



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

LUCIANA ARETUZA PEREIRA PAIVA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE OS DISCURSOS PROCLAMADOS E A
REALIDADE VIVENCIADA**

Campina Grande
2014

LUCIANA ARETUZA PEREIRA PAIVA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE OS DISCURSOS PROCLAMADOS E A
REALIDADE VIVENCIADA**

Monografia apresentada ao departamento de Pós Graduação Lato sensu como requisito para obtenção do título de Especialista em Formação de Professores da Educação Básica pela Universidade Estadual da Paraíba- UEPB.

Orientadora: Prof^a Dr.^a Lenilda Cordeiro de Macêdo

Campina Grande-PB
2014

É expressamente proibida 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 da dissertação.

P149e Paiva, Luciana Aretuza Pereira.

Educação inclusiva [manuscrito] : entre os discursos proclamados e a realidade vivenciada / Luciana Aretuza Pereira Paiva. - 2014.

54 p.

Digitado.

Monografia (Formação do Educador da Educação Básica) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

"Orientação: Profa. Ma. Lenilda cordeiro de Macêdo, Departamento de Educação".

1. Educação infantil 2. Educação inclusiva. 3. Necessidades educativas especiais. 4. Formação de professores. I. Título.

21. ed. CDD 371.9

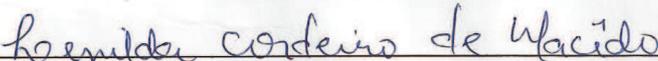
LUCIANA ARETUZA PEREIRA PAIVA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE OS DISCURSOS PROCLAMADOS E A
REALIDADE VIVENCIADA**

Monografia apresentada ao departamento de Pós
Graduação Lato Sensu como requisito para obtenção do
título de Especialista em Formação de professores da
Educação Básica pela Universidade Estadual da Paraíba
UEPB.

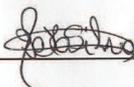
Aprovado em: 31/03/2014.

BANCA EXAMINADORA



Profª. Drª. Lenilda Cordeiro de Macêdo (UEPB)

(Orientadora)



Profª. Dra. Valdecy Margarida da Silva (UEPB)

(Examinadora)



Profª. Drª. Paula Almeida de Castro (UEPB)

(Examinadora)

Campina Grande-PB
2014

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS por me permitir subir mais um degrau na área profissional.

A minha família pelo apoio, incentivo constante e paciência nas ausências necessárias para a construção desse trabalho monográfico. Amo muito vocês!

A minha orientadora Prof.^a. Dr.^a. Lenilda Cordeiro de Macêdo pelas contribuições e orientações no direcionamento desse trabalho.

As amigas e colegas de trabalho pelas contribuições e partilhas das angústias e dúvidas, que torceram pelo meu crescimento e me incentivaram na caminhada.

As professoras que concordaram em participar desse estudo, acreditando que, através dele de forma conjunta possamos diminuir as dificuldades da efetivação de uma prática pedagógica inclusiva.

As crianças da instituição pesquisada, que foram à inspiração para esse estudo e que muito me ensinaram nessa caminhada.

A toda instituição, lócus da minha pesquisa, por permitir a realização da mesma e também por entender e permitir as minhas ausências quando necessário.

A todas as pessoas que de forma direta ou indireta colaboraram para concretização desse estudo, em especial, a Mayam Bezerra, uma grande colaboradora que me estimulou para que o objetivo fosse alcançado.

A toda direção do SINTAB, em nome do presidente Napoleão Maracajá que buscou a parceria com A UEPB e ofereceu em uma primeira etapa, essa especialização aos seus associados.

Especiais devem ser as alternativas educacionais que a escola precisa organizar, para que qualquer aluno tenha sucesso; Especiais são os procedimentos de ensino; Especiais são as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para a aprendizagem. (ZILLIOTTO; VAGULA, 2009, p. 17)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os discursos de professores em relação à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. Buscamos a historicidade que versa tal temática e fizemos uma interlocução com os documentos oficiais, as legislações vigentes e autores como Mantoan (2004), Carneiro (2005), Dorziat (2006), Glat (2007), Frison (2008), entre outros. A investigação foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, cujos participantes foram 5 professores, que atuam na educação infantil. As técnicas utilizadas para a produção dos dados foram: observações livres e aplicação de um questionário com questões abertas. Os dados da observação foram registrados em diário de campo e analisados com base na técnica de análise de conteúdo. A investigação revelou que os professores acreditam nas potencialidades das crianças e consideram de fundamental importância matricular as crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular, porém não se sentem preparados para atuar na educação inclusiva, muito embora reconheçam a importância da inclusão. Argumentam também, que a formação acadêmica foi insuficiente e inconsistente, pois não foram construídos conhecimentos satisfatórios para que pudessem desenvolver uma prática efetiva e eficaz para proporcionar a essas crianças uma aprendizagem significativa e um desenvolvimento integral. Os professores também afirmam a importância das formações continuadas, uma vez que estas permitem a ampliação dos seus conhecimentos, possibilitando uma maior segurança na sua prática pedagógica, sendo necessária uma reestruturação educacional e uma articulação entre os segmentos, educação, família, saúde e poder público, para que o trabalho torne-se coletivo e plural, onde todos se sintam corresponsável pela efetivação da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Infantil; Inclusão; Formação de professores.

ABSTRACT

This research aimed to examine teacher's speeches in relation to inclusion of children with special needs in early childhood education. We seek the historicity that deals with this theme and it was done an interlocution with official documents, current laws and authors as Mantoan (2004), Ram (2005), Dorziat (2006), Glat (2007), Frison (2008), among others. The research was conducted from a qualitative approach, whose participants were 5 teachers, who work in early childhood education the techniques used to produce the data were: free observations and a questionnaire with open questions. Observation data were recorded in a field diary and analyzed based on the technique of analysis content. The investigation revealed that teachers believe in the potential of children. And consider of fundamental importance enroll children with special educational needs in mainstream education, but do not feel prepared to work in inclusive education, although recognizing the importance of including. They also argue that the academic training was insufficient and inconsistent, because they were not built adequate knowledge so that they could develop an effective and efficient practice to provide these children with significant learning and a comprehensive development. Teachers also recognize the importance of continuing education, as these allow the expansion of their knowledge enabling greater security in their teaching, educational restructuring and coordination between the segments, education, family, health and public power is required, so that the work becomes collective and plural where all feel co-responsible for the execution of inclusive education.

KEY WORDS: Early Childhood Education; Inclusion; teacher education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I MARCO HISTÓRICO E LEGISLATIVO DA INCLUSÃO	12
CAPÍTULO II CONSTITUINDO OS PAPÉIS E PROMOVENDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	19
2.1 Criança e Educação Infantil: Conceitos e Fundamentos.....	19
2.2 O Papel da Família	23
2.3 O Papel da Escola	25
2.4 Viabilidades para Promoção da Inclusão.....	27
CAPÍTULO III METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA	31
3.1 Classificação da Pesquisa	31
3.2 Os Sujeitos da Pesquisa	32
3.3 Instrumentos de Pesquisa	33
3.4 Procedimentos Metodológicos	34
CAPÍTULO IV CONCEPÇÕES DOS DOCENTES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	48
APÊNDICE	

INTRODUÇÃO

O tema para essa pesquisa foi escolhido tendo em vista sua relevância no âmbito educacional transformando-se em interesse investigativo a partir do ano de 2011 quando chegou à instituição em que ensinamos uma criança com NEE. Nesse momento percebemos que não tínhamos nenhum conhecimento sobre educação especial. Mesmo já estando em sala de aula há oito anos, só neste ano específico sentimos a necessidade de buscar subsídios teóricos para entendermos um pouco sobre educação inclusiva e assim podermos adequar às práticas educativas, respeitando as limitações das necessidades especiais e buscando exaltar suas potencialidades para favorecer o seu desenvolvimento integral.

Foram momentos muito difíceis, de medos, angústias, reflexões e aprendizagens que propuseram a todos os professores um desafio e nova forma de pensar e agir com relação aos problemas educacionais da referida instituição.

Nesse cenário, destacamos a necessidade de qualificação dos professores do ensino regular para se trabalhar com a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

A educação inclusiva nasce para assegurar o direito de educação para todos, buscando uma sociedade com igualdade de oportunidades e livre de discriminações, de forma a inserir as minorias marginalizadas e excluídas ao sistema educacional. Para responder a esse desafio, um conjunto de iniciativas foram tomadas a partir de estudos, discussões e debates, para definirem desde as políticas públicas até as estratégias de operacionalização.

Apresentaremos conceitos e discorreremos sobre as legislações internacionais e nacionais das pessoas com deficiências que visa assegurar o direito à inclusão nas escolas da rede pública, propondo assim uma discussão entre a prática cotidiana, os instrumentos legais e o impacto destes instrumentos no cotidiano escolar.

Estamos vivendo uma grande mudança configuracional nas escolas, enfrentando o desafio de promover à inclusão buscando o reconhecimento as diferenças e rompendo os modelos segregadores que condicionavam o processo educacional. Porém precisamos de uma adequação entre as leis e a prática cotidiana para assegurar o pleno acesso aos alunos com necessidades educativas especiais – NEE¹, bem como oferecê-los uma educação de qualidade, impulsionando seu desenvolvimento e estimulando suas potencialidades.

O atendimento as necessidades educacionais especiais não pode ser vista de forma simplificada, é uma questão bastante complexa que precisa da articulação de um trabalho educativo coletivo, conjuntamente ligado ao setor de saúde, para podermos de fato dar conta

¹ Quando fizermos referência a expressão necessidades educativas especiais utilizaremos a sigla NEE

de atendermos o desenvolvimento do aluno deficiente bem como a sua aprendizagem, uma vez que a aprendizagem e o desenvolvimento são metas da política educativa em qualquer contexto. O professor não pode ser o único responsável pelo fracasso da política de inclusão, nesse sentido, a Declaração de Salamanca² destaca que “A preparação adequada de todo pessoal da educação constitui um fator - chave na promoção do progresso em direção as escolas inclusivas”. O trabalho educativo inclusivo precisa ser pensado num entrelaçamento dos diversos campos do conhecimento, onde trocas educativas aconteçam em prol de uma aprendizagem significativa que levem as crianças com NEE a superar suas dificuldades.

Educação inclusiva precisa ser pensada a partir de articulações e interações entre todos os profissionais envolvidos nesse contexto. É muito fácil culpar o professor e responsabilizá-lo de não saber ou querer trabalhar com os alunos com necessidades especiais, apontando que basta o professor querer e abrir-se para a perspectiva inclusiva que tudo estará resolvido e o processo de inclusão será solidificado. Trabalhar com esse público em questão implica saberes específicos, formações e estruturas adequadas para que verdadeiramente possamos atender de forma eficaz os alunos com necessidades educativas especiais. Concordamos com o Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas quando diz que transferir a responsabilidade da educação de pessoas com NEE ao ensino regular não ofertando uma política de formação acadêmica consistente a esses professores para a inclusão das mesmas no ensino regular mostra que a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional. (2007, p.9).

Nesta pesquisa abordaremos a importância de uma política de formação de professores do ensino regular para que este profissional possa atender de forma eficaz o aluno com necessidades educativas especiais no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido pretendemos investigar: Quais as concepções dos professores de Educação Infantil de uma Creche Municipal da cidade de Campina Grande a respeito da Educação inclusiva?

A educação inclusiva hoje é um tema muito discutido mundialmente, revelando assim a preocupação dos governos que gradativamente buscam ferramentas para disseminar a política da inclusão. É um assunto polêmico e muito complexo que exige compromisso, mudança de concepções, de atitudes e de práticas sociais, econômicas e pedagógicas. É

² Declaração elaborada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994, promovida pelo governo espanhol e a UNESCO.

inegável a importância de uma legislação que contemple a promoção de um sistema educacional inclusivo, mais a nosso ver, esqueceram conjuntamente a isso de capacitar os professores - responsável direto pela aprendizagem - para receberem os alunos deficientes nas salas regulares.

A prática cotidiana mostra que só quando o professor recebe o aluno deficiente na sua sala de aula, e se vê diante de um desafio é que estes vão “desesperadamente” buscarem soluções para atender a criança portadora de deficiência. O meu interesse em investigar a inclusão se deu a partir de inquietações internas sobre o tema: como eu como professora vou posicionar-me frente ao meu aluno com deficiência? O aluno deficiente vai ser minha cobaia? Como vou garantir o desenvolvimento desse aluno se não tenho formação adequada? Conjuntamente a isso, em 2011 a instituição na qual trabalho recebeu uma criança com deficiência física e isso causou um imenso “rebuliço” em todo o grupo docente, então percebemos que essas inquietações também habitavam particularmente cada colega de trabalho. Diante disso, sentimos a necessidade de discutir sobre o tema e entender qual o compromisso real da instituição frente à educação inclusiva e como os professores podem promover condições para a plena participação do aluno deficiente em todos os espaços e atividades educacionais a luz dos princípios da educação inclusiva.

Sabemos que a criança com NEE tem o direito imediato à matrícula, mas será que garantir a matrícula a essa criança é de fato promover a inclusão? Os professores necessitam de conhecimento que os permita elaborar estratégias de intervenção que respeite as particularidades dessas crianças, para que os mesmos se desenvolvam em todos os aspectos possíveis.

Sabemos também que para toda NEE existe uma técnica adequada para se trabalhar, e é em busca desse conhecimento teórico sólido, de alternativas pedagógicas que atenda as necessidades educacionais dessa criança que possui características distintas, é que achamos que o professor precisa sim de um apoio, de um suporte, de subsídios teóricos e práticos, pois professor não é mágico, tem suas limitações e precisa de ajuda para trabalhar, além disso, sozinho não vai fazer a educação inclusiva acontecer, mesmo que tenha imensa boa vontade. A prática pedagógica inclusiva precisa de habilidades específicas, de articulações, ações concretas que conduzam os professores à aquisição do conhecimento, precisa do engajamento de toda a comunidade escolar, precisa da parceria dos pais com a escola, precisa de um currículo funcional e de uma gestão democrática. As políticas públicas e ações governamentais por si só não garantem a inclusão da criança com NEE, a política tem de deixar de ser só falada ou escrita para de fato ser praticada.

É visível os avanços da política de inclusão, sobretudo no ponto de vista legal, mas ainda há necessidades de avançarmos na prática pedagógica cotidiana da criança com NEE para que esse seja de fato incluído na escola e não apenas apresentar-se como um mero expectador, para isso precisa-se urgentemente uma reestruturação curricular dos cursos de formação de professores. Para Peterson (2006) os programas de inclusão não podem ser bem-sucedidos em escolas públicas se ambos, professores da educação geral e da Educação Especial, não forem capacitados para implementar programas de ensino colaborativo. Para buscar respostas às inquietações do corpo docente, promover a reflexão sobre o tema e inserir a discussão na instituição retratamos a temática como ponto de partida para a superação das limitações do nosso sistema educacional, procurando constituir uma relação dialógica entre a teoria e a realidade pesquisada, colaborado assim, para implementação de ações e projetos educacionais visando uma prática pedagógica de qualidade que atenda realmente as reais necessidades educacionais das crianças portadores com NEE da instituição investigada.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os discursos dos professores pesquisados em relação à educação inclusiva. Para dar conta deste importante objetivo foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- Averiguar nos discursos dos professores a importância da qualificação profissional para o redimensionamento das práticas pedagógicas numa perspectiva inclusiva;
- Identificar as principais dificuldades que os professores enfrentam no processo de inclusão das crianças com NEE na escola regular.
- Discutir sobre o papel do professor, da família e dos poderes públicos na promoção de uma escola plenamente inclusiva;

Esta monografia está organizada em quatro capítulos: Na introdução abordaremos os interesses, os objetivos e a justificativa da pesquisa. O primeiro capítulo tem por finalidade fazer com que o leitor compreenda como as pessoas com necessidades educativas especiais foram tradicionalmente marginalizadas ao longo da história, também descreveremos conceitos e marcos normativos legais que regem educação inclusiva. No capítulo seguinte discorreremos sobre os conceitos de criança e de educação infantil e as complexidades que envolvem a questão da inclusão definindo o papel da família, e da escola frente a esse processo, bem como as viabilidades para promoção da inclusão. No terceiro capítulo descreveremos o tipo de pesquisa, seus sujeitos, os instrumentos utilizados, e os procedimentos metodológicos. No quarto capítulo apresentaremos os dados da pesquisa e analisaremos as concepções vinculadas dentro do contexto estudado. Por fim apresentaremos as considerações finais da pesquisa.

CAPÍTULO I MARCO HISTÓRICO E LEGISLATIVO DA INCLUSÃO

A história mostra que a deficiência sempre foi marcada pela rejeição, discriminação, abandono, preconceito e antagonias de sentimentos e atitudes por parte da família e da sociedade em geral. Os indivíduos portadores de deficiências foram segregados e negligenciados tendo em vista fatores políticos, religiosos, econômicos e sociais.

Na Roma Antiga as crianças que nasciam com deficiência eram afogadas por serem consideradas anormais e débeis. Já na Grécia antiga, as crianças mal constituídas ou deficientes eram sacrificadas ou escondidas pelo poder público. Na idade Média os deficientes mentais e os loucos eram considerados possuídos pelo demônio, por isso eram excluídos da sociedade e os cegos e surdos eram atribuídos dons e poderes sobrenaturais. No pensamento dos filósofos cristãos, a crença também oscilava entre culpa e expiação de pecados, já para Santo Tomás de Aquino, a deficiência passa a ser considerada como um fenômeno natural da espécie humana. Com o surgimento das ciências, na época do Renascimento, as concepções racionais buscaram explicações para as causas das deficiências, e do ponto de vista médico definiram-se como doenças de caráter hereditário, males físicos ou mentais. Só na segunda metade do século XX, com o avanço científico, as causas e origem das deficiências foram investigadas e esclarecidas colaborando assim para a compreensão da deficiência como condição humana e expressão da diversidade entre os homens e a natureza. A partir de então, houve uma busca nacional de integração do portador de deficiência através de diversas leis que passaram a ser promulgadas como também vários inventos como cadeiras de roda, bengalas, bastões, muletas, próteses, veículos adaptados entre outros, surgiram de modo a permitir aos portadores de deficiência a locomoção, proporcionando assim a integração dessas pessoas a sociedade e até ao mercado de trabalho.

De acordo com o preâmbulo da Convenção da Organização das Nações Unidas - ONU “a deficiência é um conceito em evolução” o que significa que todos nós ainda estamos descobrindo a capacidade e o potencial das pessoas que apresentam algum tipo de restrição.

Citando Carneiro (2005) delimitaremos os principais conceitos que circundam o presente estudo. Tal autor define a inclusão como um movimento da sociedade voltado para reproduzir a igualdade e oportunidade para todos, onde cada indivíduo tem a oportunidade de fazer suas próprias escolhas, e em consequência constrói sua própria identidade pessoal e social. Já a educação inclusiva é definida como um conjunto de processos educacionais decorrente da execução de políticas articuladas impeditivas de qualquer forma de segregação ou isolamento. Essas políticas buscam alargar o acesso à escola regular, ampliar a

participação e assegurar a permanência de todos os alunos nela, independentemente de suas particularidades. A escola inclusiva é definida como instituição de ensino regular aberta à matrícula de todos os alunos indistintamente, onde a escola além de trabalhar o conhecimento universal nas suas manifestações contemporâneas, tem, também, a responsabilidade de objetivar processos de aprendizagens de acordo com as particularidades de cada aluno. Outro conceito bastante importante é aluno com deficiência que de acordo com a Convenção de Guatemala³ decreto 3.956/2001 é definido como indivíduo com uma “restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”.

Segundo o parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação - CNE/CEB nº 02/01, os educandos que apresentam necessidades educacionais especiais são aqueles que durante o processo educacional, demonstram:

- a) Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitação no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares compreendidas em dois grupos; as vinculadas a uma causa orgânica específica e aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências;
- b) Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações ao currículo com a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- c) Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente os conceitos, procedimentos e atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos devem receber desafios suplementares.

A educação inclusiva nasce para assegurar o direito de educação para todos, buscando uma sociedade com igualdade de oportunidades e livre de discriminações, de forma a inserir as minorias marginalizadas e excluídas ao sistema educacional. Para responder a esse desafio, um conjunto de iniciativas foram tomadas a partir de estudos, discussões e debates, para

³ Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Aprovado pelo conselho permanente na sessão realizada em 26 de maio de 1999.

definirem desde as políticas até as estratégias de operacionalização. Achamos necessário explicitar os marcos normativos e legais que regem a Educação Inclusiva, para os leitores tenham conhecimento de tais documentos e se apropriem dos mesmos, compreendendo o contexto histórico dentre a qual emergiu a Educação Inclusiva. Vejamos alguns dos mais importantes documentos internacionais produzidos sobre inclusão.

1948 – Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU) estabelece que os direitos humanos são os direitos fundamentais de todos os indivíduos. Todas as pessoas devem ter respeitados os seus direitos humanos: direito a vida, a integridade física, a liberdade, a igualdade, e a dignidade a educação.

1971- Declaração dos direitos das Pessoas Mentalmente retardadas (ONU): proclamação dos direitos das pessoas com deficiência intelectual.

1975- Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU): estabelecimento dos direitos de todas as pessoas com deficiência sem qualquer discriminação.

1980- Carta para a década de 80(ONU): estabelecimento de metas dos países-membros para garantir a igualdade de direitos e oportunidades para pessoas com deficiência.

1983-1992- Década das Nações unidas para Pessoas com Deficiência; os países membros adotam medidas concretas para garantir direitos civis e humanos.

1990- Conferencia Mundial sobre Educação para Todos (ONU): aprovação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien, Tailândia) e do Plano de Ação para Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; promoção da universalização e acesso a educação.

1993- Normas sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas com deficiência: estabelece padrões mínimos para promover igualdade de direitos (direito a educação em todos os níveis para crianças, jovens e adultos com deficiências, em ambientes inclusivos).

1993- Declaração de Manágua – Delegados de 39 países das Américas exigem inclusão curricular de deficiência em todos os níveis da educação, formação dos profissionais e medidas que asseguram o acesso a serviços públicos e privados, incluindo saúde, educação formal em todos os níveis e trabalho significativo para os jovens.

1994- Declaração de Salamanca: proclamada na Conferência Mundial de educação especial sobre Necessidades Educacionais Especiais: e reafirma o compromisso para com a Educação para todos e reconhece a necessidade de providenciar educação para pessoas com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

1999- Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as formas de discriminação contra a pessoa portadora de deficiência: condena qualquer discriminação,

exclusão ou restrição por causa da deficiência que impeça o exercício dos direitos das pessoas com deficiência, inclusive a educação.

1999- Declaração de Washington: reconhecimento da responsabilidade da comunidade no fomento a educação inclusiva e igualitária.

2002- Declaração de Caracas: Promoção, organização e coordenação de ações para defesa dos direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência e suas famílias.

2002- declaração de Sapporo: insta os governos em todo o mundo a erradicar a educação segregada e estabelecer política de educação inclusiva.

2002- Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência: Proclamam 2003 o ano Europeu de Pessoas com Deficiência para conscientizar sobre os direitos de mais de 50 milhões de europeus com deficiência.

2003- Ano Europeu das Pessoas com deficiência: visa promover oportunidades iguais e acesso aos recursos da sociedade (educação inclusiva, novas tecnologias, serviços sociais e de saúde, atividades esportivas e de lazer, bens e serviços ao consumidor).

2004 - Ano Iberoamericano da pessoa com Deficiência: define a questão da deficiência como prioridade, fortalecendo as instituições e as políticas públicas direcionadas a inclusão de pessoas com deficiência.

Apresentaremos agora a Legislação Nacional Brasileira que defende o direito das pessoas com deficiência.

1988 – Constituição Federal (art.208, III) estabelece o direito das pessoas com necessidades especiais de receberem educação, preferencialmente na rede regular de ensino.

1989 – Lei Nº 7.853 Criação da coordenadoria nacional para Integração da pessoa portadora de deficiência (CORDE), onde dispõe o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos das pessoas com deficiência, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

1990 – estatuto da criança e do Adolescente (ECA), Lei nº8. 069 Art.53 – assegura a todos o direito a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) assegura os alunos com necessidades especiais currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicas para atender as suas necessidades específicas.

1988 – Parâmetros Curriculares Nacionais: fornecem as estratégias para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

1999 – decreto Nº 3.298: regulamenta a Lei n 7.853/89 que trata da política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e estabelece a matrícula compulsória, em cursos regulares de escolas públicas e particulares, de pessoas com deficiência.

2000 – Lei Nº 10.098: estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a eliminação de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

2001 - Plano Nacional de Educação: explicita a responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e Municípios na implementação de sistemas educacionais que assegurem o acesso e a aprendizagem significativa a todos os alunos.

2001 – Diretrizes Nacionais Para a educação especial na Educação Básica: endossa a necessidade de que todos os alunos possam aprender juntos, em uma escola de qualidade.

2001 – Decreto nº 3.956, da Presidência da República do Brasil: reconhece o texto da convenção Interamericana para a eliminação de Todas as formas de discriminação Contra a Pessoa portadora de deficiência (Convenção de Guatemala), reafirmando o direito de todas as pessoas com deficiência a educação inclusiva.

2001- Parecer CNE (Conselho Nacional de educação)/ CEB(Câmara de educação Básica) nº 17: aponta os caminhos de mudanças para os sistemas de ensino nas creches e nas escolas de educação infantil, fundamental, médio e profissional.

2004 – Decreto nº 5296 de 02 de dezembro: regulamenta as leis nº10. 048 de 8 de novembro de 2000 e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade em vários âmbitos.

Após apresentarmos conceitos e discorrermos sobre as legislações internacionais e nacionais das pessoas com deficiências que visa assegurar o direito à inclusão nas escolas da rede pública propomos uma discussão entre a prática cotidiana, os instrumentos legais e o impacto destes instrumentos no cotidiano escolar.

Estamos vivendo uma grande mudança configuracional nas escolas, enfrentando o desafio de promover à inclusão buscando o reconhecimento as diferenças e rompendo os modelos segregadores que condicionavam o processo educacional. Porém precisamos de uma adequação entre as leis e a prática cotidiana para assegurar o pleno acesso das crianças com NEE bem como oferecê-los uma educação de qualidade, impulsionando seu desenvolvimento

e estimulando suas potencialidades, superando assim as barreiras de aprendizagem e de acessibilidade dos alunos com deficiências nas escolas regulares.

Como vimos, muitas são as leis que garantem a criança com NEE o direito a matrícula no ensino regular, porém isso não é garantia de promoção de inclusão nem de garantia de aprendizagem. A dúvida é: até que ponto as escolas e os professores estão preparados para dar conta de promover a educação inclusiva de forma real e significativa?

A educação inclusiva precisa ser pensada a partir de articulações e interações entre todos os profissionais envolvidos nesse contexto, sendo assim abordada sob diversos ângulos, buscando estratégias e recursos diferentes. É muito fácil culpar o professor e responsabilizá-lo de não saber ou querer trabalhar com as crianças com NEE, apontando que basta o professor querer e abrir-se para a perspectiva inclusiva que tudo estará resolvido e o processo de inclusão será solidificado. Trabalhar com esse público em questão implica saberes específicos, formações e estruturas adequadas para que verdadeiramente possamos atender de forma eficaz essas crianças. Transferir a responsabilidade da educação de pessoas com NEE ao ensino regular não ofertando uma política de formação acadêmica consistente a esses professores mostra que a educação não se estruturou as reais necessidades da educação especial.

A resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação Básica define que as Instituições de Ensino Superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O decreto nº5. 626/05, que regulamenta a lei nº10. 436/2002, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação do professor, instrutor e tradutor/interprete de Libras, o ensino da língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

A lei nº 10.436/02 determina que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão bem como a inclusão da disciplina de libras como parte integrante do currículo no curso de formação de professores e de fonoaudiologia.

Essas são apenas algumas ações direcionadas para o atendimento as necessidades educacionais especiais que não acontecem no cotidiano educacional. Percebemos omissões e contradições entre o universo da legalidade e o universo da realidade. Ofertar apenas a inclusão física das crianças com NEE e exigir dos professores competências aos quais esses profissionais não foram preparados é promover o reducionismo na educação especial. Nesse

sentido o documento elaborado pelo MEC intitulado Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão assegura que:

A implementação de um projeto para educação inclusiva demanda vontade política, planejamento e estratégias para capacitação continuada dos professores do ensino regular em parceria com professores especializados, dirigentes e equipe técnica dos centros de educação infantil, visando construir e efetivar uma prática pedagógica que lide com níveis de desenvolvimento e processos de aprendizagem diferenciados, buscando juntos a solução dos conflitos e problemas que surjam nesse processo (BRASIL, 2006, p.18).

Achamos que a proposta da educação inclusiva deve ser pensada antes mesmo da existência da pessoa com NEE no estabelecimento de ensino. Aceitar esse público específico na escola não basta, o processo da inclusão requer políticas públicas, instituições estruturadas, professores capacitados, investimentos em equipamentos específicos, recursos adaptados e posturas e práticas direcionadas a tal desígnio. Carneiro (2005), pontua que a implementação das políticas públicas com vistas a uma educação inclusiva requer a sensibilização e a conscientização da sociedade e da própria comunidade escolar frente à diversidade humana; o desenvolvimento de parcerias entre escola comum e instituições especializadas; o reconhecimento da ausência de investimentos financeiros para capacitação em todos os níveis e, finalmente, o apoio permanente ao docente.

CAPÍTULO II - CONSTITUINDO OS PAPÉIS E PROMOVENDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 Criança e Educação Infantil: Conceitos e Fundamentos

Por estarmos falando de educação inclusiva na educação infantil, realizaremos uma breve descrição do conceito de criança e, conseqüentemente, de educação infantil a partir da legislação existente para esse setor de ensino, o que nos ajudará a compreender o surgimento dessa modalidade de ensino no contexto brasileiro, bem como as várias funções assumidas por esta ao longo da história, de forma a entender como aconteceu o contexto da exclusão da criança na sociedade e, assim caminhar para o melhor entendimento do percurso da inclusão social e educacional.

O conceito de criança mudou ao longo da história, de acordo com a sociedade vigente, mostrando assim transformações de acordo com o tempo delineado, como aponta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) "a concepção de criança é uma noção historicamente construída e, conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea, nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época" (BRASIL, 1998a, p. 21).

Até o século XV à infância era vista como uma “passagem” necessária para o indivíduo se tornar adulto. Dessa forma, conforme destaca Áries (1981), inexistia um sentimento de infância e a criança era considerada um adulto em miniatura. Nada era voltado à criança, sendo esta considerada um ser invisível, sem nenhuma representatividade e/ou importância, quando muito, era vista como fonte de distração. O pesquisador fala ainda que:

Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei de “paparicação” – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ARIÉS, 1981, p. 10).

No que diz respeito à educação das crianças, esta ocorria na convivência com os adultos, com quem aprendiam pela prática.

No século XVII, ocorreram grandes transformações tendo em vista as reformas religiosas, o que ocasionou uma nova forma de olhar a criança. Áries (1981) evidencia uma mudança na forma de pensar a criança, que passa então a ser vista como um ser inocente, mas fruto do pecado e, por isso precisava ser moralizada. Surge então, a preocupação com a formação moral da criança e a igreja passa a ser a instituição encarregada a conduzi-la para o caminho do bem, direcionando assim a sua aprendizagem. Conseqüentemente, a criança é separada da vida dos adultos e colocada sob clausura em instituições escolares para serem conduzidas ao caminho do bem, sob vigilância constante e forte disciplinarização religiosa. A partir desse momento, evidencia-se o castigo corporal como uma característica de punição, atitude essa que fomenta uma concepção autoritária, hierarquizada e absolutista. A partir desse momento, evidencia-se o castigo corporal como uma característica de punição, atitude essa que fomenta uma concepção autoritária.

Tendo em vista o processo de industrialização e expansão do capitalismo houve uma crescente urbanização e a necessidade de mão de obra especializada e da inserção da mulher no mercado de trabalho, levando essas mães trabalhadoras a deixarem seus filhos em instituições assistencialistas, criadas exatamente para cuidar dessas crianças.

Na década de 30 com o objetivo de combater a mortalidade infantil houve uma preocupação com a higienização e a educação física das crianças, por parte do Estado buscando incentivos de órgãos privados, para colaborar com a proteção da infância. Foi nessa época que surgiram as creches e jardins de infância como solução para os problemas inerentes a infância. Juntamente a isso vários programas e campanhas foram criadas pelo Ministério da Saúde, em combate à desnutrição e vacinação. Só na década de 70 é promulgada a Lei nº 5.692/71, que faz referência a educação infantil, sendo conveniente o atendimento dessa faixa-etária pré-escolas, escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes.

Em 1989 o ONU convocou uma conferência mundial onde foi aprovada a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. Tal documento lembra os princípios fundamentais das Nações Unidas; as disposições de vários tratados de direitos humanos e textos pertinentes; reafirmando ainda, o fato de as crianças necessitarem de uma proteção e de uma atenção especiais, devido à sua vulnerabilidade; ressalta a responsabilidade fundamental da família, no que diz respeito aos cuidados e proteção. Reafirma, também, a necessidade de proteção jurídica à criança antes e após o nascimento, a importância do respeito pelos valores

culturais da comunidade da criança e o papel vital da cooperação internacional para que os direitos da criança sejam uma realidade.

Verificamos assim, que a educação infantil inicialmente surgiu com o objetivo de atender, exclusivamente as crianças de baixa renda, com caráter assistencialista e sem qualquer preocupação com a questão educacional. No entanto, a partir da Constituição da República Federativa Do Brasil de 1988 a educação infantil passa a ser dever do Estado e direito da criança, determinando que nenhum indivíduo pode ser excluído do sistema educacional escolar (artigo 208 inciso IV). A Carta Magna reconhece a criança como sujeito de direitos, assegurando em seu Art. 227, a doutrina da declaração dos Direitos da Criança de 1959 que prevê:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Para ratificar a garantia do direito das crianças a educação, especialmente dando ênfase a educação infantil, o Brasil aprovou em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), baseada na Constituição Federal, na qual a educação infantil passa a ser a primeira etapa da educação básica, ofertada gratuitamente pelo Estado em estabelecimentos de creches e pré-escolas. Vejamos os artigos 29 e 30 da referida Lei:

Artigo 29: A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Artigo 30: A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

No entanto, vale destacar que só em 20 de junho de 2007 a partir da lei 11.494 foi sancionado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) que incluiu a Educação Infantil nos recursos destinados a educação.

Outro importante documento para proteção dos direitos da criança é a lei nº 8069 de 13 de junho de 1990 que dispõe Sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e adota a doutrina da proteção integral. Dentre outros direitos assegura que,

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de

lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990. p. 23).

Conforme já mencionado anteriormente, as concepções de criança são impulsionadas por fatores de cunho econômico social e político, além de somar-em-se aos avanços das pesquisas pedagógicas, assumiram vários significados, diferentes graus de importância e variados sentidos, integrando-se de forma diferenciada a cada momento histórico e avançando, gradativamente no modo de ver e pensar esse sujeito, chegando à nova percepção de criança que temos nos dias atuais.

Nesse sentido, a educação de crianças assume um fundamento pedagógico próprio, com especificidades que precisam ser respeitadas ampliando-se as responsabilidades educacionais das instituições, conforme afirma Oliveira (2002, p. 81), “[...] ter a creche incluída no sistema de ensino significa elaborar uma proposta pedagógica a ser planejada, desenvolvida, avaliada por toda comunidade escolar”.

O RCNEI evidencia que,

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns da ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BRASIL, 1998a, p. 22).

Tais abordagens revelam que a concepção de criança passou por várias interpretações, saindo do anonimato, para ser enfim o bojo das principais discussões e debates na área da pesquisa e das políticas. Documentos oficiais, leis, decretos e propostas curriculares vêm contemplar as crianças o direito de ser criança, sendo respeitadas em suas singularidades, necessidades e especificidades, conforme considera o Estatuto da criança e do Adolescente “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da Lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Lei 8069/90, art 5º).

A educação infantil passou por várias transformações para se buscar uma educação de qualidade. Na história recente a criança passa a assumir o papel de cidadão e agente ativo da sua própria história educativa, tendo o cuidar e o educar como proposta indissociável para essa fase, conforme ressalta Kuhlmann Jr.(2004).

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos (KUHLMANN JR., 2004, p.32).

No que tange o cuidar e educar o RECNEI (1998) assim se apresenta.

[...] Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998a, p. 23).
 [...] cuidar da criança é, sobretudo, dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades (BRASIL, 1998a, p. 25).

Na educação infantil ressaltamos, então que o cuidar e o educar são peculiaridades da infância, oferecendo assim uma visão integrada do desenvolvimento da criança, apresentando um caráter de unicidade.

2.2 O Papel da Família

O conceito de família mudou ao longo da história, durante os séculos XV e XVI a família tinha a função de garantir a transmissão da vida, dos bens e dos nomes. A partir do fim do século XVII surge o sentimento de infância (ARIÈS, 1981), onde passa a existir o sentimento de afetividade e sociabilidade para com a criança, passando a família a se organizar em torno da mesma. Já no século XVIII, a família passa a se isolar da sociedade como forma de proteção dos seus membros para que estes não fossem “corrompidos pela sociedade e seus vícios” conforme evidencia ARIÈS.

Pelo fato da família não ser uma instituição isolada, existe cotidianamente interferências do meio social que ultrapassa o seu pensamento individual. Dessa forma a família passa a assumir na sociedade o papel de transmissora de valores e normas cuja função social, segundo Bock (1999) é de transmitir valores que constituem a cultura e as ideias dominantes em determinado momento histórico. Para Abramo (2005), a família é a instituição na qual o jovem mais confia, sendo, portanto sua principal referência afetiva e ética. Percebemos então que embora havendo mudanças na trajetória da instituição família, é inegável que a mesma desempenha um importante papel tanto no espaço social como nas

relações afetivas, como expressa Sing (2007, p. 18) “[...] os indivíduos são interdependentes e as relações afetivas e pessoais são necessárias para a construção do self infantil e adulto: a busca de si mesmo é permanente e demanda laços sistemáticos com os mais próximos”.

A família é a primeira instância onde o indivíduo é inserido e preparado para a vida em sociedade, é a responsável pela formação individual e social do ser humano e é considerado o alicerce de todo indivíduo, lugar de proteção e cuidado. Desta forma percebemos que a família tem um papel fundamental na vida de qualquer indivíduo conforme aponta Abramo (2005) que indica ainda ser ela a instituição na qual o jovem mais confia, sendo assim, a principal referência afetiva, ética e comportamental e o principal fator de seu amadurecimento. Na vida de uma pessoa com NEE não é diferente, é na família que o mesmo buscará apoio e aprenderá a conviver com sua NEE, pois é a família que vai inseri-lo na própria família e na sociedade, de forma negativa ou positiva. Quando esse núcleo aceita a NEE e a vê da forma mais natural possível, não tentando superproteger, nem tendo “pena”, a própria pessoa com NEE entende que suas limitações não o impedem de ser um membro da família igual aos outros e que tem o mesmo espaço na dinâmica familiar.

Diante dos vários textos pesquisados que abordam o tema da inclusão percebemos, através de depoimentos, que não é fácil para a família saber que seu filho tem uma NEE ou venha posteriormente adquiri-la. O impacto inicial é muito forte, os pais se sentem derrotados, sentimentos antagônicos (alegria x tristeza) se misturam e questionamentos são inevitáveis (porque comigo?). As expectativas vão por água abaixo, o planejamento imaginável cai por terra, surgindo o sofrimento, a desilusão e a desestabilidade familiar. Especialistas afirmam que tais sentimentos são perfeitamente aceitáveis de início, mais a maneira de como essa família vai lidar com tal situação depois do impacto dessa nova realidade e da fase da negação, determinará a autoimagem do indivíduo, seu comportamento, sua inserção social, enfim, o conhecimento de si mesmo.

Quando a família precocemente proporciona a pessoa com NEE um atendimento especializado, participa de programas de orientação e buscam as redes de apoios para entender tal deficiência, ela reintera o compromisso de possibilitar a estas pessoas viverem da forma mais independente possível facilitado assim a sua interação social. Quanto mais cedo à família tem essa tomada de consciência e busca conhecimentos, treinamentos e habilidades mais cedo acontecerá à compreensão desse universo e conseqüentemente uma mudança de aceitação, de postura e de condução de atitudes que permitirá ao portador de necessidades especiais melhoria da qualidade de vida e preparo para desempenhar seus papéis enquanto seres adultos e cidadãos.

A parceria entre a família da criança com necessidades educativas especiais e a escola é primordial para o desenvolvimento do mesmo, pois é essa família que irá ser o parceiro ativo da escola e a fonte de informação sobre a história de vida da criança, contribuindo assim, para o êxito no processo de aprendizagem. A Declaração de Salamanca no item 57 proclama que:

A educação de crianças com Necessidades Educacionais Especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva por parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais (BRASIL, 1994, p.13).

A integração entre a família e a escola permite que os profissionais ressignifiquem suas práticas educativas, buscando cotidianamente aproximar a escola da realidade na qual os alunos vivem desvelando necessidades e sinalizando rumos.

Ainda a esse respeito, percebemos que as famílias atuais demonstram comportamentos mais adequados do que os demonstrados pelas famílias há anos atrás, mas ainda não é o ideal. Muitas famílias ainda “fecham os olhos” para o problema e não aceitam a NEE do filho, por isso não buscam um laudo médico, tornando o trabalho do professor muito mais difícil. As famílias precisam ter um conhecimento mais completo sobre a NEE apresentada pelo seu filho para poderem ajudá-los da melhor forma possível a superar suas dificuldades e facilitar a inclusão social.

2.3 O Papel da Escola

As escolas brasileiras ainda encontram-se pautadas nos ideais tradicionais, fortemente racionalistas, burocráticas, excludentes e segregadoras, guiadas pelos interesses oligárquicos e por projetos homogeneizadores e meritocráticos deixando para segundo plano o seu real papel que é de transformação social. Para Moreira e Candau (2003)

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença a para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (MOREIRA E CANDAU, 2003.p.161).

Na escola a construção do conhecimento é intencional e predefinida onde professores e alunos têm esboçado de forma sistematizada, objetivos, metas e ações a serem alcançadas. Sua função social é reguladora e formativa e continua ligada a atender as necessidades do mercado, baseando-se nos discursos neoliberais onde o conhecimento produzido perpassa por valores sociopolíticos, porém a escola acima de tudo precisa adotar um compromisso com as mudanças da sociedade e sofre pressões para acompanhar os novos tempos.

[...] todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. [...] O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação de papéis para sujeitos que não falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso em seus saberes e poderes? (FOUCAULT, 1996, p. 44).

Diante das inúmeras transformações que transita a sociedade contemporânea, a escola atual tem o papel de compartilhar saberes, de desenvolver o espírito crítico, introduzindo o aluno no mundo cultural e social e difundindo os saberes universais. Deste modo a escola constitui um espaço de socialização que gera transformação de toda sociedade necessitando de novos modelos e competências capazes de dar conta da complexidade contemporânea. Para dar conta dessas transformações, as escolas precisam fazer uma reflexão do seu atual papel, se retransformar, se reorganizar e potencializar ações para que de fato consiga responder as novas demandas da sociedade contemporânea. O sistema educacional precisa de fato ser transformado em um sistema educacional inclusivo oferecendo respostas heterogêneas que satisfaçam as diferentes necessidades dos alunos, mas é imprescindível que seja realizada em condições adequadas.

A educação inclusiva constitui-se para efetivar o direito de todas as crianças a educação, direito esse efetivado na declaração dos Direitos Humanos. Tal direito não se limita apenas pelo acesso a mesma, mas que esta seja de qualidade permitindo ao indivíduo a desenvolver-se de forma plena como pessoa. Tal concepção considera o aluno como um ser único, com capacidades, diferenças, interesses e ritmo de aprendizagem diferenciada, respeitando a individualidade de cada um. Carneiro (2005) assevera que

os sistemas educacionais inclusivos devem trabalhar com o foco de garantia de acesso, de permanência e de aprendizagem dos alunos, com o compromisso público de desenvolver ao máximo suas potencialidades; Garantia a todos os alunos em

idade escolar, não apenas da matrícula, mas também do vivenciamento pleno do currículo e do feixe de experiências disponibilizadas pela rede escolar; Montagem de estratégias e de ações articuladas para que os alunos com necessidades educacionais especiais possam ingressar e realizar, com êxito seu itinerário de formação escolar; Arregimentação e financiamento dos meios concretos de apoio à aprendizagem, a ponto de possibilitar destacar, através do planejamento sistêmico, o que é relevante e possível a cada aluno. (CARNEIRO 2005, p. 34-35)

2.4 Viabilidades Para Promoção da Inclusão

Para viabilizar essa inclusão nas escolas regulares é indispensável que um conjunto de ações seja observado:

- O poder público deve promover políticas intersetoriais e educacionais que ajam conjuntamente com os marcos legais, promovendo programas econômicos e sociais descentralizadores que deem suporte as escolas inclusivas. A Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, quando em seu artigo 2º decide que:

Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo a infância e à maternidade e de outras que, decorrentes da Constituição e das Leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

O ambiente escolar deve ser planejado, organizado e acessível a todos, sem que ajam barreiras arquitetônicas que dificulte o acesso dos alunos seja qual for sua deficiência, conforme estabelecem os documentos oficiais “as escolas devem se ajustar a todas as crianças independentes de suas condições físicas, sociais ou outras” (UNESCO, 1994, p.6). A respeito da importância da estruturação do espaço físico Frison (2008), afirma que:

A estruturação do espaço físico, a forma como os materiais estão dispostos e organizados influenciam os processos de ensino e de aprendizagem e auxiliam a construção da autonomia, da estabilidade, da segurança emocional da criança. Para bem desenvolver sua identidade, é fundamental que ela sinta-se protegida e esteja inserida em um universo estável, conhecido e acolhedor. Os espaços são concebidos como componentes ativos do processo educacional e neles estão refletidas as concepções de educação assumidas pelo educador e pela escola. (FRISON 2008, p.172)

A formação de professores precisa romper o modelo tradicional, impróprio para a efetivação de um sistema educacional inclusivo. Salientamos que dentre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, são poucos os que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais. Na perspectiva da educação inclusiva, a resolução CNE/CP nº 1/2002, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Esse pensamento é reforçado por Marques e Marques (2003):

No conjunto das suas funções sociais compete à universidade ocupar o lugar de vanguarda na construção crítica do conhecimento e na solução dos problemas sociais [...] devendo mostrar com clareza as contradições do social, propondo alternativas concretas para as deformações nele detectadas. (MARQUES E MARQUES 2003, p. 137).

É adequado lembrarmos também a importância da formação continuada para todos os professores, por ser um instrumento necessário para que os mesmos possam trocar experiências, refletir e repensar o processo educativo. Dorziat (2009 b) assevera que não se pode vislumbrar verdadeiramente uma educação para todos enquanto a formação docente não se der de maneira contínua e duradoura, no espaço onde a ação educativa acontece, a partir de uma dinâmica de envolvimento dos professores, como protagonistas de um processo transformador de educação.

Diante do exposto percebemos o despreparo das Universidades na formação de professores para trabalharem de forma inclusiva, valorizando a heterogeneidade. A academia apenas limita-se a oferecer uma ou outra disciplina que aborde o tema de forma limitada e superficial, sem qualquer aprofundamento. Mantoan (2006, p. 30) reforça a “necessidade de que todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações em seu currículo, de modo que os futuros professores discutam práticas de ensino adequadas às diferenças”. Trabalhar com crianças com NEE tem sido um grande desafio para as escolas e um grande impacto para os professores, pois esses se sentem desqualificados e despreparados para trabalhar com tais crianças.

- manutenção de serviços especializados de apoio ao processo ensino-aprendizagem e coordenação entre os serviços de educação, saúde e assistência social para o desencadeamento de um processo coletivo que busque interação e sustentação para que o processo de inclusão seja compartilhado com os demais segmentos sociais, não ficando unicamente centrado na figura do professor. O professor precisa ter um respaldo, um apoio, para acompanhar e orientar as demandas apresentadas e decidir as estratégias de forma compartilhada. O sucesso de uma política inclusiva depende da qualidade de uma rede de apoio que lhe dê sustentação e que a interação dos profissionais envolvidos, da educação, saúde e assistência, são fundamentais a um processo de inclusão, do sujeito, na escola e na sociedade. (BRASIL 2005).

- acessibilidade física, atitudinal e comunicacional, removendo assim todas as barreiras que impedem ou dificultam o acesso do aluno com necessidades especiais. A NBR 9050 disciplina a acessibilidade das pessoas com deficiência a edificações, espaços, mobiliários e equipamentos urbanos.

Geralmente o conceito de acessibilidade volta-se apenas para a parte arquitetônica, o que em síntese para resolver tal problema precisaria apenas construir rampas e tudo estaria resolvido, mais a acessibilidade é muito mais que isso, segundo (GIL, 2002 p.2) “significa conseguir a equiparação de oportunidades em todas as esferas da vida. Isso porque essas condições estão relacionadas ao ambiente, e não, às características da pessoa”. Uma escola acessível responde as necessidades individuais de cada aluno promovendo maior autonomia e independência, oportunizando a aprendizagem de todos.

- Salas de recursos funcionais, onde as crianças que apresentam alguma necessidade especial deverão ser encaminhadas pelos professores das salas regulares para receberem o atendimento educacional especializado, considerando suas necessidades específicas. É o MEC que disponibiliza os recursos financeiros e instala tal serviço. Essas salas devem ter equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade, e é onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado. O AEE é um serviço que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL 2008, p. 15). É parte integrante do processo educacional e deve ser realizado prioritariamente, na sala de recursos funcionais da própria escola ou em outra escola do ensino regular no turno inverso da escolarização. Para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilita para o exercício da docência e formação Específica para Educação Especial. Dentre as várias atribuições desse professor destacamos a do

estabelecimento de articulação com os professores do ensino comum, visando estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares buscando a superação das dificuldades de aprendizagem.

- Elaboração do Projeto Político Pedagógico (P.P.P): Não como um documento burocrático, administrativo e obrigatório, mas como um documento que organiza e sistematiza as intenções e ações educativas da instituição de ensino. Para Gadotti e Romão (1997), o projeto político pedagógico deve ser entendido como um horizonte de possibilidades para a escola. Sendo assim, todos os membros envolvidos com a educação participam coletivamente da construção das ações reais para solucionar os problemas existentes na educação e na escola.

No projeto político pedagógico deve estar claro o compromisso da escola com o êxito no processo de ensino e aprendizagem, com o provimento de recursos pedagógicos especiais necessários, apoio aos programas educativos e capacitação de recursos humanos para atender às demandas desses alunos (BRASIL, 2001^a. p.11).

Na perspectiva da educação inclusiva, o P.P.P deve prever a organização e os recursos para o AEE, integrando assim esse serviço a gestão democrática da escola, mostrando coerência com os propósitos de uma educação que acolhe as diferenças.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo descreveremos o percurso metodológico utilizado para a realização desta pesquisa. Para a realização de uma pesquisa de campo se faz necessária a definição do objeto que desejamos estudar, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos utilizados e a análise dos dados. Para que o leitor se situe ao longo do nosso estudo, buscaremos sintetizar alguns pontos que elucidarão a sua compreensão.

3.1 Classificação da Pesquisa

Optamos desenvolver uma pesquisa de campo, devido à necessidade de conhecermos in loco o objeto de estudo na qual resolvemos nos debruçar. Seria uma forma de adquirirmos conhecimentos e/ou informações acerca de um problema, na qual desejamos obter respostas e esclarecimento em relação às concepções dos professores acerca da educação inclusiva.

Esta pesquisa está fundamentada numa abordagem qualitativa, até porque entendemos que os sujeitos envolvidos em um processo de investigação tendem a evidenciar posições que analisadas a partir de recortes de seus entendimentos, nos remeterão a uma análise mais subjetiva de seus discursos, os quais nos ajudarão a entender a realidade, ou parte da realidade que nos interessa, enquanto pesquisador. E a pesquisa qualitativa,

[...] torna-se importante para: a) compreender os valores culturais e as representações de determinado grupo sobre temas específicos; b) para compreender as relações que se dão entre atores sociais tanto no âmbito das instituições como dos movimentos sociais; c) para avaliação das políticas públicas e sociais tanto do ponto de vista de sua formulação, aplicação técnica, como dos usuários a quem se destina (MINAYO, 1998, p. 134).

Haja vista que nosso objetivo de pesquisa é analisar os discursos dos professores pesquisados em relação à educação inclusiva para o redimensionamento das práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva, assim acreditamos que as relações no interior da escola, os valores culturais, as representações, o que os sujeitos pensam sobre o processo de ensino-aprendizagem e como se dá sua prática pedagógica só será possível a partir de uma pesquisa qualitativa de cunho descritiva, pois conforme Gil (2002).

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. (GIL, 2002 p. 42)

Na tentativa de compreender o fenômeno em estudo, desenvolvemos uma pesquisa participante, com a intenção de adquirir e gerar conhecimentos e dar explicações sobre a realidade investigada, de uma forma articulada entre pesquisador e sujeitos, visto que neste tipo de pesquisa “a descoberta do universo vivido pela população implica compreender, numa perspectiva interna, o ponto de vista dos indivíduos e dos grupos acerca das situações que vivem” (GIL, 2002, p. 150). É o que nos pretendíamos ao nos inserir em campo, compartilhar experiências com os sujeitos, vivenciando cotidianamente as ações no próprio universo da investigação. Desse modo comungávamos com Gil (2002, p. 150) quando esclarece que: “[...] os pesquisadores devem adotar preferencialmente técnicas qualitativas de coleta de dados e também uma atitude positiva de escuta e de empatia. Isso pode implicar conviver com a comunidade, partilhar seu cotidiano”.

3.2 Os Sujeitos da Pesquisa

Objetivando nos debruçar sobre o processo inclusivo na escola regular, em especial numa creche do Município de Campina Grande-PB, na qual faço parte do corpo docente da mesma, que fica localizada na zona urbana do referido município e atende crianças de 2 a 5, nos dois turnos; sendo a clientela atendida oriunda de famílias com baixo poder econômico, a maioria tem como única fonte de renda, os recursos financeiros oriundos dos Programas Sociais do Governo Federal. Atualmente atende a 130 crianças, funcionando em horário integral para as crianças de 2 a 4 anos (maternal I, maternal II e pré I) e em turnos parciais para as crianças de 5 anos (pré II).

Nesse contexto, buscamos desenvolver nossa investigação escolhendo uma amostra mais representativa possível, considerando a população investigada. Nesse caso, nossos sujeitos foram cinco (5) professoras titulares que desenvolvem suas práticas no âmbito das salas de aulas regulares na Educação Infantil.

De acordo com as informações prestadas pelas professoras entrevistadas a média de suas idades variam entre 40 (quarenta) e 49 (quarenta e nove) anos. Quanto à formação

acadêmica, o quadro assim se apresentou: três eram licenciadas em Pedagogia, uma estava cursando o último período de Serviço Social, e outra possuía Graduação em Psicologia. Dentre essas, três professoras possuíam pós-graduação. Com relação ao tempo de atuação das professoras na Educação Infantil, variava de 10 (dez) a 25 (vinte e cinco) anos. No tocante às turmas em que lecionavam, abrangiam todas as turmas (maternal I, maternal II, pré I e pré II) no turno da manhã. O número de crianças atendidas variava entre 22 (vinte e dois) e 24 (vinte e quatro) em cada turma. Em se tratando da carga horária das professoras, duas trabalhavam apenas um único turno correspondendo a 20 (vinte) horas semanais e, três assumiam 40 (quarenta) horas, o que correspondia a dois turnos de atividades.

3.3 Instrumentos de Pesquisa

Para a obtenção dos dados, utilizamos os seguintes instrumentos de coleta: observação livre e questionário com questões abertas.

Primeiramente, realizamos a observação livre nas 5 turmas das professoras que participaram da pesquisa. Observamos estas turmas durante 4 semanas.

A observação foi bastante relevante, pois nos possibilitou verificação de dados *in loco*, partindo da análise das ações do cotidiano de práticas pedagógicas e de relações interativas do ambiente escolar, e ainda, observar se os dados e informações coletadas através dos instrumentos que utilizamos se aproximavam dos dados registrados na observação através do diário de campo.

Em seguida aplicamos um questionário com questões abertas, que representou um importante instrumento de coleta por ser conceituado como uma “[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações [...]” (GIL, 2008, p. 121).

Optamos por este instrumento para produção de dados pelo fato do mesmo nos permitir obter informações de um variado número de pessoas simultaneamente em um curto espaço de tempo, sendo o mesmo composto de dez questões abertas, as quais abordaram sobre a formação dos professores, desafios e expectativas no processo inclusivo. Resolvemos aplicar o questionário exclusivamente para os professores, visto que o objeto de nossa pesquisa é compreender as concepções e as práticas destes profissionais no âmbito da escola inclusiva.

3.4 Procedimentos Metodológicos

No esforço para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa foi desenvolvida em etapas:

No primeiro momento foi feita uma pesquisa bibliográfica na literatura que aborda a educação inclusiva, bem como dos instrumentos didáticos pedagógicos utilizados nessas Creches e a formação continuada oferecida aos profissionais da rede.

Em seguida, realizamos as observações em 5 turmas da referida instituição, registradas no diário de campo. Observávamos as relações dos professores com todos os alunos, e especialmente nas turmas que haviam crianças com necessidades especiais. As atividades como eram desenvolvidas, as brincadeiras, as conversas, as interações dos alunos entre si e com os demais professores. Além das atividades fora de sala de aula, no pátio, biblioteca, sala de vídeo, entre outros espaços. Durante a observação entregamos o questionário para que os professores respondessem em casa mais tranquilamente. O questionário aplicado visava obter informações sobre a formação acadêmica dos respectivos professores, se sua formação foi satisfatória, se ofereceu subsídios para trabalharem com a Educação Infantil e inclusiva, entre outras questões dessa natureza.

Concluída a aplicação dos instrumentos, passamos à fase de análise dos dados. Segundo Lüdke e André (1986), a análise dos dados qualitativos requer que todas as informações obtidas durante a pesquisa sejam analisadas conjuntamente. A tarefa de análise exige, num primeiro momento, que todo material coletado seja organizado em partes procurando identificar tendências e padrões relevantes, os quais serão reavaliados, buscando relações e inferências.

A análise de dados e os estudos bibliográficos, a avaliação e as observações in loco, serviram de caminho para descobertas de experiências inovadoras, observamos as concepções teóricas e analisamos as respostas concedidas pelos profissionais envolvidos.

Ao iniciarmos a análise, optamos por denominar de PROFESSORES os sujeitos da pesquisa, representados por números de 1 a 5. Dessa forma, mantivemos o sigilo da sua identidade. Em seguida, separamos os questionários por perguntas para podermos visualizar o discurso de cada sujeito a respeito de determinado assunto. Então, fizemos uma “leitura flutuante”, com o objetivo de conduzir a algumas questões norteadoras. Após essa leitura, verificamos alguns elementos que se repetiam e alguns divergentes. Depois dessa etapa realizamos uma leitura mais analítica, classificando algumas unidades de sentido nos discursos dos professores.

CAPÍTULO IV - CONCEPÇÕES DOS DOCENTES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Buscando compreender através dos depoimentos das professoras pesquisadas, que apresentam diferentes perfis, quais os desafios e dificuldades enfrentadas na perspectiva da educação inclusiva, procuramos identificar através de suas falas, quais os pontos relevantes e as barreiras no cotidiano escolar, com a intenção de adquirir e gerar conhecimentos e dar explicações sobre a realidade investigada, de uma forma articulada entre as observações do pesquisador e as concepções dos sujeitos.

Ao serem questionadas sobre “o que é inclusão para você”, elas afirmaram o seguinte:

“Inclusão é acolher as pessoas independentemente de religião, cor, raça, opção sexual, ideologias e deficiência motora, intelectual, é aceitar o outro como ele se apresenta.” (P1).

“É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes. É reconhecer que todas as crianças podem aprender; é reconhecer e respeitar as diferenças nas crianças: idade, sexo, etnia, língua, deficiência/inabilidade, classe social, etc.; é permitir que as estruturas, sistemas e metodologias de ensino atendam as necessidades de todas as crianças.” (P2).

“para mim inclusão é uma concentração de esforços da família da escola (professores, gestor e técnicos) onde não se evidencia a diferença e não faz na necessidade da criança um problema, mais sim procura caminhos para efetivar suas potencialidades.” (P3).

“Inclusão é o ato de permitir ou facilitar o acesso ao meio comum indistintamente. É dar direitos iguais a todos independente de cor, sexo, religião raça, deficiência etc. É proporcionar a todos a mesma condição de uma vida digna e justa.” (P4).

“É uma ação ou efeito de acolher e aceitar as diferenças com a responsabilidade de desenvolvê-las integralmente” (P5).

Percebemos que em todas as falas existem uma preocupação com a pessoa humana, mostrando a importância do sentimento de igualdade e respeitando as diferenças, entrevendo a formação de uma sociedade mais acolhedora e justa a fim de que todos possam ter o direito de exercer sua cidadania de forma igualitária, assumindo o seu papel social, estando, portanto alicerçada em princípios democráticos e humanos. Nesse aspecto (OLIVEIRA, A. 2003, p.33) define a inclusão como um “princípio filosófico que preconiza a convivência das diversidades, pressupondo que as diferenças são constituintes do ser humano e caracterizam-se como a maior riqueza da vida em sociedade.”

De fato, a aceitação por parte do professor das crianças com NEE apresenta-se como fator primordial para que aos poucos as barreiras sejam quebradas, e assim, o ser humano seja acolhido e lhe seja concebido o direito da socialização, da troca com seus pares, da construção

do conhecimento e do convívio com o outro, é o que Delors (1999) defende como pilares de uma educação integral, o aprender a conhecer, o aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Conforme já apontamos, acompanhamos as rotinas das crianças por quatro semanas e relataremos uma cena passada na instituição. Tal cena foi vivenciada na turma do pré II do turno da manhã, composta por 24 crianças, dentre as quais uma era cadeirante. Trazemos a ação da professora quando a mesma fazia uma dramatização da cantiga “o cravo e a rosa” no pátio da instituição para as outras turmas, a cena consistia no seguinte:

A professora (P4) fez a roda com as crianças, todas estavam caracterizadas com máscaras do cravo (os meninos) e da rosa (as meninas), ela posicionou a criança cadeirante na roda, colocou a música a ser trabalhada, e voltou para a roda realizando a coreografia empurrando a cadeira de roda. Todas as outras crianças interagiram normalmente com a criança cadeirante na dança, e a professora muito sorridente demonstrava satisfeita em vê a criança bastante alegre, interagindo de acordo com suas possibilidades. **(Diário de Campo 13/06/2013)**

Percebemos que a atividade desenvolvida pela professora, visava contribuir com o desenvolvimento de todas as crianças e de fato isso aconteceu. A professora se preocupou em fazer a criança cadeirante participar da atividade, incentivando, valorizando e propondo vivências importantes para o seu desenvolvimento. Nesse sentido Arribas (2004) aponta que a interação entre iguais, o interesse das crianças se ajudarem quando sentem dificuldades, bem como a organização geral das atividades pedagógicas favorecem o desenvolvimento cognitivo. A propósito, a concepção da professora sobre inclusão, exposta no questionário demonstra que há uma interrelação do seu discurso com a prática pedagógica da mesma, mostrando uma consonância com o que ela apontou e suas ações cotidianas.

Voltando ao questionário, ao perguntarmos “O aluno com necessidades educacionais especiais deve ser atendido na escola regular ou em uma escola especial? Por quê?” obtivemos as seguintes respostas:

“Acredito que ele tem de ter o convívio da escola regular, como meio de socialização, de diminuir os preconceitos, etc.. como também não deixa de ser necessário o atendimento especializado em instituições que vão lidar com o aluno dentro de suas necessidades.” (P1).

“Sim. Porque todos os indivíduos portadores de necessidades especiais devem ter garantido o seu direito de acesso e permanência no ensino regular, possibilitando, assim, uma vida independente e uma postura crítica perante os fatos ocorridos no cotidiano.” (P2).

“O aluno com deficiência tem o direito de ser atendido na escola regular, mas também deve frequentar outra escola específica que o ajude a desenvolver melhor suas potencialidades”. (P3)

“o aluno deve ser atendido na escola regular e com profissionais que tenham conhecimento na área para melhor servi-los.” (p4).

“Deve ser atendida nas duas, pois uma dará suporte para que a outra possa proporcionar um desenvolvimento e interação da criança com o meio que está inserida, promovendo uma melhor aprendizagem por meio da convivência com os demais para a construção de sua cidadania.” (P5)

As professoras acreditam ser imprescindível o atendimento das crianças com necessidades especiais nas escolas regulares. Nessa mesma direção a Declaração de Salamanca aponta:

[...] as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promove a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994, p. 8-9).

Outro elemento assinalado nos discursos é que para suprir as necessidades específicas de cada NEE é preciso que exista uma articulação entre a escola regular e a escola especializada, não de forma paralela mas de forma complementar, pois uma serve de suporte para a outra, portanto a criança deve ser matriculado na rede regular de ensino e receber o atendimento educacional especializado de acordo com suas necessidades. Para Mantoan (2004):

O papel da educação especial, na perspectiva inclusiva, é, pois, muito importante e não pode ser negado, mas dentro dos limites de suas atribuições, sem que sejam extrapolados os seus espaços de atuação específica. Essas atribuições complementam e apoiam o processo de escolarização de alunos com deficiência regularmente matriculados nas escolas comuns (MANTOAN, 2004, p.43).

Outra pergunta procurou saber “Como seria uma prática pedagógica inclusiva”? A esse questionamento as professoras assim se colocaram:

“Inicialmente sem preconceitos”. (P1)

“Para responder as necessidades educacionais de cada aluno, condição essencial na prática educacional inclusiva há que se adequar os diferentes elementos curriculares de forma a atender as peculiaridades de cada aluno. Há que se flexibilizar o ensino, adotando estratégias diferenciadas e adequando a ação educativa as maneiras peculiares dos alunos aprenderem sempre considerando o processo de ensino e de aprendizagem pressupõe atender a diversificação de necessidades dos alunos na escola”. (P2)

“uma prática pedagógica sem preconceitos acima de tudo, mais também com recursos humanos e materiais em prol da inclusão, recursos esses necessários para fazer a criança com necessidades especiais vencer sua limitações e avançar suas potencialidades”. (P3)

“É necessário que se tenha um olhar mais amplo e um conhecimento mais detalhado do assunto, proporcionando ao corpo docente, momentos de discussão e reflexão à respeito da prática pedagógica na escola inclusiva”.(P4)

“Seria uma prática coletiva, dinâmica, plural e flexível que busca promover mudanças expressivas a partir da estrutura, funcionamento da escola e na formação humana dos professores dentro do processo de relação entre família e escola numa visão transformadora.” (P5)

Percebemos com as referidas respostas que todas as professoras são favoráveis a inclusão do diferente, mostrando assim o senso de responsabilidade desses profissionais, porém elas a sinalizam os obstáculos para a promoção de uma prática pedagógica inclusiva e dentre os aspectos mencionados estão, os recursos humanos e materiais, a flexibilização do ensino e a preparação dos professores, que perpassa pela qualidade da formação recebida, mostrando assim que a escola precisa mudar nos mais diversos ângulos para conseguir promover a inclusão.

Uma segunda observação feita, registrada no diário de campo, refere-se a uma cena com a professora (P2), na hora da roda de leitura na turma do maternal II, cuja turma tem 24 crianças dentre estas, uma criança autista e outra com síndrome de West, a cena observada foi a seguinte: Na hora da rodinha, a professora pegou um livro e começou a ler. Todas as crianças estavam prestando atenção, menos as duas crianças com NEE, que a todo momento se levantavam e saíam da roda, indo para debaixo da mesa ou para cima do baú dos brinquedos. Todas as vezes que isso acontecia à professora ia buscá-las e as traziam para a roda. Em um determinado momento a professora falou: “vou buscar um amiguinho” e saiu da sala. Quando voltou, trouxe um fantoche, foi até as duas crianças, mudou o tom de voz e as chamou pelos nomes para que as duas pudessem voltar para roda e escutar a história reiniciada pela professora com o suporte do fantoche. As duas crianças prontamente deram a mão a professora, sentaram na rodinha e ficaram observando o fantoche. **(Diário de Campo-20/06/2013)**

Analisando a cena retratada acima percebemos que a todo o momento a professora tinha a preocupação de fazer com que as duas crianças com NEE participassem da atividade, e procurou um recurso que pudesse “prender” a atenção das duas crianças, Em nenhum momento, a professora desconsiderou a presença dessas crianças, mostrando assim respeito em relação a todo o grupo, sem excluir ninguém, tal atitude é fundamental quando falamos de práticas inclusivas. Desse modo, ficou constatado que a professora incluiu efetivamente tais crianças na sala de aula e não só apenas promoveu a inserção das mesmas no ambiente

escolar, mostrando haver uma relação dialética de sua prática com as respostas as questões norteadoras da investigação.

Complementando a pergunta anterior do questionário perguntamos “Para você quais as barreiras para o professor promover verdadeiramente à inclusão?” e foram elencadas as seguintes opiniões:

“Principalmente desmistificar os preconceitos, mas também temos as questões físicas e materiais das instituições escolares da rede pública.” (P1)

“Ter preparo e treinamento; planejamento, avaliação e adaptação curricular; dominar e aplicar técnicas específicas; conhecer os procedimentos didático-pedagógicos, os fundamentos da educação e legislação; avaliação do ambiente físico da escola.”(P2)

“A primeira barreira que se encontra é a da não aceitação por parte da família, quando os pais não admitem a deficiência. E outros são a falta de formação na área para nós educadores (mesmo tendo problemas do tipo na sala de aula); falta de recursos materiais e apoio da secretaria de educação.” (P3).

“As barreiras que o professor encontra são várias como: escolas não adequadas em termo de espaço físico, falta de conhecimento por parte dos professores e demais profissionais da escola sobre educação inclusiva; não existência de formação continuada de educação inclusiva para todos os profissionais da escola, entre outras.” (P4).

“A falta de estrutura das escolas, envolvimento por parte da comunidade escolar e principalmente a necessidade de cursos de formação para que, a partir desse processo o professor possa oferecer melhores possibilidades de ensino – aprendizagem dentro de uma educação inclusiva.” (P5).

Percebemos então que se faz necessário o envolvimento de toda comunidade, e uma reestruturação nas escolas, precisando que essas disponham de espaços físicos e materiais adequados, além da proporção de formação continuada para seus profissionais, tendo em vista a promoção da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais. Essas afirmativas estão evidenciadas na coleção Saberes e práticas da Inclusão na Educação Infantil (BRASIL, 2006a).

- a inclusão depende da criação de rede de apoio e ajuda mútua entre escolas, pais e serviços especializados da comunidade para a elaboração do projeto pedagógico;
- o projeto pedagógico deve garantir adaptações necessárias ao currículo, apoio didático especializado e planejamento, considerando as necessidades educacionais de todos os alunos e oferecendo equipamentos e recursos adaptados quando necessário.
- o professor da classe regular assume a responsabilidade pelo trabalho pedagógico e recebe apoio do professor especializado, dos pais e demais profissionais envolvidos para a identificação das necessidades educacionais especiais, a avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem e o planejamento de metas;

- o sucesso do processo de aprendizagem depende do projeto de inclusão, com trabalho cooperativo entre o professor regular e o professor especializado na busca de estratégias de ensino, alternativas metodológicas, modificações, ajustes e adaptações na programação e atividades (BRASIL, 2006a, p. 15).

Porém, vale destacar, que os professores essencialmente precisam acreditar que é possível promover práticas inclusivas. Nas observações feitas no cotidiano da instituição e registradas no diário de campo visualizamos que as professoras dessa instituição acreditam na educação inclusiva e se “abriram para a inclusão”, demonstrando que não são mais leigas com relação à temática e a práticas inclusivas, elas possuem uma base boa e segundo as mesmas conseguiram isso buscando o direito de realizar formações na própria instituição para que pudessem entender um pouquinho desse universo inclusivo, e também, buscaram em casa, por conta própria, pesquisar sobre a temática para terem o respaldo necessário para a construção de uma prática pedagógica consistente, crítica e reflexiva proporcionando o desenvolvimento pleno do aluno. As cenas transcritas anteriormente, retiradas do diário de bordo comprovam que as professoras depoentes de tal instituição, acreditam nos benefícios da educação inclusiva e utilizam metodologias educacionais compatíveis com tal desafio.

Ao serem perguntadas sobre “a prefeitura que você atua oferece cursos de formação continuada que contemple temáticas relacionadas a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva? Você já cursou alguma dessas formações? Foram cursos presenciais ou a distância? Comente a respeito dos conhecimentos obtidos com essa formação continuada”, assim se pronunciaram:

“São cursos presenciais, de boa qualidade, mas que são direcionados a técnicos e professores de salas de AEE. Com muito esforço o professor consegue participar.” (P1)

“Infelizmente a prefeitura não divulga os cursos, para se ter uma ideia, já ocorreram 7 seminários sobre educação inclusiva e só fiquei sabendo do 8º através de amigas, pois não foi divulgado, que por sinal foi ótimo e bastante esclarecedor. Pudemos compartilhar experiências com professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais e das salas regulares, tornando assim mais significativo o nosso trabalho.”(P2)

“Na PMCG existe um seminário que acontece uma vez por ano, mais nós professores do ensino regular não somos convidados a participar, não somos liberados, temos que ficar na sala de aula, enquanto gestores e técnicos participam desse seminário. Esta é a nossa realidade em Campina grande”.(P3)

“a secretaria de educação oferece um seminário de educação inclusiva anual, mais a maioria dos professores não são contemplados.”(P4)

“Sim, porém, nem todos os professores são selecionados para participar do Seminário de Formação de Professores na perspectiva da educação inclusiva. Essas formações são de

grande relevância, o último, por exemplo, realizado em novembro de 2013 abordou o tema da educação inclusiva na sua historicidade, legislação, experiências de atividades desenvolvidas em salas de AEE, entre outros assuntos.” (P5)

Os depoimentos supracitados demonstram que existe sim, curso de capacitação, mas não para os professores, que lidam, diretamente, com as crianças com NEE, pois estes tem muita dificuldade em participar porque não são liberados de suas salas de aula, ou seja, a maioria dos profissionais que atua no ensino regular não é contemplada com tais formações.

Para Macêdo (2014):

É importante dar voz as professoras que estão na base e que conhecem a realidade e as próprias necessidades e limitações, além do mais, estas professoras constroem múltiplos saberes na prática, os quais precisam ser confrontados com as teorias, de forma a se constituir uma práxis. Caso contrário, retrocedemos ao modelo de educação tecnicista, implantado no Brasil nos anos de 1960, quando criaram os especialistas/técnicos da educação que entregavam os planejamentos prontos aos professores destituindo-os de toda a autonomia (MACÊDO, 2014, p. 105).

Estamos falando de uma política educacional inclusiva e nos deparamos com uma situação de exclusão frente aos professores. Essa dissonância demonstra a desarticulação entre o real e o que é proclamado na política de inclusão, mostrando assim as dificuldades que os professores enfrentam cotidianamente.

Com relação aos depoimentos dos entrevistados sobre a questão: “Em que condições vocês professores trabalham para atender as necessidades educacionais dos alunos que tem alguma deficiência? Quais os recursos humanos e materiais de que a escola não dispõe e que são necessários para esse aluno”?

“Recurso zero e condições também zero. O professor é quem pesquisa em casa sobre determinada deficiência para atender ao seu aluno deficiente minimamente.”(P1)

“Condições precárias, pois ainda ninguém está disposto a orientar e ajudar o professor, apenas matriculam crianças especiais, sem oferecer apoio a criança e ao professor.” (P2)

“Só dispomos de recurso humano que se resume ao professor e uma psicóloga que atende uma vez por semana, mais nos auxilia muito. De recursos materiais não dispomos de nenhum, para início, não temos rampa de acesso, os banheiros e salas são pequenos e com portas estreitas, sem qualquer estrutura para o deficiente físico. Tive uma aluna Cadeirante e chegava a ser constrangedor o atendimento a mesma. Só boa vontade e empenho humano (do professor) não são suficientes (nesse caso especificamente).” (P3).

“As condições são precárias, a escola não dispõe de recursos nem materiais e nem humanos.” (P4).

“Apesar da escola não disponibilizar de recursos específicos para atender a necessidade dos alunos que tem deficiências, os professores trabalham da melhor forma dentro das suas

possibilidades, buscando o desenvolvimento e aprendizagem de toda a turma segundo uma perspectiva inclusiva.” (P5).

Os depoimentos a seguir explanam que o processo de inclusão é feito de maneira inadequada e não compartilhada onde os professores se sentem sozinhos na realização da prática pedagógica, não existindo a presença de profissionais especializados que oriente e acompanhe o processo educativo da criança deficiente para que ocorra a promoção de uma educação inclusiva eficaz.

É preciso deixar claro que, embora o professor tenha responsabilidade nesse processo, se faz necessário um conjunto de medidas junto ao professor para que a instituição se constitua inclusiva. Oliveira (2009, p. 45) assevera que “o compartilhar da ação pedagógica entre professores e demais educadores no ambiente escolar proporciona o desenvolvimento profissional de ambos, pois neste processo estão presentes o conhecer e o agir.” Acrescenta-se a dificuldade explanada a falta de material didático adequado e inadequação do espaço físico. Mesmo diante desse contexto, com todas as limitações que lhes são impostas os professores tentam trabalhar, da melhor forma possível, mais garantem que sozinhos fica muito difícil o trabalho.

Durante a investigação as entrevistadas foram assim questionadas: “Você acha que cursos de capacitação e formação continuada auxiliam na reflexão e/ou revisão de conceitos e práticas, em que os mesmos podem lhe ajudar em sua rotina profissional no trabalho com as crianças, especialmente quando houver alunos com deficiência na sala de aula.”? E assim elas se pronunciaram:

“As formações e capacitações são de extrema necessidade para a prática do professor.” (P1)

“É necessário que os professores estejam preparados para lidar com esse tipo de situação. Os professores enfrentam dificuldades não só em transmitir para esses alunos as disciplinas específicas em suas áreas de formação, mas falta também o próprio conhecimento “para lidar” com a língua brasileira de sinais (libras) e com a presença de intérpretes em suas aulas.” (P2)

“Com certeza. Para sermos um bom profissional necessitamos refletir, rever e avaliar nossas práticas e em se tratando de inclusão posso dizer que sou quase leiga, pois a cada dia que se passa surgem crianças com problemas, síndromes e necessidades diferentes das que vi um pouco enquanto estudante universitária e olhe que já faz algum tempo que concluir o curso de pedagogia.” (P3)

“Com certeza. Pensar na educação inclusiva como uma possibilidade de construção de uma sala de aula melhor, na qual alunos e professores sintam-se motivados a aprender juntos e respeitados nas suas individualidades, parece que realmente pode vir a ser um progresso na história da educação brasileira.” (P4)

“Com certeza, por meio dessas formações podemos ampliar nossos conhecimentos, quebrar paradigmas e conseqüentemente assegurar ao professor habilidades para desenvolver e melhorar a nossa prática, utilizando uma educação transformadora.” (P5)

Os sentimentos mencionados mostra que é primordial a formação dos educadores para trabalhar com o aluno especial, para que estes adquiram ou aprofundam os seus conhecimentos visando o aperfeiçoamento da sua ação educativa no que tange o processo inclusivo. O professor precisa possuir conhecimento sobre as diversas deficiências para ter subsídios para promover ações educativas eficazes e aprendizagem significativas.

Completando a prerrogativa da importância da capacitação profissional foi perguntado: Durante o curso de graduação o currículo contemplava o componente curricular Educação Especial ou algum relacionado a inclusão de pessoas com deficiência na escola?

“Já faz algum tempo, mas acredito que tenha visto pelo menos uma cadeira com este tema.” (P1)

“Não, durante todo o curso nenhuma questão foi abordada sobre inclusão de pessoas com deficiência na escola.” (P2)

“uma disciplina anual (educação especial)” (P3)

“sim, contemplava” (P4)

“Não”. (P5)

As respostas demonstram que os cursos de licenciaturas ainda estão se estruturando, iniciando as discussões, para oferecerem a seus licenciados uma formação sólida e profunda que propiciem a estes habilidades e conhecimentos para atuarem em uma escola que tenha uma proposta inclusiva, que seja acessível a todos, independentemente das diferenças que apresentam. Apenas duas das entrevistadas afirmaram, prontamente que a sua graduação abordava a educação especial, mas tal graduação foi referente ao curso de Psicologia.

Constatamos assim que essa formação pouco sólida dos graduandos deixa uma grande lacuna, acarretando um desafio enorme e uma grande dificuldade da implementação de práticas pedagógicas que deem oportunidades de inclusão escolar. As necessidades humanas precisam ser revistas, a consciência econômica, política e social, precisam ser trabalhadas em prol de uma educação que supere a dicotomia para que assim os futuros profissionais possam adquirir conhecimentos teóricos sólidos para que possam atuar com embasamento, desmistificando a dificuldade e o medo de se trabalhar a sob a ótica da educação inclusiva.

Ao serem perguntadas: A instituição que você ensina discute a inclusão de alunos deficientes? Esse tema já se encontra inserido no Projeto político pedagógico (P.P. P)? Assim as respostas se configuraram:

“A instituição começou uma discussão sobre o tema mais muito superficialmente e por insistência das professoras e no P.P.P não tem nenhuma referência sobre inclusão não.” (P1)

“Atualmente se busca em passos lentos alguns momentos de discussão sobre o tema abordado, porém ainda estamos distantes de uma inclusão de qualidade.” (P2)

“Não, mais fomos obrigados a inserir e discutir sobre o tema depois de recebermos algumas crianças com necessidades especiais. Mais nunca foi fácil pararmos para essa discussão, tivemos que insistir muito e muitas vezes para obtermos esse espaço.” (P3)

“Sim, mais muito timidamente ainda e por enquanto só houveram algumas discussões sobre o tema mais o tema inclusão não encontra-se inserido no P.P.P” (P4).

“Não” (P5)

As falas abaixo demonstram que na instituição pesquisada embora aja crianças com deficiências o projeto político pedagógico não contempla o tema, o que houve na instituição foram apenas discussões superficiais depois de muita insistência das professoras. Se todas as ações desenvolvidas nas escolas devem estar contidas no projeto político pedagógico uma vez que este sinaliza rumos e busca encontrar soluções para seus problemas de acordo com as particularidades de cada estabelecimento de ensino, e se constitui como “um instrumento por excelência para melhor desenvolver o plano de trabalho eleito e definido por um coletivo escolar” conforme aponta o documento do MEC, intitulado: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, como uma instituição pode trabalhar na rota da educação inclusiva se apenas recebe o aluno deficiente mais o exclui do seu plano de trabalho?

Vale explicar, que a instituição lócus da pesquisa, elaborou o seu projeto político Pedagógico (P.P.P.) no ano de 2007, onde participaram da discussão os seguintes segmentos: corpo docente, equipe técnica, funcionários, pais e a comunidade local. Embora a gestão da mesma, seja pautada em princípios democráticos e busque a resolução de problemas em seu conjunto, ainda não conseguiu convencer a comunidade da importância desse referido documento e da necessidade de promover paradas para reflexão da ação pedagógica, da identificação de propósitos e as diretrizes que devem nortear o processo pedagógico. Sendo assim, percebemos que existe uma lacuna a ser transposta e um caminho a percorrer para que o P.P.P. possa de fato se converter numa intervenção transformadora da realidade, passando a não ser apenas um documento administrativo e burocrático, mas sim, um documento que

norteará as ações da instituição, com o compromisso conjunto de todos os membros que a compõem.

Finalizando, perguntamos: Você se sente preparado para atuar numa escola inclusiva? Por quê? Assim elas se pronunciaram:

“Não, ainda tenho muito que estudar e aprender para me sentir um pouco preparada.” (P1).

“Ainda não. Porque infelizmente o professor está só, sem apoio, e tem que procurar meios para conseguir construir uma escola inclusiva. Ainda não existe organização das escolas para dá suporte ao professor, a inclusão precisa de um trabalho de muitas frentes. Precisam-se práticas transformadoras que promovam a formação dos educadores para que possamos contribuir para uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária.” (P2).

“Não. Boa vontade e até um pouco de experiência familiar eu tenho, mais me falta muito conhecimento e atendimento para atuar com o sucesso que desejo para meus alunos que tenham necessidades especiais. Também compreendo que uma pessoa só não é capaz de obter êxito, pois a inclusão necessita de vários profissionais como fisioterapeutas, fonoaudiólogos, neurologistas, psicólogos, entre outros. O pedagogo sozinho é incapaz de dar conta de todo esse processo, é necessário que se compreenda isto.” (P3).

“Não, o conhecimento que tenho não é suficiente, preciso de mais suporte para atuar de forma eficiente na área.” (P4).

“Acredito ser um desafio para todos nós professores, porém se faz necessário trabalhar dentro da perspectiva inclusiva seguindo uma práxis transformadora.” (P5).

As professoras entendem que a inclusão é um processo complexo e asseguram que se sentem despreparadas para trabalharem de forma inclusiva, não por questão de preconceito mais por insegurança na realização da prática pedagógica. Assim, percebemos que precisa haver uma revisão urgente nas formações acadêmicas, onde estas precisam atender às necessidades e aos desafios da atualidade. Concordamos com os autores supracitados, quando estes dizem que o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. (NUNES SOBRINHO; NAUJORKS, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou retratar a visão dos professores frente à promoção de uma prática educativa inclusiva. Para subsidiar esse estudo, utilizamos leis, documentos oficiais e o diálogo com alguns teóricos estudiosos do referido tema para compreendermos os pressupostos e princípios que regem a educação inclusiva, bem como as dificuldades de implementação.

O paradigma da educação inclusiva é pauta dos principais debates educacionais na atualidade, buscando o rompimento definitivo de velhas práticas, conceitos e fórmulas, subvertendo a hegemonia de uma cultura escolar segregadora para abraçar uma nova cultura que é a cultura de valorização das diferenças, porém, percebemos que diante de um tema tão complexo, que não basta formular leis, quando as intenções destas não se transformam em ações concretas. A proposta de inclusão chegou às escolas de “paraquedas” e estas não estavam preparadas para receberem esse novo público. Trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais ainda é um grande desafio.

As principais questões que circundam a inclusão encontram-se na transposição das barreiras que as escolas têm de superar para que possam assumir uma postura com práticas e políticas inclusivas. Esses desafios tropeçam na não aceitação da família com relação ao “problema” da criança, na falta de acessibilidade nas escolas, na falta de capacitação dos professores, nos recursos financeiros escassos, na inexistência de material didático adequado, na falta de um currículo flexível, acrescidos do preconceito ainda existente com relação às pessoas que apresentam alguma NEE. Portanto consideramos indispensável à necessidade de se promover uma reestruturação nas escolas de ensino regular, uma articulação entre essas e a educação especial e uma mudança na mentalidade das pessoas, superando o preconceito e acolhendo todas as pessoas considerando de fato a diversidade humana. Discute-se aqui, as novas exigências educacionais vivida neste século, e a forma como tais exigências se refletem nos ambientes educacionais e na prática educativa, exigindo do professor novas habilidades e conhecimentos que o habilitem a atuar como mediador na construção do conhecimento.

Podemos dizer que as professoras entrevistadas reconhecem a importância da inclusão da criança com deficiência nas escolas regulares e creditam no potencial desses alunos, mas isso é apenas o primeiro aspecto dentre os vários que precisam ser revistos para que no cotidiano das escolas ocorra, de fato, a completa inclusão dos mesmos. As professoras enfatizaram que a inclusão não acontece apenas colocando a criança na escola, mas que é necessário oferecer condições estruturais, materiais, e de formação para que de fato se atenda

os princípios básicos da educação inclusiva. As mesmas revelaram que ainda não se sentem preparadas e seguras para trabalharem com as crianças com NEE, mas não se omitem em adotar práticas de ensino adequadas a inclusão. Sabemos que o professor tem uma responsabilidade ímpar frente à educação, porém ressaltamos que este sozinho não será o salvador que consolidará o paradigma da inclusão.

A política de inclusão faz parte de um conceito mais amplo que envolve a todos e não se faz apenas pela definição de diretrizes ou decretos, ou pela aceitação do deficiente na instituição. Temos consciência que não é através da exclusão dos alunos com necessidades educativas especiais que o trabalho do professor se tornará menos árduo, mas se faz necessário que a educação inclusiva seja planejada. Deixar incluir é essencial como também é essencial estruturar a educação para trabalhar na rota da educação inclusiva.

Acreditamos que a relevância da abordagem desse tema possibilitará aos professores e todos os que fazem da instituição municipal que foi o lócus da pesquisa discutirmos sobre as práticas inclusivas, disseminando um olhar sobre a política de inclusão desenvolvida na esfera nacional e municipal, buscando não só a ampliação e problematização de tais políticas, mas a sua operacionalização, procurando assim desenvolver novas ações e práticas educativas inclusivas, buscando uma escola de todos para todos como determina o princípio da igualdade.

Por fim, concluímos que as escolas e o sistema não estão preparados para trabalhar na ótica da inclusão, pelos diversos fatores já citados anteriormente, porém alguns avanços podem ser registrados. Entendemos que a inclusão é um processo gradual e bastante lento que precisa ser construído por todos que fazem parte da escola e do sistema de modo geral, afinal, a educação inclusiva é uma ação social, política, cultural e pedagógica. Embora a educação inclusiva seja desafiadora e inquietante, nós professores precisamos estar predispostos e motivados a tomar atitudes e abrir caminhos para superar os desafios, buscando conhecimentos e cobrando de todas as esferas cabíveis os instrumentos necessários para a real efetivação de uma educação de fato inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. **O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro**. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). *Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- ARRIBAS, Teresa Lleixá. **Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.
- _____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: Corde, 1994.
- _____. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069/90, Brasília: MEC, 1990.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação. *Educação Infantil: Saberes e práticas da Inclusão*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- _____. Ministério da Educação. *Plano de desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 2007.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Documento Subsidiário à Política de Inclusão*. Brasília: MEC/SEESP, 2005.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. *Inclusão: revista da educação especial*, v.4, n 1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- _____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 1998, v.1
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO Odair, TEIXEIRA Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

- CARNEIRO, Moacir Alves. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular: Possibilidades e limitações.** – Brasília: Instituto Interdisciplinar de Brasília, 2005.
- DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- DORZIAT, Ana. Alteridade e currículo. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira (Orgs.). **Políticas Educacionais e (Re) significações do currículo.** Campinas/SP: Alínea, 2006.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso.** Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.
- FRISON. L. M. B. **O espaço e o tempo na Educação Infantil.** Porto Alegre, 2008.
- GADOTTI, M. Uma escola, muitas culturas. In: GADOTTI, M.; J.E. (Org.) **Autonomia da escola: princípios e propostas.** São Paulo: Cortez, 1997.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, M.A. Acessibilidade, inclusão social e desenho universal: tudo a ver. Disponível em < HTTP:// [WWW.bengalalegal.com/martagil.php](http://www.bengalalegal.com/martagil.php) >. Acesso em: jan. 2014.
- GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Letras, 2007, p. 15-35. [Book disponível acesso em 20/11/2013].
- KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica** – Porto Alegre: Mediação. 2004.
- LAKATOS, Eva Maia; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MACÊDO, Lenilda Cordeiro. **A infância resiste à pré-escola?** Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2014, 219f.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006a.
- _____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista de Estudos Jurídicos,** Brasília, n.26, jul/set., 2004.
- MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbana M. S. de S.; SOUSA, Luciana (Orgs.). **Políticas Educacionais: práticas escolares e alternativas de inclusão.** São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOREIRA, A.F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, 2003.

NAUJORKS, M. I.; NUNES SOBRINHO, F. de P. (Orgs.). **Pesquisa em Educação Especial** – O desafio da qualificação. Bauru: Edusc, 2001.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Educação Inclusiva concepções teóricas e relato de experiência. In: MARQUEZINE, Maria Cristina et al (Org.). **Inclusão**. Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial. vol. 2. Londrina: Eduel, 2003.

OLIVEIRA, Luzia. F. M. **Formação docente na escola inclusiva**: diálogo como fio tecedor. Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (Org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PETERSON, P. **Inclusão nos Estados Unidos**: implementação e capacitação de professores. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.12, n.1, 2006.

REDE SACI. **Educação Inclusiva**. O que o Professor tem a ver com isso? São Paulo: imprensa oficial, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão** – construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SINGLY, François de. **Sociologia da família**. Rio de Janeiro: FGV, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____

declaro, para os devidos fins, que fui informada (o) e orientada (o), de forma clara e detalhada quanto à pesquisa que está sendo realizada intitulada: Educação Inclusiva: Entre os Discursos Proclamados e a Prática Vivenciada, sob a responsabilidade de Luciana Aretuza Pereira Paiva pós- graduanda do curso Formação do Educador **da Universidade Estadual da Paraíba**.

Consenti em participar desta pesquisa depois de ter sido informada pela pós-graduanda de que:

- 1- A pesquisa faz parte do trabalho final da Especialização e a divulgação do mesmo terá finalidade acadêmica, esperando contribuir para um maior conhecimento do tema estudado.
- 2- Esta pesquisa não tem caráter avaliativo de conhecimento ou de julgamento das pessoas envolvidas.
- 3- A participação é voluntária (a), tendo este à liberdade de desistir a qualquer momento, sem risco de penalização.
- 4- Os dados serão coletados através de instrumentos de pesquisa, tais como: pesquisa documental, entrevistas e questionários, e podem ser utilizados integralmente ou em partes.
- 5- Será garantido o anonimato dos (as) participantes e guardado sigilo de dados confidenciais.

Campina Grande-PB, fevereiro de 2014.

Responsável

Pós Graduanda



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Este questionário faz parte da pesquisa que está sendo realizada intitulada: **Educação inclusiva: Entre os Discursos Proclamados e a Prática Vivenciada** cujo objetivo é analisar as concepções, das professoras de uma creche do Município de Campina Grande-PB, para o redimensionamento das práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva. Esta investigação é de responsabilidade da Luciana Aretuza Pereira Paiva, estudante do Curso de Especialização da Universidade Estadual da Paraíba.

QUESTIONÁRIO

1. DADOS PESSOAIS

- 1.1. Nome:
- 1.2. Data de nascimento:

2. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- 2.1. Qual seu nível de escolaridade? Especifique.
- 2.2. Há quanto tempo atua na Educação Infantil?
- 2.3. Qual turma e turno que leciona?
- 2.4. Quantas crianças têm em sua turma? Tem alguma criança com deficiência?
- 2.5. Qual sua carga horária de trabalho?

3. CONCEPÇÕES SOBRE INCLUSÃO

- 3.1 Para você o que é inclusão?
- 3.2. O aluno com necessidades educacionais especiais deve ser atendido na escola regular ou em uma escola especial? Por quê?
- 3.3. Para você quais as barreiras para o professor promover verdadeiramente à inclusão?
- 3.4. Como seria uma prática pedagógica inclusiva?
- 3.5. A prefeitura que você atua oferece cursos de formação continuada que contemple temáticas relacionadas a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva? Você já cursou alguma dessas formações? Foram cursos presenciais ou a distância? Comente a respeito dos conhecimentos obtidos com essa formação continuada
- 3.6. Em que condições vocês professores trabalham para atender as necessidades educacionais dos alunos que tem alguma deficiência? Quais os recursos humanos e materiais de que a escola não dispõe e que são necessários para esse aluno?
- 3.7. Você acha que cursos de capacitação e formação continuada auxiliam na reflexão e/ou revisão de conceitos e práticas, em que os mesmos podem lhe ajudar em sua rotina profissional no trabalho com as crianças, especialmente quando houver alunos com deficiência na sala de aula?

- 3.8. Durante o curso de graduação o currículo contemplava o componente curricular Educação Especial ou algum relacionado a inclusão de pessoas com deficiência na escola?
- 3.9. A instituição que você ensina discute a inclusão de alunos deficientes? Esse tema já encontra-se inserido no Projeto político pedagógico (P.P.P)?
- 3.10. Você se sente preparado para atuar numa escola inclusiva? Por quê?