o aluno ao conhecimento cultural e científico em uma perspectiva de inclusão, pondo-o em contato com a natureza e com outros elementos que compõem a sociedade, de modo que tenha a oportunidade de conhecer e conviver com a diversidade, para que aprenda a respeitá-la.

As propostas da DCNEI se concentram nas interações e brincadeiras como eixos principais da estrutura curricular, ressaltando ainda os princípios éticos, políticos e estéticos que devem orientar as técnicas de produção do conhecimento durante o processo de educação infantil.

De maneira geral, as estratégias propostas pela DCNEI para a Educação Infantil sugerem a integração das diferentes linguagens e das diversas áreas do conhecimento. A partir desta estrutura, articulada com outros documentos de orientação, é possível afirmar que existem avanços no modo de organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

As inúmeras tarefas apresentadas no documento necessitam de cumprimento no âmbito educacional, a fim de cumprir com o objetivo de propiciar aos alunos uma educação infantil de qualidade, com uma escola capaz de oferecer condições de desenvolvimento. Contudo, para Carneiro (2012) a trajetória histórica da educação não está preparada para a tarefa de inclusão, o que descumprimento com o que respalda a lei, pois a sua transformação requer alterações drásticas para o cumprimento dos anseios sociais. A alteração de sua dinâmica é necessária, embora essas alterações sejam de ordem estrutural, econômica, pedagógica, humana e instrumental.

Para Cury (2008) o significado de educação básica carrega um novo conceito, que traduz uma nova realidade advinda de um histórico que transgrediu de situações preexistentes, que certamente tinham caráter não democrático. A autora ainda afirma que o novo conceito tem um papel crucial na organização da educação escolar nacional, pois atingiu um pacto federativo ao que tange às organizações pedagógicas das escolas. Desse modo, “esse papel o é como tal porque à educação

lhe é imanente o de ser em si um pilar da cidadania e o é ainda mais por ter sido destinado à educação básica o condão de reunir as três etapas que a constituem: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio” (CURY, 2008, p. 294).

A inovação trazida com o conceito de educação básica é revolucionária, visto que por séculos, o país negou de maneira elitista e conservadora, aos cidadãos necessitados, o direito de obter conhecimento pela ação educacional. Haja vista essa condição, a educação infantil é vista como a raiz, o ensino fundamental o tronco, e o ensino médio é o acabamento dessa grande árvore do conhecimento. Diante dessa condição necessária, o artigo 4º da LDB assegura o direito do cidadão à educação concedida pelo Estado (CURY, 2008).

Portanto, a educação básica é declarada como direito do cidadão e dever do estado, de acordo com ordenamento jurídico maior, no entanto é necessário perceber que esse reconhecimento traz consigo um longo caminho percorrido:

Da instrução própria das primeiras letras no Império, reservada apenas aos cidadãos, ao ensino primário de quatro anos nos estados da Velha República, do ensino primário obrigatório e gratuito na Constituição de 1934 à sua extensão para oito anos em 1967, derrubando a barreira dos exames de admissão, chegamos ao direito público subjetivo e ao novo conceito ora analisado. (Fávero, 1996; Cury, 2000).

Nesta seara, é importante ressaltar a necessidade de reivindicar e considerar direitos ligados à educação infantil, haja vista que o valor dessa fase inicial da educação é plenamente reconhecido mediante o estabelecimento das políticas públicas. A melhora de atividades educacionais, principalmente para alunos com deficiência, exige uma série de recursos que corroborem para integração dessas crianças em contexto educacional e social, visto que esse direito é respaldado mediante o direito de aprender (FERNANDES, 2021).

4 OS DESAFIOS E OS CAMINHOS PARA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabe-se que na sociedade contemporânea existe uma elevada preocupação dos indivíduos em compreender o processo de aprendizagem, bem como os fatores que facilitam ou dificultam tal processo. Assim, se ampliam cada vez mais as tentativas de responder as perguntas que permeiam acerca das dificuldades presentes no processo de ensino-aprendizagem, essencialmente, como forma de subsídio para a educação lidar com a necessidade inerente de “adequação” às particularidades de cada aluno, principalmente, sob a perspectiva da Educação Inclusiva (VERDUM; CUNHA; LUSA, 2021).

Há algum tempo, múltiplos questionamentos existem acerca da inclusão e participação de alunos com algum tipo de deficiência nas escolas. No entanto, desde o marco legal que foi o surgimento da Lei de Inclusão nº 13.146/2015, às pessoas inseridas neste contexto passaram a ser asseguradas por direitos fundamentais e obrigatórios tanto nas escolas públicas, como privadas, passando, assim, a existir várias transformações no contexto escolar (TAVARES; TEIXEIRA; BISPO, 2017).

A Lei de Inclusão garantiu o direito de educação as pessoas com deficiência e com dificuldades de aprendizagem em todos os níveis e no decorrer da vida, com o objetivo em adequar a inclusão em escolas, abrangendo os conhecimentos de cada um e aprendizagens adequadas que venham despertar interesses e estimulação para desenvolver suas habilidades físicas, intelectuais e motoras. Além da facilitação do aprendizado e proteção dos discentes de qualquer ato de negligência e preconceitos no contexto escolar (BRASIL, 2015).

A esse respeito, cumpre ressaltar que a Lei de Inclusão, nº 13.146/2015, não discute unicamente a inclusão de alunos nas escolas ou sociedade, mas também que os envolvidos nas escolas tenham a iniciativa e o direito de avaliar e delinear os conteúdos acadêmicos e estratégias metodológicas que julguem ideais para o público inserido, de acordo com suas características. Por outro lado, o dispositivo normativo também busca evidenciar a exclusão de crianças com deficiência em sua participação ativa nas escolas, promovendo, por isso, a investigação e análise do que se é colocado em prática (MIRANDA; SILVA, 2019).

Nessa perspectiva, a Lei de Inclusão define em seu art. 28 que é responsabilidade do Poder Público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I – O sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino. (BRASIL, 2015).

Infere-se, que também é de responsabilidade do espaço escolar, em parceria, principalmente, com a coordenação estudantil e docentes de todos os estágios da aprendizagem atuarem como corresponsáveis no que se diz respeito à garantia do incentivo, acompanhamento e avaliação da inclusão na educação infantil. Entretanto, na prática, tal expectativa não é compreendida e executada, pelo fato do professor responsável pela sala de aula regular não se responsabilizar e empenhar a adaptação dos processos pedagógicos, direcionando tal responsabilidade apenas à educação especial.

Nessa perspectiva, compreende-se que todos os direitos e necessidades de aprendizagem devem ser atendidos sem barreiras para o seu pleno funcionamento em escolas, com o intuito em buscar atender as pessoas que precisam, garantindo-as um ensino qualificado e a preparação de estratégias distintas que venham a promover seu bem estar e inclusão (MIRANDA; SILVA, 2019).

A política e a lei de inclusão, nº 13.146/2015, tornou-se conhecida por buscar benefícios políticos e teóricos para sua plena execução e atuação em prática da educação inclusiva, tornando-se responsável por facilitar as transformações na sociedade e na educação. Ademais, a formação de professores é, sem dúvidas, o fator inicial para a contribuição de melhorias no processo de ensino aprendizagem e evolução nas escolas inclusivas (MIRANDA; SILVA, 2019).

Assim, é pela educação que se deve quebrar todos os preconceitos e discriminação a respeito das pessoas com deficiência e sua participação nos diversos espaços sociais, razão pela qual é possível afirmar que a lei de inclusão surgiu para ser colocada em prática em todas as escolas brasileiras, oferecendo

suporte para os alunos com a função de promover a inclusão e aprendizagem (MIRANDA; SILVA, 2019).

No entanto, muitas vezes a educação brasileira é marcada por desafios, envolvendo aspectos da estrutura física das instituições escolares, formação e capacitação da equipe profissional, suporte pedagógico disponível, entre outros; os quais são essenciais para viabilizar as atividades educacionais e atender a todos os públicos e demandas existentes, considerando todas as diferenças que podem ser apresentadas (VERDUM; CUNHA; LUSA, 2021).

Ademais, no processo de ensino-aprendizagem, além do próprio aluno, outros agentes estão envolvidos neste processo, a saber: o professor e a família. O professor será responsável por facilitar a aprendizagem e figurar como intermediário na transmissão do conhecimento, conteúdos e práticas educativas. Dessa forma, este profissional precisará estar atento a necessidade de atualização e aperfeiçoamento frequente, de modo que domine técnicas suficientes para lidar e/ou superar as dificuldades e desafios que são constantes na educação brasileira (TAVARES; TEIXEIRA; BISPO, 2017).

A família, por sua vez, se destaca em razão da sua representação na formação e na vida das crianças, participando desde os primeiros anos de vida e atuando como influenciadora direta e, por isso, uma das responsáveis por seu desenvolvimento escolar (TAVARES; TEIXEIRA; BISPO, 2017). Assim, a família precisaria repensar comportamentos e influências que assume sobre as crianças e suas dificuldades de convivência social, bem como no processo de aprendizagem escolar. Ou seja, ela deve facilitar o processo a partir de mudanças que possam ter reflexos positivos, evitando mais dificuldades e complicações no âmbito escola e ajudando a criança por meio do oferecimento do suporte necessário para superar as dificuldades já existentes, a fim do estabelecimento de um contato ativo com a escola para que ambos promovam uma relação de benefícios e comunicações sobre o problema (TAVARES; TEIXEIRA; BISPO, 2017).

Infelizmente, o cenário educacional do Brasil apresenta inúmeras fragilidades que impactam diretamente no acesso à educação dos cidadãos, especialmente no âmbito da educação pública. Essa série de desafios é responsável por criar situações como o abandono escolar que reflete no índice relevante de brasileiros que sequer chegam a se alfabetizar (VERDUM; CUNHA; LUSA, 2021).

No âmbito da educação inclusiva é notável e essencial que esta tenha garantida uma qualidade mínima, a qual depende de muitos fatores que envolve a educação continuada dos professores, a boa relação entre os pais e a escola e a disposição do suporte necessário por parte do Poder Público, garantindo um processo de aprendizagem contínuo e que perpassa o espaço físico da escola (VERDUM; CUNHA; LUSA, 2021).

Por isso, a educação inclusiva deve oferecer formação básica e também especializada para os docentes, oferecendo, de maneira comum, o suporte e acompanhamento de profissionais de outras áreas quando necessário, compondo um processo de ensino completo e que amplia sua percepção além das dificuldades desta ou daquela deficiência.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo tem natureza qualitativa e tratou-se de uma pesquisa de campo, cujo os objetivos tem o caráter descritivo. A natureza qualitativa tem como objetivo compreender os fatos que ocorrem em um determinado ambiente, grupo de pessoas ou indivíduo, dando-lhe prioridades na qualidade dos acontecimentos ocorridos em uma dada realidade, envolvendo fenômenos como: percepções, hábitos, costumes, comportamentos, possibilitando assim se chegar ao conhecimento do que se almeja apreender (OLLAIK; ZILLER, 2012).

O estudo de campo segundo Prodanov e Freitas (2013) é uma técnica que permite a inserção próxima do pesquisador no universo real o qual pretende estudar, possibilitando-lhe a observação sobre a dinâmica e eventuais variáveis de influência sobre o universo estudado e os sujeitos que o compõe. Ademais, o pesquisador ao tempo que formará suas concepções a partir das suas observações pessoais, relacionando-as com a literatura já existente sobre o tema, poderá também comparar suas percepções com as apresentadas pelos participantes da pesquisa, que podem corroborar ou divergir, construindo um cenário rico de análise.

Neste sentido, o instrumento utilizado para coleta de dados foi constituído através de questionário de natureza sócio demográfica, buscando compreender características das participantes, tais como idade, área de formação e eventual especialização, estimativa de renda, experiências profissionais, entre outros fatores pessoais. Também possuía questões que, de modo geral, buscou a investigação do que os professores entendem por inclusão, as dificuldades encontradas no processo de inclusão na educação infantil, profissionais e instrumentos que auxiliam nesse processo, as modificações executadas pela instituição para aquisição dessa inclusão, o espaço temporal em que a inclusão passou a fazer parte daquele espaço institucional, as formas de acolhimento utilizadas e o planejamento das atividades.

Assim, a partir dos ensinamentos de Maia (2020) buscou-se a construção de um questionário atrativo, no intuito de oferecer maior interesse do participante à pesquisa, disponibilizando sequência lógica nos temas e com possibilidade facilitada de preenchimento, sendo necessário que as instruções a serem repassadas fossem mínimas, já que se utilizou de linguagem clara e acessível. Ainda com base nessa mesma autora, identificou-se que a inibição dos participantes em relação as respostas foram minimizadas, provavelmente pela maior possibilidade de anonimato.

5.1 LOCAL DA PESQUISA E OS PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil, o qual oferece ensino regular na educação infantil nos turnos matutino e vespertino, e está localizado no município de Serra de São Bento, Rio Grande do Norte.

A referida instituição foi escolhida em razão de receber bebês e crianças as quais podem apresentar algum tipo de deficiência, oferecendo, por isso, informações sobre as quais se objetiva refletir e debater a partir dos relatos dos professores. Ademais, para fins de tratamento e referência na pesquisa, a instituição será tratada como “Centro do Saber”².

A instituição de ensino escolhida possui em seu corpo profissional geral 8 professoras titulares e 6 auxiliares, além de 1 professora itinerante que oferece apoio nos dias de planejamento da professora titular. Também há a participação de outros 4 funcionários de apoio, 1 diretora e 1 vice-diretora.

Neste universo, a amostra da pesquisa foi composta pela participação das professoras titulares, sendo que esta quantidade total era formada por 8 (oito) profissionais, porém a amostra da pesquisa foi constituída por 7 (sete) participantes, já que uma destas profissionais disse ter insegurança sobre a temática quando considerada sua experiência.

Durante a discussão dos resultados, se tornou possível ter acesso ao demonstrativo das participantes, de modo que estas foram identificadas por numerais no intuito de resguardar a identificação de cada uma, seguindo assim as orientações éticas que são apresentadas para pesquisas como esta.

Assim, os critérios de inclusão para as participantes do estudo foram: professoras titulares da instituição de ensino escolhida e que aceitaram participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

5.2 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados ocorreu através do método qualitativo, buscando desenvolver as orientações oferecidas por Bardin (2009), quando ele diz que esse tipo de pesquisa necessita ser imparcial e busca trabalhar com um objeto para

² A instituição de ensino recebeu um nome fictício para que possa ser citado na pesquisa como procedimento de segurança destinado a garantir o sigilo da identidade dos participantes.

compreender o que foi coletado através do instrumento utilizado, nesse caso específico utilizado o questionário.

Assim sendo, Silva e Fossá (2013), ressaltam que a condução da análise dos dados abrange várias etapas, a fim de que se possa conferir significação aos dados coletados. Essas etapas são organizadas em três fases: a pré análise, que trata-se basicamente do ponto de partida da pesquisa na qual se efetuará uma organização do material a ser investigado. Em seguida se apresenta a exploração do material, isto é, o conteúdo extraído será recortado em unidade de registro para se obter a precisão dos elementos. E, a última fase se configura no tratamento dos resultados, que consiste na interpretação e inferência dos dados, ou seja, se detém em delinear os conteúdos mais relevantes e significativos que se apresentam no material que pode estar contido em entrevistas, documentos e observação.

6 ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

6.1 DESCRIÇÃO SÓCIO DEMOGRÁFICA DA AMOSTRA

A amostra final desta pesquisa é constituída por 7 (sete) profissionais que se enquadraram nos critérios de inclusão anteriormente apresentados. Inicialmente, o questionário formulado para a coleta de dados buscou coletar informações voltadas à idade do participante, gênero, área de formação acadêmica, possibilidade de área de especialização, turma onde estava inserido e período de atuação na função atual. Sendo assim, a Tabela 2 vem a apresentar tais informações no intuito de contextualizar os sujeitos inseridos no local da pesquisa.

Tabela 2: Apresentação sócio demográfica da amostra

Participante	Idade	Gênero	Formação	Especialização	Turma	Tempo de atuação
1	54	Feminino	Pedagogia	Alfabetização e Letramento	Pré II	13 anos
2	67	Feminino	Pedagogia	Psicopedagogia	Pré I	39 anos
3	36	Feminino	Pedagogia	Neuropsicopedagogia (em curso)	Pré II	04 anos
4	50	Feminino	Pedagogia	Psicopedagogia	Pré III	07 anos
5	40	Feminino	Pedagogia	Psicopedagogia (em curso)	Pré I	01 ano
6	26	Feminino	Pedagogia	Não Possui	Pré III	02 anos
7	55	Feminino	Pedagogia	Psicopedagogia	Pré III	25 anos

FONTE: Pesquisa da autora (2022).

De modo geral, percebe-se que a idade das professoras que fizeram parte da amostra está entre 26 e 67 anos, porém destaca-se que sua maioria – 04 indivíduos – possui 50 anos ou mais. Em sua totalidade, a amostra foi composta por pessoas do gênero feminino e a formação de toda a população que compôs a amostra era em pedagogia, havendo somente uma profissional sem especialização, mas todas as outras sendo especialistas em áreas voltadas ao ensino. Sobre o tempo de atuação dessas profissionais, percebeu-se alta variável, já que a mais recente era de 01 ano e a que estava na profissão a mais tempo possuía 39 anos de atuação em sala de aula.

Tais dados, de modo geral, corroboram com os resultados encontrados na pesquisa executada por Silva, Miranda e Bordas (2021), quando estes autores buscaram conhecer o perfil sócio demográfico dos professores de Atendimento Educacional Especializado no município de Piemonte da Diamantina – BA, podendo-se destacar a ideia apresentada pelos autores que a representatividade feminina total pode ocorrer em sala de aula por parte dos profissionais, provavelmente, por possuir contexto histórico interligado ao fato de que as mulheres, por muito tempo, foram colocadas como as provedoras de cuidados, o que pode vir a influenciar no fato de que as mulheres ainda são as principais interessadas nessa área profissional.

Esse pensamento chega a ser fomentado pelo que é apresentado por Corrêa (2019, p. 29), quando a autora discute sobre o papel da mulher na sociedade medieval e afirma que “ficava sob a sua responsabilidade cuidar da casa e dos filhos, que se tornaram importantes para a burguesia. Era ela também a responsável pelo desenvolvimento moral da criança e por prepará-la para a sociedade”.

Um fato que Silva, Miranda e Bordas (2021) chamam a atenção enquanto uma característica importante e que foi encontrado em seu estudo é a formação e continuidade dessa mesma formação na área da educação, pois tais conhecimentos permitem que os profissionais tenham maior propriedade no exercício de sala de aula.

Os dados amostrais destacam a presença principalmente de mulheres dentro das salas de educação infantil, tal resultado mostra que esse fato ocorre devido ao papel social que é atribuído à mulher ao longo de toda a história da humanidade, ao estereótipo criado através das gerações em que as mulheres eram destinadas às atividades laborais mais leves e evolucionistas, o que impacta diretamente nos nichos educacionais.

Com maior foco na temática desta pesquisa, mas de forma mais breve, buscou-se ainda obter o conhecimento sobre a possibilidade de a amostra ter obtido experiência prática em sala de aula frente a alunos com deficiência. A Tabela 3 busca sintetizar se em algum momento passado as professoras chegaram a ter contato junto a alunos com deficiência em sala de aula ou se passam por tal experiência no momento em que o questionário foi aplicado.

Tabela 3: Experiência junto às crianças com deficiência em sala de aula

Participante	Experiência em momento anterior	Experiência no momento da aplicação do questionário
1	Aluno com Hiperatividade	Nenhuma
2	Nenhuma	Aluno com Síndrome de down
3	Nenhuma	Nenhuma
4	Nenhuma	Nenhuma
5	Não Respondeu	Não respondeu
6	Nenhuma	Nenhuma
7	TEA, cadeirante, TDAH, dispraxia	TEA

FONTE: Pesquisa da autora (2022).

Podemos observar que dentro da experiência das participantes junto às crianças com deficiência em sala no momento do questionário, apenas duas relataram cumprir com esse papel. Transcendendo o projeto de pesquisa realizado, é notório que a educação inclusiva, por vezes, só ocorre na teoria, na prática ainda existem muitos percalços para o inserção das crianças com deficiência dentro dos espaços escolares. Em consonância com Almeida Júnior (2021, p. 145) “apesar da expansão de matrículas em escolas de ensino regular, existiu uma divergência entre as concepções previstas em documentos oficiais e o que estava sendo praticado pelo poder público”.

Pensando nos resultados alcançados, buscou-se pelo Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-V) visualizarmos as questões de aprendizagem, podendo-se identificar o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno do Espectro Autista (TEA) enquanto transtornos do neurodesenvolvimento; e a dispraxia enquanto uma forma de apresentação dos transtornos específicos da aprendizagem (APA, 2014).

Buscando pelas definições específicas oferecidas pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) através do DSM-V já citado acima, percebeu-se que:

Os transtornos do neurodesenvolvimento são um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito

específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência. É frequente a ocorrência de mais de um transtorno do neurodesenvolvimento; por exemplo, indivíduos com transtorno do espectro autista frequentemente apresentam deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual), e muitas crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) apresentam também um transtorno específico da aprendizagem. No caso de alguns transtornos, a apresentação clínica inclui sintomas tanto de excesso quanto de déficits e atrasos em atingir os marcos esperados. Por exemplo, o transtorno do espectro autista somente é diagnosticado quando os déficits característicos de comunicação social são acompanhados por comportamentos excessivamente repetitivos, interesses restritos e insistência nas mesmas coisas (APA, 2014, p. 31).

Apresenta-se ainda a ideia de que a inclusão enfrentará desafios quando se pensa nas diversas formas e níveis que a deficiência pode apresentar. Porém, compreende-se que, no contexto escolar, há aquelas que influenciam com maior intensidade no processo de ensino e aprendizagem, vindo a exigir estratégias diferenciadas a serem elaboradas pelos profissionais que assumem o compromisso frente à sala de aula.

6.2 INCLUSÃO DE BEBÊS E DE CRIANÇAS EM CRECHES E PRÉ ESCOLAS

Quando questionadas sobre o tempo em que a instituição de ensino, onde a pesquisa ocorreu, recebe crianças com deficiência na educação infantil, todas as professoras que fizeram parte da amostra disseram que o movimento de inclusão no espaço ocorre desde sua fundação, sendo ainda colocado pela participante 5 que aquela é a única instituição que fornece acesso à educação infantil dentro daquele espaço geográfico. Compreende-se que o oferecimento dessa inserção de crianças com deficiência se torna fundamental, principalmente ao se considerar o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394/96, ao afirmar que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, p. 11).

Antes mesmo de haver reflexões sobre a inclusão de bebês e crianças nos espaços das creches e pré-escolas, compreende-se ser interessante visualizarmos o

que as professoras compreendem por inclusão, considerando que esta é uma temática teoricamente ampla e que, em alguns momentos, pode vir a apresentar considerações reflexivas diferenciadas. Inicialmente, destaca-se a fala da participante 1, quando esta afirma que inclusão na educação infantil *“É incluir a criança com deficiência na sala de crianças normais. Fazendo com que, através da interação de ambos aprendam, se valorizem e respeitem as diferenças”*.

Gostar-se-ia de destacar a colocação feita por Freitas (2012, p. 488) quando a professora se refere à inclusão de crianças com deficiência em sala de “crianças normais”, pois:

Normal e anormal encontram-se constituídos pelas “mesmas regras”, mesmos dispositivos. Estes, por sua vez, são estabelecidos a cada tempo e por regras, normas as quais podem ser explícitas, visíveis, escritas em normativas, leis, acordadas pelo grupo a que se destinam. Ambos podem ainda ser constituídos por dispositivos invisíveis, não palpáveis, itinerantes, mas de nenhuma forma menos intensos que os primeiros. As duas formas coexistem em um mesmo tempo e fazem funcionar as normas de um determinado grupo social.

Ou seja, aquilo que pode ser interpretado dentro da normalidade para determinados indivíduos não necessariamente está dentro dessa classificação para outros, o que vem a depender de variáveis que fazem parte dos contextos sociais e históricos. A palavra “normal” para se referir a crianças que não apresentam algum tipo de deficiência também é utilizada pela participante 2.

Ao se buscar pela definição de inclusão na literatura científica, a profissional que mais se assemelhou em sua resposta foi a participante 4 ao afirmar que *“a inclusão tem por objetivo, promover a integração entre os discentes que apresentam maneiras diferentes de aprender, oferecendo condições de acessibilidade e o acesso a espaço, materiais que promovem a ação independente das crianças”*.

Este pensamento pode ser fundamentado e complementado por Faria e Camargo (2018, p. 218), ao afirmarem que:

A despeito da existência de determinações legais que assegurem o direito de todo aluno ao acesso à educação, a constituição de escolas inclusivas perpassa a construção de novas formas de compreensão do processo escolar, da reformulação do conceito e das formas de ensino e de aprendizagem. A inclusão escolar prescinde da revisão do conceito da própria escola, tal como historicamente tem se constituído e posicionado, legitimando a manutenção de determinados poderes e saberes. Esse processo de recontextualização escolar e de reflexão sobre seus fundamentos e práticas, para que possa atender às demandas de uma sociedade cada vez mais consciente e ansiosa por seus direitos, tem exigido adaptação por parte de toda a escola e, de maneira especial e pujante, da equipe docente.

Quando o questionamento esteve voltado à forma em que o acolhimento ocorre, percebe-se que o comportamento de todas as professoras acontece de maneira semelhante, mesmo que apresentadas de forma diferentes. A participante 1 disse buscar desenvolver essa prática através da ludicidade na maioria das vezes; as participantes 2, 3, 4 e 6 disseram buscar oferecer tratamento semelhante a todos, respeitando as limitações que acompanham a deficiência; a participante 5 disse buscar acolher emocionalmente e socialmente; e, por fim, a participante 7 disse que a escola oferece possibilidades de acessibilidade com o intuito de permitir melhor igualdade entre todos.

A superação dos problemas sociais, comuns no cotidiano brasileiro, se dá com uma educação voltada à cidadania. Esta exige conhecimento sobre ações e políticas necessárias para a transformação social, pois se acredita que a desigualdade é superada com a universalização do acesso e permanência bem-sucedida numa escola de qualidade (SILVA; RESENDE; AMARAL; OLIVEIRA; BENEVENUTI, 2019, p. 106).

Com base no que é apresentado pelo autor supracitado, entende-se que o ato de incluir ocorre além das definições de inserir e acolher, devendo estar pautado nas bases da cidadania, reconhecendo as diferenças entre as pessoas enquanto algo que necessita de uma ótica diferenciada, mas que não pode diferenciar esses indivíduos. Entende-se ainda que incluir vai além de colocar no mesmo espaço geográfico, compreende a visão de tornar as situações acessíveis a todos com a ideia de respeito às diferenças, respeitando o princípio da equidade.

Ao falar sobre o planejamento que envolve a inclusão em sala de aula, as participantes 1 e 6 disseram que uma vez por semana há encontro entre todos os professores, com o intuito de elaborar atividades voltadas a essa perspectiva. Podendo ser esses posicionamentos complementados pelo que foi exposto pela participante 7, quando ela afirma que ocorre “*de forma contínua e colaborativa, valorizando os interesses e atendendo as necessidades de cada um*”.

De acordo com Santos (2020), o planejamento escolar que busca incluir deve seguir as indicativas e orientações existentes pelos órgãos responsáveis no desenvolvimento de tais direcionamentos, devendo construir um espaço transversal dentro da educação, construindo atividades que estabeleçam o espírito de igualdade entre os alunos ao mesmo tempo em que considera a equidade, visualizando as habilidades e necessidades de cada um dos estudantes.

Uma fala que chamou a atenção sobre a forma de planejamento das atividades foi da Participante 2, quando ela afirmou que “*o planejamento é igual para todas as crianças, as atividades são diferenciadas para as crianças especiais*”, fala essa corroborada pelas respostas das Participantes 3, 4 e 5. De acordo com Santos (2019, p. 99), “o planejamento da ação didática na Educação Especial consiste na elaboração das ações (atividades, recursos, procedimentos metodológicos) a serem desenvolvidas para cada perfil de aluno ingressante no atendimento especializado”.

Ainda sobre esse posicionamento, gostar-se-ia de destacar o termo “crianças especiais”, apresentando uma reflexão acerca de seu significado. De acordo com Silva, Resende, Amaral, Oliveira e Benevenuti (2019) termos como este acabam por excluir aqueles com deficiência, pois socialmente os classificam enquanto diferentes do que se é esperado. Seguindo o mesmo pensamento desses autores, compreende-se que o uso de termos desse gênero necessita passar por modificações, principalmente em meio aos profissionais que trabalham diretamente com as demandas que envolvem as deficiências e as necessidades apresentadas por estas.

Provavelmente, com o intuito de qualificar mais as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula e oferecer maior atenção aos alunos, sejam eles com deficiência ou não, a instituição escolar pesquisada oferece, além da professora titular, uma auxiliar em sala, assim como foi colocado por todas as participantes que compuseram a população do estudo. Essa medida tomada pela instituição pode ser vista enquanto uma forma de facilitar o trabalho do professor, auxiliando-o ainda no maior suporte pedagógico a todos os alunos. Seguindo essa mesma linha de pensamento, todas as participantes disseram que a escola estimula a inclusão em sala de aula, geralmente, através da realização de atividades lúdicas, porém não descrevem que atividades são essas.

Faria e Camargo (2018) dizem que o estímulo da instituição no processo de inclusão é primordial para o desenvolvimento do trabalho do professor, pois não é suficiente oferecer materiais para a execução. Estes mesmos autores apresentam a ideia de que oferecer formação, materiais e reconhecimento aos professores em meio ao desenvolvimento profissional deles auxilia na melhoria da inclusão, pois influencia diretamente na motivação do desenvolvimento ocorrido em sala de aula.

De modo geral, conseguiu-se perceber que as professoras que participaram da pesquisa buscam de diversas maneiras efetivar a inclusão de bebês e crianças

na escola onde estão atuando, respeitando as limitações de cada um deles ao mesmo tempo em que não se omitem a oferecer o suporte daqueles que não apresentam alguma forma de deficiência.

6.3 DIFICULDADES NA INCLUSÃO DE BEBÊS E DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Assim como já dito anteriormente, o processo de inclusão escolar pode apresentar interpretações diferentes pelas pessoas, sejam elas leigas ou da área da educação. A falta de conhecimento sobre a real ideia de inclusão pode ser considerada uma das principais dificuldades a serem enfrentadas por aquelas pessoas com deficiência (SANTOS, 2019). Entretanto, deve-se ter consciência de que os profissionais que atuam no papel de professores também enfrentam dificuldades mais direcionadas quanto ao ato de incluir.

As modificações no ato de ensinar não são tarefas fáceis e simples de serem executadas, nem ao menos é possível que o professor do ensino comum, sozinho, as realize. É necessário que ele conte com uma rede de profissionais de apoio, recursos suficientes, formação e outros aspectos necessários para a execução de um bom ensino. Inclusão escolar não se faz somente dentro da sala de aula (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 148).

Quando o questionamento na pesquisa esteve voltado às principais dificuldades vivenciadas pelas participantes no momento em que buscam desenvolver a inclusão em sala de aula, os resultados apontaram para: falta de recursos específicos em sala de aula, falta de capacitação direcionada, falta de espaço físico adequado e falta do trabalho multiprofissional.

Compreende-se que essas questões chegam a impedir a possibilidade de melhor desenvolvimento das atividades das professoras. Essa questão fica explícita na fala da Participante 1, quando ao ser questionada sobre as principais dificuldades ela chega a afirmar que *“não há sala de recursos, falta brinquedos, falta material para realizar as atividades e para confeccionar os jogos pedagógicos”*. Sendo assim, percebe-se que há consciência sobre as necessidades para a inclusão e sobre a falta de suporte oferecido pela instituição.

É colocado por Alvim e César (2020) que recursos específicos para se trabalhar a inclusão em ambiente escolar podem ser apresentados dentro da própria sala de aula ou em uma sala específica, devendo ser disponibilizados materiais

lúdicos suplementares ou complementares para a escolarização, oferecendo maior subsídio aos professores e alunos no melhor desenvolvimento das habilidades, principalmente quando considera-se que há limitações em relação aos alunos que não possuem deficiência.

Estes mesmos autores ainda dizem que não é suficiente oferecer somente sala e materiais específicos no auxílio do melhor desenvolvimento do aluno com deficiência, mas se torna essencial ter a presença de profissionais qualificados e com capacitação específica para a área, pois somente dessa forma se torna possível o uso dos materiais com objetivo direcionado para sua real função. Compreende-se que esses profissionais devem estar em concordância com as necessidades existentes por cada aluno.

Quando se fala em espaço adequado para a inclusão em sala de aula, Tressa e Veiga (2020) acreditam que se deve pensar em ambientes que se apresentam acolhedores e seguros, devendo-se pensar em questões relacionadas com conforto e acessibilidade, seja pensando em deficiências intelectuais, cognitivas e/ou físicas. Além de oferecer esse suporte físico, os autores supracitados apresentam a necessidade de haver atendimento multiprofissional nas escolas, com a ideia de ampliar as possibilidades oferecidas aos alunos com deficiência.

Com base em Zerbato e Mendes (2018), compreende-se que a instituição de ensino deve oferecer condições mínimas para o desenvolvimento do professor, a exemplo do acesso a materiais pedagógicos de melhor estrutura e oferecimento de ambiente que possibilite a construção de atividades variadas. Ao longo da pesquisa conseguiu-se perceber que as professoras buscam oferecer a melhor possibilidade de inclusão aos alunos com deficiência, mesmo que em condições mínimas.

6.4 CAMINHOS PARA A INCLUSÃO DE BEBÊS E DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

As professoras que fizeram parte da pesquisa disseram que para conseguirem incluir da forma como gostariam que ocorressem e seguindo as indicações oferecidas pela escola, se tornaria interessante a existência de uma sala de recursos, melhoria no tempo de planejamento, inserção no ambiente escolar de profissionais capacitados de maneira direcionada à demanda, a continuidade de

formação específica e melhoria do processo de inclusão desde a educação infantil se prolongando até o final das questões educacionais.

Quando pensada na equipe que faz parte da escola pesquisada, a Participante 4 afirma que dentro dos caminhos de inclusão na educação infantil “os professores dessa etapa têm um papel essencial na luta por um ensino inclusivo que valorize as potencialidades de todas as crianças”. Ou seja, o professor torna-se um dos instrumentos essenciais dentro do processo de inclusão de bebês e crianças na pré-escola.

Esse pensamento é corroborado pelo que foi colocado através da Participante 2, de maneira mais específica destaca que “para que os bebês e as crianças com necessidades especiais tenham um desenvolvimento no aprendizado é preciso ter uma equipe de profissionais qualificados para estimular essas crianças”. Isso faz com que se compreenda que os professores esperam que além de maior suporte físico no ambiente escolar, seja disponibilizado melhoria na qualificação deles.

As limitações que fazem parte do sistema educacional de modo geral se apresentam de inúmeras maneiras, principalmente quando a intenção é oferecer qualidade às pessoas com deficiência. Porém, é colocado por Faria e Camargo (2018) que este quadro pode ser revertido, devendo-se inicialmente reconhecer a desigualdade ainda existente nos espaços que são ocupados pelas crianças, tornando a socialização enquanto uma possibilidade de modificação na valorização da diferença e na subjetividade de cada indivíduo.

Nesse sentido, Santos (2020) diz que conquistar o sucesso no desafio de incluir exige que as escolas estejam verdadeiramente disponíveis a se tornarem inclusivas e abertas à diversidade, não somente pelo fato de seguir leis e orientações de instituições maiores, mas pelo intuito de se perceber enquanto um espaço capaz de modificar a realidade. Para tal, entende-se que é importante modificar a forma de pensar sobre a realidade e o fazer da educação em sala de aula, aperfeiçoando as formas de planejar e avaliar as atividades a serem realizadas, em especial para os primeiros anos na educação infantil.

Sendo assim, é imprescindível que o conhecimento sobre os conceitos exclusivistas seja dominado, de modo que a escola se torne um meio de gerar atores sociais na construção de igualdade, independentemente de cor, gênero, idade, deficiência especial, tipo de necessidade ou quaisquer outras questões pessoais. Corroborar-se com Silva et al. (2019) quando afirmam que os desafios da

inclusão ainda possuem altas barreiras que necessitam ser derrubadas, considerando questões relacionadas com aspectos materiais, técnicos, políticos e humanos.

Por outro lado, não se pode desconsiderar que nos últimos anos alguns avanços ocorreram, porém ainda não suficientes. Tressa e Veiga (2020) dizem que a escola necessita se colocar enquanto um ambiente que, além de buscar promover educação de qualidade, busca promover uma educação que respeita a diversidade, buscando ampliar os recursos necessários, efetuando uma abertura de possibilidades e probabilidades que desenvolvam cada vez mais questões voltadas à inclusão social e escolar.

Faria e Camargo (2018) ressaltam que essa idealização de inclusão somente se torna possível quando há ressignificação no paradigma da educação profissional juntamente com mais flexibilização e adaptação nos planos de ensino, na metodologia a ser utilizada e nos recursos disponibilizados para os profissionais, melhorando os processos de avaliação e adequando-os aos alunos com necessidades especiais, além de oferecendo maior apoio especializado através de profissionais da Psicologia, Pedagogia e outras áreas.

Por fim, compreende-se que o sucesso da inclusão tem a ver com a disponibilidade do ambiente escolar e das pessoas que fazem parte dele, de modo que as estratégias de melhoria sejam superadas a cada limitação apresentada, onde todos os alunos se sintam parte integrante de todos os processos que são apresentados nesse meio e de forma saudável, além de oferecer a garantia de integração entre as crianças.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa compreendemos que a inclusão de crianças e bebês com deficiências desde a Educação Infantil é uma realidade possível, mesmo que em meio a várias dificuldades. Também foi evidenciada que na busca por superação dessas dificuldades é necessário que os profissionais busquem por qualificação, ao mesmo tempo em que as instituições ofereçam suporte, tanto para uma formação mais direcionada e contínua, quanto nas questões voltadas ao espaço físico e disponibilidade de materiais.

A ideia de caminho foi apresentada no sentido de conjunto entre profissionais e ambiente escolar pela consciência de que nada adianta ter profissionais qualificados sem estrutura complementar, bem como não faz sentido oferecer as possibilidades físicas – seja no ambiente ou através de materiais lúdicos – quando não há pessoas capacitadas para desenvolverem as atividades com foco na inclusão. Ou seja, se faz necessário que esse conjunto caminhe na mesma perspectiva e com um intuito em comum para que os resultados tenham maior probabilidade de sucesso.

Assim, este estudo conseguiu atingir os objetivos inicialmente traçados, apontando ainda possíveis dificuldades que são encontradas pelos profissionais em sala de aula quando necessitam desenvolver a inclusão na prática, além de refletir sobre os papéis que devem ser assumidos pelos diversos atores sociais que fazem parte do contexto escolar nesse processo de igualdade e respeito junto às limitações e necessidades do outro.

Nesse sentido, o desenvolvimento de pesquisas desse gênero se torna importante, principalmente quando há oportunidade de desenvolvê-la em campo, pois assim se faz possível obter melhor conhecimento sobre a realidade, reconhecer as possibilidades de melhorias e mudanças no processo de inclusão infantil no ambiente escolar. Além disso, o acesso às ideias pode ser usado no intuito de ampliar o conhecimento para o próprio pesquisador e aqueles que passam a ter contato com o material produzido.

Por fim, gostar-se-ia de propor o desenvolvimento de mais pesquisas nessa linha de pensamento, talvez buscando aprofundar-se na apresentação de estratégias que são utilizadas pelos professores na superação das dificuldades e/ou

nos empecilhos encontrados pelas instituições no momento de adequar os ambientes físicos, adquirir materiais didáticos mais específicos ou qualificar a equipe com maior foco. E, se possível, em busca até mesmo de outras perspectivas.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA JÚNIOR, C. B. DE. Matrícula de crianças com deficiência na educação infantil (2010-2015): o que os dados revelaram?. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, v. 8, n. 16, p. 138-148, 5 jan. 2021.

ALVIM, G. F.; CÉSAR, A. G. C. Os desafios da sala de recursos como ferramenta para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In.: CRUZ, F. A. O.; VEIGA, L. L. A. **Educação para incluir e construir no ensino de física**. Minas Gerais: Navegando Publicações, 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL, Conselho Nacional de Saúde. **Homologo a Resolução CNS No 466, de 12 de dezembro de 2012, nos termos do Decreto de Delegação de Competência de 12 de novembro de 1991**. Brasília, 13 de junho de 2013, Página 59. Disponível em: www.conselho.saude.gov.br. acesso em 24 de jul. de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa, 1988. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf . Acesso em 14 de jun. de 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI. Diário Oficial da União. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**: Sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br) Acesso em 11 de novembro de 2022.

BRASIL. Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de edições Técnicas. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado, 2005.

BRUNO, M. M. G.; NOZU, W. C. S. **Política de inclusão na Educação Infantil**: avanços, limites e desafios. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 686-701, abr., 2019.

CARDOSO DE MELLO, J.M.; NOVAIS, F.A. **Capitalismo tardio e sociabilidade moderna**. In: NOVAIS, F.A.; SCHWARCS, L.M. (Org.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Educação inclusiva na educação infantil**. *Práxis Educacional*, v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/124965>>. Acesso em 28 de jul. 2022.

CORRÊA, L. M. S. **Emancipação feminina na sociedade contemporânea**: reflexões sobre o papel formativo da mulher na família. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Goiânia, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, p. 293-303, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25. Jul de 2022.

CURY, C. R. J. **Direito à educação**: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n.116, p.245-262, jun. 2002.

FARIA, P. M. F. de; CAMARGO, D. de. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, 24 (2), 2018.

FERNANDES, Paula Taine Vasques. **Inclusão de crianças com necessidades especiais na Educação Infantil**. – 2021. Disponível em: https://dspace.uniceplac.edu.br/bitstream/123456789/1280/1/Paula%20Taine%20Vasques%20Fernandes_0009010.pdf. Acesso em: 22 de jul. de 2022.

FIGUEIRA, Emílio. **Escritor Emílio Figueira defende educação inclusiva em suas obras**. DIVERSA. Publicado em 24 de jul. de 2020. Disponível em: <https://diversa.org.br/emilio-figueira-defende-educacao-inclusiva-em-suas-obras/#:~:text=realizada%20pela%20afetividade,-,Digo%20que%20incluir%20n%C3%A3o%20tem%20segredo.,alunos%20rumo%20%C3%A0s%20infinitas%20possibilidades..>. Acesso em: 14 de jun. de 2022.

FREITAS, C. R. de. A “normalidade”: conceito de quantas face?. **Revista Educação Especial**. 25 (44), 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6ª edição; 4reimpr; São Paulo, Atlas, 2011.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B. Políticas e práticas inclusivas no ensino fundamental: das implicações nacionais às locais. *Educar em Revista*, Curitiba, n.41, p.95-108, jul./set., 2011.

LAPLANE, Adriana. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 689-715, 2006.

MAIA, A. C. B. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar : o que é? por quê? Como fazer?** — São Paulo : Moderna , 2003.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Declaração de Salamanca. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em: 23 ago. 2022.

MIRANDA, C. R.; SILVA, C. A. da. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO REGULAR. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, v. 1, n. 23, São Paulo, 2019.

OLLAIK, L. G.; ZILLER, H. M.; Concepções de Validade em pesquisas qualitativas. **Educação e pesquisa**. São Paulo. V.38, n. 1, 229-241. 2012.

PRODANOV, C.C., FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª ed. Universidade Feevale, Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, 2013.

SANTOS, J. R. **Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais brasileiros**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2020.

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

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. **Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos**. Brasília - DF, 3 a 5 de novembro, 2013.

SILVA, C. B. da; RESENDE, J. M. V. S. de; AMARAL, S. C. de S.; OLIVEIRA, F. M. de; BENEVENUTI, C. B. O envolver e o envolver-se com a noção de permanência: o acolhimento na perspectiva da inclusão escolar. **Rev. Nacio. Intern. Da Educ. Inclu.**, 12 (2), 2019.

SILVA, O. O. N. da; MIRANDA, T. G.; BORDAS, M. A. G. Perfil sociodemográfico dos professores de atendimento educacional especializado da região do Piemonte da Diamantina – Bahia. **Humanidades & Inovação**, 8 (45), 2021.

TAVARES, M. T. S.; TEIXEIRA, R. F.; BISPO, E. P. de F. Inclusão de crianças com deficiência física na escola regular: desafios, estratégias e a importância da consultoria colaborativa. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial (RDPEE)**, v. 4, n. 1. 2017.

TRESSA, C. D.; VEIGA, L. L. A. Espaços não formais: potencialidades para a inclusão de pessoas com necessidades especiais. In.: CRUZ, F. A. O.; VEIGA, L. L. A. **Educação para incluir e construir no ensino de física**. Minas Gerais: Navegando Publicações, 2020.

UECKER, T.; FIORIN, B. P. A.; PAVÃO, S. M. O. **Educação especial**: contextos e políticas voltadas à inclusão. In: FIORIN, B. P. A.; PAVÃO, S. M.O. **Educação Superior: desafios para a não compartimentação dos saberes**. Facos- UFSM, Santa Maria, 2017.

VERDUM, C. P.; CUNHA, F. L. da; LUSA, M. G. Educação inclusiva: um desafio constante no sistema capitalista. **Textos & Contextos**, v. 20, n. 1. Porto Alegre, 2021.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, 22 (2), 2018.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado **EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFICULDADES E CAMINHOS PARA A INCLUSÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA** está sendo desenvolvida por Zulmira Augusto da Silva, aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Professora Mestre Elizangela Dias Santiago Fernandes, e tem por objetivo analisar as dificuldades e os caminhos que as professoras apontam para a inclusão de bebês e de crianças com deficiência na Educação Infantil no município de Serra de São Bento, Rio Grande do Norte.

Sobre o posicionamento ético do pesquisador, antes de tudo será transmitido todas as informações e explicações necessárias a respeito do estudo. Utilizamos este instrumento ainda para esclarecer ao Senhor(a) que a participação no estudo ocorrerá de maneira voluntária, de modo que a aceitação não o obriga a fornecer informações que não queira e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Assim, caso decida não participar do estudo, ou a qualquer momento resolva retirar o consentimento ou desistir da participação, não haverá nenhum dano ou sanção, bem como não haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (quando necessário).

Ademais, a pesquisa ocorrerá de acordo com os aspectos éticos da resolução nº 466 de 12 de Dezembro de 2012, que diz: “respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida” (BRASIL, 2013).

Diante destes esclarecimentos, solicita-se a sua colaboração para responder um questionário, bem como a assinatura deste termo para autorizar a apresentação dos resultados deste estudo em eventos da área da educação. Acrescenta-se que pela ocasião da publicação dos resultados, seus dados e identificação serão

mantidos em sigilo. Ademais, a pesquisa estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessária durante qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura do(a) Pesquisador(a) Responsável

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES TITULARES****✓ INFORMAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS DO PARTICIPANTE**

IDADE: _____

GÊNERO: () Homem () Mulher () PREFIRO NÃO DECLARAR

ÁREA DE FORMAÇÃO: _____

POSSUI ALGUMA ESPECIALIZAÇÃO: _____

TURMA QUE ATUA: _____

HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: _____

VOCÊ JÁ TEVE EM SUA SALA DE AULA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA? SE SIM,
QUANDO? E, QUAL A DEFICIÊNCIA?

ATUALMENTE, VOCÊ ESTÁ TRABALHANDO COM CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA? SE SIM, QUAL A DEFICIÊNCIA?

✓ A PRÁTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA INSTITUIÇÃO

1 PARA VOCÊ, O QUE É INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

2 HÁ QUANTO TEMPO A INSTITUIÇÃO RECEBE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA?

3 COMO ACONTECE O ACOLHIMENTO E O TRABALHO COM OS BEBÊS E AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA?

4 COMO SÃO PLANEJADAS AS ATIVIDADES PARA BEBÊS E CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA?

5 HÁ PROFISSIONAIS DE APOIO PARA COLABORAR COM AS ATIVIDADES DIÁRIAS DESTAS CRIANÇAS? SE SIM, QUEM SÃO?

6 A INCLUSÃO É ESTIMULADA NA INSTITUIÇÃO? SE SIM, COMO ACONTECE?

7 QUAIS OS SUPORTES QUE A INSTITUIÇÃO POSSUI PARA LIDAR COM BEBÊS E CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA?

8 QUAIS AS PRINCIPAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS NO ACOLHIMENTO E NO TRABALHO COM BEBÊS E CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA?

9 QUAIS OS CAMINHOS QUE VOCÊ VISLUMBRA PARA A INCLUSÃO DE BEBÊS E DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA?

10 DESEJA ACRESCENTAR MAIS ALGUMA INFORMAÇÃO?
