

FERNANDA COSTA PINHEIRO

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CRECHES
E PRÉ-ESCOLAS: dificuldades e possibilidades**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Silvana Maria Moura da Silva.

São Luís
2015

FERNANDA COSTA PINHEIRO

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CRECHES
E PRÉ-ESCOLAS: dificuldades e possibilidades**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Silvana Maria Moura da Silva.

Aprovada em: / /

Membros componentes da Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Silvana Maria Moura da Silva (Orientadora)
Doutora em Educação Motora
Universidade Federal do Maranhão

Prof^ª. Dr^ª. Maria da Piedade Resende da Costa
Doutora em Psicologia
Universidade Federal de São Carlos

Prof^ª. Dr^ª. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter me sustentado até aqui e permitido a travessia no mar de turbilhões provocado pela experiência em produzir uma dissertação.

À minha mãe Rosa pelo seu amor e pela força em todos os momentos da minha vida.

À minha irmã Iole, pelo incentivo constante e sugestões que foram essenciais para vencer cada obstáculo presente em minha jornada acadêmica.

Ao meu irmão Fernando, pela ajuda no procedimento de tabulação, que possibilitou a construção deste trabalho.

Ao meu namorado Juscinaldo, pelo carinho, compreensão e pela ajuda prestada em cada etapa da pesquisa.

A minha orientadora Prof^ª. Dr^ª. Silvana Maria Moura da Silva, pela paciência e orientações, que contribuíram para a elaboração deste trabalho.

Aos meus amigos e parceiros do mestrado: Andréa, Elayne, Josafá, Suzana, Leda, Alda Margareth e Elisangela, cujas amizades serão eternas.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, por terem concedido a ampliação do prazo da pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação/Superintendência na área de Educação Especial, que viabilizou a realização deste trabalho, especialmente a profissional Cita pela prestatividade.

Aos diretores e coordenadores das escolas selecionadas, pelo acolhimento e abertura para a realização desta pesquisa

As professoras entrevistadas, pela disponibilidade em participar deste estudo.

A CAPES, pela concessão de bolsa, que foi fundamental para a realização desta pesquisa.

Enfim, a todos que colaboraram direta e indiretamente com a concretização desta conquista.

Criança

Cabecinha boa de menino triste,
de menino triste que sofre sozinho,
que sozinho sofre, — e resiste,

Cabecinha boa de menino ausente,
que de sofrer tanto se fez pensativo,
e não sabe mais o que sente...

Cabecinha boa de menino mudo
que não teve nada, que não pediu nada,
pelo medo de perder tudo.

Cabecinha boa de menino mudo
que não teve nada, que não pediu nada,
pelo medo de perder tudo.

Cabecinha boa de menino santo
que do alto se inclina sobre a água do mundo
para mirar seu desencanto.

Para ver passar numa onda lenta e fria
a estrela perdida da felicidade
que soube que não possuiria.

Cecília Meireles, in 'Viagem'

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar como está ocorrendo o processo de inclusão das crianças de 03 a 05 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas de São Luís – MA. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez professoras do ensino regular e duas da sala de recursos multifuncionais que trabalham em três instituições de educação infantil da rede municipal de ensino de São Luís – MA. A pesquisa pautou-se na análise quanti-qualitativa, que reuni métodos quantitativos e qualitativos, a partir do estudo de caso. Os dados obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos selecionados para essa pesquisa, foram analisados com base na técnica da análise de conteúdos. Os resultados evidenciaram quarenta e seis categorias, sendo 29 referentes às professoras do ensino regular e dezessete da sala de recursos multifuncionais. Algumas categorias tiveram maior incidência, tais como a formação inadequada dos professores e estrutura física inadequada da instituição de educação infantil, mencionadas pelos dois grupos de professoras. Nesta pesquisa buscou-se discutir as percepções das professoras da educação infantil acerca da inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual. Por meio da exposição dos depoimentos das docentes foi possível perceber as dificuldades apresentadas pelas creches e pré-escolas públicas de concretizarem as políticas públicas de inclusão. O estudo revelou que são muitos os desafios postos à inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual, tais como a formação inadequada dos professores; elevado número de crianças na sala de atividades; estrutura inadequada das instituições de educação infantil; escassez de materiais; descompromisso das famílias; ausência do diagnóstico inicial da deficiência intelectual; resistência dos docentes em trabalharem com as crianças com deficiência intelectual, entre outros problemas apresentados pelas instituições selecionadas para este trabalho. Portanto a construção de uma creche e pré-escola inclusiva exige qualificação dos profissionais da educação, incluindo professores, gestores, diretores, uma vez que toda a comunidade escolar deve se preparar para receber a criança com deficiência intelectual. Além disso, é preciso que a instituição de educação infantil apresente uma infraestrutura física adequada, bem como, materiais diversificados que correspondam às necessidades educativas das crianças. Ademais é de suma importância que a instituição desenvolva uma relação de parceria com a família, visto que conforme a legislação educacional brasileira é de responsabilidade do Estado, da sociedade e da família garantirem que todas as crianças e adolescentes tenham acesso à educação. Evidenciou-se, ainda, a importância da parceria da instituição de educação infantil com outros órgãos como a saúde, a assistência social, entre outros, no intuito de desenvolver um trabalho mais efetivo, no sentido de permitir que as necessidades extraescolares das crianças sejam atendidas. A partir dos resultados da pesquisa, infere-se que a inclusão de crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas municipais de São Luís- MA está ocorrendo de forma insatisfatória, uma vez que não está sendo cumprido o que determina os dispositivos legais que asseguram a promoção de uma educação de qualidade. Por fim, espera-se que essa pesquisa contribua com novas investigações acerca da inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Educação infantil. Educação especial. Deficiência intelectual. Creche e pré-escola inclusiva.

ABSTRACT

This study aimed to analyze how is going the process of inclusion of children 03-05 years ago with intellectual disabilities in kindergartens and St. Louis preschools - MA. Semi-structured interviews were conducted with ten regular education teachers and two of multifunctional resource room working in three educational institutions of St. Louis schools in the municipal system - MA. The research was marked on quantitative and qualitative analysis, which gather quantitative and qualitative methods, from the case study. Data obtained from semi-structured interviews with selected for this research subjects were analyzed based on the technique of content analysis. The results showed forty-six categories, 29 relating to teachers of regular schools and seventeen of the multifunction capabilities room. Some categories had a higher incidence, such as inadequate training of teachers and inadequate physical structure of the early childhood institution, mentioned by both groups of teachers. In this research we tried to discuss the perceptions of teachers of early childhood education on the inclusion of children with intellectual disabilities. Through the exposure of the testimony of teachers it was revealed the difficulties presented by nurseries and public preschools to realize public inclusion policies. The study revealed that there are many challenges posed to the inclusion of children with intellectual disabilities, such as inadequate training of teachers; large numbers of children in the activity room; inadequate structure of educational institutions; lack of material; disengagement of families; absence of initial diagnosis of intellectual disability; resistance of teachers in working with children with intellectual disabilities, among other problems presented by the institutions selected for this job. Therefore the construction of a nursery and inclusive preschool requires qualification of education professionals, including teachers, managers, directors, since the whole school community must be prepared to receive the child with intellectual disabilities. Moreover, it is necessary that the early childhood institution with adequate physical infrastructure, as well as diverse materials that meet the educational needs of children. In addition it is of paramount importance that the institution develop a partnership with the family, since under Brazilian educational legislation is the State's responsibility, society and the family to ensure that all children and adolescents have access to education. It showed up also the importance of the partnership of early childhood institution with other agencies such as health, social welfare, among others, in order to develop a more effective work in order to allow the extracurricular needs of children are met . From the survey results, it appears that the inclusion of children with intellectual disabilities in municipal day care centers and pre-schools in São Luís- MA is taking place in an unsatisfactory manner, since it is not being fulfilled which determines the legal provisions ensure the promotion of quality education. Finally, it is expected that this research will contribute to further investigations about school inclusion of children with intellectual disabilities.

Keywords: Early childhood education. Special education. Inteelctual disabilities. Inclusive day care and preschool.

LISTA DE QUADROS

Quadro1- Caracterização das professoras do ensino regular selecionadas nesta pesquisa.....	113
Quadro 2- Caracterização das professoras da sala de recursos multifuncionais selecionadas para esta pesquisa.....	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Percepções das professoras do ensino regular sobre as dificuldades no processo de desenvolvimento da criança com deficiência intelectual incluída no ensino regular em creches e pré-escolas maranhenses.....	126
Tabela 2 - Percepções das professoras do ensino regular sobre as dificuldades no atendimento as crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas maranhenses.....	132
Tabela 3 - Percepções das professoras do ensino regular sobre a ajuda prestada pelas professoras da sala de recursos multifuncionais nas dificuldades escolares das crianças com deficiência intelectual.....	138
Tabela 4- Percepções das professoras do ensino regular sobre a inclusão das crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas estudadas.....	142
Tabela 5 – Percepções das professoras do ensino regular sobre as dificuldades encontradas pelas crianças com deficiência intelectual para serem e permanecerem incluídas em creches e pré-escolas estudadas.....	146
Tabela 6- Percepções das professoras do ensino regular sobre as principais dificuldades a efetivação da inclusão escolar de crianças de 3 a 5 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas estudadas.....	150
Tabela 7- Percepções das professoras do ensino regular sobre as mudanças necessárias na instituição de educação infantil onde trabalha para favorecer a inclusão da criança com deficiência intelectual em creches e pré-escolas estudadas.....	153
Tabela 8- Percepções das professoras do ensino regular sobre como deveria ser a instituição de educação infantil dos seus sonhos.....	158
Tabela 9 – Percepções das professoras da sala de recursos multifuncionais sobre as dificuldades no processo ensino-aprendizagem da criança com deficiência intelectual das creches e pré-escolas estudadas.....	162
Tabela 10 - Percepções das professoras das salas de recursos multifuncionais sobre as dificuldades no atendimento as crianças com deficiência intelectual.....	166
Tabela 11 - Percepções das professoras da sala de recursos multifuncionais sobre a ajuda prestada pelos professores do ensino regular nas dificuldades escolares das crianças com deficiência intelectual.....	170

Tabela 12- Percepções das professoras da sala de recursos multifuncionais sobre a inclusão das crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas estudadas.....	173
Tabela 13 – Percepções das professoras da sala de recursos multifuncionais sobre as dificuldades encontradas pelas crianças com deficiência intelectual para serem e permanecerem inclusas em creches e pré-escolas estudadas.....	177
Tabela 14- Percepções das professoras da sala de recursos multifuncionais sobre as principais dificuldades à efetivação da inclusão escolar de crianças de 3 a 5 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas estudadas.....	180
Tabela 15- Percepções das professoras da sala de recursos multifuncionais sobre as mudanças indispensáveis na instituição de educação infantil onde trabalha para favorecer a inclusão da criança com deficiência intelectual em creches e pré-escolas pesquisadas.....	184
Tabela 16- Percepções das professoras do ensino regular sobre como deveria ser a instituição de educação infantil dos seus sonhos.....	187

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CAQI	Custo Aluno-Qualidade Inicial
CNE/CEE	Conselho Nacional de Educação/ Conselho de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade
CEP/UFMA	Comitê de Ética em Pesquisa/ Universidade Federal do Maranhão
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CERs	Centros de Educação e Recreação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
I.C	Idade Cronológica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MA	Maranhão
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação
PMDB-MG	Partido do Movimento Democrático do Brasil- Minas Gerais
PFL- SP	Partido da Frente Liberal- São Paulo
PL	Projeto de Lei
Q.I	Quociente de Inteligência
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SUS	Sistema Único de Saúde
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEB	Unidade de Educação Básica
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA	12
2. INFÂNCIA, DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E INCLUSÃO ESCOLAR	21
2.1 Demarcações de alguns conceitos utilizados	21
2.2 A história da infância e suas diferentes concepções: a situação social da criança	25
2.3 Creches e pré-escolas: abordagem histórica da educação infantil	35
2.4 A escola e a deficiência intelectual: inclusão ou exclusão	65
3 MÉTODO	110
3.1 Tipos de pesquisa e de método	110
3.2 Participantes	112
3.2.1 Critérios de inclusão	115
3.2.1.1 Professoras do ensino regular	115
3.2.1.2 Professoras da sala de recursos multifuncionais	116
3.2.2 Critérios de exclusão	116
3.2.2.1 Professoras do ensino regular	116
3.2.2.2 Professoras da sala de recursos multiprofissionais	117
3.3 Local	117
3.4 Etapas	117
3.5 Instrumentos de coleta de dados	118
3.6 Equipamentos e materiais	118
3.7 Procedimentos de coleta e análise dos dados	119
3.8 Aspectos éticos	122
3.8.1 Análise dos riscos e dos benefícios	123
3.8.2 Critérios para suspender ou encerrar a pesquisa	124
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	125
4.1 Entrevista semiestruturada com as professoras do ensino regular da rede municipal de ensino de São Luís-MA	125
4.2 Entrevista semiestruturada com as professoras da sala de recursos multifuncionais da rede municipal de ensino de São Luís- MA	162
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
REFERÊNCIAS	194
APÊNDICES	208
ANEXOS	242

1 INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

Sabe-se que a educação é direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988). Logo é considerado inconstitucional qualquer ato que impeça o usufruto desse direito. Neste sentido, há documentos legais nacionais e internacionais, tais como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), entre outros que asseguram a universalização da educação.

Desta forma, segundo esses documentos a escola deve atender às necessidades educacionais de todos os estudantes, assegurando, por conseguinte, uma educação de qualidade. Entretanto, ressalta-se que não apenas a escola, mas os educadores, a família, a comunidade, enfim, todos os cidadãos devem assumir o compromisso pela efetivação de uma educação de qualidade que respeite e acolha a diversidade de alunos existentes na escola, ou seja, a tarefa de concretização da inclusão escolar se estenda a todas as pessoas.

Por outro lado, no cenário educacional brasileiro, existem inúmeros desafios a serem superados, a exemplo disso, destaca-se a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação¹ na escola regular, sendo que a ampliação da inclusão educacional desse grupo implica transformações profundas na sociedade. Para tanto, é necessário não apenas o estabelecimento de políticas públicas de educação inclusiva, como uma mudança nas representações sociais e culturais sobre a deficiência, que na maioria das vezes são permeadas pelo preconceito e pela discriminação que, por conseguinte, contribuem para o processo de exclusão dessas pessoas do ambiente escolar e aos demais setores da sociedade. Desta forma, admite-se que a efetivação de uma escola inclusiva depende da construção de uma sociedade inclusiva (BARROS, 2013).

É importante ressaltar que, com base nas experiências europeias e norte-americanas, o Brasil, por volta do século XIX, inicia o atendimento aos deficientes visuais, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos (MAZZOTTA, 2005).

Neste contexto, Mazzotta (2005) destacou a aprovação da Lei 4.024/61 (BRASIL, 1961) que contemplou um capítulo sobre a Educação de Excepcionais, bem como a Lei nº 5.692/71, que também destacou a questão da educação dos alunos considerados especiais.

¹ Conforme o § 1º do Art. 1º do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

(MAZZOTTA, 2005). Assim, em 1961, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, a Lei 4.024/61 tinha dois artigos 88 e 89 voltados ao atendimento educacional dos deficientes (LITWINCZUK, 2011).

Sob a perspectiva da integração, a Lei nº 5. 692/71 previa a inserção dos alunos com deficiência em classes especiais, sendo que essa medida era considerada um avanço na época, pois correspondia ao paradigma da integração vigente à época. Entretanto, apesar desse paradigma representar uma transformação importante no contexto social, o mesmo determinava que o aluno tinha que se adaptar à escola e não o contrário. Conforme Glat e Fernandes (2005) em meados da década de 1990, surgiu um novo paradigma, o da inclusão. Tal paradigma representa uma nova perspectiva de atendimento educacional das pessoas com deficiência, no qual afirma que é de responsabilidade dos sistemas de ensino acolher a diversidade de alunos e não que os mesmos devam se adaptar a escola, como era defendido pelo modelo da integração. (SASSAKI, 2005).

Em relação a esse aspecto, de acordo com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e com o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069/90 (BRASIL, 1990), todos têm direito à educação, sendo dever da família, do Estado e da sociedade garantir que esse direito seja respeitado, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa. Nesta medida, é necessária a igualdade nas condições de acesso e permanência na escola e, sobretudo, é preciso que a pessoa com deficiência seja respeitada em seus direitos fundamentais, tais como o direito à vida, à igualdade, à educação, à saúde, ao trabalho, entre outros direitos garantidos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) assegura que todos os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ter acesso às escolas regulares e ao atendimento educacional especializado. Além disso, esse documento destaca a formação dos professores e a presença da família e da comunidade como fatores essenciais para a promoção da inclusão escolar e do respeito à diversidade. Neste contexto, tal Política (BRASIL, 2008, p.14) tem como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos

transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

O interesse pela temática investigada nesta pesquisa deve-se à motivação pessoal que foi amadurecida após a experiência de Estágio Curricular Supervisionado em Serviço Social (UFMA) na Secretaria Municipal de Educação/Superintendência na Área de Educação Especial, no ano de 2011. Durante o referido estágio tive a oportunidade de atuar como assistente social no campo da educação, particularmente na Educação Especial. Na ocasião, ficou aparente a importância da atuação articulada entre os diversos profissionais da referida instituição na identificação e no atendimento dos alunos com deficiência no âmbito das escolas municipais de São Luís. Dentre as atividades desenvolvidas pela referida instituição, destaca-se o atendimento das famílias dos alunos considerados público-alvo da educação especial. Tais famílias são encaminhadas a serviços sociais e de saúde. Destaca-se, ainda, o encaminhamento dos alunos com deficiências para salas de recursos multifuncionais, onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Com efeito, conforme o § 1º do Art. 1º presente no Decreto nº 7.612 de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011) que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, há a definição do público-alvo da educação especial: “Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011, não paginado).

Além disso, o §3º do Art. 5º do referido Decreto conceitua as salas de recursos multifuncionais como sendo “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011). Especifica, ainda, em seu §2º do art. 9º que o AEE poderá ser ofertado em escolas públicas ou, ainda, em instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o Poder Executivo.

O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo, competente, sem prejuízo de disposto no art. 14. (BRASIL, 2011, não paginado).

Desta forma, o atendimento educacional especializado (AEE) é garantido por lei. Portanto, cabem às escolas disponibilizarem esse serviço, podendo ser ofertado nos sistemas

públicos de ensino, intuições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, no intuito de atender as necessidades educacionais dos alunos público-alvo da educação especial.

No tocante ao preconceito e à discriminação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) suscita o debate acerca das práticas discriminatórias presentes na escola e na sociedade, que conseqüentemente impedem o pleno desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Segundo dados colhidos pela Secretaria Municipal de Educação/ Superintendência na Área de Educação Especial (SEMED- MA), no ano de 2014, observa-se que o número de alunos com deficiência matriculados em escolas municipais vem crescendo continuamente. Conforme dados colhidos na Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-MA), no ano de 2013, sobre o número de matrículas na Educação Especial em escolas especiais, classes especiais e alunos incluídos no ensino regular, constatou-se que os educandos com deficiência intelectual representam um número expressivo.

Assim, segundo o último censo realizado pela referida Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-MA), no ano de 2013, do total de 13.664 alunos com deficiência, incluindo os que apresentam cegueira, baixa visão, deficiência auditiva, surdo-cegueira, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla, autismo infantil, síndrome Asperg, síndrome Rett, transtorno desintegrativo da infância e altas habilidades/superdotação, há cerca de 8.415 alunos com deficiência intelectual matriculados na Rede Municipal da região metropolitana de São Luís-MA. Diante disso, o presente trabalho optou pelos educandos que apresentam este tipo de deficiência, já que representam o maior número de alunos com deficiência matriculados na Rede Municipal de Ensino em São Luís - MA. Nesta pesquisa, é adotada a definição da deficiência intelectual preconizada pela Associação Americana de Incapacidades Intelectuais e do Desenvolvimento (AAIDD, 2006) e não da deficiência mental anteriormente estabelecido, contido no Decreto 5. 296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004). À luz do exposto, esta pesquisa tem como questão central: Como está ocorrendo o processo de inclusão das crianças de 03 a 05 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas de São Luís- MA?

Como questões específicas destacam-se:

- Quais as percepções dos professores do ensino regular e da sala de recursos multifuncionais sobre a inclusão do aluno com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

- Quais as dificuldades apontadas pelos professores do ensino regular e da sala de recursos multifuncionais no atendimento as crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?
- Quais as principais dificuldades à inclusão de crianças de 03 a 5 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas de São Luís- MA?

No Brasil, embora o direito à educação esteja assegurado por leis específicas, são inúmeras as barreiras a serem vencidas por muitos para terem acesso ao ensino regular. Neste contexto, destacam-se as dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência de serem incluídas em escolas, que disponham dos recursos adequados para o atendimento de suas necessidades, e, sobretudo, que convivam em um ambiente inclusivo. Ressalta-se que esse desafio se torna maior nas escolas públicas, visto que carecem de mais recursos materiais, instalações físicas apropriadas, bem como profissionais qualificados, dentre outros. Neste sentido, compartilha-se do pensamento de Barros (2013, p. 328) quando a mesma afirma a necessidade de transformação no sistema educacional das escolas públicas:

Sabe-se que essas dificuldades existem nas escolas públicas de São Luís-MA. Contudo, há de considerar as necessidades de transformação no sistema educacional, investindo na formação dos professores e na implementação de políticas públicas focalizadas nas condições de trabalho, na acessibilidade na escola e ao conhecimento, viabilizando a estrutura físico-organizacional e curricular das escolas públicas. Dessa forma, estar-se-á contribuindo para que os professores e alunos continuem engajados, sendo produto e produtor, influenciando e deixando influenciar-se pela prática da proposta da educação inclusiva, ou seja, participando ativamente do processo inclusivo de qualidade.

Neste contexto, destaca-se uma pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em parceria com o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), divulgado em setembro de 2014 pelo Data Popular. O presente estudo revelou a opinião da população brasileira sobre a educação, bem como dos profissionais dessa área. Destaca-se que os dados mostraram que a escola pública brasileira vivencia inúmeros problemas. Assim sendo, os entrevistados citaram a questão da violência, a falta de valorização dos professores, falta de capacitação dos docentes e baixos salários dos profissionais da educação. Para a concretização de uma escola pública de qualidade, os entrevistados destacaram algumas medidas importantes, tais como a redução da violência, combate à pobreza, melhores empregos e formação de bons profissionais. Diante desse quadro a pesquisa apontou que menos de 1/6 da população brasileira pensa em seguir a carreira de professor, sendo que participaram do estudo cerca de 3 mil pessoas com mais de 16 anos de idade, em 100 municípios, nas cinco regiões do país.

Logo o acesso universal à educação depende de uma série de providências, tais como a efetivação de políticas públicas promotoras da escola inclusiva; a formulação e execução de programas e projetos voltados à melhoria da estrutura física da escola, no sentido de torná-la mais adequada para todos; criação de programas de formação; capacitação e valorização de professores e demais profissionais da educação; garantia de melhores condições de trabalho para a categoria docente; promoção de ações que fomentem a participação ativa da família e da comunidade no espaço escolar. Enfim, medidas que possibilitem consolidar a universalização do acesso à educação, visando tornar a escola um espaço inclusivo e acolhedor, isto é, capaz de incluir todas as pessoas. Portanto, o respeito e a valorização da diversidade humana é um fator essencial no processo de construção da escola inclusiva, na medida em que permite a participação de todas as pessoas com igualdade de oportunidades no ambiente escolar. (BARROS, 2013; CARVALHO; RUBIANO, 2010; CARVALHO, 2007; DANTAS, 2012; GOES; LAPLANE, 2004)

Assim, é interessante debater esses pontos no âmbito das creches e pré-escolas, pois esse período é considerado ímpar na aquisição de habilidades e potencialidades da criança (MARINHO, 2010). Desta forma, para a autora a Educação Infantil é uma etapa fundamental no desenvolvimento da criança:

A Educação Infantil é reconhecida pelos educadores, pelos governantes e pela sociedade científica como etapa de primordial importância para o desenvolvimento da criança, visto que é nesta fase que a criança aprende como viver, como fazer. É na fase infantil que o ser humano adquire conhecimento com maior facilidade e eficácia, nesta fase é possível desenvolver inúmeras habilidades e aprender a se socializar. Nesta fase a criança aprende a aprender e a gostar do ambiente escolar. (MARINHO, 2010, p.14)

Portanto é essencial que as instituições de educação infantil sejam acessíveis a todas as crianças, ou seja, acolham a diversidade existente na escola. Devem, ainda, contribuir para o desenvolvimento das potencialidades cognitivas, emocionais, sociais e afetivas, dos alunos. Neste sentido, de acordo com Marinho (2010, p.40) “[...] as creches e pré-escolas são locais próprios para estimular a inteligência através de experiências sociais, físicas, emocionais e cognitivas. [...]”.

Conforme já enfatizado, o direito a educação de qualidade deve ser assegurado a todas as pessoas, desde a Educação Infantil, tal como é defendido em documentos legais tais como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006) entre outros, que asseguram que todas as crianças, sem distinção, possuem o direito a Educação Infantil.

Nestes termos, a relevância desta pesquisa dar-se-á na medida em que busca discutir o processo de inclusão de crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas de São Luís, tendo como referência o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394 de 1996, alterada pela Lei n. 12. 796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), no qual afirma em seu Art.58 no §3º que “a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos, durante a educação infantil” (BRASIL, 2014, p. 34). Ou seja, a Educação Inclusiva deve ocorrer a partir da Educação Infantil, logo nos primeiros anos da vida escolar, a fim de que o aluno com deficiência possa receber todo o suporte necessário para que se desenvolva de forma plena, colaborando com a importância de se discutir esse assunto.

Dessa maneira, o presente trabalho tem como objetivo principal analisar como está ocorrendo o processo de inclusão das crianças de 03 a 05 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas de São Luís - MA. Além disso, esta pesquisa propõe-se a discutir as percepções dos professores do ensino regular e da sala de recursos multifuncionais sobre a inclusão do aluno com deficiência intelectual em creches e pré-escolas, bem como identificar as dificuldades apontadas pelos professores do ensino regular e da sala de recursos multifuncionais no atendimento as crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas, e verificar as principais dificuldades postas à inclusão de crianças de 03 a 05 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas da rede municipal ensino de São Luís. Nesta pesquisa os impactos esperados serão os seguintes:

- 1- Produção de amplo conhecimento sobre o tema abordado, possibilitando a avaliação e discussão entre pesquisadores, educadores e demais profissionais interessados no debate a respeito das políticas de inclusão na realidade maranhense, sobretudo, em creches e pré-escolas com alunos com deficiência intelectual; 2 Mudanças de percepções e atitudes dos professores da Educação Infantil que se mostrarem contrários à inclusão escolar das crianças com deficiência intelectual; 3 Participação dos professores da Educação Infantil na discussão sobre as dificuldades e possibilidades à efetivação da Educação Inclusiva em creches e pré-escolas da Rede Municipal de São Luís-MA; 4 Aumento do debate no meio acadêmico sobre o atendimento educacional especializado de crianças com deficiência intelectual atendidos em creches e pré-escolas da Rede Municipal de São Luís-MA.

Ressalta-se que os **participantes** dessa pesquisa foram os professores do ensino regular e da sala de recursos multifuncionais que trabalham em creches e pré-escolas da Rede Municipal de Ensino de São Luís, nos quais foram aplicadas entrevistas semiestruturadas. Posteriormente as informações foram analisadas com base na técnica da análise de conteúdo. A coleta de dados foi efetuada, ainda, por meio de pesquisa documental.

O presente trabalho está organizado em três partes incluindo a exposição da introdução. Na **primeira parte** apresenta-se a introdução/justificativa na qual é apresentado o tema da pesquisa, bem como os objetivos, a relevância do trabalho e os impactos esperados.

Na **segunda parte** tem-se o item: INFÂNCIA, DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E INCLUSÃO ESCOLAR no qual se expõe os autores que deram embasamento teórico à pesquisa, cuja contribuição se mostrou essencial a este trabalho. Destaca-se que foi realizado um levantamento de pesquisas que abordam a questão da concepção de criança e infância ao longo da história da humanidade, sobretudo, em relação às crianças com deficiência intelectual e o seu processo de escolarização dos primórdios aos dias atuais. Por fim discutiu-se as principais dificuldades à efetivação da inclusão escolar de crianças de 3 a 5 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas. Neste sentido, tornou-se importante analisar as concepções que são predominantes na comunidade escolar, sobretudo, dos professores a respeito da deficiência intelectual e do processo de inclusão de crianças com essa especificidade no ensino regular.

Na **terceira parte** exhibe-se o método que norteou a realização desta pesquisa, sendo essencial na consecução do estudo, na medida em que traz orientações pertinentes ao mesmo, tais como os instrumentos de coleta de dados; equipamentos e materiais; procedimentos de coleta de dados; aspectos éticos da pesquisa; análise dos riscos e benefícios e critérios para suspender ou encerrar a pesquisa.

Além do presente texto, este trabalho é composto pelos resultados provenientes de dados coletados nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado de creches e pré-escolas da Rede Municipal de Ensino de São Luís- MA, objetivando analisar como está ocorrendo o processo de inclusão das crianças de 03 a 05 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas.

Concomitantemente aos resultados, é apresentada a discussão sobre as informações coletadas, a fim de contribuir com o debate sobre a temática e, também, para que esta pesquisa possa suscitar mudanças de posturas negativas frente à Escola Inclusiva

vivenciada na Educação Infantil, conduzindo os participantes e demais envolvidos no processo educacional infantil à reflexão crítica.

Destacam-se ainda, os apêndices e os anexos que exibem respectivamente, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) roteiros e transcrições das entrevistas semiestruturadas, bem como a Carta de Anuência da Secretaria Municipal de Educação/Superintendência na Área de Educação Especial, o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisas da UFMA que autorizou a realização deste trabalho e o documento relativo ao financiamento da pesquisa.

Assim, espera-se que esta pesquisa contribua com novas investigações relacionadas com essa temática, principalmente, que produza novas inquietações capazes de promover as mudanças necessárias, para a promoção da inclusão, desde a Educação Infantil, tais como a formulação de políticas públicas e educacionais voltadas não apenas à qualidade do ensino em creches e pré-escolas municipais, mas, sobretudo, que respeite a singularidade de todas as pessoas, em outras palavras, que valorize o ser humano por completo e a sua diversidade.

2 INFÂNCIA, DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E INCLUSÃO ESCOLAR

Com o objetivo de abordar o processo de inclusão escolar de crianças de 03 a 05 anos com deficiência intelectual, buscou-se discutir nessa parte determinados aspectos considerados essenciais para o alcance dos objetivos pretendidos neste trabalho. Assim, inicialmente discute-se o conceito de criança presente no Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), bem como o conceito de deficiência intelectual, preconizado pela Associação Americana de Incapacidades e do Desenvolvimento (AAIDD, 2006), a definição de pessoas com deficiência intelectual presente no Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, (BRASIL, 2011) e os conceitos de inclusão e exclusão apresentados por Bartalotti (2006).

Além disso, são apresentadas as diferentes concepções de criança e infância construídas ao longo da história da humanidade e suas implicações no atendimento educacional de meninos e meninas. Destacando o surgimento das primeiras instituições de educação infantil na Europa e no Brasil, encarregadas de educar e cuidar das crianças, dimensões consideradas indissociáveis no trabalho pedagógico realizado em creches e pré-escolas.

Aborda-se, ainda, a presença de dispositivos legais que asseguram a inclusão de crianças em instituições de educação infantil, bem como expõe a presença de obstáculos para a efetivação da proposta inclusiva em creches e pré-escolas, destacando-se a inadequação da formação docente; as condições inadequadas de infraestrutura; barreiras atitudinais; dentre outros entraves existentes no contexto escolar que podem prejudicar a inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual.

2.1 Demarcações de alguns conceitos utilizados

Com o escopo de materializar o referencial teórico, neste item são abordados os aspectos essenciais à compreensão do tema de pesquisa proposto. Desta forma, abordam-se termos como criança e infância, deficiência intelectual, inclusão e exclusão em creches e pré-escolas.

A história revela profundas mudanças na concepção de criança e infância, cujo entendimento atual na sociedade brasileira tem como fundamento o que diz o Estatuto da

Criança e do Adolescente- ECA, lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), que caracteriza em seu Art.2º a criança da seguinte forma: “considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990, p.9). Outro documento relevante se refere à Constituição Federal de 1988, (BRASIL, 1988) que em seu Art. 227, aponta que é dever da família, do Estado e da sociedade assegurar os direitos fundamentais de todas as crianças e adolescentes.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, 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, p.128)

No ECA (BRASIL, 1990), predomina a compreensão da criança como um sujeito de direitos e em condições peculiares de desenvolvimento. Assim, neste trabalho os termos criança e infância são apresentados a partir das transformações ocorridas na sociedade, cujos reflexos são sentidos nas diferentes concepções e tratamentos, que são dispensados às crianças pequenas em diferentes ambientes, como doméstico, social, sobretudo, no âmbito escolar.

Neste trabalho, optou-se por utilizar o conceito de deficiência intelectual, cuja adoção se caracteriza como um avanço significativo para os movimentos em defesa dos direitos do público-alvo da Educação Especial e, para a sociedade como um todo, na medida em que rompe com a utilização de termos anteriores de caráter pejorativo e discriminatórios, tais como doença mental, débeis, entre outros que, por conseguinte, promovem o desrespeito ao ser humano. Tal conceito foi utilizado pela primeira vez em 1995 pela Organização das Nações Unidas (ONU) (SASSAKI, 2005).

Em relação à caracterização das pessoas com deficiência intelectual, destaca-se o que diz o Decreto nº. 5. 296, de 2 de dezembro de 2004, (BRASIL, 2004) que regulamentou as Leis nº 10. 048, de 8 de novembro de 2000, (BRASIL, 2000) que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, (BRASIL, 2000), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. A nomenclatura pessoas portadoras de deficiência presente na Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, (BRASIL, 2000) corresponde ao que era adotado à época, sendo que foi substituída pelo termo pessoas com deficiência. Conforme o capítulo II, do Decreto nº. 5.

296, de 2 de dezembro de 2004, (BRASIL, 2004, p.1) a deficiência intelectual é compreendida da seguinte forma:

Deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:
 Comunicação;
 Cuidado pessoal;
 Habilidades sociais;
 Utilização dos recursos da comunidade;
 Saúde e segurança;
 Habilidades acadêmicas;
 Lazer; e trabalho.

Observa-se que o Decreto nº. 5. 296, de 2 de dezembro de 2004, (BRASIL, 2004) utilizava a terminologia deficiência mental. Considerando a proposta de uma educação inclusiva, este trabalho não utiliza essa nomenclatura, é adotado o conceito de deficiência intelectual preconizada pela Associação Americana de Incapacidades Intelectuais e do Desenvolvimento (AAIDD, 2006), anteriormente denominada Associação Americana de Deficiência Intelectual (AAMR). (MILANEZ, 2008). Desta forma, entende-se que “a deficiência intelectual é uma incapacidade caracterizada por uma limitação significativa no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, expressa em habilidades conceituais, sociais e práticas”. (MILANEZ, 2008, p.45). Além disso, a autora complementa que a incapacidade deve ser analisada, a partir de uma dimensão ampla, na qual é preciso considerar não apenas os aspectos orgânicos, mas também as interações com o meio. “[...] A incapacidade deve ser considerada dentro de um contexto ambiental, de fatores pessoais e da necessidade de suportes individualizados”. (MILANEZ, 2008, p. 45-46). Portanto, é fundamental estar atento aos fatores ambientais, que podem estimular ou não o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, especialmente as crianças, cujos primeiros anos de vida escolar são essenciais para o seu desenvolvimento posterior.

À luz do exposto, percebe-se que a mudança na terminologia de deficiência mental para a deficiência intelectual é de suma importância no processo de formação da sociedade inclusiva, pois não se trata apenas de uma mudança de termos, mas de concepção e de atitudes, pois entende-se que a utilização de termos depreciativos fere a dignidade do ser humano. Assim, neste trabalho adota-se o conceito de pessoas com deficiência presente no Decreto nº 7. 612, de 17 de novembro de 2011, (BRASIL, 2011, p.1), que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite: “Art. 2º São consideradas pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras,

podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”.

O Plano Viver sem Limite, instituído pelo Decreto nº 7. 612, de 17 de novembro de 2011, (BRASIL, 2011) tem as seguintes diretrizes:

Art. 3º São diretrizes do Plano Viver sem Limite:

- I Garantia de um sistema educacional inclusivo;
- II Garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado;
- III Ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional;
- IV Ampliação do acesso das pessoas com deficiência às políticas de assistência social e de combate à extrema pobreza;
- V Prevenção das causas da deficiência;
- VI Ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, em especial os serviços de habilitação e reabilitação;
- VII Ampliação do acesso das pessoas com deficiência à habitação adaptável e com recursos de acessibilidade; e
- VIII Promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva.

Portanto, verifica-se que o Plano Viver sem Limite, instituído pelo Decreto nº 7. 612, (BRASIL, 2011) no âmbito da educação esboça o interesse em garantir o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo, a partir do instante em que destaca desde o direito ao transporte adequado, a fim de que exista acessibilidade na escola, até a utilização da tecnologia assistiva no contexto escolar.

Neste trabalho concorda-se com Bartalotti (2006) quando a autora afirma que as categorias exclusão e inclusão são indissociáveis, sendo que não se pode falar de exclusão de maneira absoluta, pois, segundo ela todo ser humano está sempre incluído em algum lugar ou categoria. Além disso, pactua-se com Bartalotti (2006) ao afirmar que a deficiência não é sinônimo de exclusão, pois determinada pessoa com deficiência pode vir a usufruir de todos os direitos sociais as quais a lei lhe assegura. Logo, é preciso compreender que na medida em que o sujeito é excluído de determinado lugar este é incluído em outro. Como exemplo, cita que “uma criança com deficiência pode estar excluída da escola regular, e incluída em uma instituição de abrigo, na qual não recebe as oportunidades de aprendizagem às quais teria direito”. (BARTALOTTI, 2006, p.9).

2.2 A história da infância e suas diferentes concepções: a situação social da criança

Ao abordar o tema da infância Filho Martins (2007, p. 17) compreende que “a criança sempre foi tratada como “descartável”. A partir de tal convicção, esse autor sublinha que ao longo da história da humanidade há diversos registros de casos praticados de violência contra meninos e meninas. Assim, durante anos, a criança ficou desprotegida e esteve à mercê do descaso e da violência praticada com naturalidade por diversas sociedades (FILHO MARTINS, 2007). Desta forma, refletir sobre a evolução histórica das concepções de criança e infância requer pensar nos modos como as crianças eram tratadas em inúmeras sociedades.

Neste contexto, admite-se que a representação da criança como sujeito de direitos no Brasil é algo bastante atual, visto que somente na década de 1980 entrou em vigor a doutrina da proteção integral consubstanciada com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Assim, conforme o Art. 227 desta Constituição devem ser assegurado a toda criança e adolescente os direitos fundamentais garantidos constitucionalmente:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente, 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, p.144)

Desta forma, rompe-se com a doutrina da situação irregular de crianças e adolescentes existente até então no país. Com efeito, no ano de 1926 foi instituído o primeiro Código de Menores (BRASIL, 1926), publicado pelo Decreto n. 5.083/ 1926 que tinha como foco as crianças expostas e menores abandonados. Em relação à caracterização das crianças expostas, eram assim denominadas aquelas que possuíssem até 7 anos de idade e estivessem em estado de abandono: “Art. 14 São considerados expostos os infantes até sete anos de idade, encontrados em estado de abandono, onde quer que esteja”. (BRASIL, 1926, s/p.) Observa-se que, a referida Lei utilizava o termo infante ao referir-se às crianças em estado de abandono, além de utilizar a categoria menor. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), dentre outros documentos legais, o termo em vigor passou a ser criança, no qual é utilizado neste trabalho.

Quanto aos menores abandonados, conforme o Código de Menores (BRASIL, 1926, s/p.), destaca-se aqueles que eram chamados de vadios, ou seja, os que se encontravam

vagando pelas ruas e logradouros, sem ocupação. Assim, de acordo com o Decreto 5.083/1926 em seu Art. 26:

Art. 26. Redija-se assim o § 2º do art. 2º do decreto n. 16.272, de 20 de dezembro de 1923: São vadios os menores que:

a) vivem em casa dos pais ou tutor ou guarda, porém se mostram refratários a receber instrução ou entregar-se a trabalho sério e útil, vagando habitualmente pelas ruas e logradouros públicos:

b) tendo deixado sem causa legítima o domicílio do pai, mãe, tutor ou guarda, ou os lugares onde se achavam colocados por aquele a cuja autoridade estavam submetidos ou confiados, ou não tendo domicílio nem alguém por si, são encontrados habitualmente a vagar pelas ruas ou logradouros públicos, sem que tenham meio de vida regular, ou tirando seus recursos de ocupação imoral ou proibida.

No ano seguinte, em 1927, foi promulgado outro Código de Menores, divulgado pelo Decreto n. 17. 923 –A, de 12 de outubro de 1927 (BRASIL, 1927), conhecido, também, como Código Mello Mattos, em homenagem ao autor do projeto, o juiz José Cândido de Albuquerque de Mello Mattos. Ressalta-se que esse Código não era direcionado a todas as crianças, mas apenas aos menores de 18 anos em situação de abandono ou delinquente: “Art. 1º. O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código” (BRASIL, 1927, p.01).

Desse modo, o Código de Menores de 1927 (BRASIL, 1927) caracterizava-se como um mecanismo opressor, tinha a visão da criança e do adolescente como menor abandonado e delinquente, sendo que os mesmos eram encaminhados a institutos correcionais, que foram criados para abrigar e “corrigir” as crianças em estado de abandono e os adolescentes considerados delinquentes, cuja regeneração deveria ocorrer por meio do trabalho. (CUNHA; BOARINI, 2010). Assim, apesar das restrições ao trabalho infantil, dependendo da situação em que se encontrava a criança, a mesma era encaminhada a determinados locais de internação, para receber a “correção” adequada por meio do trabalho:

Quanto ao trabalho infantil, o Código de Menores de 1927 impunha uma série de condições que o cerceavam, a saber, a criança deveria ter no mínimo 12 anos de idade, comprovar que se encontrava estudando, atestar capacidade para o trabalho por meio de exames médicos, além de provar que seu trabalho era fundamental para o sustento da família. Entretanto, apesar dessas restrições ao trabalho infantil, a mesma legislação considerava as crianças que fossem encontradas sem “trabalho sério e útil”, vadia, e, portanto, passíveis de intervenção do Estado. A estas, assim como aos mendigos e capoeiras, estaria destinado um período maior de internação, e a pena poderia ser cumprida em uma Colônia Correcional, local onde ficavam os presos adultos. (CUNHA; BOARINI, 2010, p.213)

Portanto, o trabalho tinha como objetivo manter a mente das crianças ocupadas e submissas. “Diante disso, nos locais de internação, o trabalho era entendido como recurso

terapêutico. Acreditava-se que, por esta via, manter-se-ia ocupada a mente das crianças, reabilitando-as e inculcando regras e submissão” (CUNHA; BOARINI, 2010, p. 213).

Destaca-se, ainda, a aprovação do novo Código de Menores, Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979, (BRASIL, 1979) que revogou o Código de Menores de Mello Mattos. Todavia não houve grandes mudanças, visto que esta lei “[...] se alinhava aos moldes do antigo Código de Menores da primeira República, consubstanciando a doutrina de situação irregular do menor [...]”. (PEREZ; PASSONE, 2010, p. 662). Ressalta-se que no Código de Menores de 1979 vigorou a expressão “menor em situação irregular”. Assim sendo, “essa expressão compreende, portanto, as denominações dadas ao menor: assistido, abandonado, exposto, transviado, infrator, com problema de conduta anti-social, etc.” (BRASIL, 1979, p. 298).

Portanto, o novo Código adotou a Doutrina da Situação Irregular, que indicava não apenas os delinquentes e os abandonados como tutelados pelo Estado, mas também aqueles que viviam em situação irregular. Ressalta-se que com a vigência dessa doutrina, surge a categoria do “menor abandonado” e “delinquente juvenil”. Desta forma, percebe-se que crianças e adolescentes eram objeto de ações repressivas e não protetivas.

Á luz do exposto, comenta-se que “a história nos permite afirmar que a legislação, criada oficialmente com o objetivo de equacionar a questão da infância criminosa e abandonada, acabou por acentuar a exclusão/marginalização desses meninos e meninas” (CUNHA; BOARINI, 2010, p. 220).

Ressalta-se que, a partir de 1980, há a mobilização da sociedade em prol dos direitos das crianças e dos adolescentes. Sendo que após a regulamentação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) surgem vários dispositivos legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1988), entre outros, que asseguram o acesso aos direitos fundamentais ao público infante-juvenil (PEREZ, PASSONE, 2010).

A partir da regulamentação da Constituição Federal de 1988 foram instituídas as seguintes ordenações legais com base nos direitos sociais: o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal n. 8.069/90), a Lei Orgânica da Saúde – LOS (Lei Federal n. 8.080/90); a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – Conanda (Lei Federal n. 8.242/91); a Lei Orgânica da Assistência Social – Loas (Lei Federal n. 8.742/93), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei Federal n. 9.394/96); a Lei Orgânica de Segurança Alimentar – Losan (Lei Federal n. 11.346/06), além da recente integração dos serviços sociais, por meio do Sistema Único de Assistência Social-SUAS. [...]. (PEREZ, PASSONE, 2010, p.663).

Assim, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e demais dispositivos legais representam uma conquista para a sociedade brasileira e, também, para todos aqueles que lutam pelo reconhecimento e pela garantia dos direitos de crianças e adolescentes, já que

rompeu com a doutrina da situação irregular e permitiu a adoção da doutrina da proteção integral. Neste sentido, ressalta-se que: “[...] está instituída a ‘doutrina da proteção integral’, que propõe a prioridade absoluta do atendimento aos direitos da infância, em detrimento da ‘doutrina da situação irregular’ vigente até então” (CUNHA; BOARINI, 2010, p. 221).

Desta forma, “a Constituição de 1988 redefiniu, nos artigos 227, 228 e 229, a posição e a representação da criança na sociedade, reconhecendo-a como sujeito de direitos e objeto de proteção integral” (PEREZ, PASSONE, 2010, p. 666). Neste contexto, há o reconhecimento dos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes que até então inexistente no reordenamento jurídico do Brasil e com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) banuiu-se a categoria “menor” do aparato jurídico do país:

O Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado em 13 de julho de 1990, substituiu a repressiva doutrina do Código de Menores de 1979, e instaurou novas referências políticas, jurídicas e sociais. Ao definir em seus primeiros artigos que “toda criança e todo adolescente têm direito à proteção integral, considerando-os como sujeito de direitos individuais e coletivos, cuja responsabilidade é da família, da sociedade e do Estado” (Brasil, 1990), o país banuiu a categoria “menor” do arcabouço conceitual e jurídico, introduzindo a moderna noção de adolescência e incorporando os preceitos da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, de 1989. (PEREZ, PASSONE, 2010, p. 666).

Desta forma, a partir da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990) o tratamento ofertado as crianças e adolescente que nas legislações anteriores eram pautadas em um caráter repressivo, passa a ter como referência o entendimento de que é de responsabilidade do Estado, da sociedade civil e da família zelarem para que os direitos a infância possam ser respeitados.

Sob esse prisma, no âmbito internacional, destaca-se a Declaração dos Direitos da Criança, publicada em 20 de novembro de 1959 pela ONU, que acabou originando a doutrina da proteção integral. Ressalta-se que essa declaração defende que toda criança deve ter acesso a direitos básicos, tais como à igualdade, à alimentação, à moradia, entre outros, considerados essenciais para o seu desenvolvimento. (ONU, 1959). Dessa maneira, o direito à educação gratuita deverá ser assegurado a todas as crianças:

Destacam-se entre os princípios e direitos prescritos pela declaração: o direito à igualdade, sem distinção de raça religião ou nacionalidade; o direito à especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social; o direito à alimentação, moradia e assistência médica adequadas para a criança e a mãe; o direito à educação gratuita e ao lazer infantil; o direito a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho, entre outros [...]. (PEREZ; PASSONE, 2010, p. 661).

Desta forma, a Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959) assegura que toda criança deve ser protegida, garantindo-lhe as condições necessárias para o seu completo desenvolvimento, incluindo-se a proteção contra o abandono e não ser explorada no trabalho.

Convém destacar que a doutrina da proteção integral só passou a vigorar no Brasil com o advento da Constituição Federal de 1988 (PEREZ; PASSONE, 2010). Logo, percebe-se que essa doutrina foi assimilada de forma tardia pelo país, o que leva à conclusão de que se tratou de um processo lento, cujas alterações propiciaram o desenvolvimento de uma nova concepção de criança e de adolescentes que passaram a serem vistos como sujeitos de direitos e em condição peculiar de desenvolvimento, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente. (BRASIL, 1990).

Apesar desse avanço, a história traz no seu bojo vários relatos de violência praticados contra as crianças, ressaltando a prática do infanticídio, reservado às crianças consideradas indesejadas, sendo algo muito comum em civilizações antigas. Desse modo, “na Grécia antiga, as pessoas com deficiência eram sacrificadas ou ocultadas, pois se cultuava a perfeição do corpo”. Do mesmo modo, “[...] os romanos não aceitavam as pessoas que nasciam com deficiência. As crianças nascidas com deformações físicas eram afogadas” (OLIVEIRA 2013, p. 9).

Assim sendo, gregos e romanos não toleravam as pessoas que nasciam com alguma deficiência, consideradas defeituosas, mal formadas. O destino dos deficientes nestas civilizações era a morte, ou o ocultamento. “Os gregos não matavam, como frequentemente se diz, apenas os desvalidos, os malformados, os ‘defeituosos’”. (FILHO MARTINS, 2007, p. 18). Neste contexto, Oliveira (2013) destaca que na Antiguidade predominava a perspectiva da eugenia, em outras palavras, alguns povos tais como os gregos e os celtas, eliminavam as crianças deficientes, mal formadas e muito doentes.

Destarte, a situação social da criança desde a Antiguidade é marcada por fatos que impressionam, na medida em que a história da humanidade exhibe vários casos de violência, tais como maus-tratos, castigos excessivos, trabalho forçado, dentre outros. Desta forma, vale sublinhar o abandono de crianças em tenra idade, sendo que há registros dessa prática na mitologia grega, como o celebre caso de Édipo, filho de Laio e Jocasta. Há, também, passagens bíblicas que narram o episódio do abandono de Moisés numa cesta, além de fatos noticiados nos jornais e revistas da sociedade atual. (FILHO MARTINS, 2007).

Diante do crescente número de recém-nascidos abandonados e do aumento do

infanticídio, em vários países da Europa, entre os séculos XVII e XVIII, foram criadas duas formas que legitimavam o desprezo para com as crianças. Uma foi a Roda dos Expostos, que segundo Arantes (2010) consistiam em cilindros giratórios na qual eram colocadas as crianças enjeitadas, ou seja, aquelas que eram consideradas indesejadas ou ilegítimas, pelo fato de serem frutos de relações proibidas.

De acordo com Filho Martins (2007, p. 28) as rodas dos expostos foi uma “solução proposta inicialmente pela Igreja para que as mulheres pudessem abandonar os filhos, quando não os quisessem ou não pudessem cuidar deles”.

Destaca-se que esse dispositivo garantia o anonimato das pessoas que depositavam os enjeitados e mesmo com a aprovação do Código de Menores de 1927 que decretou a sua extinção, as rodas dos expostos continuaram existindo no Brasil até o final dos anos de 1940. (ARANTES, 2010).

A outra saída encontrada para tal problemática foi a Oblata, “[...] maneira pela qual pobres e ricos doavam seus filhos para conventos, igrejas ou mosteiros, com o juramento de que eles se tornariam religiosos e não abandonariam a vida monástica” (FILHO MARTINS, 2007, p. 28).

Desta forma, a roda dos expostos ou dos enjeitados surgiu em meio a crescente onda de abortos e de infanticídios. Tais rodas permitiam que as pessoas não fossem identificadas, o que acabou contribuindo para o aumento do abandono dos recém-nascidos. No que diz respeito às razões para a prática do abandono, ressalta-se que “principalmente na Europa dos séculos XVII e XVIII, o problema eram os filhos nascidos fora do casamento, à miséria dos pais ou ainda a morte de um dos responsáveis, acarretando grande dificuldade para o sobrevivente em cuidar da prole” (FILHO MARTINS, 2007, p. 28).

Um aspecto importante a ser destacado se refere ao acentuado número de crianças que morriam ainda bebês, sendo que na Idade Média não havia a preocupação dos adultos em oferecer aos pequenos as condições necessárias para preservá-lhes a vida:

Talvez uma das razões para o desprezo em relação às crianças até a Idade Média tenha sido exatamente o alto índice de mortalidade já referido. Além do fato de que apenas algo em torno de 15% delas conseguiam chegar ao final do primeiro ano de vida, destas, muitas morriam antes de chegar a sete ou oito anos. No contexto das condições saúde, saneamento e alimentação da população, atingir a idade adulta era uma grande vitória. Some-se a isso uma medicina ainda incipiente, em seus primórdios, dando ensejo a doenças endêmicas (FILHO MARTINS, 2007, p. 24).

Dessa maneira, percebe-se que durante a Idade Média era comum crianças morrerem ainda muito jovens. Diante das condições precárias de saúde e higiene muitos não

alcançavam a idade adulta. Convém sublinhar que durante séculos a morte dos infantes não era encarada pelos pais e familiares como uma tragédia, mas como algo natural diante das condições demográficas desfavoráveis deste período. Além disso, entre os séculos XVII e XVIII, o falecimento de um infante não era visto como um episódio trágico, mas pelo contrário, seria inclusive algo positivo já que na época tinha-se o entendimento de que a morte de uma criança em tenra idade significava a possibilidade dos pais adentrarem as portas do paraíso sendo conduzidos pelos seus filhos falecidos, representados por figuras angelicais, puros. Desta forma persistiu por toda a Idade Média o entendimento de que a criança seria um ser frágil, insignificante e, conseqüentemente sem visibilidade na sociedade (AIRES, 2011).

No Brasil escravocrata o índice de mortalidade infantil era muito acentuado, sobretudo, em relação aos filhos dos cativos, visto que eram submetidos a longas jornadas de trabalho, castigos corporais e a uma alimentação inadequada. (FREIRE, 2005). É importante destacar que tanto no Brasil como na Europa, a morte dos pequenos não significava uma tragédia, mas um consolo já que as crianças até os cinco anos de idade eram caracterizadas como anjos.

Ressalta-se que “a conotação angelical da criança era válida tanto pra brancos quanto para negros” (CIVILETTE, 1991, p. 1). Ou seja, independente da cor das crianças, brancas ou negras, havia na época o entendimento de que eram seres angelicais, inocentes.

Desta forma, “quanto mais filhos morriam em tenra idade, os pais vislumbravam, para o futuro, uma feliz e certa entrada no “reino dos céus”, pela mão de seus filhos anjinhos” (FARIAS, 2005, p. 39). Assim a morte de uma criança representava a possibilidade dos pais serem recebidos pelos próprios filhos no plano celestial, representados como seres angelicais.

Segundo Áires (2011, p. 25) criança passou a ocupar um lugar privilegiado nas pinturas e na mentalidade dos adultos no século XIII ao XVII, quando “uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal”. Áires (2011) complementa, ainda, que entre os séculos XIX e XX, surge um sentimento novo em relação à criança, no qual a família passou a dar-lhe importância, e a morte das crianças passou a ser acompanhada por um forte sentimento de dor. O conceito de infância sofreu profundas mudanças no decorrer da história, sendo que durante a Idade Média a criança permaneceu no anonimato.

No que diz respeito à realidade brasileira, a situação social das crianças pequenas não foi diferente do contexto da Europa:

[...] as crianças foram muito tempo maltratadas, tanto em países da Europa como, depois, no continente americano, principalmente na América Latina. Em gravuras da época do Brasil Colônia, por exemplo, são retratadas crianças escravas sendo alimentadas no chão, ao redor da mesa dos senhores, como se fossem animais de estimação. Há até mesmo um desenho, já muito divulgado, no qual se vê um bebê (de, no máximo, sete ou oito meses) com uma corrente no pescoço (FILHO MARTINS, 2007, p. 25).

Conforme Farias (2006) não há como negar que a violência e a invisibilidade da criança pequena fazem parte da história da humanidade, tratada com descaso, negligência, muitas morriam em tenra idade, sejam elas brancas, negras, mestiças ou indígenas. Além disso, há registros históricos que revelam o crescente processo de adultização da criança no Brasil e na Europa, conforme é explanada a seguir:

A partir dos nove ou dez anos, a criança se tornava um adulto em miniatura, caracterizado não só na aparência (roupas e costumes), como também nas atitudes que lhes eram impostas. Nessa idade, os pais, os adultos em geral, passam a esperar da criança uma postura que hoje nos parece precoce. (FARIAS, 2005, p. 40).

Ao abordar o tema, Freire (2005) destaca a questão do abuso sexual sofrido pelas escravas no período do Brasil colônia. Assim, as escravas eram tratadas como objetos sexuais, muitas meninas eram obrigadas a ceder aos caprichos sexuais dos seus senhores. Dessa maneira, as crianças, principalmente, os negros, vivenciavam por pouco tempo o período da infância e precocemente eram inseridos no mundo dos adultos.

Cabe ressaltar que os filhos das escravas com os donos de escravos, denominados na época de mestiços, teriam o mesmo destino de sua genitora, ou seja, o trabalho escravo, sendo que até por volta dos cinco ou seis anos de idade era costume os filhos das escravas circularem e viverem no interior da casa-grande, tratados com certos “mimos” e privilégios. Entretanto, com seis anos em diante as crianças eram conduzidas às senzalas e com doze anos eram obrigadas a realizar tarefas destinadas aos escravos adultos (FREIRE, 2005).

As crianças negras, vistas como coisas e futuras peças de trabalho eram separadas de suas famílias, sendo que no Brasil o tráfico de negros representava um negócio altamente lucrativo e se priorizava a presença de pessoas adultas e não crianças, pois devido à sua fragilidade, os pequenos morriam muito cedo. Além disso, estavam sujeitos a todo tipo de violência e maus-tratos. Diante das condições precárias de travessia do oceano, trazidas principalmente da costa ocidental africana, poucas chegavam à idade adulta.

Além disso, as crianças negras eram tratadas como brinquedos dos filhos dos senhores de escravos:

[...] Não havia casa onde não existisse um ou mais moleques, um ou mais curumins, vitimas consagradas aos caprichos de nhonhô, escreve José Veríssimo, recordando os tempos da escravidão. Eram-lhe o cavalo, o leva - pancadas, os amigos, os companheiros, os criados. [...] Nas brincadeiras, muitas vezes brutas, dos filhos dos senhores de engenho, os moleques serviam de tudo eram bois de carro, eram cavalos de montaria, eram bestas de almanjarras, eram burros de liteiras e de cargas mais pesadas (FREIRE, 2005, p. 419-420).

Assim sendo, “de 6 a 12 anos ela aparece desempenhando alguma atividade, geralmente pequenas tarefas auxiliares. Dos 12 em diante as meninas e os meninos escravos eram vistos como adultos, no que se refere ao trabalho e á sexualidade” (CIVILETTE, 1991, p. 3).

Destaca-se que no período colonial muitas escravas abandonavam os seus filhos na roda dos expostos ou enjeitados como uma tentativa de livrá-los da escravidão, e na maioria das vezes, após a separação entre mães e filhos, os senhores de escravos alugavam as suas escravas como amas-de-leite, cuja tarefa seria amamentar as crianças brancas, considerado na época um negócio altamente lucrativo para os donos de escravos, já que estes não arcariam com as despesas com a prole dos escravos (FREIRE, 2005).

Além disso, a história revela que as rodas dos expostos eram destinadas às crianças desvalidas, o que incluía, não apenas as crianças negras filhas de escravos, mas também os órfãos, os deficientes, enfim as crianças consideradas indesejáveis.

A criação das rodas de expostos, a primeira em Salvador, em 1726, a segunda no Rio de Janeiro, em 1738, a de São Paulo, em 1825, e a lei de 1828 nesse sentido [...], ordenando tal iniciativa às províncias, poderia ter facilitado a entrada de crianças com alguma anomalia, ou cujos responsáveis não os desejavam ou estavam impossibilitados de cria-los, por vários motivos (JANNUZZI, 2004, p. 9).

Por volta do século XIX, as rodas dos expostos foram duramente criticadas pelos médicos higienistas, por serem consideradas uma prática mercenária, já que na época circulava a concepção de que as escravas propagavam doenças venéreas e, que o aleitamento materno deveria ser incentivado, com exceções se indicava as amas-de-leite (CIVILETTE, 1991).

De acordo com Del Piore (1991) a trajetória da história social das crianças é marcada por diversas formas de violência, tais como o abandono de crianças, vendas de crianças escravas, abusos, queimaduras, fraturas, trabalho escravo e operário, em que tal quadro perdurou por mais de três séculos na história da infância no Brasil.

Del Piore (1991, p. 3) acrescentou que, apesar dos crescentes relatos de violência praticados contra os infantes, há também uma história de amor e afeto:

[...] Contudo, se é verdade que desta história surge uma imagem do autoritarismo e

indignidade impostas por adultos às crianças, surge também uma história de amor materno e paterno, de afeto e de humanidade das inúmeras pessoas que acima de preconceitos e interesses mesquinhos, deixaram-se sempre sensibilizar com aqueles que, antes de tudo, são os mais carentes e indefesos dos seres humanos.

No Brasil, durante o período colonial era comum crianças negras, indígenas e filhos de migrantes embarcarem em navios que chegavam à colônia portuguesa, no qual as crianças eram obrigadas a realizar todo tipo de tarefa no interior das embarcações, sofriam abusos sexuais dos adultos e meninos e meninas eram expostos a condições degradantes:

Alojados a céu aberto, com uma alimentação escassa e de péssima qualidade, destinados às tarefas de alto risco, severamente castigados, muitas vezes obrigados a aceitar o assédio sexual dos adultos, muitos deles não sobreviviam à exposição constante ao sol, às intempéries climáticas, às doenças e à fome (LOPES, 2005, p. 17).

Neste sentido, cabe ressaltar a violência praticada contra as crianças indígenas, não apenas no Brasil, mas também em diferentes nações, no qual os pequenos foram vítimas do extermínio praticado pelos colonizadores, arrancados de suas terras, acabaram sendo deslocados para terras distantes. Muitos sobreviventes foram forçados a trabalhos escravos. Além disso, ressalta-se o efeito produzido pelo processo de aculturação provocado, sobretudo pelos jesuítas, com destaque para a Companhia de Jesus (FARIAS, 2005).

Ainda em relação ao Brasil, com o surgimento das fábricas, ocorrido no início do século XIX, há um fato marcante na história do país, além do trabalho de homens e mulheres, destacando-se a exploração vivenciada pelas crianças imigrantes, pertencente a vários grupos, tais como portugueses, italianos, alemães e entre outras:

[...] o mesmo cenário de trabalho e as duras condições de vida que apontava para os imigrantes chegavam até seus filhos. Configura-se, assim, uma identidade de muito trabalho. A construção de uma “forma de ser criança” que se estabelecia a partir do século XVII, não chegava da mesma maneira para a infância migrante e para os filhos de escravos, dos imigrantes e demais crianças pobres (LOPES, 2005, p. 30).

À luz do exposto, percebe-se que em diferentes épocas, distintas concepções de infância se estruturam, sendo que o atendimento à criança pequena ocorria de forma diferenciada, ou seja, o tratamento direcionado à criança branca e rica não era o mesmo direcionado às crianças negras, pobres, indígenas e deficientes. Essas e tantas outras tiveram negado o direito à infância.

2.3 Creches e pré-escolas: abordagem histórica da educação infantil

Interessante quando Farias (2005) assinala que as primeiras formas de intervenção pedagógica direcionada as crianças pequenas no Brasil, são de autoria dos jesuítas, destacando-se a atuação da Companhia de Jesus e, que em 1549 tinha como principal objetivo catequizar as crianças indígenas, chamadas de curumins.

Nesse período, a Igreja Católica exercia forte influência sobre a colônia portuguesa, sendo que a ação pedagógica dos jesuítas no Brasil baseava-se em duas representações da infância difundidas pela Igreja, a saber: a da criança mística e da criança que imita Jesus:

A criança mística era identificada por suas qualidades individuais. Como um “pequeno” Jesus, a criança é capaz de passar por dores e agonias físicas. Dessa junção surge o mito da criança-santa. Foi a partir dessa concepção santificada que os jesuítas elegeram a criança como um dos seus alvos principais de sua pedagogia (FARIAS, 2005, p. 17).

Além disso, conforme Farias (2005), a Igreja Católica considerava a cultura indígena selvagem e atrasada, sendo que os jesuítas defendiam a ideia de que era preciso livrar as crianças indígenas dos costumes bárbaros de seu grupo de origem e, sob a justificativa de que era necessário preservar a pureza e a moral do infante, a pedagogia jesuítica se utilizava do processo de aculturação efetivado por meio da catequese, no qual a cultura, os hábitos e costumes dos indígenas eram totalmente desvalorizados.

Em relação às pessoas com deficiência, no século XVI, durante o Brasil-colônia, esse segmento social era segregado da sociedade (JANNUZZI, 2004). No Brasil recém-independente, ou seja, durante o Império brasileiro, entre os séculos XVIII e XIX, havia a concepção de que era necessário instruir o povo, a fim de se manter a ordem social e, também, para conduzir o país à civilização. Tal discurso seguido por intelectuais e políticos brasileiros, embasava-se nos ideários liberal e iluminista, nos quais afirmavam que a formação do Estado-nação dependia da intervenção do Estado na educação, sobretudo, na instrução do povo (FILHO FARIA; SALES, 2002). Desta forma, foi criado um projeto de instrução que compreendia: “1) abrevie o tempo necessário para a educação das crianças; 2) diminua as despesas das escolas; 3) generalize a instrução necessária às classes inferiores da sociedade” (FILHO FARIA; SALES, 2002, p.251).

Durante o Império brasileiro, havia a discussão de que era necessário o povo ter acesso à educação elementar. Todavia, a elite imperial desejava manter sua posição privilegiada na sociedade, tendo o povo sob o seu domínio e exploração:

O caráter autoritário e excludente da nação que se queria construir acabava por deixar claros os limites da inclusão. Ela seria positiva desde que não colocasse em risco as formas tradicionais de submissão da maioria ao jugo e à exploração da elite imperial. Daí, a defesa de que o tempo da escola não deveria comprometer o tempo do trabalho, ou de que a escola deveria instruir nas artes mecânicas, denudando assim, na prática, a falácia da proposta de educação iluminista defendida por muitos (FILHO FARIA; SALES, 2002, p. 252).

Quanto à educação das crianças com deficiência, destaca-se que as primeiras iniciativas surgiram de forma tímida, com pouca manifestação no país somado a propagação das ideias liberais ocorrido no final do século XVIII e início do XIX, sendo que “o atendimento ao deficiente, provavelmente, iniciou-se através das Câmaras Municipais ou das confrarias particulares” (JANNUZZI, 2004, p. 8).

Dentre as primeiras manifestações de atendimento educacional aos deficientes durante o Império, destaca-se a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado a partir do decreto n. 1.428 de 12 de setembro de 1854 (BRASIL, 1854) posteriormente, no ano de 1891, passou a ser chamado de Instituto Benjamin Constante (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2005).

No final do império, em 1874, surge no estado da Bahia, especificamente na cidade de Salvador, o Hospital Estadual de Salvador, conhecido a partir de 1936 como Hospital Juliano Moreira que deu início ao atendimento das pessoas com deficiência intelectual no país, sob a perspectiva do atendimento médico-pedagógico (MAZZOTTA, 2005). Assim sob o paradigma da institucionalização, as pessoas com deficiência deveriam ser tratadas, em institutos médicos, tais como hospitais psiquiátricos e asilos, a fim de que fossem tratadas para posteriormente inseri-las na sociedade (SASSAKI, 2005).

Sobre isso, cabe destacar as pesquisas empreendidas pelo doutor Desiré Magloire Bourneville, médico de origem francesa, cujos trabalhos tiveram grande influência no Brasil. Esse médico pesquisador se dedicou aos estudos sobre doenças mentais e nervosas das crianças, e lutou “pela aprovação de um fundo para criação de um serviço especial para crianças anormais e pela regulamentação e implantação de classes especiais para crianças anormais em Paris” (JANNUZZI, 2004, p. 18). Desse modo, é interessante quando Oliveira (2008, p. 132) assevera que “historicamente, o atendimento pedagógico e escolar daqueles com deficiência intelectual vinha sendo desenvolvido apartado da escola regular e dos processos educacionais comuns”.

Ao término do Império, o Brasil se apresentava como uma sociedade constituída por um acentuado número de analfabetos e o atendimento educacional dos deficientes era muito precário (JANNUZZI, 2004).

No século XIX, iniciou o período Republicano, no qual a sociedade brasileira foi marcada por acontecimentos importantes, tais como a proclamação da República, a Abolição da Escravatura, o desenvolvimento industrial, expansão da agricultura do café, crescimento urbano, enfim, mudanças no cenário brasileiro que objetivavam conduzir o país à modernidade (OLIVEIRA, 2001).

No campo da educação, neste período, segundo essa autora havia dois movimentos, 1) o entusiasmo pela educação e o 2) otimismo pedagógico. No caso do movimento “entusiasmo pela educação”, o mesmo tinha como objetivo promover a alfabetização da população e a ampliação da rede escolar. O movimento “otimismo pedagógico”, defendia a necessidade de se promover melhorias das condições didáticas. Ressalta-se que tais movimentos tiveram boa aceitação no movimento escolanovista, conhecido também como Escola Nova, que apresentava como proposta pedagógica a valorização dos interesses e necessidades da criança, e conferiu importância à psicologia experimental (OLIVEIRA, 2001).

Destaca-se que durante o período Republicano, que teve início em 1889, com a proclamação da República pelo Marechal Deodoro da Fonseca, findando em 1985, acreditava-se no poder da educação em conduzir o país à modernidade (OLIVEIRA, 2001). Contudo, essa autora descreveu a situação da sociedade brasileira nesta época, na qual nem todos tinham acesso à escola:

Pode-se dizer que as condições da sociedade brasileira, dominada pelas oligarquias rurais, não exigiam uma educação universal, mas voltada para as elites. Com o objetivo de preparar os quadros burocráticos e formar profissionais liberais, grande parte da população brasileira estava excluída da escola, apesar do “entusiasmo pela educação” (OLIVEIRA, 2001, p. 191).

No período da República, de 1889 a 1930, atuação dos médicos no campo educacional foi bastante expressiva. Desta forma, a medicina influenciou significativamente a educação dos deficientes, assim, sob a perspectiva médico-pedagógica. Destacou-se a atuação de Ulysses Pernambucano, no atendimento as crianças com deficiência intelectual, intituladas na época de anormais ou excepcionais: “Ulysses Pernambucano, em 1929, organizou a primeira equipe multidisciplinar (psiquiatra, pedagogo, psicólogo) para trabalhar com tais crianças [...]” (JANNUZZI, 2004, p. 42).

Na época em foco, acreditava-se que as causas das anormalidades seriam a hereditariedade, a sífilis, embriaguez, tuberculose e o alcoolismo. Dessa forma, havia a necessidade da intervenção do médico em parceria com o pedagogo na educação dessas crianças. Assim, durante o período Republicano a educação das pessoas com deficiência esteve

atrelada às intervenções médicas, que estabeleceram critérios de anormalidade e a segregação dos deficientes (JANNUZZI, 2004).

No Brasil, em relação ao contexto histórico do atendimento educacional das crianças de 0 a 6 anos, de acordo com Farias (2005) é importante compreender as mudanças ocorridas em diversos setores sociais, como a composição familiar e a inserção da mulher no mercado de trabalho:

[...] Entendemos que o surgimento das instituições direcionadas à educação da criança pequena esclarece a história de várias modificações efetuadas em nosso contexto social, como a organização familiar e do mercado de trabalho, especialmente, o feminino (FARIAS, 2005, p. 33).

Considerando o pensamento de Áries (2011), Arroyo (2011), Kuhlmann Jr (1999) dentre outros, percebe-se que a educação da criança sofreu grandes mudanças ao longo do tempo, sendo influenciada pela maneira como cada época percebia a criança e a infância. Sob esse prisma, Áries (2011) esclarece que na Antiguidade, período compreendido entre a invenção da escrita de 4000, a. C a 3500 a. C, até a queda do Império Romano em 476 d. C, quando se inicia a Idade Média, não havia a distinção entre o adulto e a criança, sendo que a criança era concebida como um adulto em miniatura. Por volta do século XIII ao XVIII, ocorreu a separação entre os mundos do adulto e da criança, quando os pequenos passaram a ser enclausurados em instituições escolares. No século XVIII a criança representava figuras angelicais, ou seja, seres puros e divinos, inocentes.

Para se compreender a configuração da educação infantil, em creches e pré-escolas no século XXI, particularmente na sociedade brasileira contemporânea, é preciso, portanto, analisar a história da infância e as mudanças ocorridas na configuração familiar em diversos países ao longo dos séculos que, por conseguinte contribuíram com a constituição histórica das políticas de atendimento voltadas para educação da criança pequena. Assim, conforme Paschoal e Machado (2009, p.79):

Do ponto de vista histórico, a educação da criança esteve sob a responsabilidade exclusiva da família durante séculos, porque era no convívio com os adultos e outras crianças que ela participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura. Na sociedade contemporânea, por sua vez, a criança tem a oportunidade de frequentar um ambiente de socialização, convivendo e aprendendo sobre sua cultura mediante diferentes interações com seus pares.

De acordo com Arroyo (2011) antes do surgimento das primeiras instituições de atendimento infantil, a proteção e educação das crianças estariam sob a responsabilidade das famílias e não do poder público. Ou seja, a infância ocupava apenas o espaço privado, no qual

caberia às famílias cuidar e educar seus filhos. Em consonância com esse pensamento, Arroyo (2001, p. 181) destacou que “as crianças vistas como pré-humanos, pré-cidadãos inferiores, não mereciam ser reconhecidos sujeitos de direitos; conseqüentemente não destinatárias de políticas públicas, de sistemas públicos, de financiamento público”.

Em relação à criação das primeiras instituições destinadas ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos, faz-se necessário destacar as mudanças ocorridas na estrutura familiar, a partir do desenvolvimento industrial ocorrido inicialmente no continente europeu. Desta forma, na Europa aproximadamente no final do século XVI e início do XVII, com o desenvolvimento industrial “homens, mulheres e crianças, expulsos da terra, ajuntam-se nas periferias da cidade e, para sobreviverem, vendiam sua força de trabalho nas manufaturas e nas primeiras indústrias” (FREITAS; KUHLMANN JUNIOR, 2002, p. 133).

Assim, com o avanço da industrialização muitas famílias migram do campo para as periferias da cidade e para sobreviverem no meio urbano a renda familiar teve de ser complementada com a exploração do trabalho feminino e infantil nas primeiras fábricas. Segundo Paschoal e Machado (2009) a revolução industrial alterou não apenas o modo de produção quando a força humana foi substituída pela força das máquinas, mas houve também uma reorganização da sociedade, a partir da introdução da mulher no mercado de trabalho. A mulher passou a ter dificuldades de conciliar o trabalho nas fábricas com as funções domésticas, tais como cuidar do lar e de seus filhos. Dessa maneira, de acordo com Arroyo (2011) a história das crianças está diretamente ligada à história das mulheres.

Destaca-se que “as creches, escolas maternais e jardins de infância tiveram, somente no seu início, o objetivo assistencialista, cujo enfoque era a guarda, higiene, alimentação e os cuidados físicos das crianças” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 8). Desta forma, as primeiras instituições encarregadas pelo atendimento às crianças de 0 a 6 anos exibiam um caráter assistencialista.

No que se refere à sociedade brasileira, Arroyo (2011) afirma que inicialmente as creches foram criadas para cuidar das crianças na ausência das mães, que passaram a exercer um ofício para complementar a renda familiar. Dessa maneira, com a entrada da mulher no mundo do trabalho somada às pressões dos movimentos de mulheres, que lutavam pela proteção da infância popular, o Estado veio a criar creches comunitárias vinculadas às Secretarias de Assistência Social. Apesar disso, não se pensava que a infância seria incluída no sistema educacional. Neste sentido,

As soluções tímidas de criar algumas creches vinculadas aos territórios

administrativos, públicos, de assistência e não de educação, são um capítulo a mais de como no sistema público de educação nem se cogitava abrir espaço para a infância pobre (ARROYO, 2011, p.184).

Conforme Kuhlmann Júnior (1999, p. 26) as instituições de atendimento infantil criadas no final do século XVIII apresentavam um caráter assistencial e educacional:

Os estudos que atribuem aos jardins- de- infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o jardim- de- infância foi uma delas, assim como as creches e as escolas maternas.

Segundo Kuhlmann Júnior (1999) no final do século XIX, a partir da década de 1860, como o avanço das relações internacionais, somado ao crescimento da urbanização e a industrialização e, aos significativos avanços nos campos científicos e tecnológicos, os modelos assistencial e educacional se propagou para diversos países, passando a ser adotado como modelo único de educação em nações como Rússia, Espanha, Áustria, inclusive no Brasil, sendo que cada civilização adotou o modelo de Froebel, mas sem se desvencilhar dos seus costumes e de suas tradições culturais. Sobre o Brasil, “já em 1875, no Rio de Janeiro, havia sido fundado o primeiro jardim- de- infância privado no país, no Colégio Menezes Vieira, seguido da Escola Americana em 1877, em São Paulo, ligada a missionários norte-americanos” (KUHLMANN JR, 1999, p. 15).

Interessante quando Bastos (2001, p. 33) comenta que o papel da mulher no contexto escolar, entendida enquanto educadora, ou jardineira, seria o mesmo que a figura da mãe, [...] “a professora de um jardim de crianças faz, nada mais, nada menos, do que o papel de uma mãe zelosa do futuro do seu filho”.

Sob esse aspecto, o Dr. Joaquim José de Menezes Viera destacava que as professoras ou jardineiras mais do que conhecimentos científicos sobre biologia, física, psicologia, higiene, pedagogia prática deveriam apresentar boas condições físicas, ter instrução primária, conhecer os métodos de Froebel e, de boa moral. Neste caso, significava [...] “amar as crianças, ser generosa, boa, indulgente, dedicada, de vontade calma e inquebrantável, de caráter firme e digno, ter apuradíssimo o sentimento de equidade, da retidão, da honestidade e do zelo [...]” (BASTOS, 2001, p. 59).

O projeto de educação do médico Joaquim José de Menezes Vieira trouxe para a realidade brasileira no último quartel do século XIX a inauguração de um “Jardim de Crianças”, que tinha como parâmetro as práticas desenvolvidas na Europa, com proposta de um ensino pleno, que incluía jogos, músicas, atividades físicas, bem como recomendava a eliminação de

castigos físicos e, indicava que a inserção da criança na esfera escolar deveria ser menos traumática possível (BASTOS, 2002).

Assim, o que se observa é que as primeiras instituições de atendimento à infância apresentavam uma ação fortemente moralizante com o intuito de exercer o controle sobre os pobres. Dessa maneira, percebeu-se que (2001, p. 15):

De qualquer modo, no surgimento das creches e pré-escolas conviveram argumentos que davam importância a uma visão mais otimista da infância e de suas possibilidades, com outros objetivos do tipo corretivo, disciplinar, que viam principalmente nas crianças uma ameaça ao progresso e à ordem social. (BUJES, 2001, p. 15)

Segundo Kuhlmann Júnior (1999, p. 15) [...] “Menezes Vieira considerava que o jardim-de-infância deveria cumprir um papel de moralização da cultura infantil, na perspectiva de educar para o controle da vida social [...]”. Os kindergartens ou jardins de infância seriam, portanto, instituições fundadas com o objetivo de “educar os pobres”:

As famílias das classes trabalhadoras eram consideradas uma ameaça ao progresso social e precisavam aprender hábitos de limpeza, ordem e disciplina. Além de ser um antídoto à preguiça, à gluttonia e à cobiça, os jardins-de-infância também evitariam a insatisfação, os conflitos de classe e o egoísmo (KUHLMANN JR, 1999, p. 26).

De acordo com Bujes (2001, p. 14) as primeiras instituições de educação infantil eram sustentadas por teorias que “defendiam ideias de que proporcionar a educação era, em alguns casos, uma forma de proteger a criança das influências negativas de seu meio e preservar-lhe a inocência”, bem como afastá-la da exploração e, “a educação dada às crianças tinha por objetivo eliminar as suas inclinações para a preguiça, a vagabundagem, que eram consideradas “características” das crianças pobres”.

É importante perceber a influência dos médicos higienistas e dos psicólogos na propagação de atitudes discriminatórias e preconceituosas nas primeiras instituições de educação infantil, que não eram dirigidas apenas à infância pobre, mas também às crianças consideradas “excepcionais”, consideradas incapazes de aprender e a conviver com os ditos “normais” (BUJES, 2001).

Pode-se dizer que a sociedade brasileira passou por uma transformação radical, fruto de inúmeros movimentos sociais da década de 1960, em prol da garantia dos direitos sociais a todos os cidadãos brasileiros. Dessa forma, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) há o rompimento com o caráter assistencialista da Educação Infantil e a educação passou a ser concebida como dever do Estado e direito de todas as crianças, que passaram a ser concebidas como sujeitos de direitos (PEREZ; PASSONE, 2010).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do

Adolescente (ECA), Lei 8.069 de 1990 (BRASIL, 1990), e, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) reconhecem a educação como dever do Estado e direito de toda criança, e a Educação Infantil deverá ser prestada de forma gratuita em creches e pré-escolas. De acordo com a LDBEN/96 (BRASIL, 1996) no seu título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I. ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II. universalização do ensino médio gratuito;
- III. atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV. atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
- V. acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI. oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII. oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VIII. atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- IX. padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;
- X. vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar quatro anos de idade.

Em se tratando das atuais mudanças na configuração da legislação educacional brasileira, particularmente na educação infantil, observa-se que o atendimento nessa etapa do ensino tem como critério a faixa etária da criança. Assim sendo, conforme o artigo 21, em seu inciso I, da Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/CEB): “I- a educação infantil, que corresponde a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-escola, com duração de 2 (dois) anos” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, não paginado).

Convém destacar, ainda, que a Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), altera a Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, no qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, bem como dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Assim, a Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) passa a vigorar com a seguinte alteração em seu Art. 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos

físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

A partir dessa alteração, percebe-se que a Educação Infantil antes destinada as crianças de até 6 anos, a partir de 2013 destina-se as crianças com até 5 anos, no qual deve-se buscar o desenvolvimento integral de meninos e meninas. Além disso, constata-se que essa modalidade de ensino caracteriza-se como um atendimento complementar à ação da família e da comunidade, em outras palavras, não substitui a responsabilidade dos pais e responsáveis no cuidado e educação das crianças pequenas.

Outra alteração efetuada pela Lei n. 12.796 de 2013 (BRASIL, 2013) se refere à seção II, Art. 30 da LDBEN/96 (BRASIL, 1996), que passa a vigorar da seguinte forma: Art. 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 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Assim, com essa mudança fica instituído que o atendimento educacional em creches e pré-escolas é determinado pela faixa etária das crianças. Neste contexto, destaca-se a definição da Educação Infantil presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010):

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p. 12).

Diante do exposto, comenta-se que a Educação Infantil deve ser oferecida exclusivamente em instituições educacionais públicas ou privadas, tais como creches e pré-escolas e não em locais descredenciados, sendo que esses espaços são destinados a educar e cuidar dos pequenos em turnos diferenciados e, é importante que estes estabelecimentos sejam regularmente supervisionados.

De acordo com Hoeppler (2007) nas instituições de educação infantil, cuidar e educar são indissociáveis, ou seja, no atendimento educacional das crianças essas duas dimensões estão entrelaçadas, sendo que uma não substitui a outra, visto que ambas são consideradas essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem do educando. A autora destaca, ainda, que muitos professores costumam desvalorizar a dimensão do cuidado, considerada inclusive uma ação menos nobre em relação ao ato de educar. Todavia, o cuidado é de fundamental importância na educação da criança e possibilita o seu desenvolvimento afetivo e também do professor.

As amarras históricas que vinculam o cuidado ao atendimento assistencial e, este, por

sua vez, à educação da primeira infância, condicionam as posturas educativas do professor ao dimensionar o cuidado como menos importante ou talvez até a desconsiderá-la. No entanto, acredita-se que os cuidados também são importantes nessa etapa educacional, pois esse é um período em que as interações, as trocas, o cuidado (afeto) poderão auxiliar na contemplação do aprendizado, no desenvolvimento afetivo do aluno e do professor (HOEPPLER, 2007, p. 51).

Segundo Hoeppler (2007) o professor de educação infantil ao receber uma criança com deficiência em sala de aula, costuma acreditar que esse aluno precisará de cuidados. Entretanto, a autora adverte que o ato de cuidar se destina a todas as crianças e não somente as que possuem deficiência. Complementa que a dimensão do cuidado não se restringe a atividades de rotina como, por exemplo, trocar fraldas, dar banhos, entre outras ações, visto que o ato de cuidar está presente o tempo todo nas instituições de educação infantil. De acordo com Hoeppler (2007) o momento de interação entre professor e aluno caracteriza-se como um ato educativo e, também, de cuidado.

Em relação ao atendimento de crianças com deficiência, destaca-se que o ato de cuidar colabora com o desenvolvimento do professor e do aluno, na medida em que ambos têm a oportunidade de aprender um com o outro. Destaca-se, ainda, que a dimensão do cuidado contribui com a criação de um elo entre o professor da educação infantil e a criança com deficiência, visto que o ato de cuidar é pautado no afeto, na comunicação e na interação entre esses sujeitos. Desse modo, o professor passa a ter uma aproximação maior com o aluno, a perceber as suas necessidades e aprendizagens, colaborando, desta forma, com o desenvolvimento das crianças com deficiência e acaba por efetuar o seu trabalho com qualidade (HOEPPLER, 2007).

De acordo com Kuhlmann Júnior (2007, p. 65) as instituições de educação infantil caracterizam-se em espaços destinados a educar e cuidar das crianças. Destaca-se, ainda, que na realização dessa tarefa, as creches e pré-escolas devem colocar a criança como ponto de partida no processo de formulação das suas propostas pedagógicas. “Quando se indica a necessidade de tomar a criança como ponto de partida, quer-se enfatizar a importância da formação profissional de quem irá educar essa criança nas instituições de educação infantil. [...]”. Logo, os profissionais que atuam em creches e pré-escolas são responsáveis por cuidar e educar as crianças. Para tanto, um atendimento de qualidade exige profissionais qualificados, capazes de responder às diferentes necessidades das crianças presentes no ambiente educacional.

Em relação à formação docente, conforme a Lei n.9. 394/96 (BRASIL, 1996), em seu Art. 62 estabelece que a formação dos professores para a educação infantil far-se-á em nível superior. Entretanto, no mesmo artigo, admite a formação mínima para as séries iniciais e para a

educação infantil, oferecida em nível médio, na modalidade normal. Por outro lado, em suas disposições transitórias, Título XI, Art. 87, parágrafo 4, determinam que até o final da Década da Educação, “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996, p. 30).

De acordo com Nascimento (2007) o perfil do profissional da educação infantil traçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei n.9. 394/96 põe de lado os demais agentes, que atuam nas instituições de educação infantil, tais como os monitores, pajens, crecheiros, recreacionistas, entre outros profissionais. Além disso, segundo a autora, há uma tensão no campo da educação infantil, uma vez que a legislação determina que a creche faz parte do sistema escolar, enquanto a política educacional não reconhece o seu caráter escolar: “Ou seja, enquanto a LDB afirma o caráter escolar da creche, os documentos produzidos em órgãos de planejamento e execução da política educacional enfatizam que é no binômio educar e cuidar que devem estar centradas as funções complementares e indissociáveis dessa instituição” (NASCIMENTO, 2007, p. 104).

Sabe-se que a formação dos professores é um elemento fundamental para assegurar um ensino de qualidade, bem como a concretização do processo de inclusão escolar. Assim, segundo o § 1º do artigo 18, da Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 77):

§1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, em nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I- perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades educacionais de aprendizagem;
- III- avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV- atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

Portanto, conforme a Resolução CNE/CEB nº. 2/2001, a capacitação docente é imprescindível na realização das práticas pedagógicas junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, termo utilizado pelo referido documento, sendo que está em vigor a nomenclatura público-alvo da Educação Especial. Assim sendo, a proposta inclusiva exige professores capacitados para trabalharem com esse alunado incluso no ensino regular.

Em se tratando dos profissionais, que auxiliam o professor da educação infantil, destaca-se a aprovação do Projeto de Lei n. 1286/ 2011 (BRASIL, 2011), de autoria da deputada

professora Dorinha Seabra Resende, na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Esse projeto acrescenta § 2 ao artigo 25 da Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a obrigatoriedade da existência de educadores assistentes na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Ademais, estabelece que os assistentes educadores devem ter formação mínima em nível médio. Assim, conforme o “§ 2º nos ambientes e classes de educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental, haverá, para cada professor, um educador assistente, com formação mínima em nível médio, na modalidade normal”. (BRASIL, p. 1, 2011). Destaca-se que os sistemas de ensino terão o prazo de cinco anos para se adequarem às novas exigências, sendo que o Projeto de Lei n. 1286/2011 (BRASIL, 2011) está aguardando o Parecer do Relator na Comissão de Finanças e Tributação (CFT), em virtude disso, ainda não foi incorporado na LDBEN.

No que se refere às exigências para o funcionamento das creches e pré-escolas, conforme a Resolução CNE/CEB nº. 4/2010 as instituições de educação infantil, deverão apresentar padrões mínimos de qualidade (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010). Dessa forma, tal Resolução estabelece:

Art. 10. A exigência legal de definição de padrões mínimos de qualidade da educação traduz a necessidade de reconhecer que a sua avaliação associa-se à ação planejada, coletivamente, pelos sujeitos da escola.

§ 1º O planejamento das ações coletivas exercidas pela escola supõe que os sujeitos tenham clareza quanto:

I - aos princípios e às finalidades da educação, além do reconhecimento e da análise dos dados indicados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou outros indicadores, que o complementem ou substituam;

II - à relevância de um projeto político-pedagógico concebido e assumido colegiadamente pela comunidade educacional, respeitadas as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural;

III - à riqueza da valorização das diferenças manifestadas pelos sujeitos do processo educativo, em seus diversos segmentos, respeitados o tempo e o contexto sociocultural;

IV - aos padrões mínimos de qualidade (Custo Aluno-Qualidade Inicial – CAQI).

Além disso, conforme a referida Resolução, a concretização da educação escolar exige a efetivação de um padrão mínimo de insumos. Sendo que é de suma importância que creches e pré-escolas apresentem determinadas condições tais como infraestrutura e equipamentos adequados, profissionais qualificados, relação adequada entre o número de alunos por professor em sala de aula, bem como pessoal técnico que responda as exigências do projeto político-pedagógico:

§ 2º Para que se concretize a educação escolar, exige-se um padrão mínimo de

insumos, que tem como base um investimento com valor calculado a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, que levem, gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade social:

I - creches e escolas que possuam condições de infraestrutura e adequados equipamentos;

II - professores qualificados com remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de 40 (quarenta) horas em tempo integral em uma mesma escola;

III - definição de uma relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes;

IV - pessoal de apoio técnico e administrativo que responda às exigências do que se estabelece no projeto político-pedagógico.

É consenso que o cotidiano de creches e pré-escolas seja permeado por jogos, brincadeiras, ou seja, por um conjunto de atividades lúdicas (MORETTI; SILVA, 2011, p. 45):

Quando as crianças ocupam os espaços da unidade de educação infantil, colocam novas dimensões em prática, o prazer, a alegria, o encantamento, a imaginação, em um amplo movimento de corpos que correm, pulam, giram, dançam, sobem e descem de escorregadores, criando e relacionando-se com crianças de diferentes idades, cantando músicas para crianças de outras turmas, combinando brincadeiras, mostrando os brinquedos que trouxeram de casa [...].

Apesar deste consenso, nem sempre estas atividades estão presentes nas creches e pré-escolas ou quando estão presentes, muitas vezes, não se considera o desenvolvimento e o interesse das crianças envolvidas nas ações educativas. Tal situação se torna mais problemática quando se tratam de alunos com deficiência, pois é importante que estes possam ser observados, ouvidos e que participem da escolha das atividades a serem realizadas em sala de aula. Sob esse prisma, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, (BRASIL, 1996), os sistemas de ensino deverão atender as necessidades educacionais desses educandos. Desta forma, “atender as necessidades especiais de determinados alunos é estar atento à diversidade, entendida como todas as variáveis possíveis do alunato com deficiência, que aparece dentro do contexto educativo” (HEREDERO, 2010, p. 196)

Neste contexto, de acordo com o artigo 2º da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 1).

Nessa Resolução CNE/CEB nº 2, o artigo 8º diz que as escolas da rede regular de ensino devem organizar as classes comuns de modo a atenderem necessidades educacionais dos alunos com deficiência (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 71):

Art. 8º- As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

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

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

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

IV- Serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) Atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) Atuação de professores- intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) Atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) Disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V- Serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI- Condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio da colaboração com instituições de ensino superior e pesquisa;

VII- Sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII- Temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

IX- Atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e o enriquecimento de aspectos curriculares, mediante suplementares nas classes comuns, nas salas de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Art. 24, V, “c”, da Lei. 9.394/96.

De acordo com a Lei n. 9.394/96, em sua versão atualizada (BRASIL, 2014, p. 34) os sistemas de ensino devem dispor de serviços, tais como currículos, professores especializados, formação para o trabalho, entre outros aspectos, que garantem um atendimento adequado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para

a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Com a aprovação da Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013) que altera a Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) o termo educandos com necessidades especiais existente na LDBEN, foi substituído por educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, que compreendem o público-alvo da Educação Especial.

Dentre as adaptações curriculares a serem realizadas na escola, no intuito de atender as necessidades educativas dos alunos considerados público-alvo da educação especial, destaca-se a Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996) em seu artigo 25, estabelece que caberá “as autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais de estabelecimento (BRASIL, 1996, p. não paginado). Ressalta-se que a referida lei não define um número exato de alunos por professor em sala de aula.

No ano de 2007, a Câmara de Educação e Cultura aprovou o Projeto de Lei n. 597/07, de autoria do Deputado Jorginho Maluly (PFL- SP), tendo sido apensado o PL 720/07 do deputado Leonardo Quintão (PMDB-MG). Em relação ao Projeto de Lei n. 597/07, que altera o Art. 25 da LDBEN, Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996), o mesmo aguarda apreciação do Senado Federal, em face disso, ainda foi incorporado à lei e, no ano de 2009 houve a desapensação automática do PL 720/07, devido ao arquivamento do mesmo. O Projeto de Lei n. 597/07, visava acrescentar no Art. 25 o § 1º, que estabelecia o limite de alunos por turma.

§1º Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo, observado as dimensões do espaço físico e que o número de alunos por professor, não ultrapasse:

I - cinco crianças de até um ano, por adulto, na creche;

II- oito crianças de um a dois anos, por adulto, na creche;

III- treze crianças de dois a três anos, por adulto, na creche;

IV- quinze crianças de três a quatro anos, por adulto, na creche ou pré-escola;

V- vinte alunos de quatro a cinco anos, por professor, na pré-escola;

VI - vinte e cinco alunos por professor, nos cinco primeiros anos do ensino fundamental;

VII- trinta e cinco alunos por professor, nos quatro anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

§2º os sistemas de ensino terão prazo de 3 (três) anos, a partir da publicação dessa Lei, para atender ao limite de número de alunos por professor de que trata o parágrafo anterior. (BRASIL, 2007, não paginado).

Observa-se que o Projeto de Lei n. 597/07 não entrou em vigor, por conseguinte, a LDBEN, Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996) permanece inalterada em relação ao seu Art. 25, no qual estabelece em seu parágrafo único que :“cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo. Assim sendo, é de responsabilidade do Estado e do Município estipular o quantitativo de alunos por turma.

Tendo em vista que o enfoque desse trabalho é a realidade do município de São Luís- MA, faz-se necessário discutir a legislação educacional da capital maranhense, referente ao número de alunos em cada turma. Desse modo, cumprindo com as determinações da Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), no Maranhão observa-se a definição da quantidade de alunos a ser respeitada, estando presente na Resolução n. 291/2002 (MARANHÃO, 2002).

Conforme a Resolução n. 291/2002 (MARANHÃO, 2002) no qual estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências, nas classes comuns o número de alunos deve corresponder ao que é estipulado na legislação pertinente:

Art. 12 - O número de alunos nas classes comuns de inclusão deve obedecer à legislação pertinente, incluídos os que apresentem necessidades educacionais especiais.

Parágrafo Único – Nas classes referidas do caput deste artigo podem ser incluídos até três portadores de deficiência no mesmo tipo, observada as orientações do Setor de Educação Especial para os casos extraordinários.

Em relação às classes especiais, segundo a respectiva Resolução (MARANHÃO, 2002, p. 3), as mesmas devem ser organizadas de modo a assegurar a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais distintas:

Art. 15- As classes especiais são organizadas de forma a se constituírem em ambiente próprio e adequado ao processo de aprendizagem dos alunos referidos no artigo anterior, segundo as seguintes características:

I- A organização deve ser precedida por tipo de necessidade, não sendo admissível juntar na mesma classe alunos com necessidades educacionais distintas, como por exemplo, surdos e cegos ou deficientes mentais e deficientes múltiplos;

II- o número de alunos por classe especial varia de 4 a 8 membros, dependendo do tipo e do grau de deficiência;

III- o espaço físico deve ser condizente com as especificações de cada área de deficiência;

IV- as classes especiais devem ser regidas por professores especializados, mediante a utilização de métodos, técnicas, procedimentos didáticos e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos;

V- a permanência do aluno em classe especial deve ser discutida pela equipe

pedagógica da escola regular, viando a sua inclusão na classe comum, na série correspondente ao seu aproveitamento definido em avaliação especial;

VI- A avaliação especial a que se refere o inciso anterior é feita com adaptações curriculares pertinentes, sobre os conteúdos da série precedente àquela que o aluno pretende cursar, levando em conta os critérios requeridos para a promoção dos demais alunos da classe comum;

VII- Os alunos matriculados em classes especiais devem participar, em conjunto com os outros alunos, de atividades desportivas, recreativas, cívicas, culturais e extra-escolares promovidas pela escola;

VIII - As classes especiais devem funcionar sob a responsabilidade administrativa e pedagógica da unidade escolar onde se encontram, recebendo assessoramento técnico do Setor de Educação Especial do Estado.

Conforme Heredero (2010, p. 200), “as adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos”. Neste sentido, para o autor, tais adaptações consistem em respostas educacionais, que visam atender às necessidades educacionais dos alunos com apresentam dificuldades de aprendizagem.

Desta forma, a adaptação curricular pode ser definida como uma estratégia de promoção da escola inclusiva, na medida em que objetiva compensar as dificuldades de aprendizagem dos alunos com deficiência. Dividem-se em modificações curriculares não significativas ou de pequeno porte e modificações significativas ou de grande porte. As de pequeno porte destinam-se a todos os alunos que apresentam necessidades educativas de caráter temporário e podem ser dirigidos aos alunos com deficiência, como uma medida prévia e complementar. Enquanto as de grande porte são adaptações curriculares individualizadas, específicas, ou seja, que objetivam responder as necessidades de cada aluno. Em suma, as adaptações curriculares têm como propósito elaborar repostas educativas que contribuam com a construção de uma escola para todos. Uma escola que corresponda às necessidades de todos os alunos e que assegure, por conseguinte, oportunidades iguais de aprendizagem (HEREDERO, 2010).

Destaca-se que nas adaptações de grande porte, o número de alunos por turma deve permitir o atendimento das necessidades educacionais de todos os educandos. Assim, conforme a Cartilha do Ministério da Educação (MEC) Adaptação de Grande Porte (BRASIL, 2000) é uma decisão político administrativa o estabelecimento da quantidade máxima de alunos em uma sala de aula. Ainda conforme o referido documento, para a efetiva promoção de classes inclusivas, as turmas da educação básica devem possuir 25 crianças por turma, possuindo no máximo dois alunos com deficiência.

Em relação à responsabilidade das escolas na promoção da escola inclusiva, segundo Sasaki (2005) é preciso que os sistemas de ensino assegurem seis dimensões da acessibilidade, quais sejam: a acessibilidade arquitetônica que se refere à eliminação das

barreiras ambientais físicas presentes na escola e nos meios de transporte. A acessibilidade comunicacional que se trata da garantia da comunicação interpessoal, realizada por diferentes meios, seja face-a-face, pela Língua Brasileira de Sinais (Libras), gestos, enfim, formas que permitam a comunicação entre as pessoas com e sem deficiência. A acessibilidade metodológica envolvendo a utilização de adaptações curriculares que permitam a aprendizagem e a participação de todos os alunos. A acessibilidade instrumental para melhorar a realização de atividades da vida diária, atividades escolares, de lazer, entre outras, destacando-se a utilização da tecnologia assistiva. A acessibilidade programática garantida por meio de políticas públicas, como leis, decretos e portarias. E por fim, tem-se a acessibilidade atitudinal compreendendo a eliminação de preconceitos, discriminação, estigmas e estereótipos, através da sensibilização das pessoas e da convivência com a diversidade humana.

No que se refere às atividades realizadas no âmbito das creches e pré-escolas, destaca-se que o brincar é essencial para o desenvolvimento do ser humano, mas o lúdico muitas vezes é desvalorizado, visto como uma atividade sem muita importância no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, ressalta-se que:

[...] As discussões em torno dos jogos e brincadeiras como atividades lúdicas que facilitam o aprendizado eram insignificantes, e não tinham uma finalidade precisa, por serem encarados como atividades livres ou uma “folga”, na qual a criança brincava sem que houvesse uma intenção pedagógica ou uma situação de ensino e aprendizagem nas suas ações. E ainda hoje, são vistos desta forma, por alguns destes pais que veem os jogos e as brincadeiras como perda de tempo, fazendo com que os profissionais da Educação Infantil, sintam-se desvalorizados, ao serem taxados como os professores que vão à escola para brincar com seus alunos (CAMPOS, 2010, p. 129).

Porém, os jogos e as brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento da inteligência da criança, sendo que não devem ser vistos apenas como um momento de lazer, mas de aprendizagem. As atividades lúdicas possibilitam à criança desenvolver novas descobertas, novos saberes, descobre a si mesmo e o mundo à sua volta, ou seja, a criança aprende brincando:

Para que a criança se desenvolva e participe da construção do seu conhecimento, as atividades lúdicas trabalhadas pelos educadores, como os jogos e brincadeiras não devem ser explorados apenas como lazer, mas também como um elemento bastante enriquecedor para promover a aprendizagem, pois são processos significativos na vida escolar infantil, proporcionando novos saberes e novos conhecimentos. A criança que brinca está desenvolvendo-se num processo de construção e reconstrução de si mesma investindo na sua história pessoal, sendo a maneira mais completa da criança comunicar-se consigo mesma e produzir o seu próprio conhecimento (CAMPOS, 2010, p. 129).

Destaca-se que as brincadeiras vivenciadas na Educação infantil são de suma

importância para o desenvolvimento das crianças em diversos aspectos, tais como o cognitivo, social, afetivo e psicomotor (DANTAS, 2007).

Acrescenta-se que na hora do brincar é importante considerar as especificidades e dificuldades de cada criança. Além disso, é essencial que as crianças brinquem juntas, interajam, para que ocorra a aprendizagem de forma conjunta. De acordo com Hoeppler (2007) o brincar e a interação entre as crianças, ocupa uma posição de destaque na educação infantil. Destaca, ainda, que as brincadeiras possibilitam a aproximação entre o professor e a criança com deficiência, bem como, desta com os seus pares. Segundo Piaget (2004) a interação entre as crianças é essencial para o desenvolvimento infantil. Ressalta-se que as crianças com deficiência, necessitam de materiais e equipamentos adequados às suas especificidades e não uma educação que os exclua do convívio com os demais:

As crianças com deficiências, com dificuldades de aprendizagem ou as superdotadas requerem ambientes especiais, mas não devem ficar separadas das outras. Crianças com mobilidade reduzida utilizam carrinhos ou equipamentos específicos; o deficiente visual ou com baixa visão precisa de pisos diferenciados e corrimãos para aprender a se deslocar. Essas crianças precisam de brinquedos e materiais específicos e diversos para elas, da supervisão da professora e de amigos para observar e brincar junto (BRASIL, 2012, p. 46).

O cotidiano de creches e pré-escolas deve incluir brincadeiras, desenhos, contos, faz de conta e toda espécie de atividades lúdicas, que correspondam às necessidades de todas as crianças. Sobre isso, destaca-se a importância de se observar as necessidades dos sujeitos, considerando-se o equilíbrio mental apresentado pelos mesmos:

É assim que, durante a primeira infância, se notam os interesses através das palavras, do desenho, das imagens, dos ritmos, de certos exercícios físicos. Todas estas realidades adquirem valor para o sujeito, na medida de suas necessidades, estas dependendo do equilíbrio mental momentâneo e, sobretudo das novas incorporações necessárias à sua manutenção (PIAGET, 2004, p. 37).

Apesar deste consenso, nem sempre as atividades lúdicas elencadas anteriormente estão presentes nas creches e pré-escolas ou quando estão presentes, muitas vezes, não se considera o desenvolvimento e o interesse das crianças envolvidas nas ações educativas e isso se torna mais problemático quando se tratam de alunos com deficiência, pois é importante que estes possam ser observados, ouvidos e que participem da escolha das atividades a serem realizadas em sala de aula. Sob esse prisma, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, (BRASIL, 1996), os currículos escolares deverão ajustar-se para atender os alunos com necessidades especiais.

Para Carvalho (2005) os programas de educação infantil e das séries iniciais devem

proporcionar as condições necessárias para o desenvolvimento das crianças, com atividades que possibilitem liberdade de movimento, com jogos e brincadeiras considerados essenciais para a sua aprendizagem.

No que se refere à interação estabelecida entre as crianças com deficiência com seus pares, destaca-se o papel do professor como mediador dessa relação, sendo responsável não apenas por criar métodos que proporcionem o aprendizado cognitivo das crianças, como também colabora no processo de construção de valores acerca da deficiência e na promoção do respeito às diferenças em sala de aula (DANTAS, 2007).

Hoeppler (2007) destaca a importância do aluno com deficiência interagir com seus pares, uma vez que, a relação com o outro favorece o seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Complementa, ainda, que na interação entre os alunos, o professor deve buscar favorecer o desenvolvimento tanto cognitivo, como social e emocional dos seus alunos. Para a autora as trocas e as interações estabelecidas entre o aluno com deficiência com seus colegas de turma, bem como, a mediação realizada pelo professor da educação infantil favorece o processo de inclusão escolar.

A interação é fundamental no processo educacional, no sentido de favorecer a descoberta e a aprendizagem dos alunos, principalmente na educação infantil, na medida em que as crianças estabelecem relações de troca entre si e com o professor. “[...] Interagir significa oferecer ao aluno da educação infantil a oportunidade de agir de forma recíproca, ou seja, é através da interação que professor e aluno entra em sintonia no compasso do ensinar e do aprender”. (HOEPLER, 2007, p. 52). Além disso, a autora afirma que a inclusão da criança com deficiência na educação infantil, oportuniza descobertas pessoais, a socialização e a aprendizagem por meio do lúdico.

Segundo Dantas (2007) a inclusão das crianças com deficiência na Educação Infantil torna-se importante, pois proporciona o convívio com as diferenças desde cedo. “[...] É através da educação inclusiva que se consegue formar solidariedade entre as crianças com deficiência e seus colegas [...]” (SIQUEIRA; MONTEIRO; TOLDRÁ, 2005, p. 1096). Desta forma, a inclusão escolar deve iniciar-se na educação infantil, garantindo, por conseguinte, desde cedo às pessoas com deficiência o direito a convivência social e o acesso à educação formal (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009). Vale ressaltar o desenvolvimento da criança com deficiência incluída no ensino regular, que tem a possibilidade de interagir com os colegas, bem como adquirir novas habilidades, ter o acesso à cultura e aprender regras estabelecidas a partir do convívio em sociedade. Nessa perspectiva:

Acredita-se na importância da participação escolar destas crianças, pelo desenvolvimento cognitivo, pela assimilação de cultura, além da diversidade de situações existentes no contexto escolar- horários a serem respeitados (recreio, aula de educação física), crianças de diferentes estilos e temperamentos proporcionando, assim, a troca e a criação de novos símbolos que ressignifiquem a aprendizagem e o crescimento humano. (SIQUEIRA; MONTEIRO; TOLDRÁ, 2005, p. 1097).

De acordo com Dantas (2007) as crianças de creches e pré-escolas são mais receptivas e menos preconceituosas em relação a deficiência, o que lhes interessa é brincar e não se importam com as diferenças de origem étnica, física ou de classes sociais apresentadas pelos seus pares. Complementa que os professores da Educação Infantil são mais compreensíveis, dispostos a acolher todas as crianças e assinala que a relação existente entre o docente e as crianças nessa etapa da educação é pautada no estímulo e afeto, o que contribui para o processo de inclusão. Além disso, a autora ressalta o trabalho de mediação exercido pela professora da educação de infantil, considerado essencial na apropriação dos conhecimentos pela criança com deficiência, bem como na interação desta com seus pares.

De acordo com Hoeppler (2007) na educação infantil as crianças com deficiência não sofrem estigma tal como ocorre com as crianças mais velhas e com os adultos, visto que, são bem acolhidas pelos professores e pelos seus colegas de classe.

Todavia, é preciso está atento as barreiras atitudinais que dificultam o acesso e a permanência das crianças com deficiência na escola. “Exemplos de algumas dessas barreiras atitudinais são a utilização de rótulos, de adjetivações, de substantivação da pessoa com deficiência como um todo deficiente, entre outras” (LIMA; SILVA, 2012, p. 5).

As barreiras atitudinais colaboram para a manutenção do preconceito e discriminação contra os alunos e entre os alunos. Além dessas questões, há outras formas de manifestação de barreiras atitudinais existentes tanto na escola quanto em outros espaços sociais. Por falta de conhecimento acerca da deficiência, observa-se a existência de sentimentos de rejeição, piedade e medo para com as pessoas com deficiência, bem como o descrédito em relação ao potencial das mesmas, que, por conseguinte, levam à construção de estereótipos; a percepção de menos-valia; negação; generalização; padronização; adjetivação; atitude de segregação; baixa expectativa; percepção de incapacidade intelectual; assistencialismo e superproteção, direcionados as pessoas consideradas fora dos padrões valorizados pela sociedade (LIMA; SILVA, 2012).

Vale sublinhar que as pessoas sem deficiência podem manifestar diferentes atitudes perante aquelas com deficiência, inclusive ações pautadas no preconceito:

Uma deficiência é, muitas vezes, detectável de imediato. Em decorrência dessa percepção, as pessoas sem deficiência podem apresentar atitudes traduzidas em curiosidade, crença na inferioridade, fragilidade e dependência da pessoa com deficiência ou mesmo de repulsa a essa pessoa (LIMA; SILVA, 2012, p. 5).

Acrescenta-se a existência de preconceitos e estereótipos no ambiente educacional constituem-se em desafios a educação inclusiva (VILELA; SILVIA; GUERREIRO, 2013). Portanto, conforme Baleotti e Omote (2007) a natureza das interações interpessoais e o estabelecimento do processo inclusivo dependem dos valores e das crenças que cada pessoa possui acerca do deficiente. Dessa forma, o mesmo autor acrescenta que:

São os aspectos não visíveis, como as crenças, os valores, as concepções, que estão embutidos nas ações de cada pessoa em relação ao deficiente, que irão determinar a qualidade da relação interpessoal e conseqüentemente o processo de ensino e aprendizagem inclusivo.

Salienta-se que existem vários entraves à efetivação da educação inclusiva, tais como, o preconceito e a discriminação em relação aos deficientes; problemas como profissionais apáticos e que não estão dispostos a mudar sua prática pedagógica frente à inserção do aluno com deficiência em sala de aula; falta de políticas públicas que promovam a capacitação dos docentes para atender à diversidade de alunos presentes nos ambientes educacionais, por meio da formação inicial e continuada; ausência de reuniões nas escolas envolvendo a participação conjunta dos professores do ensino regular e da educação especial e, demais profissionais da escola, além da não garantia da participação das famílias e dos alunos; falta de adaptações pedagógicas adequadas às diversas necessidades de aprendizagem. Somado a essas questões há o fato das classes geralmente serem muito numerosas, alunos com comportamentos inadequados e na maioria das escolas nota-se a falta de recursos que correspondam às reais necessidades dos alunos (VILELA; SILVIA; GUERREIRO, 2013, p. 3):

A inclusão não é uma tarefa fácil, mas é, sem dúvida, possível. E se a realidade enfrentada é difícil, faz-se necessário buscar formas para mudá-la: salas lotadas; alunos indisciplinados; quadro negro e giz na maioria das escolas, enquanto existem novas tecnologias que muitas vezes não são disponibilizadas para uso, por medo de que os alunos quebrem, ficando, por isso, "bem guardadas" e trancadas; esses são alguns dos entraves. Isso, quando existe mobiliário e ambiente adequados para que os alunos estudem.

Entretanto, salienta-se que a efetivação do processo inclusivo exige não apenas mudanças estruturais, mas a relação entre alunos e professores também deve ser favorável à educação inclusiva. “Logo as adaptações específicas realizadas para o aluno com deficiência apenas terá efeito se o ambiente de relacionamento entre alunos e professores e às adaptações estruturais no ambiente escolar, estiverem favoráveis para a inclusão” (OLIVEIRA,

RODRIGUES, 2006, p. 35).

O sucesso ou o fracasso da inclusão escolar de alunos com deficiência, depende da interação estabelecida entre estes e o professor, visto que esse profissional é considerado como o principal agente desse processo:

Acredita-se que a forma como o professor interage com esse aluno, a maneira de comunicação estabelecida entre eles compreendem as estratégias para concretizar a inclusão efetivamente, ou seja, é a partir dessa prática metódica e constante que, nas escolas, alunos com deficiência serão respeitados em sua totalidade. O aluno com deficiência passará a ser visto como aquele que aprende, que se desenvolve, não apenas se socializa (HOEPPLER, 2007, p. 19).

Para Hoeppler (2007, p.21) quando a inclusão escolar na educação infantil for bem-sucedida, possivelmente o aluno com deficiência vivenciará uma melhor inclusão nas etapas seguintes do ensino. Para tanto, segundo a autora, é preciso que seja garantida a interação em sala de aula, estabelecida entre as crianças com deficiência e seus pares, bem como, com o professor. “Assim sendo, acredita-se que se a experiência não for 'positiva', se a inclusão escolar não ocorrer a partir de trocas, de interações, de comunicação e de afeto, com certeza, não será uma boa vivência para o aluno com deficiência”.

Em se tratando de Educação Infantil, inserida na perspectiva da educação inclusiva, além das mudanças nas atitudes e concepções acerca da diversidade, é preciso ressaltar a reorganização da escola, seus conteúdos, metodologia, recursos pedagógicos e infraestrutura física com o objetivo de atender às diversas peculiaridades dos alunos com deficiência. Neste contexto, Carvalho e Rubiano (2010) destacam a importância dos aspectos físicos dos ambientes institucionais no processo de desenvolvimento das crianças:

[...] é altamente recomendado que ambientes institucionais ofereçam oportunidades para as crianças desenvolverem sua individualidade, permitindo-lhes ter seus próprios objetos, personalizar seu espaço, e, sempre que possível, participar nas decisões sobre a organização do mesmo (CARVALHO; RUBIANO, 2010, p. 119).

Documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, (alínea II do artigo 70) cita a relevância dos recursos públicos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino público, o que envolve a “aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino” (BRASIL, 1996, p. 51).

De acordo com os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 15) “a construção de uma creche ou pré-escola exige um compromisso de interdisciplinaridade por parte dos profissionais envolvidos”, ou seja, exige a

participação de várias especialidades de profissionais, além de prever a colaboração dos pais ou responsáveis, das crianças e da comunidade.

No processo de construção das Unidades de Educação Infantil, o referido documento sobre os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), destaca que é necessário considerar questões importantes tais como, as condições de acesso, acessibilidade universal, condições de infraestrutura, legislação arquitetônica e urbanística, população, entorno (circunvizinhança), disponibilidade de mão de obra, condicionantes físico-ambientais do local e processo participativo. Assinala-se que os Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998) recomendam a criação e implementação de Conselhos de Educação dos estados e dos municípios, com a função de fiscalizarem a qualidade dos ambientes de Educação Infantil. Admite, ainda, que “ao regulamentar a educação infantil, os conselhos de educação deverão considerar, principalmente, a fundamentação legal, o conhecimento da realidade, os direitos da criança e normas de operacionalização” (BRASIL, 1998, p. 18).

Sob esse prisma, o Plano Nacional de Educação – PNE (2011-2020), (BRASIL, 2011) expõe metas e estratégias para a Educação Infantil, visando universalizar o acesso e a permanência nessa etapa da educação básica. Desta forma, destaca-se a meta 1, que consiste em “universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta da educação infantil de forma a atender 50% da população de até 3 anos . (BRASIL, 2011, p.3). Neste contexto, percebe-se a preocupação do referido plano com a elevação da frequência escolar nas instituições de Educação Infantil.

Cabe destacar, ainda, a meta 4 do PNE (2011-2020) que trata de “universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”. (BRASIL, 2011, p. 23). Assim, a meta 4, expõe o compromisso assumido pelo PNE (2011-2020) com a universalização do atendimento escolar do público-alvo da Educação Especial, desde a educação infantil.

Para Schmid (2011, p. 62) a universalização da educação depende da efetivação de um sistema educacional inclusivo:

O PNE 2011/2020, a exemplo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, indica um sistema educacional efetivamente inclusivo como única possibilidade de exercício do direito à educação e não estabelece restrições, ao contrário do anterior, denunciando nítida presença, no ordenamento jurídico brasileiro, do paradigma da inclusão escolar.

Com efeito, destaca-se que em 25 de junho de 2014 foi sancionada a Lei n. 13.005/14 (BRASIL, 2014) que instituiu o Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024). Complementa-se que esta lei apresenta 20 metas e 253 estratégias a serem implementadas na educação brasileira no período de dez anos, visando alcançar determinados objetivos considerados essenciais, tais como melhoria da qualidade do ensino, valorização do magistério e dos profissionais da educação, dentre outros. No tocante à educação infantil, o PNE (2014-2024) apresenta como metas universalizar a pré-escola para crianças de 4 a 5 anos até o ano de 2016 e atender em creches 50% das crianças até 3 anos. Entretanto, destaca-se um estudo realizado pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE-RS), com base em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2012 e matrículas do Censo 2014 no qual revela o ranking nacional de atendimento em creches e pré-escolas de todas as capitais do país. Em relação à capital do estado do Maranhão, São Luís ocupa a 11º posição no ranking nacional de taxa de atendimento de matrículas em creches, ao apresentar a porcentagem de 29,14%. Em relação às pré-escolas, ocupa a 4º posição, com a porcentagem de 100,1%.

É preciso que a escola se transforme em um espaço inclusivo, que acolha e respeite a diversidade de alunos presentes nos ambientes escolares, bem como ofereça as condições adequadas para atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. Assim, de acordo com os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 15) as creches e pré-escolas devem respeitar a diversidade cultural, social e física do ser humano:

A creche ou a pré-escola encontra-se inserida num contexto sócio-histórico-cultural, que inclui a sociedade e toda sua ampla diversidade cultural, social e física. Assim, o edifício deve ser concebido para congregar as diferenças como forma de enriquecimento educacional e humano, além de respeito à diversidade.

Em relação ao item acessos e percursos as Unidades de Educação Infantil devem “evitar quaisquer barreiras ao acesso e à permanência de pessoas com necessidades especiais, proporcionando conforto e evitando constrangimentos, valorizando assim o convívio com a diferença” (BRASIL, 2006, p. 31). Desta forma, Carvalho (2008) ressalta a importância da eliminação de barreiras arquitetônicas no processo de inclusão escolar das crianças com deficiência:

Quanto ao espaço físico, atualmente os novos ambientes que serão construídos ou os que sofreram reformas, são obrigados a atender as Normas Técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) relativas à acessibilidade. A eliminação de barreiras arquitetônicas nas escolas é condição fundamental para a integração das crianças com algum tipo de necessidade especial. Acredita-se que o grande desafio

neste início de século seja a construção de uma escola inclusiva, garantindo o atendimento à diversidade de necessidades (CARVALHO, 2008, p. 19).

Assim, os ambientes infantis devem respeitar a diversidade própria do ser humano e oferecer as condições compatíveis com as necessidades das crianças. Neste sentido,

Reconhece-se a criança como *sujeito* do processo educacional e como principal usuário do ambiente educacional. Por isso, é necessário identificar parâmetros essenciais de ambientes físicos que ofereçam condições compatíveis com os requisitos definidos pelo PNE, bem como com os conceitos de sustentabilidade, acessibilidade universal e com a proposta pedagógica. Assim, a reflexão sobre as necessidades de desenvolvimento da criança (físico, psicológico, intelectual e social) constitui-se em requisito essencial para a formulação dos espaços/lugares destinados à Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 21).

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), também, destaca a importância dos ambientes físicos de creches e pré-escolas, sendo que essas unidades deviam considerar as necessidades e a diversidade cultural das crianças, que frequentavam essas instituições.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 20) o espaço físico possui grande relevância na medida em que está associado às práticas pedagógicas, ou seja, as atividades desenvolvidas no interior das unidades dependem dos materiais, equipamentos e instalações físicas existentes, sendo que deve ser assegurada “a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. Sob esse aspecto, as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil de 2000 destaca que os espaços físicos internos e externos das creches e pré-escolas deverão estar de acordo com a proposta pedagógica da instituição e, sobretudo, com as normas prescritas pela legislação vigente, no qual se deve assegurar o desenvolvimento pleno das crianças pequenas.

Além dos espaços físicos, é fundamental que as instituições de educação infantil adotem um projeto político-pedagógico que assegure a inclusão de todas as crianças no contexto escolar. Desta forma, conforme os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil devem prevê a inclusão de crianças com deficiência.

Segundo o referido documento, as instituições de educação infantil precisam contemplar em suas propostas pedagógicas as condições necessárias para a efetiva inclusão dessas crianças, que envolve a adoção de estratégias, materiais específicos para atender esses alunos, a formação continuada dos profissionais da educação infantil, a existência de espaços e equipamentos adaptados e o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Nesta

perspectiva, de acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 3):

5 As propostas pedagógicas das instituições de Educação infantil consideram a inclusão como um direito das crianças com necessidades educacionais especiais, contemplando:

5.1 estratégias, orientações e materiais específicos para o trabalho com crianças da Educação Infantil que apresentam deficiências sensoriais (surdez, cegueira ou distúrbio acentuado de linguagem), físicas, motoras e múltiplas;

5.2 estratégias, orientações e materiais específicos para o trabalho com crianças com idade cronológica para permanência na Educação Infantil que apresentam atraso de desenvolvimento decorrente de déficit de atenção e hiperatividade, problemas de comportamentos, emocionais, psicomotores, cognitivos, dislexia e correlatos, entre outros;

5.3 formação continuada dos profissionais de Educação Infantil para atender as crianças com necessidades educacionais especiais;

5.4 espaços e equipamentos são adaptados para receber as crianças com necessidades educacionais especiais de acordo com a Lei de Acessibilidade;

5.5 o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para as crianças com deficiência auditiva.

Em relação à oferta e aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras), destaque-se a aprovação do Decreto nº 5. 626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) que regulamenta a Lei nº 10. 436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000).

A partir da aprovação do Decreto nº 5. 626, de 22 de dezembro de 2005 fica assegurado o atendimento as necessidades educacionais do aluno com surdez no contexto escolar (BRASIL, 2005, não paginado):

Art.14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até o ensino superior.

§1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I- promover cursos de formação de professores para:

a) o ensino e uso da Libras;

b) a tradução e interpretação de Libras-Língua Portuguesa; e

c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II- ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III- prover as escolas com:

a) professor de Libras ou instrutor de Libras;

b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos;

IV- garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos,

desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V- apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI- adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII- desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII- disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

§2º-O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§3º-As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

O respeito às diferenças não se restringe ao acesso às escolas regulares, mas também ao compromisso com a educação de todos, com o intuito de promover uma educação de qualidade e que corresponda às necessidades dos alunos, sobretudo, àqueles com deficiência que, na maioria das vezes, seus direitos se restringem apenas aos documentos legais e não são respeitados na prática.

Para Heredero (2010) não basta garantir o acesso, mas assegurar a permanência a uma educação de qualidade. Assim, de acordo com o autor a escola deve dispor de todos os recursos necessários para atender a diversidade de alunos presentes no contexto escolar.

Logo, a promoção da Educação Inclusiva não compreende simplesmente a integração do aluno com deficiência no ensino regular, pois, no processo de inclusão não é o educando que precisa se adaptar à escola, mas pelo contrário, a escola é que deve desenvolver e adaptar os recursos educacionais, como o currículo pedagógico, as formas de avaliação, bem como as atividades realizadas em sala de aula, no intuito de desenvolver os melhores meios para que todos aprendam e se desenvolvam plenamente.

Assim, sob o enfoque da integração o aluno com deficiência que deveria se adaptar à cultura dominante. Com a consolidação do paradigma da inclusão entende-se que a escola deve criar as condições necessárias para acolher a todos os alunos. “Portanto, enquanto a integração tem posto a sua ênfase no aluno com necessidades educacionais especiais, a inclusão centra seu interesse em todos os alunos” (SANCHEZ, 2005, p. 16).

Sasaki (2005) destaca que enquanto o paradigma da integração responsabilizava as

peças com deficiência pelos seus fracassos escolares, sendo que as mesmas deveriam se adaptar à sociedade e as instituições sociais, incluindo as escolas. Para terem direito a convivência social os deficientes deveriam se adequar às exigências do meio e, os que não adequavam eram excluídos do convívio social. No paradigma da inclusão, tem-se como pressuposto que todas as pessoas devem ser acolhidas e deve-se eliminar todos os fatores que impedem as pessoas com deficiência de conviver em sociedade.

Convém sublinhar, que para Libâneo (2006) a educação inclusiva deve atender às necessidades de cada aluno, abrangendo aqueles com deficiência e, também, aqueles que possuem dificuldades de aprendizagem. Destaca-se que o respeito às diferenças não se restringe ao acesso às escolas regulares, mas também ao compromisso com a educação de todos, com o intuito de promover uma educação de qualidade e que corresponda às necessidades dos sujeitos, sobretudo, aos alunos com deficiência que, na maioria das vezes, seus direitos se restringem apenas aos documentos legais e não são respeitadas na realidade.

Observa-se que há o discurso de que todos têm direitos, mas a realidade é marcada pela visão neoliberal, conservadora e ingênua, que contribui para a existência de desigualdades sociais. Neste sentido,

Busca-se, hoje, o respeito aos direitos de todo cidadão, embora o contexto onde se dá o discurso desses princípios revele uma visão neoliberal, conservadora, ou ainda, romântica e ingênua, não levando em conta que ao falar em igualdade, o faz num contexto de desigualdades assentadas nas relações de poder vigente. Há indícios de que já se reconhecem as diferenças, mas ainda não se garante a igualdade de oportunidades a todos (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009, p. 358).

Segundo Piccolo (2009, p. 367) “a inclusão não se faz pelo discurso, tampouco pela assinatura de decretos, embora estes sejam de fundamental importância [...]”. Para o autor a inclusão trata-se de um processo, permeado por ideias e ações. Portanto, a efetivação da inclusão exige a aprovação de leis, decretos, mas é necessário que haja mudanças concretas, visualizadas por meio de ações reais e que propiciem de fato a educação inclusiva.

Dessa maneira, a educação inclusiva não deve se restringir ao que está no papel, mas também na prática:

Falar de educação inclusiva é muito delicado, é simples no papel, o problema é na prática. São poucas as pessoas com necessidades especiais no ensino regular da rede pública. E não é apenas estarem presentes na escola, é a aprendizagem desses alunos que também não está presente, por falta de estrutura das escolas e da rede de ensino, mal preparo dos professores, e vários problemas que afetam a educação como um todo (GOES, 2010, p. 1).

A educação inclusiva deve ocorrer na prática e não se restringir ao âmbito do

discurso. Destarte, é preciso que a educação de fato seja garantida a todos as pessoas, independente das suas condições de classe, social, de gênero, enfim, deve-se assegurar o usufruto universal desse direito. Desse modo, a concretização da escola inclusiva, deve ir para além dos documentos legais, ou seja, deve se tornar realidade, algo concreto, vivenciado nos ambientes educacionais e não existir apenas no papel, quando isso acontecer todos que compõem a escola serão beneficiados.

Quando a inclusão na escola for capaz de concretizar-se além do que está descrito nos papéis, não só alunos com deficiência terão ganhos, mas os professores, bem como, as demais crianças, também serão favorecidos nesse contexto, pois os deveres da cidadania não são transferíveis e cumpri-los precisa ser uma exigência da própria consciência. Portanto, é a partir do modo como esse processo se configura e desenvolva que serão obtidos fracassos ou êxitos em relação à inserção da criança com deficiência na escola (HOEPPLER, 2007, p. 18).

Destaca-se, ainda, que a escola inclusiva é bem mais que inserir alunos com deficiência em sala de aula. De fato, o grande desafio consiste em proporcionar um ensino de qualidade, que corresponda as necessidades de cada educando e respeite as individualidades, permitindo, por conseguinte, o desenvolvimento e a aprendizagem de todos, bem como uma educação que lhes permitam sentir incluídos e acolhidos pela sociedade. Assim sendo, “o desafio não é apenas colocar alunos com necessidades educacionais dentro de uma mesma sala de aula e sim fazer com que essa educação inclusiva proporcione a esses alunos uma evolução no seu desenvolvimento educacional e pessoal, e os faça sentir incluídos numa sociedade que deveria ser igual para todos” (GOES, 2010, p. 6).

2.4 A escola e a deficiência intelectual: inclusão ou exclusão

Nesta parte do trabalho apresenta-se o debate sobre os processos de inclusão e exclusão vivenciados pelas crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas na sociedade brasileira contemporânea, especialmente em relação à realidade vivenciada no município de São Luís - MA.

O formato da educação em âmbito nacional e mundial resulta de transformações ocorridas na sociedade. Assim sendo, as mudanças ocorridas no meio social contribuem de forma significativa no processo de construção do espaço escolar (SCHAFRANSKI, 2005). Neste sentido, para a autora (2005, p. 102.): “a educação é, por sua origem, seus objetivos e funções um fenômeno social, estando relacionada ao contexto político, econômico, científico e cultural de uma sociedade historicamente determinada”. Assim, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB Nº 7/2010) de 7 de abril de 2010, no item 2, sobre o mérito, destaca-se que:

A sociedade, na sua história, constitui-se no *locus* da vida, das tramas sociais, dos encontros e desencontros nas suas mais variadas dimensões. É nesse espaço que se inscreve a instituição escolar. O desenvolvimento da sociedade engendra movimentos bastante complexos. Ao traduzir-se, ao mesmo tempo, em território, em cultura, em política, em economia, em modo de vida, em educação, em religião e outras manifestações humanas, a sociedade, especialmente a contemporânea, insere-se dialeticamente e movimenta-se na continuidade e descontinuidade, na universalização e na fragmentação, no entrelaçamento e na ruptura que conformam a sua face. Por isso, vive-se, hoje, a problemática da dispersão e ruptura, portanto, da superficialidade (BRASIL, 2010, p. 10).

Este capítulo se propõe a analisar os processos de inclusão e exclusão dos alunos considerados público-alvo da Educação Especial, tais como os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009), particularmente, em relação às crianças com deficiência intelectual no século XXI. Quanto aos fatores que contribuem para a inclusão desse alunado no âmbito escolar destacam-se os dispositivos legais, nacionais e internacionais que garantem o direito universal à educação. Por outro lado, destacam-se os fatores que dificultam o acesso e a permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular. Neste sentido, aponta-se a questão da formação dos professores, a infraestrutura das escolas, a falta de recursos adequados para atender essa demanda, o preconceito e a discriminação, entre outros (CARVALHO, 2007).

Com o intuito de viabilizar a construção do quadro teórico, foi realizado um levantamento de trabalhos científicos sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência

intelectual. Desta forma, destacam-se as pesquisas de Carvalho (2007) que trata da interação social de crianças com deficiência intelectual com seus pares no contexto escolar. Enfatiza-se, ainda, as pesquisas de Hoeppler (2007) Baleotti e Omote (2007) e de Schmid (2011), bem como de Dantas (2012) que aborda a relação entre o professor de Educação infantil e a criança com deficiência, além do estudo de Tédde (2012) .

No tocante à pesquisa de Carvalho (2007) a autora discute a natureza e a qualidade da interação social de crianças com deficiência intelectual no contexto escolar, em articulação com os princípios, pressupostos e práticas da educação inclusiva. Participaram do presente estudo três alunos com Síndrome de Down, dois meninos e uma menina, com respectivamente, sete, oito e quatro anos de idade, estudantes do 1º e 3º períodos de uma escola pública inclusiva de educação infantil do Distrito Federal. Participam, ainda, seus colegas de turma e respectivas professoras regentes, além de uma professora especializada de apoio. Ao final do estudo a autora chegou à conclusão de que as características fenotípicas dos sujeitos focais, bem como o status de deficiente a eles atribuído, não produziam impacto direto na interação com seus pares na escola. Destacou a persistência de comportamentos isolados, cristalizados e antisociais, observados na menina com Síndrome de Down, prejudicando a interação com seus pares, que não foram apresentados nos dois meninos. Enfatizou que a limitada expressão verbal dos sujeitos focais os conduziram a utilizar estratégias metacomunicativas como som vocal, mímica, gesto e atitude corporal, utilizados para complementar ou substituir a fala incipiente. Além disso, apontou a necessidade de educação emocional e social para todos os alunos, por meio de processo de canalização cultural e recursos mediacionais apropriados particularmente protagonizados pelos professores, de modo a lhes favorecer a aprendizagem, o desenvolvimento e a inclusão escolar.

A pesquisa de Hoeppler (2007) foi realizada em uma rede municipal de ensino da cidade de Araraquara- SP, com o objetivo de identificar as mediações existentes entre os professores da educação infantil e alunos com deficiência, verificando as concepções desta profissional em relação à deficiência e a inclusão, bem como, analisar as relações que se estabeleciam no interior da sala de aula entre o referido aluno com seus colegas de classe. Analisou, também, os depoimentos dos gestores a fim de compreender os mecanismos de encaminhamentos, avaliações e suportes especializados ao processo de inclusão. Participaram da pesquisa dez alunos com deficiência incluídos em salas regulares, nove professores da educação infantil, quatro diretores de Centros de Educação e Recreação (CERs) e um representante da Secretaria Municipal de Educação. Foram realizadas um total de 130 sessões

de observação da rotina de trabalho dos CERs, entrevistas com professores em três momentos distintos do estudo, aplicação de um questionário e entrevistas com diretores e representante da Secretaria Municipal da Educação. Os resultados evidenciaram as concepções de deficiência que foram construídas no decorrer da história, permanecendo assim a visão estigmatizante dos alunos com deficiência, o que prejudica as relações estabelecidas entre professora e aluno. Finalizou o estudo com a certeza de que ouvir as profissionais da educação infantil é essencial à compreensão frente ao processo de inclusão.

O estudo Baleotti e Omote (2007) foi realizado em três escolas municipais da cidade de Marília. As referidas escolas estudadas foram agrupadas, totalizando três grupos. No Grupo 1 composto pela comunidade de educadores representada por 56 professores, por três diretores e três coordenadores pedagógicos das três escolas estudadas. Grupo 2 constituído por 54 alunos, sendo 24 alunos não deficientes, que estavam na 2º série e na mesma classe do aluno com deficiência intelectual. O aluno com deficiência intelectual não participou do estudo. Vinte e nove alunos não deficientes, que estavam na 3º série e na mesma classe da aluna com deficiência física, bem como a própria aluna deficiente física. O Grupo 3 composto por 23 alunos da escola sem experiência de inclusão e estavam na 3º série. Ao término da pesquisa os autores chegaram à conclusão que os educadores com experiência profissional com aluno deficiente físico inserido em classes regulares apresentaram atitudes mais favoráveis à inclusão que aqueles que não possuíam experiência. E da mesma forma, educadores que possuem um aluno com deficiência intelectual em classe de ensino comum apresentam atitudes mais favoráveis que os da escola sem nenhuma experiência de inserção de aluno deficiente em classe de ensino comum. Entretanto, essa diferença não chegava a ser estatisticamente significativa.

Dentre as razões para não ter havido diferença considerada significativa entre a escola que não tem experiência de inclusão e a escola cuja experiência está vinculada ao aluno com deficiência intelectual Baleotti e Omote (2007) destacam o contexto que pode ter prejudicado a aprendizagem e a interação do aluno com deficiência intelectual; o tempo relativamente curto de convivência que a comunidade escolar teve com o aluno com deficiência intelectual; a concepção que os educadores possuem da deficiência intelectual, entendida como um prejuízo da capacidade cognitiva e, conseqüentemente, da aprendizagem escolar. Em relação à deficiência física, os educadores a conceberiam como uma alteração nas capacidades físicas sem prejuízo para a aprendizagem escolar; a deficiência física não se constitui num fator tão crítico de normalidade, aceitação e inclusão escolar e social como parece ser em relação a deficiência intelectual; o grau de comprometimento motor da aluna com deficiência física não

exigiu modificação da dinâmica escolar, no sentido da necessidade de alteração da prática pedagógica do professor ou da estrutura física da escola para favorecer a sua inserção na classe do ensino comum e a causalidade individual do problema, ou seja, o fracasso escolar é atribuído ao grau de deficiência do aluno com deficiência intelectual.

A pesquisa de Schmid (2011) aborda o direito à educação inclusiva da criança com deficiência intelectual sob a ótica do direito da antidiscriminação. A autora constatou as bases jurídicas para a inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual por meio de documentos internacionais, livros, ensaios, periódicos, entre outros. Nesta pesquisa, focalizou-se o novo papel dado pelo processo inclusivo à educação especial, no qual deve ser realizado na própria unidade de ensino regular ou em instituições especializadas. Conforme conclusão da autora, a discriminação em relação às pessoas com deficiência intelectual pode ocorrer de forma direta, ou seja, quando é intencional e indireta quando não é intencional.

Considerando-se que este trabalho focaliza o processo de inclusão das crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas, faz-se necessário conceituar esse tipo de deficiência. Ressalta-se que as pessoas com deficiência intelectual já foram denominadas de diversas formas, tais como mongoloide, mongol, débil mental, excepcional, enfim, termos inapropriados com caráter depreciativo, que revelaram preconceito e que não é mais aceitável e tolerável a utilização dessas nomenclaturas (SCHMID, 2011).

Dantas (2012) discutiu a educação inclusiva na educação infantil e as concepções e expectativas de professoras de Educação Infantil sobre a inclusão do aluno com deficiência. O seu objetivo foi investigar e analisar as concepções e expectativas de professoras da Educação Infantil de um Centro de Educação Infantil do Município de Natal/ RN, sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas e suas implicações para aprendizagem dos alunos. Participaram da pesquisa três professoras da referida escola, que tinham alunos com deficiência em suas salas de aula. A autora concluiu que a escola regular de educação infantil possibilitava práticas pedagógicas, que favoreciam a participação e o desenvolvimento dos alunos com deficiência; como também, situações que podiam criar barreiras para a aprendizagem e para o desenvolvimento dessas crianças. Os dados revelaram concordância e divergências de concepções e expectativas sobre as questões, que envolvem a inclusão.

Tédde (2012) realizou uma pesquisa visando comparar o aprendizado das crianças com deficiência intelectual leve com crianças sem nenhum tipo de deficiência, além de perceber quais as maiores dificuldades para a adequada inclusão desses alunos no ensino regular. Para

tanto, realizou avaliações comparativas e aplicou questionários aos docentes de uma instituição escolar da rede municipal de ensino, localizada na cidade de Santa Bárbara do Oeste. A autora evidenciou que os alunos com deficiência intelectual leve, incluídos na referida instituição recebem atendimento educacional especializado (AEE) nas salas de recurso multifuncionais. Concluiu que as maiores dificuldades de inclusão escolar desses alunos se referem à falta de capacitação dos professores, ausência de parceria com os profissionais especializados, excessivo número de alunos em sala de aula e falta de recursos adaptados, tais como prédios e materiais apropriados para os alunos inclusos.

Nessa pesquisa, utiliza-se o termo pessoa com deficiência intelectual. Concorde-se com o pensamento de Tédde (2012) no qual salienta que o termo vigente é pessoa com deficiência intelectual e não mental, conforme é indicado por diversos documentos.

Nos dias atuais a maior dúvida para classificar essa deficiência encontra-se entre deficiência mental (D.M.) e deficiência intelectual (D.I.). Mas através de modificações de documentos (Declaração de Salamanca) e nomes de associações influentes (American Association of Mental Retardation (AAMR) para American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), percebe-se que hoje o termo correto a ser utilizado é “pessoa com deficiência”, para qualquer deficiência, e no caso da deficiência cognitiva o termo correto a ser utilizado é “pessoa com deficiência intelectual” (TÉDDE, 2012, p. 22).

Em relação à origem da deficiência intelectual, segundo Schmid (2011) há inúmeras causas, a saber: fatores genéticos, doenças infecciosas produzidas por envenenamento e radiação, podendo inclusive se manifestar de diferentes formas e intensidades diversas. Além disso, o sujeito pode apresentar alguma limitação física.

Segundo Milanez (2008) a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2003) reconhece 3 fatores causadores da deficiência intelectual. O primeiro fator envolve o risco e causas pré-natais, que são ocasionados antes do nascimento da criança. Tais fatores podem ser de origem genética, manifestada pela mutação de genes e cromossomos, bem como decorrente de fatores ambientais. No que se refere aos fatores ambientais, ressalta-se a doenças causadas por uma série de micro-organismos, como vírus, que causam, por exemplo, a rubéola, por bactérias, como a sífilis e doenças causadas por protozoários, tais como a toxoplasmose, dentre outras doenças.

Ainda em relação aos fatores ambientais há doenças carenciais, ocasionada pela desnutrição materna e, conseqüentemente, conduz à desnutrição fetal. Destacam-se, ainda, as características maternas, como gestantes com idades acima de 35 anos, que apresentam maior risco de Síndrome de Down e, adolescentes grávidas no qual a incidência de aborto e de bebês

prematturos é elevada (MILANEZ, 2008).

Outro aspecto importante ligado aos fatores ambientais se refere à intoxicação materna provocada por produtos tóxicos, tais como o fumo, medicamentos, álcool, drogas psicotrópicas, fatores físicos como a radiação. Salientam-se, também, fatores imunológicos, como a incompatibilidade de Rh, bem como a hipóxia intrauterina decorrente de anemia profunda, uso de anestésicos, hemorragia uterina, entre outros (MILANEZ, 2008).

O segundo corresponde aos fatores de risco e causas perinatais, que corresponde ao momento do nascimento infantil ou após esse período. O mais comum é a anóxia neonatal, ocorrendo com frequência em partos normais, que são conduzidos de forma inadequada. Há os traumas obstétricos ocasionados pelo uso de fórceps, que causam lesões, bem como a prematuridade, sendo que crianças com baixo peso tem alta incidência de desenvolverem deficiência intelectual (MILANEZ, 2008).

O terceiro compreende os fatores de risco e causas pós-natais que ocorrem após o nascimento. “Incluem causas microbianas, desnutrição, carências, intoxicações, traumatismos crânio-encefálicos, fatores ambientais, familiares e condições sócio-econômicas” (MILANEZ, 2008, p. 53).

Segundo Milanez (2008) destacam-se, ainda, fatores como infecções, como a encefalite, sendo que nos primeiros anos de vida o risco de desenvolver deficiência intelectual é maior. Há, ainda, sequelas como problemas visuais e neurológicos ocasionados pela meningite bacteriana. Outros fatores são traumatismo craniano, fatores nutricionais, fatores químicos decorrente de intoxicações, privações diversas, como sensoriais, familiares e sociais, e causas desconhecidas.

A pessoa com deficiência, assim como qualquer outra, tem direito aos serviços básicos de saúde, bem como deve ser ofertada assistência específica à sua condição. Assim, “a atenção integral à saúde, destinada à pessoa com deficiência, pressupõe uma assistência específica à sua condição, ou seja, serviços estritamente ligados à sua deficiência, além de assistência a doenças e agravos comuns a qualquer cidadão” (BRASIL, 2007, p. 7).

Comenta-se que a pessoa com deficiência tem acesso ao Sistema Único de Saúde (SUS), por meio da atenção básica, cuja principal estratégia de ação é o programa Saúde da Família, que desenvolve ações de saúde de maneira integral e continuada. Salienta-se que tal programa possui equipes de profissionais compostas por médicos, enfermeiros, auxiliares de enfermagem, incluem, ainda agentes comunitários de saúde, dentistas e auxiliares de consultório dentário (BRASIL, 2007).

Importante destacar a aprovação do Estatuto da Pessoa com Deficiência- Lei Brasileira da Inclusão, nº 4 de 2015, (BRASIL, 2015) de autoria do senador federal Paulo Paim.

No Estatuto da Pessoa com Deficiência- Lei Brasileira da Inclusão, nº 4 de 2015 é assegurada a atenção integral à pessoa com deficiência via Sistema Único de Saúde- SUS. (BRASIL, 2015, não paginado):

Art. 18. É assegurada atenção integral à saúde da pessoa com deficiência em todos os níveis de complexidade, por intermédio do SUS, garantindo acesso universal e igualitário.

§ 1º É assegurada a participação das pessoas com deficiência na elaboração das políticas de saúde a elas destinadas.

§ 2º É assegurado atendimento segundo normas éticas e técnicas, que regulamentarão a atuação dos profissionais de saúde e contemplarão aspectos relacionados aos direitos e às especificidades das pessoas com deficiência, incluindo temas como sua dignidade e autonomia.

§ 3º Aos profissionais que prestam assistência à pessoa com deficiência, especialmente nos serviços de habilitação e reabilitação, deve ser garantida a capacitação inicial e continuada.

A atenção à saúde não se restringe à reabilitação e prevenção de deformidades, mas inclui a aquisição de equipamentos tais como órteses e próteses, ou seja, cadeiras de rodas, bolsas de colostomia, próteses auditivas e visuais e ortopédicas, entre outros. Isso posto, salienta-se que “a assistência à saúde e as ações de reabilitação visam ao desenvolvimento de capacidades, habilidades, recursos pessoais e comunitários para promover a independência e a participação social das pessoas com deficiência frente à diversidade de condições e necessidades” (BRASIL, 2007, p. 10).

Por outro lado, diante da variedade de causas da deficiência, a assistência à saúde engloba, também, a adoção de medidas de caráter preventivo. As ações de prevenção são realizadas pelos profissionais que compõem as equipes de Saúde da Família, sendo responsáveis por identificar as pessoas com doenças incapacitantes ou deficiências. Os agentes comunitários de saúde, também, realizam o trabalho de visitação das famílias, visando acompanhar idosos, adultos, gestantes e crianças (BRASIL, 2007).

Sobre as medidas de prevenção, destaca-se o que diz o Art. 19 no Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira da Inclusão, nº 4 de 2015 (BRASIL, 2015, não paginado):

Art. 19. Compete ao SUS desenvolver ações destinadas à prevenção de deficiências por causas evitáveis, inclusive por meio de:

I – acompanhamento da gravidez, do parto e do puerpério, com garantia de parto humanizado e seguro;

II – promoção de práticas alimentares adequadas e saudáveis, vigilância alimentar e nutricional, prevenção e cuidado integral dos agravos relacionados à alimentação e nutrição da mulher e da criança;

III – aprimoramento e expansão dos programas de imunização e de triagem neonatal;

IV – identificação e controle da gestante de alto risco.

Vale sublinhar que o diagnóstico da deficiência intelectual, geralmente é realizado pelo psicólogo, todavia deve ser realizado pela equipe multidisciplinar. Além disso, o professor deve estar atento às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo aluno. Caso tenha alguma suspeita, este profissional deve informar a equipe técnica para que sejam tomadas as providências necessárias, tais como, providências que confirmem ou não a deficiência, bem como, outras dificuldades apresentadas pelo aluno, e possíveis encaminhamentos para a realização de tratamento ou para serviços de apoio (RAIÇA; PRIOSTE; MACHADO, 2006).

Sobre o trabalho de detecção da deficiência realizado por equipe multiprofissional e interdisciplinar, destaca-se o que diz o Art. 2º, nos § 1 e 2, presentes no Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei Brasileira da Inclusão, nº 4 de 2015 (BRASIL, 2015, não paginado):

Art. 2º Considera-se a pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com uma ou mais barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II – fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III – limitação no desempenho de atividades; e

IV - a restrição da participação

§ 2º O Poder Executivo criará instrumentos para a avaliação da deficiência.

À luz do exposto, comenta-se que a pessoa com deficiência tem o direito de acessar os serviços de saúde como qualquer cidadão. Além disso, devem ser asseguradas ações voltadas para o diagnóstico, prevenção e reabilitação, bem como, a aquisição de próteses e órteses de forma gratuita (BRASIL, 2007).

Destaca-se que é importante não confundir deficiência mental com fracasso escolar, uma vez que, o sistema educacional, muitas vezes, não tem proporcionado condições favoráveis ao desenvolvimento das crianças, conduzindo à defasagem escolar. “Neste sentido, podemos supor que nem sempre a deficiência está na criança, e sim, muitas vezes, no próprio sistema educacional” (RAIÇA; PRIOSTE; MACHADO, 2006, p. 28).

Além disso, conforme essas autoras faz-se necessário diferenciar a deficiência intelectual da doença mental, visto que é comum as pessoas realizarem uma associação entre elas, ou seja, como se deficiência intelectual fosse uma doença. Desse modo, aponta-se que as pessoas com deficiências intelectuais, em geral, apresentam rebaixamento quantitativo das funções psíquicas e, não possuem uma visão distorcida de si mesmas e da realidade a qual está inserida. Quanto à doença mental, há um rebaixamento qualitativo das funções psíquicas. Sendo

que tal doença pode provocar no indivíduo uma percepção de si mesmo e da realidade comprometida. Conforme comentário a seguir:

A inteligência da pessoa com doença mental nem sempre é afetada; contudo, a percepção de si mesma e da realidade que a cerca quase sempre se torna comprometida. São exemplos de doenças mentais: esquizofrenia, psicose, paranoia e psicose maníaco-depressiva (RAIÇA; PRIOSTE; MACHADO, 2006, p. 29).

No que se refere aos serviços de prevenção, salientam-se os que são realizados no pré-natal e no pós-natal, como educação em matéria de nutrição, campanhas de vacinação, dentre outros. Pode-se dizer que:

A prevenção pode incluir muitos e diferentes tipos de ações como: cuidados primários de saúde, puericultura, pré-natal e pós-natal, educação em matéria de nutrição, campanhas de vacinação contra doenças transmissíveis, medidas contra doenças endêmicas, normas e programas de segurança para evitar deficiências e doenças profissionais, e a prevenção das deficiências resultantes da combinação do meio ambiente ou casada por conflitos armados. Dados revelam que 40% dos casos graves de deficiência mental e 60% das deficiências visuais podem ser evitados por medidas preventivas. (BRASIL, 2007, p. 9).

Com efeito, toda pessoa que apresente redução funcional, tem direito ao diagnóstico da sua deficiência, realizado por uma equipe multiprofissional, composta por médicos, enfermeiros, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, nutricionistas, entre outros profissionais. Além disso, tem direito aos processos de reabilitação, quando o seu estado físico, mental ou sensorial dificulte a sua inclusão no meio social, englobando as esferas educativa, social e laboral (BRASIL, 2007).

Observa-se que as causas da deficiência intelectual são diversas, desta forma, ressalta-se que o diagnóstico da deficiência intelectual não é uma tarefa fácil.

O diagnóstico da deficiência intelectual é muitas vezes difícil. Fatores emocionais, alterações de certas atividades nervosas superiores (retardo específico de linguagem, dislexia, psicose), baixo nível sócio-econômico ou cultural podem estar na base do ajustamento social adequado, sem que haja necessariamente deficiência intelectual. (MILANEZ, 2011, p. 55).

De acordo com Tédde (2012, p. 23) em relação à deficiência intelectual, “seu diagnóstico necessita do envolvimento de grupos de fatores biomédicos, etiológicos, comportamentais, sociais e educacionais”.

Contudo, diante dessa variedade de causas, Schmid (2011) ressalta que há um denominador comum, relativo à insuficiência intelectual. Nestes termos, a autora destaca a introdução de pesquisas sobre a medição da inteligência das crianças, cujos estudos de William Stern notabilizaram-se com a introdução do conceito de quociente de inteligência (QI), “que

seria resultado da divisão da idade mental (IM) pela idade cronológica (IC), multiplicado por 100. O QI tornou-se, então, o método mais conhecido e utilizado para a avaliação da inteligência individual” (SCHMID, 2011, p. 18). Sobre isso comenta-se que a deficiência intelectual é:

Caracterizada pela redução no desenvolvimento cognitivo, ou seja, no QI, normalmente abaixo do esperado para a idade cronológica da criança ou adulto, acarretando muitas vezes um desenvolvimento mais lento na fala, no desenvolvimento neuropsicomotor e em outras habilidades (TÉDDE, 2012, p. 23).

Os trabalhos de Alfred Binet ganharam notoriedade no diagnóstico da deficiência intelectual, sendo que baseava-se nas escalas de inteligência criada por ele no ano de 1905, no qual as crianças eram classificadas, conforme o seu quociente intelectual (QI). Esse método de classificação vigorou até a década de 1990 nos laudos psicoeducacionais, nos quais contribuíram no processo de exclusão escolar de muitas crianças que apresentavam índices abaixo da média, visto que, sob esse enfoque médico-pedagógico da deficiência, acreditava-se que essas crianças não eram capazes de aprender (RAIÇA; PRIOSTE; MACHADO, 2006).

Conforme Schmid (2011) há vários estudiosos que criticam a adoção dos testes de QI, na medida em que é insuficiente para medir a inteligência humana. “Atualmente, os diagnósticos não mais se baseiam unicamente no QI e buscam uma visão social da pessoa, valorizando as potencialidades de cada uma dentro da comunidade em que vive” (RAIÇA; PRIOSTE; MACHADO, 2006, p. 22).

Complementa-se que no diagnóstico da deficiência intelectual deve-se levar em consideração o funcionamento adaptativo do indivíduo nas seguintes áreas de habilidades, citadas pela AAIDD, quais sejam: comunicação, autocuidado, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança, que são detectadas antes dos 18 anos (RAIÇA; PRIOSTE; MACHADO, 2006)

Em relação ao atendimento educacional das crianças com deficiência intelectual destaca-se que esses alunos necessitam de atendimento diferenciado e, sobretudo é necessário considerar a bagagem desses infantes, ou seja, as suas experiências, os conhecimentos adquiridos antes de adentrarem à escola (SCHMID, 2011).

Além disso, é fundamental reconhecer que os mesmos possuem capacidades, sendo que é de suma importância valorizar tudo aquilo que sabem fazer sozinhos, garantindo, por conseguinte, a autonomia dos infantes (TÉDDE, 2012).

Destaca-se o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) defendido por

Vigotski, que enfatiza a influência de um interlocutor mais competente no processo de aprendizagem da criança. “Segundo este conceito, a aprendizagem pode realizar-se mediante processos psíquicos ainda imaturos, beneficiando-se da influência do interlocutor mais competente -adulto ou criança- para impulsionar o seu desenvolvimento” (CARVALHO, 2007, p. 17).

A esse respeito, “o que uma criança é capaz de fazer com auxílio dos adultos chama-se zona de desenvolvimento potencial”. Sendo que aquilo que hoje a criança é capaz de fazer com a assistência do adulto, amanhã poderá fazer sozinha. Logo, “o estado do desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial” (VIGOTSKI, 1998, p. 112).

A moral da primeira infância, ocorrida em média antes dos sete anos, é heterônoma, ou seja, sofre influência de outrem. “A moral da primeira infância fica, com efeito, essencialmente heterônoma, isto é, depende de uma vontade exterior, que é a dos seres respeitados ou dos pais” (PIAGET, 2004, p.39). Logo durante esse período, os valores e interesses da criança são construídos, a partir do que os adultos determinam. Além disso, ressalta-se que há relação de subordinação existente entre a criança e o adulto (PIAGET, 2004).

Com base na teoria piagetiana, Carvalho (2007, p. 28) comenta que a relação entre crianças é permeada pela moral autônoma, “caracterizada pela simpatia, respeito mútuo e, sobretudo, pela reciprocidade e isenção de pressões exteriores [...]”. Quanto à relação com os adultos, observa-se [...] “a coação moral do adulto, caracterizando-se pelo respeito unilateral, autoridade, dominação e poder, na relação com a criança [...]”.

Por apresentar uma linguagem puramente egocêntrica, a criança na primeira infância, apresenta dificuldade de cooperar entre si e de seguir regras, sobretudo, ditadas pelas crianças da mesma faixa etária. Costumam, por exemplo, obedecer as regras de um jogo, quando estas são proferidas por crianças mais velhas. Neste sentido, comenta-se que:

Na primeira infância, os jogadores de quatro a seis anos procuram imitar os exemplos dos mais velhos e observam mesmo algumas regras; mas cada um só conhece uma parte delas e durante o jogo não se importam com as regras do vizinho, quando este é da mesma idade. Na verdade, cada qual joga à sua maneira, sem coordenação nenhuma (PIAGET, 2004, p. 41).

Em relação à interação entre crianças com deficiência intelectual e seus pares, Carvalho (2007, p.33) chama a atenção para o conceito de cultura de pares, que “implica os ambientes e circunstâncias de convivência cotidiana da criança, onde convive regularmente,

familiarizando-se com seus parceiros e compartilhando comportamentos, ações, êxitos, insucessos, possibilidades e desafios”.

No processo de inclusão escolar é preciso compreender a natureza das relações estabelecidas entre as crianças e destas com o adulto, representada pela figura do professor, uma vez que, a qualidade da intervenção pedagógica em sala de aula, influencia na natureza do relacionamento entre os pares e interfere no alcance da inclusão (HOEPPLER, 2007).

A autora salienta, ainda, que a criança com deficiência é um ser ativo, que interage com os seus colegas de classe. Destaca-se, nesse caso, o papel de mediador assumido pelo professor da educação infantil, que tem a função de facilitar as relações interpessoais existentes em sala de aula, bem como, deve buscar contribuir com a promoção da aprendizagem escolar e como o desenvolvimento afetivo dos seus alunos (HOEPPLER, 2007).

Isso posto, concorda-se com Hieppler (2007) quando afirma que a efetivação da educação inclusiva não se restringe à formulação de políticas públicas, que sinalizam que toda pessoa tem direito à educação, mas é necessário também compreender o tipo de relacionamento que os alunos vivenciam entre si e destes com o professor, no sentido de vislumbrar concepções e atitudes que possam contribuir ou não com a construção de uma escola para todos.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) garante a todos os cidadãos brasileiros o acesso com qualidade aos serviços sociais, tais como saúde, educação, trabalho e lazer. Há uma série de dispositivos presentes na Carta Magna que asseguram o direito aos sujeitos o pleno exercício da cidadania, que implica no acesso a todos os direitos constitucionalmente garantidos. Conforme o Art. 6 da Constituição Federal (BRASIL, 1988): “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”, na forma desta Constituição. O direito à educação pública e de qualidade, que engloba o binômio educar² e cuidar, é de competência do Estado. Conforme o Art. 4, da Resolução CNE/CEB nº. 4/2010 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010) é de responsabilidade do poder público, da família, da escola e da sociedade que todos os indivíduos tenham esse direito assegurado. A instituição escolar deve acolher todos os estudantes, garantindo-lhes condições de igualdade em relação ao acesso, permanência, inclusão e sucesso na escola. Conforme o Art. 9º da CNE/CEB nº. 4/2010, a escola de qualidade deve ter como centralidade o estudante e a sua aprendizagem

² Art. 6º Na Educação Básica é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível de educação, a sua centralidade que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010).

(CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010).

Essa Resolução em seu Art. 9º ressalta-se que:

- A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:
- I. Revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;
 - II. Consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade;
 - III. Foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;
 - IV. Inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante;
 - V. Preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros;
 - VI. Compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;
 - VII. Integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes da comunidade interessados na educação;
 - VIII. Valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico;
 - IX. Realização de parceria com órgãos, tais como o da assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente.

Conforme o Art.5º da Resolução CNE/CEB nº. 4/2010, direito a educação é condição *sine qua non*, ou seja, uma condição indispensável para o exercício dos demais direitos, tais como, político, civis, sociais e humanos.

Art. 5º A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010)

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) caracteriza a educação como um direito humano universal e inalienável, ou seja, intransferível. Entretanto, nem todos os brasileiros têm acesso a esse direito, portanto, a universalização da educação é um grande desafio para a nação brasileira. Assim, no século XXI, onde há o risco eminente de perda de conquistas sociais e, de vertiginosa exclusão, é preciso que a sociedade se comprometa com a luta por uma educação para todos. Em relação a esse aspecto, percebe-se que:

Se o contexto desse início de século XXI traz mudanças decorrentes das transformações ocorridas mundialmente, em que há risco de perdermos conquistas sociais e aumentarem os mecanismos de exclusão, a perspectiva que se apresenta para a educação especial é a de estar ampliando o seu espaço e, ao mesmo tempo, compartilhando com a sociedade em geral, a luta por uma Educação para Todos. Nesse

sentido, a aproximação da educação especial com a regular se faz necessária, ao constatar que, grande parte de sua problemática, não é exclusiva dela, faz parte da situação como um todo (CARVALHO, 2007, p. 241).

De acordo com Bartalotti (2006, p. 5) a discussão sobre inclusão social se caracteriza como algo bastante amplo, que perpassa os campos da saúde, educação, entre outros, sendo que o debate sobre a inclusão só existe, porque há categorias de pessoas que são excluídas, compondo a categoria dos chamados excluídos e, “mais do que isso, porque a exclusão é definida como algo desvantajoso, ruim, indesejável, algo que fere a dignidade humana”.

Para Carvalho (2007) o termo exclusão possui uma dimensão ampla. Dessa maneira, há diversas formas de exclusão, tais como a institucional, física, material, digital, étnica, simbólica, sociocultural, geográfica, entre outras. Ademais Carvalho (2007, p. 54) destaca o caráter polissemico da palavra exclusão. “A polissemia do termo exclusão remete aos significados de segregação, preconceito, discriminação, exploração, coação, injustiça social, dentre outros”. Dessa maneira, entende-se que a exclusão apresenta-se de diferentes formas e tem como resultado o desrespeito aos direitos humanos.

No que concerne à exclusão social das pessoas com deficiência, embora seja incontestável que esse segmento da população seja alvo de práticas discriminatórias, embasadas em justificativas preconceituosas, é importante salientar que conforme Bartalotti (2006) uma pessoa com deficiência não necessariamente será excluída do meio social.

Todos devem reconhecer algum exemplo de pessoa com deficiência perfeitamente incluída no seu meio social; portanto, falar de deficiência como fator necessariamente excludente não é apropriado, embora possamos afirmar que uma grande parcela das pessoas com deficiência se encontra sim em lugares avaliados como de exclusão (ou de inclusão precária, marginal) (BARTALOTTI, 2006, p. 10).

De acordo com Bartalotti (2006) não é possível afirmar que todas as pessoas com deficiência sofrem exclusão social. Segundo a autora, de uma maneira geral, essa parcela da população tem acesso a direitos sociais, como saúde, educação e trabalho. Contudo, é necessário reconhecer que, a inclusão social da maioria desses indivíduos ocorre de maneira precária.

Assim, segundo Bartalotti (2006), ainda, não é possível ter uma compreensão clara e objetiva da exclusão, se não for discutido de onde e de que o indivíduo está sendo excluído e, onde e em que o mesmo é incluído. Dessa forma, essa autora ressalta que, é preciso reconhecer o seguinte:

Falar de exclusão, de uma maneira absoluta, sem deixar muito claro que exclusão é essa, ou seja, de onde, ou de que esse sujeito está excluído e, conseqüentemente, onde e em que ele está incluído, nos impede, em última instância, de ter uma real compreensão da situação [...] (BARTALOTTI, 2006, p. 9).

Bartalotti (2005) exemplifica que uma criança de rua, sendo excluída da escola, passa a ser incluída na categoria das crianças de rua. Outro exemplo, seria de uma criança com deficiência que, também, estando excluída da escola regular, é incluída numa instituição de abrigo, na qual não recebe o atendimento que corresponda às suas necessidades de aprendizagem. Logo, ao mesmo tempo em que o sujeito é excluído de determinada categoria social, este é inserido em outra. Assim sendo, se o mesmo sofre exclusão dos direitos sociais, por conseguinte passa a compor o grupo dos excluídos.

Em relação ao campo da educação, comenta-se que a exclusão dos deficientes provém desde a Antiguidade e não apenas aos dias atuais: “Ao analisar-se a historicidade da Educação Especial é notório o registro que, desde a Antiguidade até os dias atuais, a sociedade vem demonstrando dificuldades em lidar com as diferenças pessoais e em aceitar pessoas com necessidades especiais” (CHAHINI, 2006).

Segundo Bartalotti (2006) ao longo da história da humanidade as pessoas com deficiência eram consideradas indesejáveis para a sociedade, na qual foram criadas instituições especializadas para o atendimento dessa camada da população, a saber: manicômios, guetos, aldeias de hansenianos, prisões, enfim, a exclusão dos deficientes imperou durante anos em inúmeras comunidades. Ademais, a autora complementa que historicamente as formas de inclusão social das pessoas com deficiência tem se restringido à formulação de programas de reabilitação, instituições especializadas e classes especiais e, mais recentemente, a política de cotas no mercado de trabalho. Dessa forma, “legitimam-se os lugares especiais para pessoas especiais, concepção que vem se mostrando muito difícil de ser mudada” (BARTALOTTI, 2006, p. 15). Ou seja, a participação e a inclusão social dessas pessoas só é aceita por meio de políticas e programas que criem espaços, lugares determinados para os mesmos. Ainda não há a concepção universal de que todo ser humano tem o direito ao convívio social e aos mesmos direitos e deveres como qualquer outro.

Nesta discussão, é preciso considerar que segundo Bartalotti (2006) a exclusão não nasce do acaso, pelo contrário é uma construção histórica e decorre dos valores, das ideologias de uma sociedade, conforme relata a seguir:

A exclusão, portanto, não é arbitrária, acidental, fruto do acaso ou da sorte; ela nasce de uma ordem social legitimada por valores, ideologias que, de certa forma, a “justificam”. A exclusão é fruto das formas de organização da sociedade e das

maneiras que se estabelecem as relações entre as pessoas (BARTALOTTI, 2006, p. 15).

Portanto, a exclusão das pessoas com deficiência é uma questão histórica, fruto da adoção de valores, ideologias, que foram sendo transmitidos ao longo dos anos como se fossem “verdades”. Por conseguinte, foram sendo cristalizadas no meio social. Dessa forma, o direito ao convívio social durante anos foi negado as pessoas com deficiência, tratadas de maneira depreciativa e com descaso. Enfim, não tinham os mesmos direitos que as demais, inclusive o direito a serem incluídas na sociedade, sendo que muitas eram recolhidas em instituições, pois não eram aceitas pela comunidade local e, portanto, eram privadas do convívio social (BARTALOTTI, 2006).

Nos anos de 1970, a educação especial no Brasil era ditada pelas regras do modelo médico ou clínico, no qual a ênfase era sobre a deficiência do indivíduo. A concepção médica da deficiência, pautou-se na afirmação de que era preciso modificar o comportamento das pessoas com deficiência, visando à integração desses sujeitos na sociedade e no sistema educacional. Ressalta-se que o trabalho pedagógico era restrito ao processo de alfabetização, já que se acreditava que tais indivíduos não teriam a capacidade de se desenvolverem (GLAT; FERNANDES, 2005).

Graças ao modelo médico vigente nos anos de 1970, há o processo de institucionalização da educação especial no Brasil, no qual a educação utilizava-se de métodos da área médica, no intuito de promover a adaptação das pessoas com deficiência no meio social. Os alunos que não se enquadravam ao ensino regular eram segregados em classes especiais. Sendo que a partir da década de 1980, o modelo médico passou a ser questionado e, por volta dos anos 1990 foi substituído pelo paradigma da inclusão (GLAT; FERNANDES, 2005).

Saeta (1999) destaca o aspecto social da deficiência, ou seja, o seu conceito gira em torno dos valores, expectativas, padrões gerados pela sociedade acerca das pessoas com deficiência. Além disso, comenta que a sociedade tende a focalizar aquilo que é considerado imperfeito, fora dos padrões aceitos pelo meio social. Por conseguinte, o próprio deficiente acaba por internalizar essas ideias e conseqüentemente se desqualifica:

Sendo assim, as expectativas dirigidas ao indivíduo portador de deficiência pelos demais, da sociedade maior, alteram-se, ou seja, o olhar passa a ter como foco aquilo que destaca como “imperfeição”, deixando, em consequência, de ver o indivíduo como um todo. Simetricamente, o indivíduo portador de deficiência se perceberá, mesmo que só em alguns momentos, não correspondendo às expectativas nele depositadas e, conseqüentemente, ao percebe-se inferiorizado, poderá também criar expectativas sobre si despotencializadas e diferenciadas (SAETA, 1999, p. 52).

Na década de 1970, a pessoa era definida pela sua deficiência, sendo que é preciso compreender que são as expectativas do meio social que determinam o olhar sobre o outro. Assim, quando uma pessoa não apresenta as qualidades valorizadas pela sociedade a mesma sofre rejeições, considerada inclusive inferior aos demais. Comenta-se que a deficiência não pode ser vista apenas na sua dimensão orgânica, visto que não é a deficiência em si que define o sujeito, mas o grupo no qual ela pertence (SAETA, 1999).

O meio social tende a não acreditar no potencial da pessoa com deficiência e conduz as mesmas a internalizarem os valores que as desqualificam (RIBAS, 2003). O autor complementa que, diante do padrão de normalidade instituído pela sociedade, a pessoa com deficiência procura ajustar-se a esse modelo:

É interessante verificar que é inculcido na pessoa deficiente que ela deve colocar uma prótese porque deve fazer tudo para se parecer com uma pessoa “normal”. E o mais grave: o deficiente aceita isso. Quase nunca ele pensa que uma prótese se destina também à correção de uma situação física que se deixada para depois talvez venha a ser tarde. No conjunto dos valores culturais que definem o indivíduo “normal”, estão incluídos “padrões” de beleza e estética voltados para um corpo esculturalmente bem-formado. Aqueles que fogem dos “padrões”, de certa forma agridem a “normalidade” e se colocam à parte da sociedade (RIBAS, 2003, 18).

Com efeito, Ribas (2003, p. 12) adverte que apesar das ações empreendidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e pela Organização das Nações Unidas (ONU) em prol da eliminação de visões equivocadas acerca das pessoas com deficiência, pautadas no preconceito, verifica-se o predomínio na realidade social a concepção de que ser deficiente significa ser incapaz, ineficiente. “[...] Ser deficiente, antes de tudo, é não ser capaz, não ser ‘eficaz’”.

Interessante quando Rodrigues (2007, p.101) diz que a sociedade considera “o normal como o que está padronizado, poderíamos dizer os ‘sem deficiência’, e o anormal como o que é significativamente diferente de mim, ou os com deficiência”. Desta forma, adverte que é preciso desmitificar ideias pré-concebidas a cerca da diferença, presentes em sala de aula e na sociedade, uma vez que, as representações construídas a partir das relações sociais quando marcadas pela desinformação, conduzem às visões equivocadas sobre a diversidade.

Apesar de estarmos vivenciando um contexto educacional onde, na medida do possível, se abrem as portas das escolas para a diversidade de culturas, sendo estas reconhecidas e respeitadas, por outro lado presenciamos a grande desinformação acerca desta diversidade, que, em consequência se apoia em um conjunto de representações. Por essas atitudes se obtêm os pré-conceitos, as opiniões já formadas, a respeito de um determinado assunto, objeto ou pessoa, como, por exemplo, a representação da criança como um ser “puro” e “frágil”, “ingênuo”, ou as representações sobre a deficiência, que as associam a “anormalidade”, “ineficiência” ou “doença”. [...] (RODRIGUES, 2007, p. 101).

Comenta-se que a instituição da normalidade e das diferenças resulta das relações sociais e das produções discursivas, que visam assegurar o lugar de cada sujeito na sociedade (ROMITO; SIMÃO; TOBIAS, et al, 2008). Desta forma, com a internalização desses discursos não há contestação em relação à exclusão social vivenciada pelos considerados “anormais”.

De acordo com Lopes (2009) geralmente, o tratamento dispensado aos deficientes é marcado pelo sentimento de piedade. Quanto aos sujeitos considerados diferentes, incluindo-se os negros, pobres, gordos, homossexuais, índios, entre outros, são permeados por sentimentos de indignação, intolerância e repulsa.

O contato com o diferente nos desestabiliza, justamente porque se internalizam padrões de normalidade. Isso conduz as pessoas a misturarem fatores afetivos, racionais, emocionais, sociais que levam os indivíduos a criarem imagens deformadas de determinado grupo ou pessoa que não corresponde ao que se costuma denominar de “normal” (LIMA; SILVA, 2012).

Segundo Saeta (1999, p.53) no contato com o diferente há a necessidade de se estabelecer um equilíbrio, o que nos leva a generalizar a deficiência, vista como algo que incapacita o sujeito por completo: “Ao entrarmos em contato com o diferente, desestabilizamos, e a necessidade de estabelecermos o equilíbrio nos faz lidar com a pessoa com deficiência de maneira a generalizar sua deficiência, ultrapassando os limites de sua incapacidade específica”.

De acordo com Hoeppler (2007) aquilo que é considerado estranho, ou seja, fora dos padrões tidos como normais, provoca concomitantemente sentimentos de perturbação e de atração. Sendo que ao se defrontarem com o estranho, as pessoas geralmente temem perder as suas referências habituais. Para a autora essa estranheza se desfaz, a partir do momento em que o estranho se torna familiar, ou seja, ao ser conhecido, passa a ser considerado menos extraordinário.

Para Sanchez (2010, p. 54) “nossa cultura tende a estigmatizar o diferente, a marginalizá-lo, a excluí-lo, ao invés de valorizá-lo, aceitá-lo e assimilá-lo como valor que tem a qualidade de enriquecer os grupos humanos. [...]”. Segundo Lopes (2009, p. 1617) os sujeitos, que não correspondem aos padrões de beleza e de comportamento, são rotulados pela sociedade como “diferentes”.

Notadamente integrar-se a uma sociedade que impõe padrões apoiados em concepções de bom, de belo e de normal, é uma tarefa difícil, especialmente para aqueles que, de alguma maneira ou por alguma razão, não têm os pré-requisitos exigidos. Assim, para

que os “diferentes” possam ser inclusos, têm que lutar contra os preconceitos aos quais estão expostos desde os primeiros anos de vida.

Portanto, as representações acerca da diversidade presente no âmbito escolar e na sociedade exercem uma influência significativa nos rumos da educação inclusiva, visto que ideias que conduzem as pessoas com deficiência a serem rotuladas como “doentes”, “loucos”, “anormais”, “ineficientes”, “defeituosos”, “imperfeitos”, enfim, contribuem para o processo de exclusão educacional e social dos sujeitos historicamente excluídos (SANCHEZ, 2010). Ressalta-se que não basta mudar os nomes, é preciso valorizar a diversidade humana (HOEPPLER, 2007).

Ideias que valorizam e respeitam a diversidade, além de entenderem que as pessoas não são iguais abrem a possibilidade da concretização de uma sociedade inclusiva. Com efeito, “[...] É a partir de sua diversidade que os membros de uma sociedade podem fazer sua contribuição à comunidade para construir uma sociedade inclusiva” (SANCHEZ, 2010, p. 54).

De acordo com Adiron (2010) a Escola Inclusiva traz benefícios para todos os sujeitos envolvidos no processo educacional. Os alunos com deficiência passam a ter acesso à educação formal, os demais alunos aprendem que a sociedade é diversa e não homogênea e os professores percebem que cada aluno é um sujeito singular. A partir dessa constatação o professor buscará se tornar um profissional melhor, ou seja, mais capacitado para atender à pluralidade de alunos em sala de aula. Observa-se que “[...] o contato entre alunos reforça atitudes significativas, auxiliando-os a compreender, a respeitar, a serem sensíveis, convivendo com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares, todos se beneficiam a partir da convivência” (HOEPPLER, 2007, p. 211). Assim, todos são beneficiados com a educação inclusiva:

Dessa forma, o benefício da permanência dos estudantes com deficiência nas classes do ensino regular se estende a todos. Através da convivência com alunos com diferentes potencialidades e limitações, os estudantes têm a oportunidade de aprender mais coisas do que o currículo pode ensinar (VILELA; SILVA; GUERREIRO, 2013, p. 2).

Vale destacar o benefício proporcionado pelo contato com a diversidade de pares existente em sala de aula, além de contribuir para o desenvolvimento de todos os alunos em seus vários aspectos, como o cognitivo, psicossocial e afetivo, bem como possibilita a construção de sociedade mais igualitária:

O contato com a diversidade dos pares, paradigma da educação inclusiva, beneficiará a todos os alunos da classe, pois obterão ganhos no desenvolvimento cognitivo, psicossocial e afetivo, contribuindo para a construção de uma sociedade na qual todos

terão direitos e deveres iguais com possibilidade do exercício da cidadania (RAIÇA; PRIOSTE; MACHADO, 2006, p. 54):

A escola inclusiva deve ser pensada para além dos muros das escolas, ou seja, não é possível falar em igualdade de direitos, de oportunidades de aprendizagem e de interação interpessoal no ambiente escolar sem estar atento às situações concretas da vida cotidiana. Portanto, faz-se necessário observar a configuração da sociedade, os avanços e retrocessos em relação aos direitos das pessoas com deficiência, com o intuito de se compreender os desafios presentes na escola e em diversos ambientes sociais, que dificultam oportunidades iguais para todos. Logo, a efetivação da escola inclusiva depende da concretização de uma sociedade pautada em valores que respeitam a diversidade humana.

Sublinha-se que o paradigma da inclusão visa apoiar todos os sujeitos que compõem o ambiente escolar e não apenas os alunos com dificuldades na escola, mas também professores, alunos, funcionários.

As escolas têm que construir um sistema educacional que considere a necessidade de todos os alunos e serem estruturadas em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas visa a apoiar a todos: professores, alunos, pessoal administrativo para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (SIQUEIRA; MONTEIRO; TOLDRÁ, 2005, p. 1095).

Entretanto, Piccolo (2009) argumenta que a simples convivência com a diferença não proporciona benefícios para todos os sujeitos envolvidos no processo educacional. Para que isso de fato aconteça, segundo o autor, é preciso que as diferenças não sejam vistas como desvantagens, mas como algo fundante, ou seja, próprio do ser humano. Em outras palavras, que haja o entendimento de que cada pessoa possui a sua particularidade, é um ser plural, além da necessidade das relações serem pautadas no respeito e não na desvalorização dos sujeitos por apresentarem características, que não condizem ao padrão “normal” imposto pela sociedade. Segundo Rosenfeld (2010) é fundamental que sejam aceitas pela sociedade da forma como elas são. Além disso, é preciso que haja a compreensão de que não somos iguais.

De acordo com Thoma (2004, p.1) a falta de distinção entre diversidade e diferença, leva a concepção de que os deficientes são uma categoria homogênea. “[...] O que quero dizer é que, até o presente momento, há uma forte tendência a reduzir os sujeitos deficientes à sua deficiência, esquecendo-se que estes não são, sob hipótese alguma, iguais [...]”. Portanto, é preciso compreender que cada indivíduo é um ser único, possui características próprias, independente de possuírem ou não semelhanças físicas, sociais, culturais, entre outros aspectos.

Portanto, para Piccolo (2009) trata-se de um grave erro a tentativa de enquadrar os

sujeitos em categorias, visto que cada pessoa é um ser único, que possui os seus próprios desejos, interesses, níveis de desenvolvimento, enfim, cada pessoa tem características que as individualizam. O problema não está na diferença ou desvio, ou seja, naquilo que está fora dos padrões, uma vez que todos somos diferentes uns dos outros, mas estaria naquilo que é considerado normal, pois desta forma nega-se a diversidade humana que é próprio do ser humano.

[...] Portanto, é a falsa a ideia de homogeneidade entre os mais diversos grupos humanos. Não apenas a semelhança define os homens, mulheres, negros, brancos, asiáticos, gordos, magros, altos, baixos, deficientes mentais, físicos, sensoriais, etc., mas também as profundas diferenças em cada um destes agrupamentos (definidos por supostas peculiaridades), posto não necessariamente os “membros” das referidas categorias possuem interesses, diálogos e níveis de desenvolvimento lineares em relação ao meio. Por isso, o problema é com a norma e não quanto aos desvios e diferenças, esta é estreita e não a diferença que é muito ampla (PICCOLO, 2009, p. 369).

Interessante que Sanchez (2010) utiliza a expressão pessoa em situação de deficiência e atribui importância à relação entre a pessoa e o meio ao qual está inserida. A autora destaca que o meio envolve o entorno físico, ou seja, as construções produzidas pela humanidade, como os edifícios, que correspondem ao ambiente social e, o entorno social, que diz respeito às ações, convicções sociais e pessoais, além das políticas legais.

Assim, o sentido da deficiência não se restringe a uma questão orgânica, mas trata-se, também, de uma construção social, que envolve a relação do sujeito com a sociedade. Assim, segundo a Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF), o termo deficiência resulta da interação do sujeito com o seu entorno físico e social. (OMS, 2003). Sendo que a qualidade da interação estabelecida com o meio permite ou não a pessoa em situação de deficiência obter respostas satisfatórias às suas necessidades. “Ou seja, a deficiência como uma construção entre o indivíduo e a sociedade, suscetível de ser superada, sempre e quando os processos sociais assim permitem” (SANCHEZ, 2010, p. 53).

Embora o direito à educação seja assegurada a todos os cidadãos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90, (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, (BRASIL, 1996) a universalização do acesso e, a efetiva inclusão das crianças com deficiência no ensino regular, ainda, configura-se como um grande desafio para a sociedade, pois não basta dispositivos legais, que assegurem o direito das crianças pequenas ao convívio social, à participação ativa no meio social e, a uma educação de qualidade, se não houver o compromisso e a mobilização de todos com a educação e o respeito aos direitos humanos, o que envolve não

apenas o poder público, mas também, a escola, os professores, a família e a sociedade em geral.

Sublinha-se que a inclusão escolar das pessoas com deficiência é uma obrigação do Estado brasileiro. Entretanto, a sociedade tem o poder de contribuir com o processo inclusivo. Para tanto, o poder público utiliza-se de campanhas educativas voltadas para a conscientização e sensibilização das pessoas em torno dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência. Sendo que é fundamental que essa parcela da sociedade se capacite e se fortaleça por meio das organizações que lutam pelos seus direitos. Portanto, as pessoas precisam conhecer os direitos para, em seguida, cobrá-los do poder público (MAIOR; MEIRELLES, 2010).

Interessante que Ferreira (2005) alerta que o fenômeno da exclusão educacional é uma realidade mundial, que atinge inclusive os países ricos, sobretudo, os grupos sociais considerados vulneráveis ou de risco que incluem uma gama de sujeitos:

[...] Grupos sociais em risco de exclusão se referem a crianças e jovens que vivem nas ruas, crianças que sofrem maus-tratos e violência doméstica, crianças e jovens com deficiência, meninas que são levadas a se prostituírem, crianças e jovens com o vírus HIV/AIDS, com câncer ou outra doença terminal, crianças e jovens que estão em conflito com a lei, crianças negras e indígenas e outros grupos que, por razões distintas, sejam produto da desigualdade social e econômica e, principalmente, sejam objeto de discriminação e preconceito dentro e fora da escola. (FERREIRA, 2005, p. 42).

Assim, as pessoas não deficientes, também, sofrem com um entorno excludente, visto que na nossa sociedade as oportunidades são desiguais. Nem todos têm acesso aos direitos sociais, tais como o direito à saúde, à educação, ao trabalho, à moradia, entre outros, considerados essenciais para a promoção da qualidade de vida. Dentre os obstáculos à concretização de tais direitos, observa-se a existência de barreiras culturais e ambientais que impossibilitam o sujeito de exercer o seu direito de ir e vir. Destarte, faz-se necessária a promoção de uma acessibilidade universal, ou seja, um desenho universal e inclusivo, que permita a construção de um ambiente que respeite as capacidades e as necessidades de todos os indivíduos. Compreende-se o conceito de inclusão no século XXI como a afirmação da não exclusão e a garantia da acessibilidade universal, isto é, um ambiente que beneficie a todos e respeite a diversidade e possibilite a interação entre as pessoas (SANCHEZ, 2010).

Para que haja inclusão social da pessoa com deficiência, é preciso que a sociedade se transforme. Que não haja espaço para a exclusão social e que todos os indivíduos, sem distinção, possam ter o direito ao convívio social. Urge, portanto, a construção de uma sociedade inclusiva, que permita a convivência social e a efetivação da cidadania, assegurando a promoção da acessibilidade, visando à promoção da mobilidade e autonomia das pessoas com

deficiência, para que possam se locomover por diferentes ambientes com segurança, confiança e comodidade (BRASIL, 2007).

No início do século XXI, "[...] o foco das discussões são a forma como – e para quem - a sociedade organiza o cotidiano, as cidades, a infraestrutura de saúde, educação, cultura, proteção social, transporte, lazer, trabalho, esporte, etc." (MAIOR; MEIRELLES, 2010, p. 38).

Diante do exposto, almeja-se uma sociedade e um mundo, que garantam oportunidades iguais para todas as pessoas, que respeite as diferenças e que permita o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos, no intuito de assegurar a funcionalidade humana compreendida pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde- CIF (OMS, 2003), como o completo desenvolvimento do homem, nas dimensões biológica, psicológica e social. Desse modo, destaca-se o compromisso com a ética da diversidade, entendida como o direito à diferença e a valorização das potencialidades das pessoas, independente da cor, sexo, etnia, habilidade, entre outros aspectos (SANCHEZ, 2010).

Hoeppler (2007) destaca que as pessoas com deficiência têm direito, como qualquer indivíduo, destacando as condições dignas de sobrevivência, a participar da vida em sociedade e, as suas capacidades e habilidades devem ser valorizadas, independente de não corresponderem ao padrão tido como normal pela sociedade.

Conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência- Lei Brasileira da Inclusão, nº 4 de 2015, (BRASIL, 2015) às pessoas com deficiência deverão ter-lhes assegurado o exercício da cidadania e inclusão social:

“Art.1º Fica instituída o Estatuto da Pessoa com Deficiência- Lei Brasileira de Inclusão, destinada a assegurar e promover em condições de igualdade, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais pela pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania”. (BRASIL, 2015, não paginado).

Rosenfeld (2010) cita que uma sociedade mais justa e inclusiva é pautada em princípios como a solidariedade, fraternidade e compreensão, no qual fica evidente que a participação de diferentes sujeitos na luta pela garantia do direito à educação é de suma importância, na medida em que contribui na construção de novas propostas para essa área, e traz para o debate algumas problemáticas que até então eram esquecidas e inclusive ignoradas pelos órgãos competentes, a exemplo da educação das crianças, que outrora possuía um caráter mais assistencialista do que educacional. Destaca-se que a escola inclusiva deve ocorrer desde a educação infantil:

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (BRASIL, 2008, p. 16).

Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) todas as crianças deveriam aprender juntas e a escola deve responder às diferentes necessidades dos alunos. Ressalta-se que toda criança tem o direito a receber uma educação de qualidade, que assegure o seu desenvolvimento de forma completa e, permita a interação com os seus pares e com o professor no ambiente educacional (HOEPPLER, 2007). Para Ferreira (2005) todas as crianças são especiais e todas têm o direito à educação de qualidade. Logo nenhuma criança deverá ser excluída do contexto escolar. Sendo que a história revela a contribuição dos movimentos sociais em prol do direito à educação destinada a todas as crianças pequenas:

O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação, processo que teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos dos próprios profissionais da educação. A partir desse ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, p. 81).

Entretanto, conforme Correia (2008, p.14) “há casos em que as características, as capacidades e as necessidades de aprendizagem de determinada criança podem requerer apoios especializados fora da classe regular e, mesmo, fora da escola regular”. Assim, o importante é garantir às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009), as condições indispensáveis ao seu pleno desenvolvimento e aprendizagem. Até mesmo porque segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) há a indicação do atendimento dessas crianças em salas especiais, como medida excepcional:

O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças (UNESCO, 1994, p. 5).

De acordo com Correia (2008) os serviços e os apoios especializados prestados as

crianças público-alvo da Educação Especial devem ser utilizados somente quando não há absolutamente a possibilidade de serem inclusos no ensino regular, com o intuito de atender da melhor forma possível as capacidades e necessidades dessa categoria de educandos.

Para Piccolo (2009, p. 370) é preciso considerar a estrutura das escolas, bem como a situação real do aluno e, não simplesmente ser favorável à inclusão radical, desconsiderando essas questões. Desta forma, “não podemos nos esquecer de que nem todas as crianças podem se beneficiar de sua inserção em classes regulares, uma vez que determinadas limitações impedem-nas de tirar proveito desta situação pedagógica específica”.

Segundo Carvalho (2007) há contradições do discurso oficial, uma vez que as políticas de inclusão, muitas vezes, desconhecem e até mesmo ignoram a realidade das escolas e as condições dos alunos:

O que caracteriza a inclusão escolar, no texto da lei e dos documentos normativos, é a inserção do aluno na classe comum, independentemente de suas condições individuais e sociais, tanto no sistema público como privado de ensino. Nesta perspectiva, a partir do ingresso na escola, a permanência e o sucesso do aluno tornam-se responsabilidade institucional, sendo conclamada a escola a buscar recursos para o cumprimento de suas metas educacionais (CARVALHO, 2007, p. 58).

Logo a escola precisa ter a sua autonomia para gerir o seu processo de transformação, sendo que cada escola tem o seu tempo de adaptação e requer tempos diferenciados para que as reais mudanças ocorram em prol da educação inclusiva. A construção da escola inclusiva não deve pautar-se em imposições externas, ou seja, por força da legislação, sem considerar a realidade e a identidade de cada instituição escolar. Além disso, Carvalho (2007) destaca a participação democrática dos profissionais da educação, alunos e familiares na construção do modelo inclusivo e não como uma imposição arbitrária:

Defendemos a inclusão como uma proposta aberta, um modelo democraticamente instituído e implementado. Livre de imposição e intempestividade. Amplamente discutida com os profissionais da educação, alunos e familiares. Uma proposta responsável e efetivamente sustentada. Criticamos a posição segundo a qual a mera inserção física funcionará como geradora das condições necessárias à inclusão social e ao êxito acadêmico do aluno. Ao contrário, entendemos que estas condições não são co-construídas de maneira “natural”, mas circunscritas à intencionalidade dos processos pedagógicos, com mediação positiva da comunidade escolar (CARVALHO, 2007, p. 67).

Á luz do exposto, segundo Carvalho (2007) a educação inclusiva depende do cumprimento da legislação educacional brasileira, mas é necessário que se compreenda que cada escola possui a sua particularidade. Assim, deve-se considerar as condições reais da escola, bem como os fatores existentes no seu interior, aqueles que facilitam e os que dificultam o

processo inclusivo.

Piccolo (2009, p. 370) adverte que a inclusão só faz sentido quando traz benefícios a todas as crianças, [...] “benefícios estes que vão muito além da simples socialização, pois estar na escola tem por finalidade magnânima a apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade”. Assim sendo, a inclusão escolar deve permitir às crianças com deficiência a oportunidade de se apropriarem do conhecimento produzido pela humanidade, mesmo que isso exija o apoio de serviços especializados.

Por conseguinte, nesta perspectiva por nós defendida, não se invalida a criação de serviços especializados em função do grau de acometimento da pessoa com deficiência (desde que científica e objetivamente comprovado), pois em circunstâncias específicas são estas espacialidades que permitem oferecer as melhores possibilidades de desenvolvimento para os referidos sujeitos. Logo, deve-se dar as melhores, e não necessariamente iguais, condições de desenvolvimento e apropriação cultural para as pessoas com deficiência, na medida em que por diversas vezes ficar no campo da igualdade significa criar uma desigualdade velada, mas nem por isso, menos injusta e discriminatória (PICCOLO, 2009, p. 371).

De acordo com a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/CEB, 2001) os serviços de apoio pedagógico especializado são destinados a atender as necessidades dos educandos, contam com a parceria das áreas da educação, assistência social, saúde e trabalho e tais serviços podem ser desenvolvidos:

- a) Nas classes comuns, mediante atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis e de outros profissionais; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação;
- b) Em salas de recursos, nas quais o professor da educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos (CNE/CEB, 2001, p. 42).

Portanto, os serviços de apoio educacional especializado, previstos na referida Resolução não se restringem à classe comum, mas ocorrem em classes especiais e visam assegurar um atendimento de qualidade, que corresponda às necessidades dos alunos.

O Art. 2º, em seus § 1º e 2º do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011) afirma que a educação especial, deve garantir os serviços de apoio especializados, que são denominados de atendimento educacional especializado, que visam complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. Ademais, estabelece, que o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola e deve ser assegurada a participação da família, garantindo o acesso e a permanência dos estudantes, bem como, o atendimento das necessidades específicas

do público-alvo da educação especial. O mesmo Decreto nº 7. 611 (BRASIL, 2011) estabelece o que segue:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar barreiras que possam obstruir o processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtorno globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestados da seguinte forma:

I Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas.

Na história da educação especial, os alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem, sobretudo, as crianças com deficiência intelectual eram encaminhadas as classes especiais, sendo, portanto, excluídas do ensino regular. Em relação a esse assunto, ressalta:

O ensino comum, desde seu nascedouro até recentemente, basicamente, relacionava-se com a educação especial apenas em processos de encaminhamento para classes especiais ou escolas especiais dos alunos que apresentavam dificuldades para aprender num processo explícito de exclusão do ensino comum. Nesta relação, a educação especial era concebida como sendo o *locus* especializado, próprio para receber e educar as crianças com deficiência, principalmente aquelas com deficiência mental (FERREIRA, 2007, p. 14).

Evidencia-se que o atendimento educacional dos alunos com deficiência era legitimado por políticas e práticas, que validavam a exclusão dos deficientes do ensino regular. Por conseguinte, eram segregados da escola comum e impedidos de convívio social com os demais. Neste aspecto, ressalta-se que na história da humanidade, as pessoas com deficiência encontravam oportunidades limitadas de interação, nas quais as relações interpessoais eram praticamente nulas, visto que os deficientes eram conduzidos às instituições especializadas.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimentos clínicos terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência. (BRASIL, 2008, p. 6).

Sabe-se que o ensino especializado não substitui o ensino comum. Sendo que o atendimento educacional especializado deverá ocorrer no contraturno escolar, podendo ser

realizado na própria escola ou em centros especializados que ofereçam tal serviço, com o objetivo de apoiar o desenvolvimento dos alunos e não excluí-los do ensino regular. (BRASIL, 2008).

Segundo a Resolução CNE/CEB nº 4/2009:

Art. 2º O AEE tem como função completar ou suplementar a formação do aluno pro meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade estratégias que eliminem as barreiras para a sua participação na sociedade e desenvolvimento da sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, p. 1).

Observa-se que no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, é de suma importância que tais educandos tenham acesso ao currículo, bem como aos recursos materiais e pedagógicos, aos mobiliários e equipamentos, e dentre outros serviços ofertados pelo sistema de ensino. Portanto, cabe às escolas assegurar uma educação de qualidade, que corresponda às necessidades dos alunos público-alvo da Educação Especial. É importante destacar os objetivos do atendimento educacional especializado (AEE), desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais. Assim, conforme o Art. 3 do Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), são objetivos do atendimento educacional especializado:

I- prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II- garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem e

IV- assegurar as condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Conforme o Decreto nº 7.611/2011, o AEE por meio dos serviços de apoio especializados visa responder às necessidades de cada estudante, no qual devem ser eliminadas as barreiras no processo ensino e aprendizagem, assegurada a transversalidades das ações executadas na educação especial e no ensino regular. No que se refere à formação dos professores para atuarem na educação especial, conforme o § 2º do artigo 18, da Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 78):

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que

desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular; procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao desenvolvimento da mesma, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim, para atuar na educação especial é professor deve apresentar um conjunto de competências que lhe permite identificar as necessidades dos seus alunos, bem como definir e implementar estratégias, trabalhar em equipe, auxiliar o professor do ensino regular, dentre outras exigências. Além disso, de acordo com o § 3º do artigo 18, da Resolução CNE/CEB nº. 2/2001(CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p.78):

§3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:
 I formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
 II complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

O atendimento das necessidades educacionais dos alunos público-alvo da Educação Especial, seja na educação infantil, no ensino fundamental e médio exige qualificação docente. De acordo com o artigo 18 da Resolução CNE/CEB nº. 2/2001 em seu “§ 4º aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p.78).

Portanto, a formação inicial e continuada dos professores configura-se como um fator de suma importância para a realização das práticas pedagógicas dentro da perspectiva da inclusão. Em relação à oferta do atendimento educacional especializado (AEE), conforme o Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011):

Art. 5 A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública do ensino regular.

§ 1º As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas em fins lucrativos de que trata o caput devem ter atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente.

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará as seguintes ações:

I – aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II – implantação de salas de recursos multifuncionais;

III – formação continuada dos professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a

educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
V – adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
VI – elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
VII – estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Logo, o apoio técnico e financeiro da União aos sistemas públicos de ensino e as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos é fundamental para a promoção do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no qual contribui com o aprimoramento desse serviço, possibilitando a instalação de salas de recursos multifuncionais, a formação continuada dos professores, gestores e demais profissionais da educação, a garantia da acessibilidade arquitetônica, dentre outras contribuições imprescindíveis no trabalho realizado com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

É preciso reconhecer que são vários os desafios a serem superados para a concretização da inclusão escolar do público-alvo no ensino regular, pois a realidade tem demonstrado a necessidade de se aprimorar a terminologia referente a esse público. Além disso, é preciso, ainda, que todos tenham uma compreensão clara sobre o atendimento educacional especializado e, a formação dos profissionais deve corresponder às demandas apresentadas à escola:

Há muitos desafios a enfrentar para efetivar a política de inclusão escolar e, dentre esses, destaca-se: é preciso implantar políticas de atendimento na totalidade dos municípios brasileiros; e é necessário aprimorar a definição terminológica, tanto a utilizada para identificar a população-alvo da educação especial, como a compreensão do que significa atendimento educacional especializado, bem como formar os profissionais para atuar em consonância com as demandas manifestadas pela escola inclusiva (VICTOR; DRACO; CHICON, 2013, p. 33).

Sobre isso, é imprescindível destacar que a efetivação da educação inclusiva na sociedade brasileira contemporânea, de fato é um grande desafio, pois na sociedade capitalista, as políticas de inclusão não compõem o rol de interesses das agências internacionais. Além disso, para o neoliberalismo categorias como democracia, cidadania e inclusão social são temas que não fazem parte da sua agenda.

Na sociedade contemporânea, sob a égide do sistema neoliberal, busca-se a maior eficiência na educação, assentada no menor custo e maior acesso. Assim, no sistema neoliberal o direito à educação das pessoas com deficiência passa a ser reduzido ao acesso e à permanência no ensino regular, sendo que isso poderia ser configurado como uma estratégia, no

sentido de eliminar os serviços prestados pela educação especial, na medida em que os alunos com e sem deficiência passam a ocupar o mesmo espaço (FERREIRA; FERREIRA, 2004). De acordo com Góes e Laplane (2004) as diferentes tendências apresentadas pela sociedade marcada pelos avanços tecnológicos e pelo crescimento da globalização geram o aumento das desigualdades e da exclusão social vivenciada por uma parcela significativa da população.

Frente às intervenções neoliberais, a escola tem o desafio de efetivar em todas as etapas e modalidades uma educação de qualidade e, principalmente, deve acolher todos os indivíduos. Nessa conjuntura, destaca-se que cabe à escola, além de facilitar o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, deve desenvolver determinadas competências, que propiciem o pleno exercício da cidadania e do pensamento crítico pelos cidadãos.

De acordo com Hoeppler (2007) a escola tem a missão de transmitir os conteúdos culturais construídos pela humanidade. Complementa, ainda, que diante de uma sociedade diversa, a escola é co-responsável pelo desenvolvimento dos seus alunos, no qual possui a tarefa de torná-los cidadãos autônomos e conscientes.

Assim sendo, a tarefa da escola não se restringe à transmissão de conteúdos, mas de formar os cidadãos capazes de terem uma postura crítica e autônoma na sociedade. A escola tem um papel fundamental no processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, garantindo não somente o acesso e a permanência desses alunos em sala de aula, mas também as condições necessárias para a efetivação do seu aprendizado. Para tanto, faz-se necessária a construção de um ambiente acolhedor, que respeite a diversidade humana, o que implica em um trabalho de conscientização do contexto escolar, incluindo pais, alunos, professores e demais profissionais, que compõem a escola.

Sob esse último aspecto, a escola exerce um papel fundamental na efetivação da educação inclusiva, sendo que são necessárias mudanças no seu interior para que de fato todas as pessoas sejam incluídas no contexto escolar:

A escola que se pretende inclusiva tem de ser despida do tradicionalismo, em sua estrutura física, recursos pedagógicos e humanos. Precisa ser pronta para atender a todos, cada qual em suas especificidades e necessidades. Precisa desenvolver seu papel social e, para isso, tem de preparar seus professores, providenciar adaptações e aquisição de recursos materiais também específicos ao ensino de sua população diferente (OLIVEIRA; PROFETA, 2006, p. 88).

Todavia, a efetivação da educação inclusiva não depende apenas da instituição escolar, mas da participação de todos, sendo fundamental a criação de uma sociedade inclusiva.

Para tanto, é preciso que haja mudanças nos paradigmas educacionais e sociais, que propiciem a construção de ambientes inclusivos dentro e fora da escola (OLIVEIRA; PROFETA, 2006).

Segundo Carvalho (2007, p. 58) há uma série de barreiras que dificultam a efetivação da educação inclusiva em âmbito nacional:

A educação inclusiva até o presente, não se encontra consolidada em âmbito nacional por razões diversas, entre elas: adequação dos edifícios escolares; qualificação docente; provimento de recursos materiais e humanos especializados na escola; adequação curricular; ajuda técnica e tecnológica de ensino; acessibilidade à comunicação e provimento orçamentário. [...]

Observa-se que a educação especial vem paulatinamente conquistando mais espaço, o que exige da sociedade o compromisso com a luta por uma educação que acolha a todas as pessoas. Sendo que acolher a diversidade e a diferença em sala de aula é tarefa da escola e de todos, que estejam comprometidos com a construção de uma sociedade mais digna e, especialmente, para aqueles que lutam pela promoção de uma escola inclusiva, que assegure a inclusão de crianças, adolescentes, jovens e adultos pertencentes às minorias tradicionalmente excluídas da escola e das demais instituições sociais. Por outro lado, na sociedade contemporânea, são inúmeros os desafios postos para promoção da inclusão escolar:

[...] As dificuldades e os desafios postos pela inclusão escolar são das mais variadas ordens e estão ligados à organização da nossa sociedade, aos valores que nela prevalecem, às prioridades definidas pelas políticas públicas, aos meios efetivamente disponibilizados para a implantação dessas políticas, aos fatores relacionados à formação de docentes, às questões de infra-estrutura e aos problemas vinculados à especificidade das diferentes condições que afetam o desempenho acadêmico e a formação pessoal de sujeitos que apresentam deficiência ou outras características que os introduzem na categoria de alunos especiais [...] (GÓES ; LAPLANE, 2004, p. 2).

Em relação ao preparo dos professores para atenderem os alunos com deficiência em sala de aula, Piccolo (2009, p. 366) afirma que não há como pensar no fenômeno da inclusão sem refletir sobre o processo de formação docente:

Não restam dúvidas de que a reflexão sobre o fenômeno da inclusão nos leva necessariamente a repensar o complexo processo de formação do professor e a necessidade de diversificação das múltiplas práticas pedagógicas – historicamente direcionadas para alunos que concretizam muito mais uma representação social do que um aluno real, de carne e osso- efetuadas nos palcos escolares.

Portanto, a reflexão sobre a formação docente é imprescindível na efetivação da educação inclusiva, uma vez que o professor exerce um papel fundamental na aprendizagem da criança com deficiência. Para tanto, precisa desenvolver atividades desafiadoras, que aumente o interesse do aluno em aprender cada vez mais (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009). Assim

sendo, a intervenção do professor é de suma importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência intelectual (CARVALHO, 2007).

De acordo Manzini (2007) dentre os vários desafios à inclusão dos alunos com deficiência na escola, ressalta-se a questão da fragilidade na formação docente para atender esse público.

Os desafios à efetivação da inclusão escolar englobam uma série de questões, tais como falta de preparo dos professores e demais profissionais, que acompanham a criança com deficiência na escola; a ausência de materiais didáticos, que facilitem a compreensão dos conteúdos escolares tanto pelas crianças com deficiência como pelas demais; falta de estrutura dos prédios para receberem as crianças com deficiência, entre outros (SIQUEIRA; MONTEIRO; TOLDRÁ, 2005, p. 1095).

No Brasil há diversas barreiras que dificultam a concretização da escola inclusiva. Logo, há a necessidade de serem realizadas algumas ações, tais como o monitoramento e realização de pesquisas acerca de programas implantados, que tiveram sucesso e implantação de programas de capacitação de docentes, conforme segue:

Os atuais desafios da Educação Inclusiva brasileira centram-se na necessidade de desenvolver instrumentos de monitoramento sistemáticos (indicadores dos programas implantados), realização de pesquisas qualitativas e quantitativas que possam evidenciar os resultados dos programas implantados e identificação de experiências de sucesso; implantação de programas de capacitação de recursos humanos que incluam a formação de professores dentro da realidade das escolas e na sala de aula regular do sistema de ensino (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 39).

Na pesquisa de Capellini e Rodrigues (2009) realizada com 423 professores, acerca dos fatores que dificultam o processo da escola inclusiva, chegou-se ao seguinte resultado: cerca de 40% dos docentes apontaram o número excessivo de alunos em sala de aula e a falta de equipe técnica; 31% creditam ao professor, 9% as dificuldades da família; 8% ao preconceito; 6% atribuem aos alunos; 5% apontam a falta de políticas públicas eficientes e para 1% não há dificuldades.

Observa-se que o processo de inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar, tem provocado de um lado sentimentos de perplexidade, confusão e insegurança dos professores e demais profissionais, e de outro, percebe-se a ausência de condições necessárias nas escolas, que promovam uma educação de qualidade para os alunos com deficiência (ROMITO; SIMÃO; TOBIAS, et al, 2008).

Infelizmente um número significativo de escolas não dispõe das condições institucionais necessárias para a viabilização da escola inclusiva. Observa-se que a escola e os

professores não estão preparados para oferecer um ensino de qualidade para todos. A formação inicial dos docentes é considerada deficitária, o que leva os professores a se sentirem despreparados para trabalharem com os alunos com deficiência (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009). Portanto, deve-se oferecer ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica, para que o ambiente escolar seja inclusivo e colabore com a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência (GLAT; FERNANDES, 2005).

Os desafios para o processo de inclusão, relatados em sua pesquisa, foram os seguintes:

[...] falta de materiais, recursos e equipamentos adaptados e/ ou não adaptados à deficiência visual; elevado número de alunos nas classes comuns; falta de formação dos professores; alunos com deficiência visual ainda em processo de alfabetização em braile e em de letras ampliadas. [...] presença da deficiência visual do aluno e/ou outras associadas; falta de incentivo da família; presença de preconceito na escola e/ou na sociedade; presença de sentimento de inferioridade do aluno com deficiência visual na escola e falta de efetivação da política de inclusão na escola (BARROS, 2013, p. 328).

Na sociedade brasileira são várias as barreiras que impedem a concretização do processo de inclusão escolar, quais sejam: a estrutura física das escolas, o preconceito existente nos ambientes educacionais e, a falta de conhecimento por parte da família sobre os direitos dos deficientes (ROMITO; SIMÃO; TOBIAS, et al, 2008).

Os fatores que dificultam a efetivação da inclusão escolar referem-se a resistência apresentada por determinados grupos, como a comunidade escolar, dos pais, das autoridades educacionais e políticos em relação a inserção do aluno com deficiência no ensino regular, conforme expõe-se a seguir:

O que dificulta a efetivação da inclusão é a resistência dos integrantes da comunidade escolar, a resistência de pais que hesitam em permitir que seus filhos com necessidades especiais estudem em escolas comuns, a resistência de outros pais que temem a convivência de seus filhos “não-deficientes” com colegas deficientes, resistência de autoridades educacionais e políticos de nossa sociedade” (GOES, 2010, p. 4).

Além disso, Goes (2010) destaca outras dificuldades como a falta de estrutura das escolas e professores mal preparados. Desta forma, salienta as mudanças necessárias para a concretização da educação inclusiva, destacando-se questões como adequação dos edifícios escolares e preparação dos professores para que as necessidades dos alunos com deficiência possam ser atendidas de forma adequada. Cita, ainda, a importância de ocorrer uma mudança na mentalidade das pessoas acerca da deficiência, pois para a viabilização da inclusão não basta mudar a configuração dos espaços externos e dos equipamentos, é necessário também uma transformação do modo de pensar dos sujeitos.

O atendimento educacional das crianças com deficiência é considerado um grande desafio para a escola, sobretudo, para os professores, visto que apresentam reclamações frequentes. Mesmo com o aumento do número de cursos voltados à capacitação dos docentes, muitos não se sentem preparados para atender essa demanda. Além do despreparo dos professores destaca-se o predomínio da cultura escolar tradicional, que dificulta o acolhimento dessas crianças desviantes das normas previamente instituídas. Tais aspectos são ressaltados a seguir:

O despreparo, do qual os professores se queixam, não deixa de ser reflexo de um desarranjo maior, que alcança as bases da educação, envolvendo a formação de educadores, a estruturação curricular do ensino, tocando até mesmo nos princípios e objetivos que fundamentam a concepção de escola da nossa época. Portanto, não podemos falar de preparo do professor sem pensar na estrutura organizacional escolar, tão necessária à efetivação de políticas públicas inclusivas (RAIÇA; PRIOSTE; MACHADO, 2006, p. 44).

Conforme a Resolução CNE/CEB nº. 2/2001, as escolas do ensino regular, no atendimento aos alunos com deficiência, deveriam disponibilizar classes comuns, atendimento em salas de recursos, bem como a oferta de professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado, capacitados e especializados (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

Segundo o artigo 29, em seu §2, da Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/CEB):

Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010).

De acordo com Hoeppler (2007) o professor da educação infantil, ao receber uma criança com deficiência, apresenta sentimentos variados, tais como, medo, pena, repulsa, tristeza, impotência e distanciamento. Tais sentimentos dificultam a acolhida do aluno com deficiência e sua inclusão escolar.

Todavia, o professor ao deparar-se com os alunos com deficiência no ensino regular, alega falta de preparo, tendo em vista o seu receio em frustrar-se pessoal e profissionalmente ((ROMITO; SIMÃO; TOBIAS, et al, 2008). Além da falta de preparo, [...] “muitos professores/as do ensino regular sentem-se apreensivos em aceitar alunos com “necessidades especiais” em suas classes pela crença de que, para atendê-los, são necessários procedimentos,

metodologias e recursos muitos especiais e sofisticados” (THOMAS, 2004, p. 3).

Um aspecto citado por Manzini (2007) como desafio à inclusão escolar de pessoas com deficiência se refere às concepções e percepções dos professores e dos alunos não deficientes sobre os deficientes.

Segundo Ribas (2003) os valores culturais existentes na sociedade contribuem na construção da imagem da pessoa com deficiência em nossas mentes. Ou seja, esses valores influenciam no modo como a sociedade compreende o ser deficiente. “Assim sendo, em todas as sociedades a palavra “deficiente” adquire um valor cultural segundo padrões, regras e normas estabelecidas no bojo das relações sociais”.

Neste sentido, “sabemos que as percepções e concepções sobre a pessoa com deficiência e sobre temas relacionados a elas, podem nortear atitudes e comportamentos em relação à inclusão ou exclusão frente aos seus pares no grupo social” (MANZINI, 2007, p. 3). É importante perceber como as pessoas sem deficiência reagem à inclusão do aluno com deficiência em sala de aula, pois conforme assinalado pelo autor, às atitudes e comportamentos dos não deficientes em relação aos deficientes evidencia que concepções essas pessoas compartilham em relação à deficiência.

Assim, “a partir da compreensão das atitudes sociais dos professores em relação à inclusão é possível ter alguma ideia das condutas que eles adotam em suas salas de aula” (BALEOTTI; OMOTE, 2007, p. 2). Para Hoeppler (2007) a concepção que os professores da educação infantil possuem sobre seus alunos com deficiência, interfere na interação e na convivência entre eles, bem como, na forma como o professor trabalha com esses alunos em sala de aula. Quanto à inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual, conforme Ferreira (2007), na maioria das vezes, os professores não acreditam no potencial desses estudantes, sendo que não seria da sua competência receber e educar esse público.

Complementarmente, os docentes desenvolvem uma concepção de que tais alunos pouco aprendem ou nada aprendem na escola comum. Desenvolvem uma expectativa baixa em relação às possibilidades do aluno com deficiência mental aprender, que afasta progressivamente do convívio escolar os poucos que chegam às séries iniciais. Acresce-se ainda a evidência de que, quanto mais se avança nos níveis escolares, maior fica a diferença de desenvolvimento entre os alunos costumeiros da escola comum e os alunos com deficiência mental, em termos de desenvolvimento do conhecimento escolar (FERREIRA, 2007, p. 15).

As concepções negativas dos professores podem ser entendidas como fatores de exclusão dos alunos com deficiência intelectual, o que lhes nega o direito ao convívio com os seus pares e a participarem das práticas pedagógicas. Considerados incapazes esses estudantes

estão fisicamente inseridos em sala de aula, mas excluídos culturalmente pelos educadores (FERREIRA, 2007).

De acordo com Hoeppler (2007) a principal barreira à inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, refere-se à concepção dos profissionais que atuam na escola, de que as crianças com deficiência são diferentes das demais. Sendo que, no ato de educá-las, haveria a necessidade da utilização de conhecimentos, treinamentos, equipamentos e escolas especiais. Segundo a autora não existem receitas prontas, que qualifiquem o professor para trabalhar com alunos com deficiência em sala de aula. Complementa que o professor precisa compreender que as pessoas são únicas e, que independente das crianças terem ou não deficiência, o professor deve ter o desejo de ensinar.

Assim sendo, observa-se que a sala de aula é heterogênea, composta por diferentes crianças, que são seres únicos, ou seja, cada uma possui a sua história de vida, sua particularidade, sendo que nenhuma criança é igual à outra, independente de ser ou não uma criança com deficiência. Essa heterogeneidade desafia o professor, sendo que deve estar preparado para trabalhar com a heterogeneidade presente no contexto escolar. Além disso, ressalta-se que a visão de que o trabalho com os alunos com deficiência torna-se um desafio maior, decorre da falta de conhecimentos sobre a deficiência ou de concepções equivocadas por parte dos professores acerca dos seus alunos com deficiência (HOEPPLER, 2007).

Visões equivocadas a respeito da pessoa com deficiência, historicamente construídas, acabam por reforçar o entendimento de que as mesmas são incapazes. Assim, “trabalhar com alunos com deficiência pode indicar a efetivação de um trabalho permeado pelo que foi sancionado e legitimado socialmente, ‘os deficientes’ não produzem, não são capazes” (HOEPPLER, 2007, p. 44). Segundo a autora quando o professor destaca a limitação dos alunos com deficiência, evidencia-se a sua concepção de que tais alunos são incapazes de aprender e, essa visão acaba por dificultar a interação entre ambos.

Sabe-se que a efetivação da educação inclusiva exige mudanças radicais na escola, que precisa ser reestruturada para acolher a diversidade de alunos. Todavia, mesmo diante de situações consideradas desvantajosas no seu ambiente de trabalho, o professor quando se dispõe a buscar informações, apoio em instituições especializadas e, quando não mede esforços para mudar a sua prática pedagógica, os resultados são gratificantes tanto para os professores e como para os alunos (RAIÇA; PRIOSTE; MACHADO, 2006).

Para Ferreira (2005) a professora de coração inclusivo, é aquela profissional que mesmo diante de condições precárias dos seus alunos, busca por meio da sua ação pedagógica

combater a desigualdade existente no meio social. Logo, os professores devem se comprometer com o processo inclusivo, apesar dos desafios postos ao exercício profissional.

A formação dos professores vai além dos cursos de capacitação. É preciso que esses profissionais estejam dispostos a mudar a sua prática pedagógica, mesmo diante de situações consideradas adversas, como a falta de materiais. Isso é reforçado, conforme o que segue:

A formação de educadores para uma escola inclusiva não se restringe a cursos de capacitação, reciclagem, aperfeiçoamento e outros que são oferecidos em diferentes instâncias educacionais. [...] Tenho visitado muitas escolas no Brasil e, independentemente dos recursos materiais disponíveis, tenho sistematicamente visto metodologias de ensino extremamente pobres e ineficientes quanto a promoverem a aprendizagem de cada aluno (FERREIRA, 2005, p. 46).

Assim, segundo Ferreira (2005) a promoção da escola inclusiva exige estratégias diversificadas de ensino. Neste sentido, o professor precisa modificar as suas práticas pedagógicas consideradas, muitas vezes, obsoletas e desmotivantes. Além disso, é importante desenvolver métodos de ensino inovadores, que possibilitem a todas as crianças terem acesso ao conteúdo curricular e possam ter a sua autonomia preservada no processo ensino-aprendizagem.

Para Hoeppler (2007) os professores comprometidos com a aprendizagem das crianças com deficiência, devem buscar desenvolver diferentes atividades, mais interessantes e dinâmicas, que fomentem a curiosidade dos seus alunos com deficiência, para que os mesmos venham a ter o desejo de aprender. É importante que o professor queira trabalhar com o aluno com deficiência e, isso vai depender da concepção que este profissional possui sobre esses alunos. A autora complementa que a natureza da relação e a proximidade entre ambos, bem como, a efetivação do processo ensino-aprendizagem, depende sobremaneira da concepção que o professor possui acerca do seu aluno com deficiência.

Portanto, o professor não deve se abater diante das dificuldades existentes no cotidiano escolar, mas precisa desenvolver uma prática pedagógica motivante e que corresponda as necessidades educacionais de todos os alunos. A inclusão escolar de todas as crianças pressupõe o reconhecimento das diferenças em sala de aula do ensino regular e proposição de novas metodologias, entendendo que todos são capazes de aprender, sendo que alguns necessitam de atenção especial. Para Lopes (2009) a escola inclusiva para ser concretizada exige tanto mudanças nas escolas como na formação dos professores para que os alunos com deficiência possam de fato ser inclusos. Entretanto, sabe-se que a maioria dos profissionais não possui uma formação que os capacite para atender a diversidade de alunos presentes em sala de aula, conforme é exposto:

Sabemos, entretanto, que a formação dos educadores nem sempre os prepara para

trabalhar com a diversidade encontrada em sala de aula, e muito menos para lidar com as situações relacionadas à mesma. Consequentemente, a falta de uma formação mais adequada implica diretamente em problemas junto ao processo de inclusão social de todas as crianças, bem como na construção de regras e de princípios morais em relação a elas mesmas, suas condições existenciais e em relação aos outros (LOPES, 2009, p. 1620).

No tocante a família, a mesma exerce um papel fundamental no processo educativo e no desenvolvimento das pessoas com deficiência. Todavia, a influência do meio social interfere na dinâmica intrafamiliar, a exemplo disso, destaca-se a angústia apresentada pela família com o impacto da chegada de uma criança que não corresponde com o que é idealizado pelo núcleo familiar. Tal assertiva é reforçada a seguir:

As mudanças sociais parecem ter impacto ainda maior nas famílias que recebem em seu seio uma criança com deficiência mental. Sabe-se o quanto é complicado a chegada de um bebê que não corresponda ao que foi idealizado não só pela mãe, pai, irmãos, mas, enfim, por todos que estão participando desse acontecimento (RAIÇA; PRIOSTE; MACHADO, 2006, p. 64).

Com efeito, muitas famílias não estão preparadas para receberem a notícia da chegada de uma criança com deficiência intelectual, justamente por internalizarem uma cultura tende a estigmatizar o que é diferente, que burla o que taxado como “normal”. O exposto é comprovado, conforme o relato a seguir:

Logo, os sentimentos que irão emanar do nascimento de uma pessoa que saia dos “padrões de normalidade”, sem dúvida, levarão a maioria dos familiares a se questionar “por que conosco? ; o que eu tenho de errado? ; “qual o problema que eu tenho”; “a culpa é minha?”. Nesse sentido é perfeitamente esperado que isso aconteça em virtude não só das expectativas frustradas como também em decorrência de medos, dúvidas e incertezas acerca do futuro da criança (RAIÇA; PRIOSTE; MACHADO, 2006, p. 65).

Segundo Ribas (2003) os sentimentos apresentados pelos pais que possuem filhos com deficiência são os mais variados possíveis, desde a superproteção, rejeição, segregação, piedade, enfim, uma parte considerável não acredita que a pessoa com deficiência possa ser independente e superar as suas limitações. A esse respeito, destaca-se a importância da família receber informações acerca da deficiência do seu ente querido, por meio de profissionais capacitados, presentes nas escolas e nos órgãos de saúde. Desta forma, há a possibilidade dos familiares esclarecerem suas dúvidas e, consequentemente, a expectativa dessa ação contribuirá com a quebra de preconceitos originados pela falta de informação.

A família que possui um membro com deficiência necessita de assistência por parte do poder público. No campo da saúde, faz-se necessário que os familiares da pessoa com deficiência recebam atenção psicossocial, oferta de suporte especializado, em casos de

internação hospitalar ou domiciliar, serviços que possibilitem o diagnóstico, tratamento e intervenções de caráter preventivo, entre outras ações, que são ofertadas nas unidades de saúde e de reabilitação. Desta forma, destaca-se que essas famílias devem buscar informações junto as Secretarias Estadual ou Municipal de Saúde acerca dos serviços, que lhes são assegurados legalmente (BRASIL, 2007).

De acordo com Adiron (2010) é preciso quebrar a resistência apresentada pelas famílias. Assim, acredita-se que a inclusão deve começar em casa:

Por fim, a inclusão implica em quebrar, muitas vezes, a resistência apresentada pelas próprias famílias: a criança tem que estar incluída também em casa. Se os pais acham que seu filho é coitadinho, especial ou anjo, ele sempre será excluído da sociedade (ADIRON, 2010, p. 72).

A família deve ser parceira da escola e os pais devem ser aliados dos professores e não adversários da escola (RAIÇA; PRIOSTE; MACHADO, 2006). Portanto, os pais, professores e a escola devem estabelecer uma relação de parceria, visto que são responsáveis pela educação das crianças. “[...] As relações de cooperação e de apoio entre escolas, professores e pais são extremamente necessárias para tomada de decisões em seus filhos” (ROMITO; SIMÃO; TOBIAS, et al, 2008, p. 4).

A construção da escola inclusiva depende da transformação da sociedade. Enquanto os valores e as concepções acerca das pessoas com deficiência forem pautadas no preconceito e na discriminação torna-se inviável uma educação democrática e acessível a todos. Assim, “quando não existe adequada relação entre a condição de deficiência e os fatores ambientais e pessoais, surge a exclusão devida ao entorno, entorno que impede a participação ou o acesso” (SANCHEZ, 2010.p. 55).

Sublinha-se que a efetivação da educação inclusiva é de responsabilidade de todos nós, ou seja, é um compromisso da coletividade, conforme o seguinte exposto:

Toda a coletividade, der corpo ao sonho de um sistema educativo direta e primordialmente ao serviço de desenvolvimento e da formação global de todos, quando o projeto social definir como prioridade absoluta, como valor supremo, o desenvolvimento humano, a escola será então totalmente inclusiva (ROMITO; SIMÃO; TOBIAS, et al, 2008, p. 7).

Destarte, todos nós somos responsáveis pela construção da sociedade inclusiva. Logo a inclusão é uma questão de atitude, que depende do esforço de todos nós. Ressalta-se que uma escola de qualidade apresenta estratégias pedagógicas diferenciadas, profissionais qualificados e exerce a sua verdadeira função que é educacional e não terapêutica. Além disso, a escola deve ter a compreensão de as crianças com a mesma deficiência não são iguais, cada

aluno tem a sua particularidade (ADIRON 2010). Salienta-se que as pessoas não são iguais e a pessoa com deficiência deve ser respeitada enquanto ser humano, portador de direitos, sonhos, como qualquer outro (ROSENFELD, 2010). Neste contexto, o conceito de educação inclusiva passa pela valorização da diversidade em detrimento da homogeneidade, entendendo que as pessoas são diferentes umas das outras (GLAT; FERNANDES, 2005).

Observa-se que há diversos entraves à inclusão escolar, obstáculos como a resistência dos docentes que alegam falta de preparo para atender os alunos no ensino regular, falta de recursos especializados para atender os alunos deficientes visuais, salas de aula superlotadas, necessidade de se ter o domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), bem como a presença de intérpretes para alunos surdos, resistência por parte dos pais de alunos com e sem deficiência à inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, o preconceito, entre outras barreiras (MANTOAN, 2005).

Em relação à construção do conhecimento acerca da deficiência intelectual, destaca-se a contribuição da concepção histórico-cultural.

A noção de deficiência intelectual concebida por Vigotski difere das concepções fatalistas e naturalistas predominantes à sua época. A perspectiva histórico-cultural que desenvolveu superou a abordagem organicista, destacando a cultura como elemento essencial para a aprendizagem, o desenvolvimento e a constituição da criança física e mentalmente deficiente (CARVALHO, 2007, p. 21).

Com base na abordagem histórico-cultural de Vigotski, Carvalho (2007) aponta a influência da linguagem na construção do pensamento e da consciência das pessoas, bem como enfatiza a importância da cultura para o desenvolvimento humano. Tal entendimento representa um grande avanço no campo da ciência, na medida em que concebe a pessoa com deficiência intelectual como um ser ativo, que interage com o meio, apesar das suas limitações; sofre a influência da cultura da sociedade em que está inserida e não se constitui num ser passivo diante das interferências do ambiente, tal como se acreditava até então.

Para a perspectiva sociocultural o ser humano apresenta um desenvolvimento complexo. Além disso, destaca o protagonismo do sujeito no seu processo de constituição e enfatiza que o homem transforma e é transformado pelo meio:

Deste modo, na abordagem sociocultural, o desenvolvimento humano é concebido como um processo integrado das dimensões cognitiva, social, perceptual, motivacional, física, emocional, dentre outras, sendo constituído mediante a atividade sociocultural compartilhada nas relações sociais e experiências culturais dos sujeitos [...] (CARVALHO, 2007, p. 26).

Segundo Carvalho (2007) importante destacar que para Vigotski a deficiência

intelectual ao mesmo tempo em que atua como um agente limitador do desenvolvimento do ser humano permite que a criança com essa particularidade desenvolva formas compensatórias de constituição da sua personalidade.

Segundo o autor, a deficiência altera o sistema de adaptação do sujeito, requerendo sua reorganização sob novas bases, novo equilíbrio. Promove um novo tipo de desenvolvimento que passa a ocorrer mediante mecanismos compensatórios, mobilizados como reação à deficiência. O dano orgânico, portanto, tem duplo papel na formação da personalidade da criança. Atua como elemento limitador do desenvolvimento, ao mesmo tempo em que exerce uma ação intensamente estimuladora e geradora de recursos de superação [...] (CARVALHO, 2007, p. 22).

Conforme a concepção histórico-cultural de Vigotski a criança com deficiência intelectual apresenta dificuldade de abstração provocada pela falta de domínio da palavra e não diretamente pela deficiência. Tal dificuldade não permite a elaboração de formas mais avançadas de pensamento (CARVALHO, 2007).

A luz do exposto comenta-se que o professor da educação infantil, no seu exercício profissional, precisa ter conhecimento sobre as teorias educacionais. Além disso, sua ação pedagógica deve demonstrar sensibilidade e carinho para com as crianças (DANTAS, 2012).

No que se refere à criança com deficiência intelectual, frente aos padrões instituídos pela sociedade como “normais”, para que consiga ultrapassar as limitações impostas pela sua condição física necessita da intervenção da escola, conforme o exposto:

São dois os condicionantes sociais frente aos quais se depara a criança com defeito, no processo de desenvolvimento: o sentimento de menos-valia e a vivência em um mundo organizado para pessoas normais. De modo prospectivo, ambos podem ser evitados, em uma sociedade voltada para a diversidade. Nesta perspectiva, o desenvolvimento da criança com deficiência é sempre um processo criador, a despeito do sucesso ou insucesso no processo de compensação, sendo (re) organizadas suas funções adaptativas, e renovados os seus processos e vias de desenvolvimento. O conhecimento e a intervenção nestas vias por parte da escola, abrem espaço para o êxito do processo de compensação e para a superação individual-social do defeito. [...] (CARVALHO, 2007, p. 23).

Assim, não são apenas os professores que precisam se preparar, mas a escola como um todo deve ser transformada para que a escola de fato seja inclusiva. Ressalta-se que independente das condições físicas, sociais e culturais apresentadas pelas crianças, todas têm direito a educação. “A criança com deficiência tem como qualquer outra, o direito de participar do processo educacional dentro da escola pública, enquanto essa participação lhe for útil e necessária” (HOEPPLER, 2007, p. 18). Isso está posto nos documentos legais, de âmbito nacional pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069 de 1990 (BRASIL, 1990), e, a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBEN), dentre outros, e internacionais como a Declaração de Salamanca, documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial em Salamanca, na Espanha (UNESCO, 1994).

Quanto aos desafios à inclusão escolar, Manzini (2007), ainda, chama atenção para a competência técnica, que segundo o autor é essencial para que a prática pedagógica se concretize e destaca a disponibilidade de recursos para o processo de avaliação dos alunos com severas alterações motoras. Outro aspecto não menos importante levantado pelo autor diz respeito à orientação disponibilizada as famílias dos alunos deficientes. Sobre isso, o autor destaca que os familiares necessitam obter orientações específicas sobre o tipo de deficiência na qual o seu membro familiar possui. Dessa forma, no processo de inclusão a escola e a família devem construir um elo inseparável. Por último, Manzini (2007) salienta que o tema das políticas públicas é pouco explorado na literatura sobre educação especial.

No processo de inclusão, é de suma importância que o professor da educação infantil acredite no potencial do aluno com deficiência. Todavia, ressalta-se que a inclusão do aluno com deficiência no âmbito escolar não é de responsabilidade exclusiva do professor, mas envolve também a esfera governamental e a comunidade escolar, no qual destacam-se profissionais como coordenadores da secretaria especial e diretores, que possuem a responsabilidade de oferecer o suporte necessário às escolas, o que engloba o fornecimento de recursos materiais e humanos (HOEPPLER, 2007).

Para Carvalho (2007, p. 77) “a deficiência intelectual tem constituído um desafio permanente para os esforços da inclusão escolar na educação infantil. [...]”. Sob esse aspecto, verifica-se que o desafio enfrentado pela escola em relação à inclusão do aluno com deficiência intelectual refere à aprendizagem de conteúdos curriculares com elevado nível de abstração, visto que tais educandos apresentam dificuldade de desenvolver pensamentos mais complexos. Tal constatação indica a possibilidade dos alunos com deficiência intelectual serem atendidos em classes regulares ou especiais.

Segundo Carvalho (2007, p. 78) o próprio conceito de deficiência intelectual pode ser entendido como desafio à inclusão, na medida em que, “[...] a formação deste conceito, por parte da comunidade escolar, fundamenta-se nos significados compartilhados historicamente pela cultura. [...]”. Conforme salientado pela autora, muitos dos discursos produzidos ao longo da história acabam por influenciar a afirmação de mitos e de posturas de discriminação, que dificultam o processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência intelectual.

Outro aspecto importante refere-se às expectativas da família e da escola frente a

inclusão do aluno com deficiência intelectual em classes comuns. Percebe-se que historicamente a sociedade não acredita na potencialidade das pessoas, que apresentam essa deficiência (CARVALHO, 2008, p.78):

De um modo geral, historicamente, acredita-se pouco no seu potencial e desenvolvimento. Este fato pode afetar a permanência do aluno na escola e a qualidade de sua educação. Frente à insegurança sobre os rumos a tomar, o aluno pode deixar de ser reconhecido como legítimo membro da comunidade escolar, devendo ser encaminhado a outros espaços educacionais.

Isto posto, conforme Baleotti e Omote (2007, p. 3) “caso os professores não tenham atitude que expressam respeito e valorização das diferenças, nem compromisso, não podem responder adequadamente a essas diferenças”. Destaca-se que a intervenção pedagógica do professor pode ou não apresentar-se como favorável ao processo inclusivo. Neste caso, deve-se analisar não apenas os seus conhecimentos acerca da escola inclusiva, mas também os valores que orientam as ações desses profissionais (OLIVEIRA, RODRIGUES, 2006).

Segundo Omote (2008) apesar de a legislação brasileira assegurar a inclusão de todos os alunos à rede regular de ensino, problemas enfrentados pela escola pública dificultam a promoção de uma educação de qualidade para todos os alunos, sobretudo para os deficientes. Os problemas citados pelo autor referem-se às condições precárias das escolas públicas, que geralmente não possuem infraestrutura adequada e o ensino prestado não atende de forma satisfatória a diversidade de alunos presentes no contexto escolar.

A esse respeito, Barros (2013, p. 329) adverte que a construção das escolas inclusivas não se restringe a dispositivos legais, embora sejam considerados importantes, são insuficientes para a promoção da inclusão escolar dos alunos com deficiência. “Se assim fosse o problema estaria solucionado, pois o que não faltam são leis na área da educação especial, haja vista a histórica instabilidade econômica e política do Brasil, que cria inúmeras leis, mas não consegue concretizá-las efetivamente na realidade das escolas públicas brasileiras”.

Salienta-se que os investimentos na infraestrutura da escola são imprescindíveis para o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência, uma vez que cabe à escola se adequar às diferentes necessidades dos seus educandos. Vale salientar que a concretização da educação inclusiva não depende apenas da formulação de políticas públicas e educacionais, nem somente de reformas no currículo e na prática pedagógica, mas sim, de um conjunto de fatores que perpassam a questão dos valores presentes na sociedade. Assim, tanto os profissionais que compõem a escola, quanto à sociedade precisam rever suas velhas crenças, práticas e posturas diante da inclusão do alunato, considerado público-alvo da Educação Especial. Com isso,

ressalta-se que uma educação de qualidade e inclusiva deve estar pautada no respeito à singularidade e à diversidade humana. Dessa forma, “o ensino inclusivo pressupõe condições apropriadas de aprendizagem para todos os alunos que frequentam as classes de ensino comum, independentemente das suas diferenças ou necessidades especiais” (BALEOTTI; DEL-MASSO, 2008, p. 30).

De acordo com Carvalho (2007) é possível afirmar que apesar da política educacional brasileira prevê o atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais³ em inúmeros dispositivos legais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), entre outros, muito precisa ser feito para que a escola inclusiva seja concretizada.

Assim, as conquistas obtidas na legislação até agora não bastam. É preciso atentar para que a proposta de inclusão não produza o efeito inverso, de exclusão das escolas públicas dos alunos com necessidades especiais, e que seja implementada uma política educacional (com a educação especial incluída) que garanta o acesso (com sucesso) à escola de todos, inclusive aos que apresentam necessidades especiais (CARVALHO, 2007, p. 242).

No Brasil, a presença da educação especial nas propostas educacionais é rudimentar, o que dificulta a realização de uma educação de qualidade para todos, sendo que no caso do Maranhão, entre 1997 a 2002 a educação especial mostrou-se pouco expressiva (CARVALHO, 2007). Além disso, para a autora, a análise dos problemas educacionais maranhenses, no período assinalado, sobretudo em relação à educação especial, demonstra a indefinição de suas políticas. Quanto à educação especial, de 1997 a 2002, inserida na realidade maranhense, percebe-se que “a presença dessa área nas propostas educacionais é incipiente e pouco consistente para conseguir resultados satisfatórios, ou seja: a educação especial maranhense é condizente com as políticas que estão sendo adotadas [...]” (CARVALHO, 2007, p. 238).

Além disso, faz-se necessário enfatizar que de acordo com Tédde (2012, p. 66) em relação à inclusão escolar das crianças com deficiência intelectual “muito se avançou no processo de inclusão, muito ainda se falta avançar, muitas conquistas e direitos foram adquiridos para essas crianças. A luta contínua, não podemos desistir [...]”. De fato, essa é uma luta coletiva que envolve toda a sociedade, com o objetivo de batalhar por uma educação equitativa, capaz de promover o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos e, sobretudo o respeito à diversidade de todos eles.

³ Termo utilizado por Carvalho (2007).

3 MÉTODO

Este item apresenta o percurso metodológico utilizado na construção do objeto de estudo investigado e, para o alcance dos objetivos pretendidos nesta pesquisa. Além disso, ressalta-se que esta parte expõe os locais em que foi realizada a coleta dos dados, incluem-se, ainda, os participantes e a forma como foram analisados os dados, entre outros aspectos. Diante disso, destaca-se que no processo de construção do conhecimento, a metodologia compreende uma etapa importante da pesquisa científica, na medida em que possibilita ao pesquisador realizar a investigação empírica do seu objeto, tendo como orientação os procedimentos e métodos que melhor correspondem aos objetivos do seu estudo.

3.1 Tipo de pesquisa e de método

Para o desenvolvimento desta investigação, é necessária a utilização de vários aportes metodológicos. Neste sentido, não basta apenas à apropriação de categorias conceituais e empíricas, mas também articulá-las com uma construção metodológica de pesquisa. Toda pesquisa precisa de fontes bibliográficas para a construção de um texto científico. Assim, seguiram-se os seguintes caminhos: inicialmente, foi realizada uma pesquisa exploratória. Segundo Gil (2007) esse estudo exploratório poderá “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Esse trabalho caracteriza-se, portanto, como uma pesquisa do tipo exploratória e descritiva.

No que se refere à pesquisa descritiva, Gil (2007) comenta que estas têm como objetivo principal descrever as características de um determinado fenômeno ou população, no qual salientam-se as que buscam descrever as características de um grupo, tais como idade, sexo entre outros.

Após os estudos exploratórios, realizaram-se, posteriormente, leituras e fichamentos das fontes bibliográficas pesquisadas, para a redação do texto da qualificação de Mestrado e posteriormente, a redação final da Dissertação.

Foi realizada uma pesquisa de campo em duas instituições de educação infantil da rede municipal de ensino de São Luís - MA. Conforme (Gil, 2007), a pesquisa de campo originou-se no campo da Antropologia, que posteriormente ampliou-se para outras áreas como a saúde e a educação. Sendo que “basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da

observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo [...]” (GIL, 2007, p. 53).

Como método de procedimento, a presente pesquisa trata-se de um estudo de caso, que segundo Yin (2010, p. 39), “[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”.

Para Triviños (1987, p. 133), o estudo de caso “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”. De acordo com Severino (2007) uma pesquisa, cujo interesse compreende um caso particular, considerado significativo e representativo de casos semelhantes, os processos de coleta e análise de dados ocorrem da mesma forma que na pesquisa de campo, no qual é exigido bastante rigor.

O estudo de caso como estratégia de pesquisa se caracteriza tanto pelo estudo de caso único quanto múltiplos (YIN, 2010). Esse trabalho investigou como está ocorrendo o processo de inclusão das crianças de 3 a 5 anos com deficiência intelectual em 3 creches e pré-escolas da Rede Municipal de Ensino de São Luís. Acrescenta-se que o tipo de estudo de caso realizado foi o multicaso ou casos múltiplos que segundo Triviños (2012) é aquele que o pesquisador não estabelece comparações nos resultados de cada caso pesquisado.

Realizou-se, também, um estudo de caso instrumental, no qual Mazzotti (2006, p. 647) aponta que o pesquisador estuda um determinado caso individual ou coletivo para posteriormente compreender algo mais amplo. “Os métodos de estudo de caso instrumental, por sua vez, levam o estudioso a indicar de que maneira as preocupações de pesquisadores e teóricos relacionados ao tema focalizado se apresentam no caso estudado”. Buscou-se, portanto, descrever e compreender em profundidade determinado fenômeno.

Foi realizada uma pesquisa empírica com uma estrutura fechada ou convencional, no qual “a situação do pesquisador é tal que lhe é impossível pesquisar toda a sua população e ele decide retirar dela uma amostra bem definida” (PIRES, 2010, p. 5). De acordo com Pires (2010, p. 154), a palavra amostra possui duas significações:

[...] No sentido estrito ou operacional, ela designa exclusivamente o resultado de um procedimento visando extrair uma parte de um todo bem determinado; no sentido amplo, ela designa o resultado de qualquer operação visando constituir o corpus empírico de uma pesquisa.

Esta pesquisa é quantitativa e qualitativa, ou seja, contém elementos qualitativos e quantitativos. Segundo Portela (2004, p. 3-4):

Acreditamos que a melhor forma de se pesquisar é através da integração entre os métodos quantitativo e qualitativo, pois para analisar-se com fidedignidade uma situação dada é necessário o uso de dados estatísticos e outros dados quantitativos, e também da análise qualitativa dos dados obtidos por meio de instrumentos quantitativos, entre outros cuidados para se evitar o *bias*⁴, fruto da subjetividade que encerra uma pesquisa, a exemplo da subjetividade do pesquisador.

Em relação à pesquisa qualitativa, segundo (Aires, 2011), “a escolha das ferramentas a utilizar depende das estratégias, dos métodos, e materiais empíricos disponíveis; a seleção das práticas de pesquisa é realizada em função das questões levantadas e estas, por sua vez, surgem do contexto em análise” (AIRES, 2011, p. 13).

A partir das contribuições dos autores utilizados e das orientações do estudo de caso, ao final do trabalho de campo os objetivos inicialmente traçados por essa pesquisa foram alcançados.

3.2 Participantes

Esta pesquisa seguiu a lógica da indução analítica, em que “procura em um caso concreto (ou em um pequeno número de casos) as características que lhe (ou lhes) são essenciais (ou as propriedades constitutivas) e as generaliza, presumindo que, por serem essenciais, elas devem se aplicar a outros casos similares” (PIRES, 2010, p. 192).

Assim, os participantes desta pesquisa foram 10 professoras do ensino regular e 2 do atendimento educacional especializado, que trabalham em 2 creches e pré-escolas da rede municipal de São Luís- MA que foram selecionadas para este estudo. Para preservar a identidade dos participantes, as instituições de educação infantil foram nomeadas nessa pesquisa da seguinte forma: instituição de educação infantil 1 e instituição de educação infantil 2, locais onde ocorreu a coleta de dados desse estudo. O tamanho da amostra foi estimado da seguinte forma: de um universo de 23 professores do ensino regular das 2 instituições de educação infantil selecionadas para esta pesquisa, pretendia-se trabalhar apenas com os professores do turno matutino. Dessa forma, de 11 professoras do ensino regular que trabalham na instituição de educação infantil 1, participaram 6 que trabalham no turno matutino. No caso da instituição de educação infantil 2, de 12 professoras, foram entrevistadas 4 que trabalham no turno matutino. Em relação às professoras da sala de recursos multifuncionais há 2 profissionais em cada instituição, sendo 1 no turno matutino e

⁴ De acordo com Garcia (2003, p.1) a palavra *bias* é um termo usado pelos americanos, mas com uso corrente entre nós, que na pesquisa precisa ser evitado, pois significa viés, parcialidade, preconceito.

outra no vespertino. Nesse caso optou-se pelas professoras do turno vespertino, ou seja, 1 de cada instituição, o que totaliza 2 professoras. Desta forma, ao final do estudo foi contabilizado cerca de 12 participantes, sendo 10 professoras do ensino regular e duas da sala de recursos multifuncionais.

As informações referentes ao quantitativo de professores das duas instituições de educação infantil selecionadas foram colhidas na Secretaria Municipal de Educação (SEMED)/Superintendência na Área de Educação Especial, especificamente junto aos gestores das respectivas instituições. Dessa maneira, em relação à finalidade do processo de amostragem, faz-se a seguinte ressalva:

A finalidade da amostragem é poder fazer generalizações sobre uma população com base em um subconjunto, cientificamente selecionado, dessa população. A amostragem é necessária porque em geral não é prático ou viável buscar informações de cada membro da população. Portanto, uma amostra pretende tornar-se um microcosmo de um universo maior (REA; PARKER, 2000, p. 107).

Ressalta-se que a amostra selecionada nessa pesquisa possibilitou fazer algumas generalizações e produziu maior clareza em relação ao tema de estudo.

As características dos sujeitos participantes dessa pesquisa foram reunidas em quadros. Dessa maneira, no Quadro 1 consta os dados das professoras do ensino regular.

Quadro 1- Caracterização das professoras do ensino regular selecionadas nesta pesquisa.

PER	Sexo/idade	Graduação/pós-graduação	Tempo de magistério	Nº Alunos com deficiência intelectual	Tempo de experiência com alunos com deficiência intelectual	Tempo na escola	Turno
A	Feminino/ 36 anos	Pedagogia/Educação Infantil	10 anos	2 alunos	1 ano	1 ano	Matutino
B	Feminino/ 33 anos	Pedagogia/ Educação Infantil	6 anos	3 alunos	2 anos	2 anos	Matutino
C	Feminino/ 37 anos	Pedagogia/Psicopedagogia	11 anos	3 alunos	5 anos	5 anos	Matutino
D	Feminino/ 45 anos	Pedagogia/Psicopedagogia	20 anos	2 alunos	2 anos	3anos	Matutino
E	Feminino/ 50 anos	Pedagogia/Educação Infantil	26 anos	4 alunos	6 anos	6 anos	Matutino
F	Feminino/ 31 anos	Pedagogia/ Educação Infantil	5 anos	2alunos	3 anos	3 anos	Matutino
G	Feminino/ 39 anos	Pedagogia/Educação Infantil	15 anos	2 alunos	8 anos	8 anos	Matutino
H	Feminino/ 35 anos	Pedagogia/Educação Infantil	12 anos	3 alunos	10 anos	10 anos	Matutino
I	Feminino/ 31 anos	Pedagogia/Psicopedagogia	9 anos	2 alunos	3 anos	3 anos	Matutino
J	Feminino/ 34 anos	Pedagogia/Educação Infantil	10 anos	2 alunos	5 anos	5 anos	Matutino

De acordo com os dados do quadro 1, 100% das professoras do ensino regular, são do sexo feminino. Em relação à idade das docentes, a de maior idade refere-se à Professora E com 50 anos e, de menor idade a Professora I com 31 anos. Assim sendo, a partir da soma das idades, dividido pelo número de professoras, obteve-se a seguinte média das idades: 37, 1. Mencionaram ter curso superior de Pedagogia. Citaram, ainda, ter curso de Pós-Graduação (Lato Sensu), sendo que a maioria delas, ou seja, 70% Professoras (A, B, E, F, G, H, J) disseram que tinham realizado Lato Sensu em Educação Infantil. Outro curso de Pós-Graduação, citado pelas participantes foi Psicopedagogia, mencionado por 30% Professoras (C, D, I). Destaca-se, ainda, que a Professora H além de Educação Infantil, fez Lato Sensu em Supervisão Escolar.

Em relação ao tempo de magistério, destaca-se que a Professora E tem 26 anos de exercício profissional e a Professora D 20 anos. Observou-se que o menor tempo de trabalho foi da Professora F que citou ter 5 anos. Assim sendo, mediante a soma do tempo de magistério, dividido pelo total de professoras, obteve-se a média de tempo de magistério: 12, 4. Quanto à quantidade de crianças com deficiência intelectual atendidas nas instituições de educação infantil selecionadas, o maior número foi citado pela Professora E, que trabalha com 4 crianças que apresentam essa deficiência.

No que se refere ao tempo de experiência com crianças com deficiência intelectual nas instituições de educação infantil, percebeu-se que a Professora H apresenta maior período, ou seja, 10 anos de experiência com essas crianças, enquanto a Professora A revelou ter menos tempo de experiência, cerca de 1 ano. Em se tratando do tempo de atuação como profissional nas instituições de educação infantil, a Professora H possui 10 anos e a Professora A mencionou ter 1 ano. Em relação ao turno em que trabalha, todas disseram que lecionam no turno matutino.

Em relação aos dados das professoras da sala de recursos multifuncionais, o Quadro 2 expõe as informações consideradas pertinentes para essa pesquisa.

Quadro 2- Caracterização das professoras da sala de recursos multifuncionais selecionadas para esta pesquisa

PSRM	Sexo/idade	Graduação/pós-graduação	Tempo de magistério	Nº Alunos com deficiência intelectual	Tempo de experiência com alunos com deficiência intelectual	Tempo na escola	Turno
A	Feminino/ 31 anos	Pedagogia / Psicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva	11 anos	4 alunos	3 anos	3 anos	Vespertino
B	Feminino/ 35 anos	Pedagogia/ Psicopedagogia e Educação Inclusiva	10 anos	9 alunos	2 anos	2 anos	Vespertino

Conforme os dados apresentados no quadro 2, as Professoras (A, B) da sala de recursos multifuncionais, têm curso superior de Pedagogia e cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva.

Em relação ao tempo de magistério, destaca-se a Professora A tem 11 anos de exercício profissional e a Professora B 10 anos. Quanto à quantidade de crianças com deficiência intelectual atendidas na instituição de educação infantil onde trabalha, o maior número foi citado pela Professora B, que trabalha com 9 crianças.

No que se refere ao tempo de experiência com crianças com deficiência intelectual na instituição de educação infantil, percebeu-se que a Professora A apresenta maior período, quando citou ter 3 anos de experiência com essas crianças. A Professora B revelou ter menos tempo de experiência, cerca de 2 anos. Em relação ao turno em que trabalha, ambas lecionam no turno vespertino.

3.2.1 Critérios de Inclusão

O estudo incluiu professoras do ensino regular e da sala de recursos multifuncionais que se enquadraram nos critérios especificados a seguir:

3.2.1.1 Professoras do ensino regular

Optou-se pelas profissionais do ensino regular com base nos seguintes critérios de inclusão:

- a) Que possuíssem idade de 30 a 54 anos;
- b) Que possuíssem Curso Superior;
- c) Com experiência de Formação Continuada, sobretudo, cursos na área de Educação Infantil e em áreas correlatas;
- d) Com mais de 1 ano de exercício no magistério;
- e) Que possuíssem no mínimo 1 ano de experiência com crianças com deficiência intelectual nas instituições de educação infantil 1 e 2 ;
- f) Atendiam no mínimo 2 crianças com deficiência intelectual na sala de atividades da instituição de educação infantil onde trabalha;
- g) Trabalhavam no turno matutino.

3.2.1.2 Professoras da sala de recursos multifuncionais

Os critérios de inclusão utilizados para selecionar a professora da sala de recursos multifuncionais na escola pesquisa foram:

- a) Profissionais de 30 a 54 anos;
- b) Os que possuem Curso superior;
- c) Professores com experiência de formação continuada, principalmente, cursos na área da Educação Inclusiva;
- d) Profissionais que possuem no mínimo 1 ano de experiência em salas de recursos multifuncionais com crianças com deficiência intelectual;
- e) Aqueles que trabalham pelo menos com 2 crianças com deficiência intelectual nas instituições de educação infantil 1 e 2;
- f) Trabalhavam no turno vespertino.

3.2.2 Critérios de Exclusão

Destaca-se que foram excluídos os participantes que não se enquadravam nos critérios de inclusão adotados por essa pesquisa.

3.2.2.1 Professoras do ensino regular

Foram excluídas do estudo as professoras que não se enquadravam nos critérios de inclusão, listados no item 3.2.1.1 Assim, no caso das professoras do ensino regular, foram aquelas que: a. possuíam idade inferior a 30 anos e superior a 54 anos; b. que não possuíam Curso Superior; c. aquelas sem possuíam experiência de Formação Continuada, sobretudo, cursos na área de Educação Infantil e em áreas correlatas; d. possuíam menos de 1 ano de exercício no magistério; e. possuíam menos de 1 ano de experiência com crianças com deficiência intelectual nas instituições de educação infantil 1 e 2; f. aquelas que atendiam pelo menos 2 crianças com deficiência intelectual na sala de atividades da instituição de educação infantil onde trabalha; e g. as professoras que não trabalhavam no turno matutino.

3.2.2.2 Professores da sala de recursos multifuncionais

Foram excluídas as professoras: a. com idade menor de 30 e superior a 54 anos; b. que não possuíam Curso Superior; c. professoras que não possuíam experiência de Formação Continuada, principalmente, cursos na área da Educação Inclusiva; d. possuíam menos de 1 ano de experiência em salas de recursos multifuncionais; e. as professoras que trabalhavam com menos de 2 crianças com deficiência intelectual nas instituições de educação infantil 1 e 2; f. além daquelas que não trabalhavam no turno vespertino.

3.3 Local

Esta pesquisa foi realizada em duas instituições, a saber: na instituição de educação infantil 1 e na instituição de educação infantil 2, ambas situadas em bairros populares. Em tais escolas funcionam creches e pré-escolas, as quais pertencem à Rede Municipal de Ensino de São Luís-MA.

Destaca-se que os locais foram escolhidos devido aos seguintes critérios:

- a) Funcionavam como creche e pré-escola da Rede Municipal de Ensino de São Luís- MA;
- b) Funcionavam nos dois turnos, matutino e vespertino;
- c) Possuíam pelo menos 2 crianças com deficiência intelectual;
- d) Possuíam sala de recursos multifuncionais voltadas para o atendimento educacional especializado de crianças de 3 a 5 anos com deficiência intelectual;

3.4 Etapas

Destaca-se que a carta de anuência da SEMED, autorizando a pesquisa nas instituições de educação infantil 1 e 2 consta no anexo A. O trabalho iniciou-se após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres humanos da UFMA (CEP/UFMA), seguido da formalização da pesquisa nas instituições selecionadas, mediante a apresentação do Parecer Consubstanciado do CEP/UFMA (ANEXO B).

Após isso, as professoras selecionadas foram contatadas com o objetivo de serem informadas sobre o que é a pesquisa, seus objetivos e os procedimentos, bem como

convidadas para participarem da mesma, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O TCLE das professoras do ensino regular está no Apêndice A. Em relação às professoras da sala de recursos multifuncionais consta no Apêndice B. O roteiro de entrevista semiestruturada com as professoras do ensino regular compreende o Apêndice C. No caso das professoras da sala de recursos multifuncionais consta no Apêndice D. As transcrições das entrevistas semiestruturadas com as professoras do ensino regular encontram-se no Apêndice E. No caso das professoras da sala de recursos multifuncionais compreende o Apêndice F.

3.5 Instrumentos de coleta de dados

O instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa foi a entrevista semiestruturada, realizada com as professoras do ensino regular e do atendimento educacional especializado das instituições de educação infantil selecionadas para essa pesquisa. Sobre esse tipo de entrevista:

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiadas em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 2012, p. 146)

Assim, por meio da entrevista semiestruturada buscou-se a colaboração dos entrevistados, de forma que participassem espontaneamente da pesquisa, bem como, expressassem suas experiências e pontos de vistas a respeito do assunto abordado.

3.6 Equipamentos e materiais

Durante a realização das entrevistas semiestruturadas utilizou-se gravador digital para registrar as entrevistas. Ressalta-se que o uso de equipamentos eletrônicos ocorreu mediante autorização dos participantes da pesquisa no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além disso, utilizou-se, ainda, os seguintes materiais: caderno de anotações e canetas no processo de transcrição das falas dos entrevistados, papel A4 e cartucho de tinta para a impressão das entrevistas.

3.7 Procedimentos de coleta e análise de dados

A partir da aprovação deste projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CEP/UFMA procedeu-se à formalização da pesquisa nas instituições de educação infantil 1 e 2, no qual foi apresentado aos diretores e coordenadores das respectivas instituições, o Parecer Consubstanciado do CEP/UFMA, que autorizou a realização desse estudo. Posteriormente, estabeleceu-se contato com as professoras das duas instituições de educação infantil selecionadas para essa pesquisa. Na ocasião a pesquisadora forneceu esclarecimentos sobre esse estudo e, em seguida foram agendadas as entrevistas semiestruturadas com as professoras selecionadas. Após concordarem em participar dessa pesquisa, os participantes receberam informações acerca do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), vindo a assinar o referido documento. Sendo que as entrevistas ocorreram nas instituições de educação infantil 1 e 2, no qual foram agendadas previamente, realizadas de forma individual e com a permissão dos participantes as falas foram gravadas.

A coleta de dados ocorreu a partir das entrevistas semiestruturadas com as professoras selecionadas para essa pesquisa. Em seguida partiu-se para a transcrição das entrevistas gravadas, no qual foram transcritas na íntegra, a fim de preservá-las o conteúdo. Posteriormente, seguiu-se para a análise e interpretação dos instrumentos de coleta de dados, que ocorreu de forma articulada com os referenciais teóricos firmados na pesquisa. Destacam-se, ainda, a produção da redação preliminar da dissertação, visando o exame de qualificação, bem como a redação final da dissertação, para a defesa, efetivada após serem realizadas as etapas da revisão ortográfica e normalização.

A coleta de dados foi realizada por meio das entrevistas semiestruturadas com os professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado, selecionados com base em critérios aludidos nesse estudo.

Ainda em relação à coleta dos dados, foi aplicado o princípio da diversificação e o da saturação, próprios da pesquisa qualitativa por casos múltiplos, no qual se optará pela diversificação interna (intragrupo) em que “pretende-se apresentar um “retrato global”, mas somente no interior de um grupo restrito e homogêneo de indivíduos” (PIRES, 2010, p. 196).

O encerramento da coleta de dados fundamentou-se no princípio da saturação empírica, que segundo Pires (2010) ocorre quando o pesquisador percebe que não há mais nada de relevante a ser acrescentado a sua pesquisa, ou seja, considera que as informações colhidas por meio de entrevistas, observações e, documentos são suficientes.

No que se refere à realização das entrevistas, optou-se em trabalhar com a amostra por contraste-saturação que, segundo Pires (2010) este tipo de amostra geralmente direciona-se a questões menos complexas, em que se aconselha a realizar entrevistas gravadas e em menos tempo possível, no qual não é ideal ultrapassar 50 ou 60 entrevistas e, os resultados da pesquisa são considerados válidos até que outras pesquisas com o mesmo tema venham a corrigir ou refutá-los.

Acrescenta-se que as entrevistas foram transcritas literalmente, no intuito de preservar a fidelidade das falas. A forma de análise dos dados ocorreu por meio da técnica da análise de conteúdo, definida por Bardin (1979, p. 42) como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Assim sendo, o objetivo da abordagem da análise de conteúdo, segundo Oliveira et al (2003, p. 3) consiste em “explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem ou os efeitos dessa mensagem”.

Interessante quando Oliveira et al (2003) comentam que o pesquisador, com o fito de identificar e analisar os principais conceitos ou temas abordados pelo emissor da mensagem, este inicialmente realiza uma “leitura flutuante”, intercalando entre a leitura do texto e suas próprias anotações, até que surjam as primeiras unidades de sentido, ou seja, palavras e temas que possam guiá-lo na busca de informações sobre o texto. Ressalta-se que “o objetivo final da análise de conteúdo é fornecer indicadores úteis aos objetivos da pesquisa. O pesquisador poderá, assim, interpretar os resultados obtidos, relacionando-os ao próprio contexto de produção do documento e aos objetivos do indivíduo ou organização/instituição que o elaborou” (OLIVEIRA, 2003, p. 6).

As respostas dos entrevistados foram interpretadas à luz dessa abordagem, com intuito de identificar as unidades de sentido na fala dos participantes, ou seja, temas e palavras, que permitem desvendar significações, visões e concepções dos mesmos sobre determinado assunto, o que pensam, buscando entender o contexto em que os discursos dos participantes foram produzidos, e quais os objetivos que estão em jogo.

Para tanto, segue-se todas as etapas indicadas no enfoque da análise de conteúdo, a saber: 1) Organização do material de trabalho, após o processo de transcrição das entrevistas dos participantes, proceder-se-á à manipulação do material, que dependendo do volume, se for

considerado bastante extenso, é recomendado que seja construída uma amostra representativa aleatória, destacando as variáveis mais significativas para a análise dos dados, cujos resultados obtidos poderão servir de guia para as análises posteriores.

Por exemplo, se o pesquisador tem em mãos um total de trinta entrevistas, poderá estabelecer uma amostra aleatória de cinco entrevistas e em um momento inicial classificar apenas o conteúdo destas cinco entrevistas. Os resultados servirão como guia para uma análise posterior de todas as entrevistas. (OLIVEIRA, et al, 2003, p. 7).

Em seguida, a próxima etapa compreendeu a: 2) Definição das unidades de registro, que poderão ser tanto palavras, quanto conjunto de palavras, temas, enfim, tudo que pudesse ser considerado pertinente para o alcance dos objetivos da pesquisa. No caso das palavras, há duas opções de análise. A primeira delas é em relação ao grupo gramatical, a qual a palavra pertence, ou seja, se é verbo, substantivo, pronome e, a segunda opção se refere à análise do sentido semântico, ou seja, se é polissêmico ou sinonímico. Quanto ao tema este é analisado unicamente em categorias semânticas (OLIVEIRA, et al, 2003, p. 8).

Assim, nesta pesquisa buscou-se identificar o tema presente na fala dos entrevistados, sendo que em alguns casos, este pode estar oculto, ou seja, presente nas entrelinhas da mensagem, o que requer do pesquisador estar atento o tempo todo a gestos, tons de voz e ao silêncio do entrevistado, que também transmite infinitos significados.

Sobre a última fase, Oliveira et al (2003, p. 9) comentam que a “a terceira etapa da pesquisa consiste na definição das categorias. Esta etapa é muito importante, pois a qualidade de uma análise de conteúdo possui uma dependência como o seu sistema de categorias”. Conforme Bardin (1979) as categorias poderão ser estabelecidas a priori, indicadas pelo referencial teórico, ou a posteriori, concebidas após a análise do material de transcrição das entrevistas. Dessa maneira, o uso do enfoque da análise de conteúdo possibilitou o alcance dos objetivos pretendidos neste trabalho.

O processo de análise e interpretação dos instrumentos de coletas de dados, ocorreu em articulação com os referenciais teóricos firmados nessa pesquisa. Após essa etapa, foi produzida a redação preliminar da dissertação para o exame de qualificação, visando à elaboração da redação final, realizada depois da revisão ortográfica e da normalização, essenciais para a defesa da dissertação.

3.8 Aspectos éticos

Este projeto foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Maranhão/UFMA para atender as determinações contidas na Resolução CNS nº 466/12 e outras correlatas do Conselho Nacional de Saúde para pesquisas envolvendo seres humanos.

A referida pesquisa realizou-se, mediante assinatura pelos participantes selecionados do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com a Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), em vigor em todo território nacional (BRASIL, 2012). Este termo garantiu que as informações fossem confidenciais, somente utilizadas na divulgação desta pesquisa e, tem como objetivo, esclarecer e proteger os participantes da pesquisa, assegurando o seu bem-estar.

A pesquisadora esteve ciente e cumpriu com os termos da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), em vigor em todo território nacional (BRASIL, 2012), assumindo o compromisso de zelar pela privacidade e sigilo das informações, tornando os resultados desta pesquisa públicos, sejam eles favoráveis ou não e comunicando o CEP/UFMA sobre qualquer alteração no projeto de pesquisa.

A instituição, onde foi realizada, a pesquisa consistiu na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), particularmente na Superintendência da Área de Educação Especial, no qual esteve ciente dos termos da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), em vigor em todo território nacional (BRASIL, 2012). Declarou que a instituição de educação infantil 1, bem como a instituição de educação infantil 2, ambas localizadas em bairros populares, possuíam a infraestrutura necessária para realizar esta pesquisa. A Carta de Anuência da Secretaria Municipal de Educação/ Superintendência da Área de Educação Especial (SEMED) está no Anexo A. Destaca-se que o Parecer Consubstanciado do CEP/UFMA, que declara a aprovação dessa pesquisa consta no Anexo B.

A presente pesquisa tem como promotor ou patrocinador a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), considerada uma importante instituição de apoio a pesquisa. A CAPES patrocinou este estudo fornecendo bolsa para a mestranda no período de 24 meses. O documento relativo ao financiamento de bolsa pela CAPES está no Anexo C.

3.8.1 Análise dos riscos e dos benefícios

Nesta pesquisa, os desconfortos e os riscos que eventualmente poderiam ocorrer para os participantes não foram de ordem física. Possivelmente, os sujeitos poderiam se sentir desconfortáveis por compartilharem informações pessoais e confidenciais do seu ambiente de trabalho. Poderiam, ainda, sentir-se incomodados e receosos com algumas perguntas, por acreditarem que a sua postura profissional possa ser avaliada pela pesquisadora, ou que as suas respostas transpareceriam alguma insegurança no tema abordado. Existiu, ainda, a possibilidade de os entrevistados acreditarem que as suas respostas de alguma forma poderiam comprometer o trabalho de colegas ou a imagem da instituição de educação infantil onde trabalham. Além disso, seria possível, que os participantes apresentassem alguma resistência na execução das entrevistas, criando barreiras para a sua realização, como por exemplo, não comparecer nos dias e horários marcados para a coleta de informações.

Assim, para diminuir esses desconfortos ou riscos, a pesquisadora ao fornecer informações a eles sobre a pesquisa e antes da assinatura do TCLE, deixou claro para os participantes que não havia motivo para desconfianças, considerando ser uma pesquisa séria, em que será mantido o sigilo e a confidencialidade dos dados. Além disso, foi fundamental comunicar aos entrevistados que os mesmos tinham a liberdade de responder apenas o que achavam conveniente de ser dito durante o processo da entrevista.

Acredita-se que nenhum dos participantes desta pesquisa se sentiu desconfortável com as perguntas semiestruturadas realizadas com eles, pois nenhum participante solicitou interrupção da entrevista ou deixou de responder a alguma pergunta.

Quanto aos benefícios esta pesquisa originará amplo conhecimento sobre o tema abordado, possibilitando a avaliação e discussão entre pesquisadores, educadores e demais profissionais interessados no debate a respeito das políticas de inclusão na realidade maranhense, sobretudo, em creches e pré-escolas. Além disso, os dados coletados serão posteriormente apresentados aos participantes desse estudo, através de reuniões com eles, havendo o espaço para compartilharem experiências, dar sugestões e fazerem críticas sobre o tema abordado. Assim, acredita-se que com o conhecimento dos dados e discussão deles com os participantes poderão contribuir com mudanças significativas no processo ensino-aprendizagem, na medida em que cada participante será beneficiado com informações sobre políticas de inclusão, deficiência intelectual, dentre outros.

3.8.2 Critérios para suspender ou encerrar a pesquisa

A pesquisa seria suspensa caso: 1) os professores do ensino regular e da sala de recursos multifuncionais selecionados entrassem de greve; 2) ocorresse reforma nas instalações físicas das instituições de educação infantil selecionadas, a ponto de mantê-las fechadas. Caso ocorresse alguma destas situações ou outras ocorrências que paralitem a investigação, o CEP/UFMA seria notificado.

A pesquisa seria encerrada se: 1) as instituições de educação infantil mudassem de localização e não fossem disponibilizados os novos endereços; 2) Não fosse possível realizar as entrevistas por motivo de recusa ou desistência das professoras em participarem desta pesquisa. O CEP/UFMA seria notificado caso uma dessas situações ocorresse, ou outras ocorrências que impediriam a realização do estudo em foco.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este item aborda, a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes desta pesquisa, o processo de inclusão das crianças de 03 a 05 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas de São Luís- MA, por meio do processo de categorização (BARDIN, 2004). Para tanto, buscou-se analisar o objeto de estudo com base em referencial teórico e em pesquisas já realizadas.

Com base nas percepções das professoras do ensino regular e da sala de recursos multifuncionais sobre a inclusão da criança de 3 a 5 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas, buscou-se organizar as informações coletadas por meio de agrupamentos por categorias temáticas. Desta forma, analisou-se o segundo e terceiro blocos de perguntas das entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa citados anteriormente, blocos esses intitulados de “**Escola e processo educacional**” e “**Processo e políticas de inclusão**”, seguindo o roteiro de entrevista de cada categoria dos participantes desta pesquisa.

Destaca-se que o objetivo desta parte não se restringiu em apresentar as percepções dos sujeitos participantes da pesquisa de forma acrítica, mas, procurando refletir sobre seus discursos. Neste sentido, buscou-se identificar as unidades de sentido na fala dos participantes, o que pensam, buscando entender o contexto em que os discursos dos mesmos foram produzidos, e quais os objetivos enfocados.

4.1 Entrevista semiestruturada com as professoras do ensino regular da rede municipal de ensino de São Luís-MA

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com cerca de 10 professoras do ensino regular, que trabalham em duas instituições de educação infantil, ou seja, em creches e pré-escolas, pertencentes à rede municipal de ensino em São Luís-MA.

É importante ressaltar que as entrevistas foram realizadas nas respectivas instituições. O primeiro item da entrevista semiestruturada com as professoras de ensino regular, após identificação dos seus dados, tratou-se do BLOCO 2: “A ESCOLA E O PROCESSO EDUCACIONAL”. O último bloco intitulou-se: “PROCESSOS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO”.

As questões das entrevistas semiestruturadas referiram-se ao processo de inclusão

da criança com deficiência intelectual em creches e pré-escolas, onde cada professora entrevistada expressou suas opiniões acerca da inclusão desses alunos no ensino regular, bem como, sobre os principais desafios à inclusão escolar desse alunado, dentre outras questões.

A primeira pergunta, **Você acha que a criança com deficiência intelectual inclusa no ensino regular encontra dificuldades no seu processo de desenvolvimento?** foi realizada com o propósito de verificar as possíveis dificuldades encontradas pelas crianças com deficiência intelectual no seu processo de desenvolvimento. As respostas das entrevistadas constam na tabela 1, na qual resultou na organização das seguintes categorias: ausência de capacitação dos professores; formação inadequada dos professores e elevado número de alunos em sala de aula; estrutura inadequada das escolas e falta de recursos, materiais adaptados; proposta pedagógica escolar inadequada; ausência do diagnóstico da deficiência intelectual.

Tabela 1 - Percepções das professoras do ensino regular sobre as dificuldades no processo de desenvolvimento da criança com deficiência intelectual inclusa no ensino regular em creches e pré-escolas maranhenses

PER	CATEGORIAS	F	%
B, C, D, E	Formação inadequada dos professores	4	40%
A, H	Formação inadequada dos professores e elevado número de crianças nas salas de atividades	2	20%
G, I	Estrutura inadequada das instituições de educação infantil e falta de recursos, materiais adaptados	2	20%
F	Proposta Pedagógica escolar inadequada	1	10%
J	Ausência do diagnóstico inicial da deficiência intelectual	1	10%

Percebeu-se que a formação dos professores foi a categoria mais mencionada, por 40% das Professoras (B, C, D, E) do ensino regular. Desse modo, algumas falas verbalizam essa questão:

Não há condições nem pra criança que precisa ser incluída e nem pro profissional pra lidar, porque não há professores capacitados. Porque assim, ao meu ver a educação infantil é a base de tudo, a base da vida regular, escolar, emocional, profissional de uma criança, porque a base é aqui, se a gente errar aqui, a gente vai errar por toda uma vida. Então eu acho que deveria assim investir mais na educação infantil, principalmente com relação a inclusão, tem que se formar profissionais capacitados, tem que se dar condições pro professor trabalhar, que o ideal é que houvesse? O professor, o cuidador e o profissional que ficasse dentro da escola, um profissional realmente capacitado pra lidar com essas especificidades né? (PROFESSORA D)

E muita. Como eu te falei porque não há condições pra que ele [aluno com deficiência intelectual] venha aprender, porque pra que ele venha aprender, que ele tenha um desenvolvimento maior é necessário que o profissional seja capacitado pra possibilitar esse aprendizado pra ele, o que não acontece [...] (PROFESSORA E).

Observa-se que na tabela 1, a maioria das professoras mencionou a formação inadequada dos professores como um elemento que dificulta o processo de desenvolvimento da criança com deficiência intelectual inclusa no ensino regular. Desta forma, embora existam políticas de formação dos professores, muitos não se sentem preparados para trabalharem com crianças com deficiência intelectual na sala de atividades.

Esses dados encontrados se assemelham aqueles da pesquisa de Capellini e Rodrigues (2009) na qual realizaram uma pesquisa, dos 423 professores 31% dos docentes acreditam que as dificuldades no processo de inclusão escolar decorrem da formação inicial deficitária dos professores. Assim sendo, muitos se sentem despreparados para trabalharem com crianças com deficientes.

Tédde (2012) em sua pesquisa com professores percebeu que apenas duas, de dez professoras sentem-se preparadas para trabalharem com crianças com deficiência na sala de atividades. De acordo com Mantoan (2005) dentre os obstáculos à inclusão escolar, destaca-se a formação dos professores, no qual muitos alegam falta de preparo para atender as crianças com deficiência na sala de atividades.

De acordo com Dantas (2012, p. 57) “a falta de informação/formação, apoio e preparo emocional e pedagógico geram conflitos ideológicos e stress, no qual as professoras acabam desenvolvendo um trabalho pouco significativo para as crianças, já que se sentem sozinhas e incapazes de incluí-las, verdadeiramente, em sala de aula”. Além disso, a autora destacou a importância dos professores acreditarem no potencial da criança com deficiência.

Outras categorias foram citadas por 20% das Professoras (A, H) do ensino regular, ao mencionarem que as dificuldades no processo de desenvolvimento da criança com deficiência intelectual incluída no ensino regular estavam relacionadas à formação inadequada dos professores e elevado número de crianças na sala de atividades. Conforme pode ser

visualizado nos depoimentos abaixo:

Encontra porque o[...] nós não temos ainda professores totalmente qualificados pra trabalhar.[...] E também a questão das condições na sala de aula, porque às vezes são muitos alunos. A maioria das escolas não reduz o número de alunos... porque no caso quando vem um aluno com deficiência precisaria reduzir o número dos outros alunos da sala de aula pra que ela pudesse trabalhar melhor. E na maioria das vezes a gente sabe que isso não acontece daí então... ele é inserido na sala de aula, mas acredito que a inclusão ela ocorre de forma incompleta [...] (PROFESSORA A).

Um pouco, né. Assim, os professores não tem formação. O aluno vem pra escola, mas e aí, o professor tá preparado pra trabalhar com esse aluno? Não se questiona isso. Fora que as salas são sempre lotadas, são muitos alunos pra dar conta. Na maioria das vezes são turmas com 40 alunos e o professor sozinho pra atender os alunos normais e os que são deficientes. Olha, são essas coisas, eu acho que deveria ter uma outra pessoa dentro da sala ajudando o professor (PROFESSORA H).

De acordo com os depoimentos das Professoras A e H, a formação inadequada dos professores e o elevado número de crianças na sala de atividades, constituem-se em dificuldades para a inclusão escolar da criança com deficiência intelectual nas creches e pré-escolas. Confirmando-se que a Resolução CNE/ CEB nº 2/2001 destaca a capacitação dos professores da educação infantil para trabalharem com essas crianças nas classes comuns. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001). Destaca-se, ainda, que a Resolução n. 291/2002 (MA, 2002) recomenda que o número de crianças na sala de atividades dever estar de acordo com a legislação pertinente.

Diante das falas das Professoras (A, H) percebe-se a dificuldade das instituições de educação infantil públicas em garantirem a capacitação dos professores e um número de crianças na sala de atividades que não comprometa o processo de inclusão das crianças com deficiência intelectual.

Neste sentido, de acordo com Tédde (2012) o elevado número de crianças na sala de atividades dificulta o processo de inclusão das crianças com deficiência no ensino regular, sendo o ponto mais citado pelas professoras entrevistadas em sua pesquisa.

Todavia, para Hoeppler (2007) em relação a essa questão, é preciso que o professor esteja disposto a trabalhar com a diversidade em sala de aula, bem como, que seja capaz de desenvolver atividades que corresponda às necessidades das crianças com deficiência incluídas no ensino regular e, que conscientize as demais crianças sobre as limitações e potencialidades do colega com deficiência. Entretanto, com o número elevado de crianças a atuação profissional das professoras pesquisadas não contempla o que é recomendado. Para a autora inserir um profissional a mais em sala de aula para trabalhar especificamente com as crianças com deficiência não seria inclusão.

O professor tem um papel fundamental na promoção de uma educação de qualidade, capaz de responder as necessidades educacionais de todas as crianças. Entretanto, não pode ser responsabilizado pela garantia do direito de todos à educação, uma vez que, a inclusão escolar da criança com deficiência é uma tarefa de todos e não somente do professor. A instituição de educação infantil, pais, professores, devem manter uma relação de parceria a fim de que a inclusão possa ser concretizada (ROMITO; SIMÃO; TOBIAS, et al, 2008).

A formação inadequada dos professores e o elevado número de crianças na sala de atividades, apontados pelas Professoras A e H, devem ser discutidos por todos os sujeitos que compõem a instituição de educação infantil, a fim de que pais, professores e diretores possam juntos encontrar soluções para tais problemas.

Além disso, é preciso considerar as reais condições da instituição de educação infantil e dos professores, pois a efetivação da proposta inclusiva não deve pautar-se em imposições legais, que ignoram a realidade e a identidade dessas instituições. A inclusão no espaço escolar é um direito assegurado a todos, mas não deve ser uma imposição arbitrária, ou seja, por força da legislação (CARVALHO, 2007).

Observa-se que não está sendo cumprido o que determina os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), que estabelece o número de crianças por faixa etária em sala de atividades por professor. O que acaba por dificultar o processo inclusivo.

Logo, deve-se oferecer apoio às instituições de educação infantil, bem como, aos seus profissionais para que possam desenvolver o seu trabalho da melhor forma possível, o que inclui assegurar melhores condições de trabalho, valorização e capacitação profissional, entre outros aspectos, que são assegurados nos documentos legais.

Ressaltam-se as categorias: estrutura inadequada das instituições de educação infantil e falta de recursos e materiais adaptados, explicitadas por (20%) das Professoras G, I. Isso pode ser percebido nas respectivas falas:

Porque [...] começa pela estrutura né? Nem toda escola tem uma estrutura adequada pra ele, pro menino. Segundo, a questão dos recursos, dos materiais, porque os materiais da escola pra criança com deficiência intelectual ou qualquer outra, só chega lá pra sala de recursos (PROFESSORA G).

Sim. A estrutura das escolas que não atendem a especificidade dessas crianças e não tem recursos apropriados (PROFESSORA I).

Segundo Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) no que se refere à infraestrutura das instituições de educação infantil, destaca-se que os

materiais didáticos-pedagógicos, equipamentos, brinquedos, bem como os espaços, objetivam atender as necessidades de todas as crianças, inclusive, no intuito de garantir o acesso, a permanência e sucesso educacional das crianças com deficiência, devem estar de acordo com a Lei de Acessibilidade- Lei n.º10. 098, de 19/12/2000. Ademais, no intuito de garantir a aprendizagem das crianças matriculadas, há a previsão de atividades que estimulem a imaginação, provoquem a curiosidade e a interação entre as crianças e destas com os adultos. As instituições de educação infantil devem dispor de espaços diferenciados, destinados para as atividades das crianças, tais como o descanso, estudo, para os profissionais e também para o acolhimento das famílias.

Com base no depoimento da Professora G, percebe-se que as políticas educacionais brasileiras, existem apenas no papel, pois não são cumpridas na realidade escolar, uma vez que as instituições de educação infantil, sobretudo, as públicas não apresentam a infraestrutura, bem como equipamentos essenciais à concretização da inclusão das crianças com deficiência no ensino regular.

Levando-se em consideração as demais categorias, 10% das entrevistadas (Professora F) mencionou a proposta pedagógica escolar inadequada, entendida como uma dificuldade no processo de desenvolvimento da criança com deficiência intelectual incluso no ensino regular, conforme seu depoimento mostrado a seguir:

A escola tem a proposta pedagógica dela e no caso do município tem a proposta pedagógica, só que essa proposta ela é colocada a nível de crianças que não tem essa deficiência. Então vamos dizer que a proposta do município seja uma linha construtivista, só essa teoria construtivista ela de certa forma não vai funcionar com deficiência intelectual. Isso aconteceu comigo que tive uma [...]assim que não tem o diagnóstico, mas se suspeita que tenha esse diagnóstico. Quem chegasse na sala e olhasse diria: “olha a professora é tradicional né? Por conta do trabalho realizado. (PROFESSORA F).

Segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil devem contemplar a inclusão das crianças com deficiência, bem como, assegurar que as mesmas tenham as suas necessidades educacionais atendidas. Dessa maneira, devem ser acionadas estratégias, orientações e materiais específicos para as crianças que apresentam deficiências sensoriais, físicas, motoras, múltiplas, déficit de atenção, hiperatividade, entre outros. Entretanto, o relato da Professora F revela que a proposta pedagógica escolar não corresponde as necessidades educacionais das crianças com deficiência intelectual.

Ademais, observa-se que 10% (PROFESSORA J) do ensino regular, mencionou a

falta de diagnóstico da deficiência intelectual. Confirma-se essa categoria, apresentando-se a respectivas fala:

Ano passado nós pegamos um caso então a criança entrou já tava com 4 anos, entrou no infantil I, sem o diagnóstico, mas aí de cara a gente já deu pra perceber, até porque no caso dele ele nem falava, ele emitia apenas sons, então ele não falava. [...] e aí ele nem podia tá na sala de recursos porque ele não tinha laudo. Então pra todos os fins a gente [...] aquele aluno era um aluno normal e a gente ficou vendo a dificuldade, então assim, é muito complicado porque o correto seria já se chegar uma criança, por exemplo, de 4 anos, e ter o diagnóstico né? Que ele tinha uma dificuldade, pra que a gente quando pegar dizer: opa! Eu já vou pegar um aluno que tem uma dificuldade intelectual então eu já vou ver o quê eu posso ajudar e a sala de recursos também seria o auxílio, mais aí esse aluno de imediato nem participa porque ele não tem laudo né? Terminou o ano, aí o aluno passou de ano [...] concluiu o ano e o aluno [...] não teve o diagnóstico e a gente não pode ajudar porque a gente também não sabe dizer "olha, o problema intelectual dele é isso, é dislexia, é um outro problema, é isso, então fica muito abstrato pra gente, é muito difícil [...] (PROFESSORA J).

Diante do depoimento da Professora J, percebe-se que o diagnóstico da deficiência intelectual não é realizado e muito menos em tempo hábil para que a professora desde a educação infantil pudesse oferecer um atendimento que correspondesse as necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual.

A partir dos depoimentos das professoras, percebe-se que no processo de inclusão escolar da criança com deficiência intelectual a formação de professores é algo essencial, visto que foi citada com frequência pelas professoras. Ademais outras categorias como o elevado número de crianças na sala de atividades e a falta do diagnóstico, também, foram citados. Em ambos os casos observa-se que o professor, sobretudo, das instituições públicas encontra-se diante de condições inadequadas de trabalho. Sabe-se que o elevado número de crianças compromete a qualidade do ensino, uma vez que o professor passa a ter uma sobrecarga de trabalho aviltante. Em relação à falta do diagnóstico da deficiência, tal realidade demonstra a precariedade vivenciada pelas famílias da classe popular, que em geral tem dificuldades para ter acesso aos serviços públicos de saúde. Dessa maneira, os professores acabam por não ter conhecimento das crianças que receberão na sala de atividades e, muitas das que permanecem na instituição de educação infantil não tem acesso aos serviços que lhe são destinados por falta do laudo médico que comprova a deficiência.

Na tabela 2 constam as categorias resultantes dos depoimentos das professoras entrevistadas, em relação às dificuldades enfrentadas pelo professor do ensino regular no atendimento as crianças com deficiência intelectual. Perguntou-se: **Você já enfrentou alguma dificuldade no atendimento as crianças com deficiência intelectual?** Dessa maneira, as respostas das entrevistadas resultaram na organização das seguintes categorias: formação precária dos professores; descompromisso da família com o processo educacional da criança

com deficiência intelectual; dificuldade de adaptação da criança com deficiência intelectual e ausência do diagnóstico inicial da deficiência intelectual.

Tabela 2 - Percepções das professoras do ensino regular sobre as dificuldades no atendimento as crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas maranhenses

PER	CATEGORIAS	F	%
A, B, C, D, E	Formação precária dos professores	5	50%
G, I, H	Descompromisso da família com o processo educacional das crianças com deficiência intelectual	3	30%
F	Dificuldade de adaptação da criança com deficiência intelectual	1	10%
J	Ausência do diagnóstico inicial da deficiência intelectual	1	10%

Dos relatos verbalizados pelas professoras do ensino regular, ressalta-se que 50% das Professoras (A, B, C, D, E) disseram que as dificuldades no atendimento às crianças com deficiência intelectual se deve à formação precária dos professores, conforme consta nas falas abaixo:

Olha é como eu te falei, não tem formação. Já enfrentei e enfrento até hoje muitas dificuldades no atendimento a essas crianças e com outras deficiências também [...]. Então falta preparar, tem que formar o professor pra receber esse aluno. Até hoje não me sinto preparada pra isso. (PROFESSORA A).

Sim. Sem formação é impossível o aluno receber uma educação de qualidade não é mesmo? Eu não me sinto preparada. O aluno [aluno com deficiência] vem pra sala, mas o professor não tem formação pra trabalhar com esse aluno. Já enfrentei muitas dificuldades, porque é como eu digo o professor não tá preparado. Já tive muitas experiências e não foi legal, não sei como trabalhar. (PROFESSOR B).

Sim e muitas. Eu [...] Assim, dou um caderno pra desenhar, colorir e faço outra atividade com as outras crianças. Fico até com pena desse aluno com deficiência.

Mas eu não sei como trabalhar, não tenho formação pra trabalhar com esses alunos (PROFESSORA C).

Já, é questão da formação mesmo né. O professor tem que tá preparado. Pra mim foi muito complicado. Olha a SEMED oferece os cursos, mas nós não damos conta, fica muito na teoria e a prática é outra. Eu tô aqui nessa escola vai fazer uns três anos, já trabalhei com crianças com deficiência intelectual, com autistas [...] Mas mesmo assim eu ainda tenho muita dificuldade. (PROFESSORA D).

Com certeza. Eu acho que o problema tá na formação do professor. Deveria ter uma preparação pra trabalhar com esse aluno e eu não vejo isso. [...] E eu te garanto que isso não acontece só comigo não, a gente fica sem saber trabalhar com esse aluno. Tem que ter uma formação, sem isso não funciona. (PROFESSORA E).

Com base na tabela 2, percebeu-se que para a maioria das professoras do ensino regular, a formação oferecida ao professor não é satisfatória, pois não prepara os docentes para trabalharem com as crianças com deficiência incluídas na sala de atividades. Assim sendo, destaca-se a fala da Professora D ao mencionar que os cursos oferecidos não correspondem à realidade escolar. Neste sentido, observa-se que os cursos oferecidos, muitas vezes, restringem-se a esclarecimentos de quadros clínicos da deficiência e não em relação as práticas vivenciadas pelos professores em sala de atividades (RAIÇA; PRIOSTE; MACHADO, 2006).

Logo é preciso oferecer uma formação adequada aos docentes para que possam oferecer um atendimento educacional de qualidade, contribuindo com o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual. Para tanto, é preciso que o professor reflita sobre a sua prática pedagógica. Ademais, cabe ao professor avaliar as suas concepções acerca das crianças com deficiência, se o mesmo possui uma visão estereotipada dessas crianças, o que acaba por influenciar o seu trabalho na sala de atividades (HOEPPLER, 2007).

Posturas superprotetoras por parte dos professores acabam por inibir a criatividade, a imaginação, e o aprendizado das crianças com deficiência. (RAIÇA; PRIOSTE; MACHADO, 2006). Isso pode ser visualizado na fala da Professora C, quando diz que ofereceu outra atividade para a criança com deficiência intelectual inclusa na sala de atividades, possivelmente por acreditar que a mesma não seria capaz de realizar a atividade proposta as demais crianças.

Outra categoria relatada foi: o descompromisso da família com o processo educacional das crianças com deficiência intelectual apontado por 30% das Professoras (G, H, I), conforme as seguintes verbalizações:

Sim. É muito difícil quando você não tem a presença da família. Eu já tive muitos problemas porque a família não vem pras reuniões, não participa, não vem pra escola. Não é presente, não tá ali junto com o professor, só cobra o professor. Devia

ter mais esse apoio né. As famílias deveriam vim pra escola, saber como anda o aluno e não ficar só cobrando do professor. (PROFESSORA G).

Já sim. Eu acho que começa pela família. [...] Assim, tem pais aqui que não comparecem. A gente chama, pede pra vir. Acham que é só trazer os filhos pra escola, alguns até veem pra escola, mas a maioria nem aparece. (PROFESSORA H)

Com certeza. O apoio da família faz muita falta. Eu acho que os pais são muito ausentes. (PROFESSORA I).

Quanto à categoria descompromisso da família, mencionada por 30% Professoras (G, H, I) do ensino regular, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) destacou como fatores essenciais à efetivação da inclusão escolar das crianças consideradas público-alvo da educação especial a formação de professores, bem como a presença da família e da comunidade no ambiente educacional.

Acrescenta-se que a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 prevê a participação das famílias nas escolas. Mas diante das falas das Professoras (G, H, I) percebe-se que tal Resolução não está sendo cumprida.

Para Tédde (2012) a família tem um papel fundamental no processo de inclusão da criança com deficiência intelectual, sendo que a instituição de educação infantil deve cumprir com o seu dever de promover a efetiva inclusão da criança com deficiência intelectual.

A esse respeito, destaca-se a importância do estabelecimento de uma relação de parceria entre a instituição de educação infantil e a família, a fim de que possam contribuir com o desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual, sendo que quando há essa parceria, observa-se que todos são beneficiados, ou seja, as crianças, a família, bem como os professores, enfim, todos que fazem parte do processo educativo. Logo, é necessário que haja mudanças na escola para que a família se sinta corresponsável pela inclusão escolar de seus filhos com deficiência intelectual.

Nesta perspectiva, cabe à instituição de educação infantil desenvolver ações voltadas a sensibilização dos pais e responsáveis, para que compreendam a importância da relação de parceria entre essa instituição e a família (RAIÇA; PRIOSTE; MACHADO, 2006)

Destaca-se que uma 10 % Professora (F) mencionou a categoria dificuldade de adaptação da criança com deficiência intelectual. Confirma-se essa categoria, apresentando a respectiva fala:

Já. Eu tinha um aluno [com deficiência intelectual] que não se comunicava de forma alguma, da forma como ele chegava, ele sentava em determinado local e ficava quietinho, ele entrava, sentava e de lá só saía quando queria ir embora, não ia ao banheiro, nada. Então isso assim pra mim foi uma coisa assim terrível, porque eu nunca poderia me comunicar com aquela criança, foi um ano essa rotina. A direção

da escola solicitou ajuda mais era só promessa "ah, vamos chamar o pessoal da secretaria vão vim pra ver o que vai fazer" e não se resolveu, continuou desse jeito, ele foi só passando de ano, passando de turma. Acho que ele não se adaptou com a escola, com a turma, acho que é isso (PROFESSORA F).

Em se tratando do comportamento adaptativo da criança com deficiência intelectual, Carvalho (2007) em sua pesquisa, constatou que as características fenotípicas de três crianças com Síndrome de Down, não produziram grande impactos na interação desses sujeitos com os seus pares. Todavia a autora observou que uma das crianças, uma menina teve dificuldade na relação com os colegas, devido ao seu comportamento antissocial. No caso dos dois meninos que participaram da pesquisa, observou a persistência da fala incipiente, no qual esses sujeitos se utilizaram de estratégias metacomunicativas, tais como gestos, mímicas para estabelecerem contato com os seus pares.

A esse respeito, Carvalho (2007) destaca o entendimento de Vygotsky acerca das alterações no sistema adaptativo provocado pela deficiência intelectual. Sendo que para Vygotsky essa deficiência acaba por alterar o sistema de adaptação do indivíduo e para restabelecer um equilíbrio, o sujeito cria mecanismos compensatórios. Assim, a deficiência intelectual ao mesmo tempo em que limita o desenvolvimento da criança, estimula o aparecimento de formas de superação. Esse fato pode ser observado na pesquisa de Carvalho (2007) quando os dois meninos com Síndrome de Down, que participaram do estudo, se utilizaram da linguagem corporal para manterem contato com os colegas de classe.

Logo, a criança com deficiência intelectual pode apresentar determinadas dificuldades no contexto escolar, como alterações no seu sistema adaptativo, uma fala incipiente e prejuízos na elaboração pensamento abstrato. Destaca-se que o professor precisa estar atento ao comportamento apresentado pela criança com deficiência intelectual, mas não deve subestimar o desenvolvimento dos seus alunos. Nesta perspectiva, conforme Carvalho (2007) ao citar Vygotsky, aquilo que hoje a criança consegue fazer com o auxílio de outrem, amanhã poderá fazê-lo sozinha.

Tal processo se refere ao conceito de zona de desenvolvimento proximal formulado por Vygotsky, que se trata da distância entre os níveis de desenvolvimento potencial e real da criança. Ou seja, o nível de desenvolvimento real seria aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda de outra pessoa, considerada mais capaz, e, nível de desenvolvimento potencial consiste na capacidade da criança resolver os problemas sem a assistência do outro (TÉDDE, 2012).

Isso posto, infere-se que no processo de desenvolvimento toda criança necessita da

interferência do adulto, para que, em seguida, possa solucionar os problemas com autonomia. Assim, independente da criança ter ou não uma deficiência, o professor precisa acreditar no potencial da mesma e buscar criar mecanismos que favoreçam o seu desenvolvimento.

Destaca-se que 10% (Professora J) mencionou a categoria: a ausência do diagnóstico inicial da deficiência intelectual. Isso pode ser constatado na respectiva fala:

Sim. Isso que acabei de falar, essa dificuldade do não saber e da gente na prática perceber que existe alguma diferença dessa criança e aí a gente vai vivendo essas dificuldades mesmo, da falta do conhecimento, falta de apoio, porque por mais que a gente sinalize que fale pra a educação especial, que fale pras pessoas, mas elas também não podem [...] tem que ser o médico, no caso, tem que dar o laudo e dizer então, por mais que elas [professoras] percebam pela prática também né? Mas agente também não pode falar e dar esse laudo, então agente sente essa falta de apoio. Os pais, como a gente é de uma área carente, também tem dificuldade mesmo até de uma passagem pra ir até o Centro, a questão de ter vários filhos, então às vezes quer levar um mais aí dificulta bastante, às vezes trabalha não são liberados. Porque tem um filho especial tem que se dedicar né? Então eles não têm ajuda. [...] às vezes são mães solteiras, os pais não ajudam, então é mais essa dificuldade mesmo, do diagnóstico inicial. Como eles estão na educação infantil que é o nosso caso se tivesse um diagnóstico o quanto antes, agente sabe que isso faria muito a diferença no desenvolvimento dessa criança, no auxílio pra ela (PROFESSORA J).

Quanto á categoria: ausência do diagnóstico da deficiência intelectual, mencionada pela Professora (J), destaca-se que o diagnóstico da deficiência intelectual deverá ser feito de forma minuciosa e completa. Neste sentido, deve incluir tanto a doença, como as suas causas, bem como o grau de comprometimento da lesão, a fim de que a criança possa ser encaminhada ao serviço reabilitação (BRASIL, 2008).

Ressalta-se o que diagnóstico da deficiência intelectual não deve ser visto pelo professor como algo que revela a incapacidade da criança (RAIÇA; PRIOSTE; MACHADO, 2006), mas ainda mostra a predominância da concepção médica na construção do fenômeno da deficiência. Tal concepção parece, ainda, adotada pela Professora J para explicar a deficiência e as dificuldades do atendimento às crianças com deficiência intelectual, havendo o esquecimento de que a deficiência é um fenômeno socialmente construído.

Um aspecto que merece ser destacado, refere-se às dificuldades vivenciadas pelas famílias carentes de terem acesso aos serviços públicos de saúde. Embora esses serviços sejam gratuitos, a fala da Professora J revela questões sociais deflagrados no Brasil, como a existência de famílias numerosas, mães solteiras, que exercem dupla jornada de trabalho, que por falta de tempo ou devido às condições financeiras estão impossibilitadas de levarem os filhos ao médico. Entretanto, conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei Brasileira da Inclusão, nº 4 de 2015, (BRASIL, 2015) destaca que é assegurado à pessoa com deficiência atendimento domiciliar multidisciplinar, tratamento ambulatorial e internação. Assim, apesar das condições financeiras

desvantajosas, as famílias carentes precisam conhecer e lutar pela garantia dos direitos assegurados as pessoas com deficiência, iniciando-se pelos direitos à educação de qualidade à saúde amplamente garantidos na Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988).

Conforme Hoeppler (2007) os professores precisam aceitar o desafio proposto pela inclusão de crianças com deficiência no ensino regular, devem, ainda, acreditar no potencial das mesmas. Complementa que a escola pode apresentar todo o suporte necessário a inclusão das crianças com deficiência, mas se o professor não demonstrar interesse em trabalhar com essa criança, torna-se difícil a concretização da inclusão. Dessa maneira, é fundamental que o professor sintam-se motivado, a fim de que possa criar alternativas frente às dificuldades enfrentadas na sala de atividades.

Em relação à terceira questão: **Você acha que os professores da sala de recursos multifuncionais ajudam a criança com deficiência intelectual nas dificuldades escolares encontradas por ela?** O objetivo dessa questão consistiu em saber a concepção das professoras do ensino regular sobre a ajuda prestada pelos professores da sala de recursos multifuncionais nas dificuldades escolares encontradas pela criança com deficiência intelectual. As respostas das entrevistadas constam na tabela 3. Destaca-se que todas as professoras do ensino regular afirmaram que o professor da sala de recursos multifuncionais ajuda a criança com deficiência intelectual nas dificuldades encontradas por ela. Todavia, mencionaram alguns problemas existentes no contexto escolar, que prejudicavam o atendimento ofertado nas salas de recursos multifuncionais, resultando na organização das seguintes categorias: ausência de contato com o professor da sala de recursos multifuncionais; formação inadequada do professor da sala de recursos multifuncionais e escassez de materiais adaptados na sala de recursos multifuncionais.

Tabela 3 - Percepções das professoras do ensino regular sobre a ajuda prestada pelas professoras da sala de recursos multifuncionais nas dificuldades escolares das crianças com deficiência intelectual.

PER	CATEGORIAS	f	%
A, B, C, I	Ausência de contato do professor do ensino regular com o professor da sala de recursos multifuncionais	4	40%
E, G, H, J	Escassez de materiais adaptados na sala de recursos multifuncionais	4	40%
D, F	Formação inadequada do professor da sala de recursos multifuncionais	2	20%

De acordo com as professoras do ensino regular, as professoras da sala de recursos multifuncionais ajudam as crianças com deficiência intelectual nas dificuldades escolares encontradas por elas. Entretanto, essa ajuda possivelmente não ocorreria de forma satisfatória, devido a determinados problemas existentes nas instituições de educação infantil públicas de São Luís - MA, que podem estar atravancando o processo de inclusão. Desta forma, diante dos registros, observa-se que o atendimento ofertado nas salas de recursos multifuncionais pode estar acontecendo de forma inadequada, devido à precarização das escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de São Luís - MA, apresentada pela ausência de contato do professor do ensino regular com o professor da sala de recursos multifuncionais, categoria apresentada por 40% (Professoras A, B, C) e pela escassez de materiais adaptados na sala de recursos multifuncionais, apresentada por 40% (Professoras E, G, H, J). Destaca-se, ainda, que 20% Professoras (D, F) do ensino regular mencionaram a formação inadequada dos professores da sala de recursos multifuncionais.

Na categoria ausência de contato do professor do ensino regular com o professor da sala de recursos multifuncionais, 40% (Professoras A, B, C, I) do ensino regular, mencionaram que os professores da sala de recursos multifuncionais ajudam a criança com deficiência intelectual nas dificuldades escolares, mas por não terem contato com esse profissional, não poderiam falar sobre o trabalho prestado.

Sim. Aqui na escola a gente tem a Carla. No caso eles fazem o contra turno [...] só

que é assim, eu não sei como ela faz o acompanhamento na sala de recursos também, assim questão de trocar atividade com professor, sugerir atividade pro professor trabalhar na sala [...] então eu não sei se ela faz isso, mas eu acredito que faça [...]. (PROFESSORA A).

Até que sim, só que eu acho que falta contato mais direto com o professor da sala de recursos. Não tem esse contato, a gente tem sala de recursos, os alunos vão pra lá e a professora faz o trabalho dela. (PROFESSORA B).

Sim, mas é um pouco complicado falar também que a gente não tá o tempo todo lá junto delas. (PROFESSORA C)

Eles ajudam sim. Então, só que agente não tem contato com a professora do turno oposto, então a professora de recursos que é da manhã elas atende os alunos da tarde, que não são os nossos alunos. Os nossos alunos vai pra outra professora que a gente não tem contato nenhum com a professora da tarde né? Por coincidência aqui a gente tem porque é uma amiga nossa, mais até então agente não tem relação nenhuma com o turno oposto. [...] mas no trabalho delas elas ajudam bastante [...] (PROFESSORA I).

A articulação dos professores do ensino regular com os professores da sala de recursos multifuncionais está prevista na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e, também consta na Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Entretanto, com base nos depoimentos das Professoras (A, B, C, I) observa-se o descumprimento das respectivas Resoluções.

À luz do exposto, infere-se que no atendimento as necessidades educacionais das crianças com deficiência intelectual, os professores do ensino regular e da sala de recursos multifuncionais devem trabalhar de forma articulada, ou seja, desenvolvendo um trabalho em conjunto. Assim, as instituições de educação infantil devem assegurar as condições necessárias para que os professores tanto do ensino regular como do atendimento educacional especializado (AEE) possam desenvolver o seu trabalho da melhor forma possível. Além disso, no atendimento aos interesses da criança com deficiência, é fundamental que os professores do ensino regular e do AEE trabalhem juntos. Tal assertiva está em consonância com Barros (2013) ao recomendar que os professores do ensino regular e da educação especial atuem em conjunto. Dessa forma, nessa pesquisa acredita-se que a articulação entre esses profissionais é essencial no processo de inclusão da criança com deficiência intelectual.

Quanto à segunda categoria explicitada, 40% (PROFESSORAS E, G, H, J) do ensino regular disseram que os professores da sala de recursos multifuncionais tentam ajudar as crianças com deficiência intelectual em suas dificuldades escolares, mas devido à escassez de materiais adaptados na sala de recursos multifuncionais, não poderiam oferecer um atendimento de qualidade. Isso é comprovado nos seguintes relatos:

Ajuda sim. Acho que eles fazem o trabalho deles direitinho, fazem o máximo que eles podem. Eles até tentam, mas falta material. E sem material como é que o

professor da Educação Especial vai atender esse aluno? É difícil né? (PROFESSORA E).

Amiga, eu acredito que em partes, falta muito pra ajudá-lo, como já te falei, por quê? A questão da falta de material, eu acredito que não falta boa vontade, eles até se esforçam. A SEMED manda os materiais para essas salas de recursos, mas só que não são muitos [...] (PROFESSORA G).

Até que sim, eles têm interesse em ajudar, mas eu vejo que esse atendimento poderia ser melhor se tiver recursos, tem o espaço pra trabalhar com o aluno com deficiência, só que aí não tem material, a escola tem essa carência de materiais na sala de recursos. (PROFESSORA H).

Sim, só que eu acho que eles não fazem mais por falta de materiais, você pode ver lá, falta muita coisa né!. Os materiais são reciclados, aí a professora faz o que pode. (PROFESSORA J).

A oferta de materiais didáticos e pedagógicos nas instituições de educação infantil está previsto na Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Em relação às salas de recursos multifuncionais, conforme o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) as mesmas devem ser dotadas de materiais didáticos e pedagógicos, que permitam as crianças consideradas público-alvo da educação especial terem acesso ao currículo. Mas, diante das falas das Professoras (E, G, H, J) percebe-se que não está sendo cumprido o que determina o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) nas escolas públicas de São Luís - MA.

Conforme o depoimento de 40% (PROFESSORAS E, G, H, J) do ensino regular, os materiais existentes na sala de recursos não são suficientes, o que acaba por comprometer o trabalho realizado com as crianças com deficiência intelectual. Ressalta-se que a fala dessas professoras vão ao encontro dos resultados encontrados na pesquisa realizada por Siqueira, Monteiro, Toldrá (2005) sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência na instituição de educação infantil pública, ao apresentarem a percepção dos professores de três instituições de educação infantil públicas, a fim de conhecer como é feito o acompanhamento da criança com deficiência no contexto escolar. Os resultados apontaram que, segundo os professores participantes do estudo, uma das dificuldades no processo de inclusão, refere-se à falta de materiais nas instituições de educação infantil públicas que acaba por comprometer a compreensão dos conteúdos por parte das crianças com deficiência e, também, pelas demais crianças. Assim, a escassez de materiais adaptados é uma problemática bastante comum na realidade brasileira, conforme foi apontado por 40% das professoras do ensino regular entrevistadas, bem como os dados da pesquisa de Barros (2013), Tédde (2012).

Em relação à terceira categoria, ressaltada por 20% (Professoras D, F) do ensino regular, citaram que as professoras da sala de recursos multifuncionais teriam uma formação

inadequada, o que conduziria a uma ajuda limitada em relação às dificuldades escolares das crianças com deficiência intelectual, conforme as falas a seguir:

Olha, dentro das limitações do que eles podem, eles tentam fazer o melhor possível, tentam ajudar, mas às vezes nem sempre são bem sucedidos, porque as vezes nem ele mesmo sabe como ajudar [...] Por causada da própria condição de formação. Dele [se refere ao professor] não ter experiência, de não saber como fazer, o que fazer. Eles fazem uns cursos ai rapidamente que a SEMED faz com eles, uns treinamentos, mas não é o bastante, é só mesmo pra remediar, aquela coisa assim de imediato [...]. (PROFESSORA D)

Eu já li que geralmente se tem um entendimento equivocado do que seja sala de recursos. Sala de recursos não é sala de reforço. Fora que o professor da sala de recursos ele precisa de orientação pra trabalhar com essa criança. Porque aqui algumas professoras até têm Educação Especial, mas mesmo você tendo o curso de Educação Especial, você tem um apanhado do que seja e tal, você vai trabalhar com uma criança, deveria ter essa orientação de como trabalhar com essa criança. Não só com deficiência intelectual, mas com outras também, como o autista que é pouco estudado [...]. (PROFESSORA F).

A oferta de professores especializados para atuarem na educação especial e professores capacitados para trabalharem nas classes comuns é assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei n.9. 394/96 (BRASIL, 1996). Sendo que a formação continuada dos professores para atuarem na educação especial é acentuada na Resolução CNE/CEB nº. 2/2001 e, prevista no Decreto nº761 (BRASIL, 2011).

Apesar de a legislação brasileira assegurar a formação e capacitação dos professores para atuarem nas salas de recursos multifuncionais, diante das falas das Professoras (D, F) do ensino regular, observa-se que nem sempre os dispositivos legais são efetivados, sobretudo, nas instituições de educação infantil públicas, uma vez que, tais instituições são marcadas pela precariedade das instalações físicas, bem como, pela formação incipiente dos professores. Ressalta-se que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) realiza cursos rápidos, direcionados a formação dos professores, mas conforme depoimento da Professora D são ações imediatas que não resolvem essa situação.

A próxima questão “**Qual a sua opinião sobre a inclusão das crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?**”, encontra-se organizada na tabela 4, em que constam as categorias pautadas nas respostas das professoras do ensino regular.

Tabela 4- Percepções das professoras do ensino regular sobre a inclusão das crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas estudadas

PER	CATEGORIAS	f	%
B, C, D, E, F, G, I	Provimento de recursos apropriados nas instituições de educação infantil	7	70%
A, H	Diminuição do número de crianças na sala de atividades e formação pedagógica	2	20%
J	Realização do diagnóstico inicial da deficiência intelectual	1	10%

A partir dos depoimentos das professoras do ensino regular, percebe-se que todas são a favor da inclusão da criança com deficiência intelectual em creches e pré-escolas. Observa-se que as entrevistadas mencionaram as mudanças que deveriam ser realizadas nas instituições de educação infantil para a promoção do processo de inclusão. Tais indicações foram organizadas nas seguintes categorias: provimento de recursos apropriados nas instituições de educação infantil para atenderem às crianças com deficiência intelectual; diminuição do número de crianças na sala de atividades e formação pedagógica que oriente o professor a trabalhar com a diversidade de crianças nesses espaços e realização do diagnóstico inicial da deficiência intelectual;

De acordo com os dados da tabela 4, 70% (Professoras B, C, D, E, F, G, I) concordam com a inclusão da criança com deficiência intelectual em creches e pré-escolas, mas apontaram a necessidade das instituições de educação infantil proverem os recursos apropriados para atenderem essas crianças. Esses relatos podem ser visualizados em algumas falas:

Eu acho importante. Mas tem que ver as condições da escola. Aqui a gente quase não tem material e muitos não são pra essas crianças [crianças com deficiência intelectual]. Seria bom que a escola tivesse condições de fornecer esses materiais (PROFESSORA B).

O incluir não é a questão do “ah, ele tá lá na sala de aula!” Só que o tá, é a mesma coisa que nada [...] não é suficiente, tem que ter recursos específicos pra trabalhar com esses alunos (PROFESSORA C).

Olha! Eu creio que é fundamental. A gente sabe que a criança com deficiência tem esse direito, só que deveria ter mais recursos [...] materiais diferenciados,

destinados pro aluno com deficiência, mas a gente trabalha com o que tem, com o que a escola pode oferecer. (PROFESSORA D).

Eu acredito que tem que ocorrer né! [...] a inclusão. Só que nessa nossa realidade de hoje, nessas escolas principalmente da educação infantil, não há inclusão. Eles são apenas inseridos dentro da escola, mas inclusos? Não né?! [...] Só entre aspas. É isso que funciona, mas na minha opinião, minha opinião como profissional, o tempo que eu trabalho na área de educação, educação inclusiva neste país, é apenas uma máscara. E sabe qual o problema? [...] não tem recursos e os que tem na escola nem dão pra eles. Então tem que ter né?! O recurso certo pra essa criança. (PROFESSORA E).

Eu acho que deve ter a inclusão [...] mas as escolas deveriam ter recursos específicos para atender as necessidades desses alunos. (PROFESSORA I).

De acordo com Tédde (2012) deve-se oferecer as pessoas com deficiência recursos, materiais adaptados que possam contribuir com o desenvolvimento desses sujeitos. Para a autora, toda pessoa é um ser único, que possui as suas limitações e potencialidades, sendo que no processo de desenvolvimento, o professor deve acreditar que a criança com deficiência intelectual é capaz de avançar. Para tanto, é de suma importância que sejam oferecidas as condições necessárias para que a criança com deficiência intelectual possa se desenvolver.

A proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve considerar os materiais específicos a serem trabalhados com as crianças com deficiência sensoriais, físicas, motoras, entre outras (BRASIL, 2006). Entretanto, diante do depoimento das Professoras (B, C, D, E, I) infere-se que as instituições de educação infantil públicas não dispõem dos recursos adequados para atender as necessidades educacionais das crianças com deficiência intelectual.

Outro aspecto que merece ser destacado, se refere às falas das Professoras (C, E) ao mencionarem que a inclusão não se restringe à mera inserção das crianças com deficiência na sala de atividades. De acordo com Tédde (2012) o paradigma da inclusão não pode ser confundido com a perspectiva da integração. Assim, a noção de integração tem como pressuposto que a criança com deficiência deve se adaptar ao sistema escolar e, a noção de inclusão tem uma perspectiva mais ampla, no qual afirma que todas as crianças devem ser incluídas nas instituições de educação infantil, sendo que deve-se oferecer uma educação de qualidade e não há a exigência das crianças com deficiência terem de corresponder às exigências do sistema educativo, pelo contrário, a instituição de educação infantil é que deverá responder às necessidades educativas desses sujeitos. Portanto, as falas das Professoras (C, E) denuncia a tendência da criança com deficiência intelectual ser apenas inserida no

contexto escolar e não incluída, visto que a inclusão não se restringe a simples presença da criança na instituição de educação infantil, mas é imprescindível que a mesma tenha a oportunidade de se desenvolver, aprender e participar das atividades escolares de forma ativa.

Para Hoeppler (2007) a inclusão vai além da simples presença da criança com deficiência em sala de atividades. Ou seja, é preciso que a criança se sinta acolhida pela instituição de educação infantil, e esta por sua vez, deve assumir a responsabilidade que lhe é própria, isto é, cuidar e educar as crianças, assegurando um ambiente acolhedor, seguro, que respeite as singularidades das crianças para que possam se desenvolver de forma completa e para que a inclusão se concretize.

As Professoras A e H (20%) aprovam a inclusão de crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas. Todavia, para a efetivação desse processo, citaram que seria necessário diminuir o número de crianças na sala de atividades, bem como a importância de uma formação pedagógica que oriente o professor a trabalhar com a diversidade de crianças nesse espaço, conforme, pode ser constatado nas respectivas falas dessas Professoras:

Eu acho importante, só que obedecendo essas [...] que o número de alunos ditos normais teria que diminuir na sala. Teriam que haver formações também específicas nessa área que muitos não têm. Porque às vezes o professor como não tem formação não sabe nem direito que atividade aplicar na sala de aula [...] (PROFESSORA A).

Eu acho válido, mas muitos professores não sabem nem como trabalhar com esse aluno. Ainda tem a questão das salas sempre lotadas. Então se tivesse menos alunos e o professor capacitado, eu imagino que o nosso trabalho seria bem melhor. (PROFESSORA H).

Quanto à categoria número de crianças na sala de atividades, observa-se que, frequentemente, as classes são muito numerosas, inclusive com mais de 40 crianças, o que acaba por dificultar o trabalho realizado pelos professores, que se sentem desmotivados frente essa situação (VILELA; SILVIA; GUERREIRO, 2013). Para Tédde (2012) o grande número de crianças na sala de atividades configura-se como um entrave para o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual. Capellini e Rodrigues (2009) perceberam que 40% dos docentes acreditam que as dificuldades no processo de inclusão escolar decorrem do excessivo número de crianças e falta de equipe técnica. Desta forma, muitos professores sentem-se despreparados para trabalharem com crianças com deficiência.

Conforme a Resolução CNE/CEB nº. 22 / 2008 o número de crianças por turma nas instituições de educação infantil é definida conforme a faixa etária, respeitando a proporção entre adulto e crianças. Entretanto, com base nos relatos das Professoras A e H,

percebe-se que tal Resolução não está sendo respeitada, visto que foi apontada a necessidade de diminuir o número de crianças na sala de atividades para que inclusão das crianças com deficiência intelectual fosse efetivada.

Os depoimentos das Professoras A e H revelam a necessidade de se investir na formação docente para que o professor possa ter orientações de como trabalhar com as crianças com deficiência intelectual inclusas na sala de atividades. Assim sendo, segundo Dantas (2012) a ausência de uma formação qualificada, bem como, a falta de preparo emocional e a sensação de desenvolverem um trabalho solitário, gera nas professoras da educação infantil a impressão de que não são capazes de colaborar genuinamente com a inclusão das crianças com deficiência em sala de atividades

Portanto, há a urgência da implementação de políticas públicas que assegurem a qualidade na formação inicial e continuada dos professores (VILELA; LOPES; GUERREIRO, 2013).

À luz do exposto, infere-se que a diminuição do número de crianças na sala de atividades e a oferta de uma formação pedagógica que possibilite ao professor trabalhar com a diversidade de crianças nesses espaços, configuram-se como fatores essenciais na promoção da inclusão de crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas.

A Professora J (10%), mencionou que a inclusão escolar da criança com deficiência intelectual em creches e pré-escolas deve acontecer. Todavia, relatou que a criança adentra a sala de atividades sem o diagnóstico inicial da deficiência intelectual, considerado pela entrevistada como um fator preponderante no processo de inclusão. Para a averiguação dessas informações, mostra-se a seguinte verbalização da Professora J:

[...] A escola ela pode até está preparada com pessoal formado, com uma equipe, com estrutura, mas esbarra nessa questão do diagnóstico inicial, no nosso caso que é a educação infantil. Então assim, pra gente é lamentável a gente pegar uma criança de 4 a 5 anos, como a gente já teve aqui, por exemplo, até deficiências como deficiência auditiva, pegamos uma aluna com problema auditivo que os pais não aceitavam que ela tinha, então assim, até a gente convencer pro pai levar, pra criança começar a se adaptar foi complicado. E quando é intelectual aí que é mais difícil ainda. E quando não se tem esse diagnóstico, o pai não chega, a mãe não fala, quer dizer a família não assume ou também não sabe mesmo né? [...] (PROFESSORA J).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei Brasileira da Inclusão, nº 4 de 2015, (BRASIL, 2015) assegura às pessoas com deficiência o direito aos serviços de saúde, tais como o diagnóstico e a intervenção precoce, sendo realizados por equipes multidisciplinares. Mas, o depoimento da Professora J demonstra que as crianças com deficiência intelectual não estão tendo acesso aos serviços de saúde, assegurados pelo referido Estatuto, uma vez que

segundo a entrevistada as crianças chegam as instituições de educação infantil sem o diagnóstico da deficiência. Possivelmente a família deve encontrar dificuldades para ter acesso à atenção básica.

Merece destaque, um aspecto importante mencionado pela Professora J, que se tratou da resistência dos pais em aceitarem a deficiência dos filhos. De qualquer forma, é preciso ter a clara compreensão de que o diagnóstico da deficiência é um direito assegurado a todas as pessoas com deficiência.

Dando sequência, solicitou-se às professoras do ensino regular que relatassem sobre as dificuldades encontradas pelas crianças com deficiência intelectual para serem e permanecerem inclusas em creches e pré-escolas. Fez-se a seguinte pergunta: **Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas pelas crianças com deficiência intelectual para serem e permanecerem inclusas em creches e pré-escolas?** Sendo que os resultados foram agrupados em categorias, conforme mostra a tabela 5:

Tabela 5 – Percepções das professoras do ensino regular sobre as dificuldades encontradas pelas crianças com deficiência intelectual para serem e permanecerem inclusas em creches e pré-escolas estudadas

PER	CATEGORIAS	f	%
B, C, F, G, H	Elevado número de crianças na sala de atividades	5	50%
A, D, E, I	Formação inadequada dos professores	4	40%
J	Diagnóstico da deficiência intelectual	1	10%

A tabela 5 mostra que metade das Professoras (B, C, F, G, H) do ensino regular destacou a categoria elevado número de crianças na sala de atividades como uma das principais dificuldades para as crianças com deficiência intelectual serem e permanecerem inclusas em creches e pré-escolas maranhenses. Destacam-se os seguintes registros:

São muitas [...] só que assim, eu acho que o pior mesmo são as salas lotadas e o professor ter que dá conta. (PROFESSORA B)

Você vai ter que [...] assim, enquanto você vai tá trabalhando com as outras crianças, ela [a criança com deficiência intelectual] vai ficar sem fazer nada. Porque até uma pintura pra ela, vai ter um tempo de interesse naquele momento ali daquela atividade. Aí o quê que acontece? [...] enquanto você tá trabalhando com as outras crianças ela fica sem fazer nada, pra você trabalhar com ela, você tem que dar uma ocupação para os outros. O tempo dela, que você consegue trabalhar com ela acaba sendo muito reduzido. A quantidade de alunos em sala é um fator que poderia ser colocado como dificuldade. (PROFESSORA C)

São muitos alunos pra cada professor, a gente tem esse problema aqui na escola, as salas são muito cheias [...]. (PROFESSORA F).

A gente trabalha com turmas abarrotadas de alunos. Assim fica muito complicado você trabalhar com uma criança com deficiência. (PROFESSORA G)

È justamente isso que eu te falei aqui, porque a inclusão em si eu acredito que é quase impossível quando você tem um número grande de alunos, mais uma criança com deficiência intelectual e uma professora tem que dar conta do processo de ensino e aprendizagem ocorrer pra ele com deficiência e para os outros sem deficiência, vai ter uma [...] muita dificuldade, não vai conseguir, eu digo por conta própria [...] (PROFESSORA H).

Diante do depoimento das participantes, infere-se que o elevado número de crianças caracteriza-se como uma dificuldade significativa na inclusão escolar de criança com deficiência intelectual. Tal dificuldade está de acordo com a pesquisa de Tédde (2012) quando afirma que o grande número de crianças na sala de atividades configura-se como uma das maiores dificuldades para a inclusão das crianças com deficiência intelectual no ensino regular.

Apesar de existir a Resolução CNE/ CEB n.4/2010, que normatiza o funcionamento das creches e escolas, chamando atenção para a necessidade de uma relação adequada entre o número de crianças por turma e por professor, para assegurar aprendizagens relevantes (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010). Entretanto, na prática, percebe-se que as salas de atividades, sobretudo, das escolas públicas são frequentemente lotadas, refletindo a veracidade das falas das Professoras B, C, F, G e H.

Faz-se necessário mencionar a categoria indicada por 40%, Professoras (A, D, E, I) do ensino regular. Percebeu-se que a reincidência da categoria: formação inadequada dos professores revela que as instituições de educação infantil públicas municipais do ensino regular de São Luís- MA, possivelmente não apresentam um corpo docente com a qualificação necessária para contribuírem com o processo de desenvolvimento das crianças com deficiência, por conseguinte, acabam por não colaborar com a inclusão escolar do público-alvo da educação especial. As falas abaixo mostram a respectiva categoria:

Assim, são várias as dificuldades, só que eu acho que a principal é a questão da formação dos professores. (PROFESSORA A).

Eu acho que não tem professores capacitados. Ao meu ver deveria investir na formação desses profissionais, pra terem condições de trabalhar com essas especificidades. (PROFESSORA D).

È como eu te falei, profissionais formados né? Capacitados pra ajudá-las, Crianças com deficiências visuais, de fala, não tem... o profissional que ta lá na sala de recursos ele não tem... a que agente conhece aqui ele não tem habilidade nem em Braille e nem em Libras, como é que se vai trabalhar? Não vai. Faz o que é possível fazer dentro das possibilidades desse profissional e é assim, é assim, é triste mais essa é a realidade. (PROFESSORA E).

Estrutura dos profissionais [...] professores capacitados, que possuem formação pra desenvolver o seu trabalho com esses alunos (PROFESSORA I).

Em se tratando das dificuldades encontradas pelas crianças com deficiência intelectual para serem e permanecerem inclusas em creches e pré-escolas, para 40% (Professoras A, D, E, I) a formação inadequada dos professores configura-se como um grave problema, visto que compromete o trabalho com as crianças com deficiência. Assim, de acordo com Tédde (2012) é preciso que os professores sejam capacitados para que possam ter condições de trabalhar com as crianças com deficiência incluídas nas instituições de educação infantil.

Embora a Resolução CNE/ CEB n.4/2010 afirme que os sistemas de ensino deverão assegurar as condições necessárias para a promoção da inclusão e do desenvolvimento das crianças com deficiência. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO) nessa pesquisa, constatou-se que a formação dos professores não está cumprindo com o seu real papel que é orientar e capacitar o educador para o trabalho a ser realizado com as crianças com deficiências inclusas na sala de atividades. Não basta ter cursos de capacitação, faz-se necessário que o professor esteja disposto a aceitar o desafio proposto pela inclusão, buscando sempre se qualificar (HOEPPLER, 2007). Infere-se que é de suma importância que os professores recebam a capacitação necessária para trabalharem com as crianças com deficiência intelectual, inclusas em creches e pré-escolas.

Depreende-se que o elevado número de crianças nas salas de atividades, mencionado pela metade das professoras do ensino regular, bem como, a formação inadequada dos professores que foi citado inúmeras vezes pelas participantes desta pesquisa, consistem, portanto, em dificuldades relevantes para a efetivação do processo de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual. Conforme Ferreira (2005) o professor precisa ter o coração inclusivo, ou seja, mesmo diante de situações desvantajosas no seu ambiente de

trabalho, este profissional não deve se abater, mas assumir o compromisso com o processo de inclusão. Além disso, chama a atenção para o fato de que a formação dos professores, dentro da perspectiva da escola inclusiva, vai além da participação em cursos de capacitação e de especialização, para o autor, é imprescindível que este profissional tenha a disposição para desenvolver atividades mais dinâmicas, que procure sempre se atualizar e não fique preso a práticas educacionais desatualizadas e desmotivantes.

Outra categoria mencionada por 10%, Professora (J) do ensino regular, que citou a categoria: falta do diagnóstico da deficiência intelectual, considerada pela participante como um fator que dificulta o acesso e a permanência de crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas. Conforme, pode ser constatado na respectiva fala da Professora J:

Diagnóstico. Porque ai a gente chega a pegar uma criança sem noção, a gente já começa a ficar apostando numa coisa e outra aí perde tempo, poderia tá ajudando, favorecendo, compreendendo a dificuldade dela melhor e a gente fica angustiada, porque a gente quer ajudar mas não sabe como porque a gente não tem como avaliar qual é o nível de deficiência dela [da criança] no que de fato ela tem dificuldade, que não cabe a nós essa avaliação, é de outros profissionais, então eu acho que o principal nesse momento seria o diagnostico mais preciso possível pra que nos pudessemos fazer o nosso planejamento baseado nessa dificuldade [...] (PROFESSORA J).

Apesar das crianças com deficiência intelectual terem o direito ao diagnóstico da sua deficiência, bem como o encaminhamento a tratamentos e demais serviços de saúde assegurados legalmente, pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei Brasileira da Inclusão, nº 4 de 2015, (BRASIL, 2015), a partir da fala da Professora J, percebe-se que por alguma razão esse direito não está sendo assegurado. O que vem a dificultar o trabalho das professoras, visto que não são informadas acerca da deficiência das crianças, o que acaba dificultando o processo de desenvolvimento de meninos e meninas, bem como prejudica a inclusão dos mesmos no ensino regular.

Em seguida, solicitou-se às professoras do ensino regular que relatassem as principais dificuldades à efetivação da inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas maranhenses. Assim, perguntou-se: **Na sua opinião, quais as principais dificuldades à efetivação da inclusão escolar de crianças de 3 a 5 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?** A tabela 6 contém as respectivas respostas, em categorias.

Tabela 6- Percepções das professoras do ensino regular sobre as principais dificuldades à efetivação da inclusão escolar de crianças de 3 a 5 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas

PER	CATEGORIAS	f	%
C, F, G, H, I, J	Elevado número de crianças na sala de atividades e o descompromisso da família	6	60%
A, B, D, E	Estrutura física inadequada das instituições de educação infantil; falta de materiais adaptados e formação inadequada do professor	4	40%

Sobre as dificuldades à inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual, 60% (PROFESSORAS C, F, G, H, I, J) do ensino regular mencionaram o elevado número de crianças na sala de atividades e o descompromisso da família. Conforme algumas falas a seguir:

Eu acho que as salas são muito cheias. Porque assim [...] a demanda é muito grande. Então não tem como o professor trabalhar com essa criança. Outro desafio é a família participar [...] se interessar pela escola. São poucas que tem esse interesse né! De tá vindo, conversando com a gente. (PROFESSORA C).

Essa história de inclusão pra mim isso não existe, principalmente na rede pública, na educação infantil, isso não existe, não existe inclusão, o que há é um inchaço de crianças dentro da sala de aula. Aqui no ano passado agente teve um problema seríssimo com uma criança Autista. Ela tinha uma sala de aula sem estrutura, essa aqui tu tá vendo uma sala bem ampla né? Uma sala que seria ideal, mas se você ver as condições das outras salas que ficam ali atrás, principalmente a sala desse professor que ficou com essa criança, eram o quê? Vinte e cinco alunos dentro de uma sala de aula minúscula, sem ventilação, sem luz, sem condições nenhuma e a sala super lotada. E essa criança ela é assim: uma criança altamente agressiva, não parava quieto um minuto e o professor sozinho pra dar conta dessa criança e das outras. Então o ideal seria que tivesse um outro profissional pra tá junto dela pra poder ajudar. Porque assim, a inclusão ela tem que haver, mas tem que se dar condições. Que inclusão é essa que eu priorizo uma criança com deficiência e as outras ficam jogadas? Cadê o direito? Outra questão é a família, quando a gente precisa cadê os pais? Tem alunos aqui na escola que nunca vi os pais deles. (PROFESSORA F).

Em relação à categoria elevado número de crianças na sala de atividades segundo a Resolução CNE/ CEB n.4/2010, as instituições de educação infantil, deverão apresentar padrões mínimos de qualidade (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010), no qual

se destaca a necessidade das instituições atenderem a definição de uma relação adequada entre o número de crianças por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes. Entretanto o elevado número de crianças na sala de atividades apontado pelas Professoras C, F, G, H, I e J demonstra que a referida Resolução não está sendo efetivada.

Diante dessa realidade, ressalta-se a necessidade de outro profissional em sala de atividades, mencionado pelas Professoras (F, I, J), que é respalda em dispositivos legais, como Decreto n. ° 5. 626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) que prevê a presença de outro profissional na sala de atividades, quando houver a inclusão escolar de crianças com surdez ou deficiência auditiva. Destaca-se, ainda, a aprovação do Projeto de Lei n. 1286/ 2011 (BRASIL, 2011) que estabelece a obrigatoriedade de educadores assistentes em instituições de educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Além disso, conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira da Inclusão (BRASIL, 2015) há a previsão do profissional de apoio em instituições públicas e privadas, que são responsáveis por assistir as crianças com deficiência. Logo, a legislação educacional brasileira assegura a presença de outro profissional na sala de atividades, quando atendidas tais condições, mas infelizmente tais providências não são concretizadas, desde a educação infantil.

Quanto ao descompromisso das famílias, destaca-se que de acordo com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e com o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069/90 (BRASIL, 1990), é dever da família, do Estado e da sociedade garantir que o direito à educação seja respeitado, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa. Enfim, os dados encontrados nessa pesquisa reforçam a necessidade do elo entre instituição de educação infantil e família, conforme foram destacados por autores como Dantas (2012), Manzini (2007), Romito; Simão; Tobias, et al, 2008, Raíça; Prioste; Machado, 2006. Os dados dessa pesquisa vão ao encontro do estudo de Tédde (2012) no qual destaca a importância da participação das famílias no processo de inclusão escolar da criança com deficiência intelectual.

Destaca-se que 40% (Professoras A, B, D, E) citaram estrutura física inadequada das instituições de educação infantil; falta de materiais adaptados e formação inadequada do professor. Isto pode ser observado em alguns depoimentos:

Aqui na própria escola, os próprios profissionais aqui da sala de aula é que tiram do próprio bolso pra manter essa sala, aí fica recurso de quê? Trabalhar com quê? A SEMED disponibiliza um profissional pra fazer o acompanhamento e também identificar... quando o professor da sala de aula normal do ensino regular identifica que determinada criança tem algum problema aí agente passa isso pra direção da escola, aí eles entram em contato com esses profissionais lá da SEMED que

trabalham na Educação Especial e acompanham justamente pra tá dando esse apoio no ensino regular. Aí eles ficam de vir na escola aí às vezes faz uma visita, aí deixa um material pro professor, mas demora quatro, cinco meses e às vezes até mais. Não há também uma estrutura física adequada. Então não há condições nenhuma pra que agente possa trabalhar, porque não têm materiais pra esses alunos [com deficiência intelectual], a estrutura da escola não é adequada. Sem falar que os professores não são nem capacitados. (PROFESSORA D).

Veja só nessa escola a gente trabalha com materiais que não são apropriados pra essa criança [com deficiência intelectual], a estrutura da escola também deixa muita a desejar. Não tem acessibilidade, [...] Falta muita coisa. E a formação dos professores né? [...] falta preparar o professor pra [...] trabalhar com esse aluno. (PROFESSORA E).

A existência de espaços e equipamentos adaptados, bem como de profissionais qualificados nas instituições de educação infantil é contemplado nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006). Além disso, a Resolução CNE/ CEB n.4/2010 estabelece as condições de funcionamento de creches e pré-escolas, dentre as quais ressaltam-se a questão da infraestrutura e dos equipamentos que deverão ser adequados e, possuir profissionais qualificados. Entretanto, os dados dessa pesquisa, revelam o descumprimento aos referidos dispositivos legais.

Diante do exposto, nesta pesquisa concorda-se com Mantoan (2005) quando afirma que os principais obstáculos á efetivação da educação inclusiva no Brasil referem-se às seguintes barreiras: despreparo do professor; salas de atividades lotadas; salas de atividades que não possuem um espaço físico adequado, que seja permita a acessibilidade das crianças com deficiências motoras; falta de recursos especializados, dentre outros.

À luz do exposto, infere-se que as instituições de educação infantil públicas municipais do ensino regular em São Luís estudadas nesta pesquisa encontram dificuldades para cumprirem com as determinações legais que asseguram uma educação de qualidade para todos. Devido às precárias condições de trabalho dos professores, reveladas nos depoimentos das participantes, percebe-se que a inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual existe apenas nos documentos legais, pois na prática são inúmeros os desafios a serem vencidos para que esse processo seja concretizado. Na sequência, realizou-se o seguinte questionamento: **Na sua concepção, que mudanças deveriam ser feitas na instituição de educação infantil onde você trabalha para favorecer a inclusão da criança com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?**

Tabela 7 – Percepções das professoras do ensino regular sobre as mudanças necessárias na instituição de educação infantil onde trabalha para favorecer a inclusão da criança com deficiência intelectual em creches e pré-escolas estudadas

PER	CATEGORIAS	F	%
F, H, I, J	Presença de outro profissional em sala de atividades	4	40%
B, C	Formação adequada dos professores	2	20%
E, G	Melhoria da estrutura física da instituição de educação infantil	2	20%
A	Articulação entre o professor do ensino regular com o professor da sala de recursos multifuncionais	1	10%
D	Provimento de materiais	1	10%

A partir dos dados da tabela 7, depreende-se que 40% (Professoras F, H, I, J) disseram que a instituição de educação infantil deveria garantir a presença de outro profissional na sala de atividades para favorecer a inclusão da criança com deficiência intelectual em creches e pré-escolas, conforme pode ser constatado nos seus relatos:

Eu acho que deveria ter outra professora na sala porque [...] o professor sozinho com uma turma de 25 alunos e mais um aluno especial não tem como dizer que isso é inclusão [...] (PROFESSORA F).

No caso das salas que tem um aluno com deficiência, precisa-se de mais um professor pra ajudar nesse trabalho [...] Então tem que ter esse [...] olha essa criança é assim, assim então você vai ter que ter uma pessoa pra ajudar. Enquanto você vai tá cuidando dessas outras crianças tem que ter uma pessoa [...] porque aqui nós somos uma escola de educação infantil, quando chega numa escola de ensino fundamenta, o que você ouve das outras colegas que tem sala que tem três, quatro meninos especiais. Como é que uma pessoa dentro de uma sala com quarenta alunos, mais dois, três meninos especiais vai dar conta? (PROFESSORA H).

Nas escolas do ensino regular, numa sala como essa, com muitos alunos [...] uma criança com dificuldades, necessidades especiais, além do professor que tenha um outro cuidador, porque só o professor não vai ter como ele dar conta de uma criança

com necessidades especiais que ela exige mais tempo, mais atenção e apenas ele sozinho pra dar conta dessa criança e dos outros. Ele vai dar conta da criança [com deficiência] e os outros vão ficar como? (PROFESSORA I).

A questão de mais um profissional na sala de aula, porque numa demanda de 25 alunos você conseguir... e as vezes você pega 1 [aluno com deficiência], mas as vezes você pega 3, você pega 4 cada um com diferentes deficiências e tem que dar conta de atender todos eles. Então esse dilema de cuidar dos especiais pra garantir a inclusão né? Porque por mais que você diga assim: "não, mas a inclusão é pra você fazer tudo igual!" É tudo igual, mas tem o lado emocional do aluno, tem que entender o limite do aluno, você trata igual, mas você tem que respeitar a diferença [...] (PROFESSORA J).

Percebe-se que a necessidade de outro profissional em sala de atividades, mencionada pelas Professoras (F, H, I, J) deve-se ao número elevado de crianças. Desse modo, infere-se que nas instituições de educação infantil, sobretudo, nas instituições da rede pública, não há o cumprimento do que determina a Resolução CNE/ CEB n.4/2010 no qual afirma a definição de uma relação adequada entre o número de crianças por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010).

Acrescenta-se, ainda, que os dispositivos legais, asseguram a presença de outro profissional na sala de atividades. Assim, conforme o Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) há a previsão de outro profissional em sala de atividades, quando houver a inclusão escolar de crianças com surdez ou deficiência auditiva. Além disso, destaca-se a aprovação do Projeto de Lei n. 1286/ 2011 (BRASIL, 2011) que estabelece a obrigatoriedade de educadores assistentes em instituições de educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Ademais, segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei Brasileira da Inclusão. (BRASIL, 2015) havendo a previsão do profissional de apoio em instituições públicas e privadas, que são responsáveis por assistir as crianças com deficiência. Desse modo, a legislação educacional brasileira prevê a presença de outro profissional na sala de atividades, quando forem atendidas tais condições, mas tal recomendação não está sendo viabilizada nas creches e pré-escolas estudadas, conforme depoimento das Professoras (F, H, I, J).

Segundo a Resolução n. 291/2002 (MA, 2002) o número de crianças por turma deve estar de acordo com a legislação pertinente. Sendo que deverão ser incluídas nas classes comuns até três crianças com a mesma deficiência (Conselho Estadual do Estado do Maranhão). Entretanto, de acordo com a fala da Professora J além das salas de atividades serem lotadas, são inclusas de 3 a 4 crianças com deficiências diferentes. Assim sendo, percebe-se que nas instituições de educação infantil pesquisadas não há o cumprimento da

respectiva Resolução.

Para duas (20%), Professoras B e C, a instituição de educação infantil deveria garantir a formação de professores para favorecer a inclusão da criança com deficiência intelectual em creches e pré-escolas. Isto pode ser observado nos seguintes depoimentos:

Profissionais, profissionais em primeiro lugar né? Competência, pra trabalhar com esses alunos [...] que possa ajudar essa criança, porque nós fazemos [...] A nossa boa vontade nós fazemos tudo, mas ele precisa de alguém bem mais capacitado do que nós pra realizar realmente e desenvolver essa habilidade que ele tem e nós sabemos que eles têm o tempo próprio deles né? Que não é o mesmo do aluno normal, eles tem que ter o ritmo deles de alcançar essas habilidades [...] (PROFESSORA B)

Professores capacitados [...] Capacitação desses profissionais né? (PROFESSORA C).

A formação continuada dos professores da educação infantil é contemplada nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), visando à inclusão e o atendimento das necessidades educacionais das crianças com deficiência. Ademais, a Resolução CNE/CEB nº 4./2010, destaca que uma instituição de educação infantil de qualidade social deverá assegurar a formação continuada dos professores. Diante dos relatos das Professoras B e C, percebe-se que tais dispositivos legais não estão sendo efetivados, visto que as respectivas professoras mencionaram a necessidade dos professores das instituições de educação infantil onde trabalham se qualificarem, a fim de que possam colaborar com a inclusão da criança com deficiência intelectual em creches e pré-escolas.

De acordo com Hoeppler (2007) no processo de inclusão, é essencial que o professor possua uma formação especializada. Todavia, segundo a autora o conhecimento teórico não habilita os professores da educação infantil para atuarem com as crianças com deficiência. O desafio, ainda, é maior para os docentes que recebem pela primeira vez uma criança com deficiência em sala de atividades.

Desse modo, segundo Hoeppler (2007) a maioria das professoras que participou da sua pesquisa não recebeu nenhuma informação sobre as crianças com deficiência que receberiam na sala de atividades, o que acabou gerando sentimentos de insegurança por parte dessas profissionais. Nessa pesquisa, possivelmente as professoras entrevistadas não receberam nenhuma informação de que receberiam uma criança com deficiência intelectual na sala de atividades. Consequentemente, isso pode dificultar a interação entre professor e criança, bem como, o favorecimento do processo de inclusão. Entretanto, conforme a autora experiências anteriores com pessoas com deficiência não impede as professoras de demonstrarem sentimentos como o estranhamento e desconforto frente à inclusão de crianças

com deficiência na sala de atividades. Portanto, segundo Hoeppler (2007) o professor precisa se qualificar, mas é necessário que este profissional compreenda que não existem receitas prontas e que o mesmo deve aceitar o desafio proposto pela inclusão, bem como rever as suas concepções acerca da criança com deficiência, no intuito de desmistificar visões equivocadas acerca das mesmas e, é fundamental que o professor acredite na potencialidade das crianças com deficiência.

Para 20% das professoras do ensino regular (E, G), a instituição de educação infantil deveria melhorar a sua estrutura física para favorecer a inclusão da criança com deficiência intelectual em creches e pré-escolas. Conforme falas a seguir:

A questão física da escola poderia melhorar um pouco né? A questão da mobilidade [...] rampa, questão do banheiro [...] (PROFESSORA G)

A estrutura física e a acessibilidade aí [...] Até tentaram ali no banheiro, mas a entrada aí do banheiro pra uma criança cair daí dessa passarela aí [...] (PROFESSORA E).

As instituições de educação infantil devem apresentar espaços acessíveis para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2010). Entretanto, conforme as fala das Professoras E e G, percebe-se que a instituição de educação infantil em que trabalham não dispõe de uma estrutura física que permita a acessibilidade e a inclusão das crianças com deficiência intelectual. Para Dantas (2012) as barreiras estruturais existentes em muitas instituições de educação infantil públicas dificultam a promoção da educação inclusiva.

Portanto, o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual exige que a instituição de educação infantil ofereça uma infraestrutura adequada, que permita a utilização dos espaços. Conforme Sasaki (2005) o paradigma da inclusão, no século XXI, sinaliza que as pessoas com deficiência devem ter acesso a todos os lugares, portanto, é essencial que a acessibilidade arquitetônica esteja presente na instituição de educação infantil.

Observa-se, ainda, que para a Professora A (10%) a instituição de educação infantil deveria promover a articulação entre o professor do ensino regular com o professor da sala de recursos para favorecer a inclusão da criança com deficiência intelectual em creches e pré-escolas, de acordo com sua fala:

Olha, aqui na escola, assim [...] essas crianças com educação especial eu acredito que elas tem um bom atendimento, porque aqui tem sala de recurso, aqui tem uma brinquedoteca que tem muito material também que dar pra trabalhar não só com a criança especial mas com as nossas crianças ditas normais. Eu acredito mesmo que

só essa questão do melhor acompanhamento do profissional da sala de recursos com o professor na sala dando esse suporte pra ele, já que o planejamento dele é feito separadamente né? [...] mas o resto a escola em si eu acredito que ela dar um bom acompanhamento, ela dar um bom suporte pras pessoas da educação especial aqui [...] (PROFESSORA A).

A articulação dos professores do ensino regular com os professores da sala de recursos multifuncionais está previsto na Resolução CNE/ CEB nº 2/2001, no qual deverão atuar de forma colaborativa (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001). Entretanto, conforme o depoimento da Professora A, observa-se que a referida Resolução não está sendo efetivada na instituição de educação infantil onde ela trabalha.

Infere-se que no atendimento às necessidades educacionais das crianças com deficiência intelectual, é de suma importância que os professores do ensino regular e da sala de recursos multifuncionais trabalhem em conjunto.

Uma (10%) Professora D disse que a instituição de educação infantil deveria possuir materiais especializados para favorecer a inclusão da criança com deficiência intelectual em creches e pré-escolas. Conforme, pode ser constatado na respectiva fala da Professora D:

As nossas salas não são equipadas pro aluno especial, [...] Então na nossa sala, a nossa sala não é preparada pra trabalhar com aluno especial, agente não tem jogos, agente não tem brinquedos, agente não tem essa estrutura dentro de sala de aula. (PROFESSORA D).

A oferta de materiais específicos para o trabalho com crianças com deficiência inclusas em instituições de educação infantil está previsto nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006). Mas conforme a Professora D, isso não é uma realidade na instituição de educação infantil onde trabalha.

Diante do exposto, os dados dessa pesquisa resgatam os resultados obtidos por Tédde (2012) que ao questionar os professores sobre o que deveria acontecer para que a inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual fosse efetivada, os mesmos mencionaram que as salas de atividades deveriam ser menos numerosas e contarem com a presença de um profissional de apoio nesses espaços; que a instituição de educação infantil deveria ter uma estrutura adequada, com rampas de acesso, barras, banheiros adaptados; citaram, ainda, o investimento na formação dos professores, ou seja, deveriam ser preparados para trabalharem com as crianças inclusas; a instituição de educação infantil deveria ter materiais adaptados, enfim, tal recinto deveria oferecer todo o suporte necessário para o professor e para a criança, entre outros aspectos.

Em seguida, perguntou-se: **Para você qual seria o modelo de creche ideal**

Tabela 8- Percepções das professoras do ensino regular sobre como deveria ser a instituição de educação infantil dos seus sonhos

PER	CATEGORIAS	f	%
F, H, I	Número reduzido de crianças na sala de atividades	3	30%
B, C, D	Recursos, equipamentos e materiais adequados para a realização de atividades pedagógicas	3	30%
A, J	Presença de uma equipe multidisciplinar na instituição de educação infantil	2	20%
E, G	Estrutura física da instituição de educação infantil	2	20%

Com base na tabela 8, percebe-se que 30% (Professoras F, H, I) a instituição de educação infantil dos seus sonhos seria aquela que tivesse um número reduzido de crianças. Conforme falas a seguir:

Ter menos alunos [...] porque a quantidade de aluno que tem é absurda, extrapola a possibilidade do professor trabalhar. (PROFESSORA H).

Assim [...] são muitos alunos né! Então a escola ideal seria que a que tivesse turmas menores. (PROFESSORA F).

Aqui as salas têm muitos alunos. Então eu acho que bom seria uma escola com um número menor de alunos [...] porque como é que o professor vai trabalhar numa sala super cheia? Como que a gente faz? (PROFESSORA I).

A partir do depoimento das Professoras F, H e I, percebe-se que a quantidade de crianças existentes nas instituições de educação infantil pesquisadas não está de acordo com a Resolução CNE/CEB n. 4/2010, no qual estabelece que as creches e pré-escolas devem apresentar uma relação adequada entre o número de crianças por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010).

Assim, infere-se que o não cumprimento da legislação educacional brasileira, em relação ao quantitativo de crianças na sala de atividades, dificulta o processo de inclusão das crianças com deficiência intelectual nas instituições públicas pesquisadas.

A segunda categoria destacada pelas Professoras B, C, D (30%) refere-se à existência de recursos, equipamentos e materiais adequados para a realização de atividades pedagógicas, segundo constatado nos seguintes depoimentos:

Uma escola em boas condições que tenha materiais diversificados. Diferente do que agente tem aqui [...] que é praticamente nada, sem equipamento nenhum (PROFESSORA B).

Com materiais porque [...] Assim, o ideal seria que tivesse né? (PROFESSORA C).

Que tenha material pra se trabalhar [...] pra desenvolver um trabalho de qualidade [...] Assim, isso faz muita falta no nosso trabalho. (PROFESSORA D)

De acordo com Dantas (2012) em muitas instituições de educação infantil públicas faltam recursos materiais e didáticos que são de suma importância para o processo de desenvolvimento das crianças com deficiência.

Conforme o §2º do Art. 10 da Resolução CNE/ CEB n.4/2010 as instituições de educação infantil, deverão apresentar padrões mínimos de qualidade (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010), no qual deverão funcionar as creches e escolas que possuam equipamentos adequados. Entretanto, conforme os depoimentos das Professoras B, C, e D, percebe-se que na instituição de educação infantil em que trabalham essa determinação legal não está sendo cumprida, uma vez que as mesmas manifestaram que a instituição de educação infantil dos seus sonhos seria aquela que tivesse recursos, equipamentos e materiais que possibilitassem a realização do exercício profissional.

Para 20%, Professoras A e J a instituição de educação infantil dos seus sonhos seria aquela que tivesse em seu interior uma equipe multidisciplinar. Conforme pode ser observado nos seguintes relatos:

A escola ideal que eu vejo é: é ter uma equipe multidisciplinar, porque tem a pessoa responsável pela educação especial, mas poderia ter o acompanhamento de uma psicopedagoga, de um psicólogo, que aqui não tem [...] Ter uma terapeuta ocupacional, um psicólogo e um psicopedagogo. (PROFESSORA A).

Eu não saberia assim nem te dizer porque eu nunca vi, nunca vivenciei isso né? A gente lê, agente estuda, a gente sonha, mas na prática [...] eu acredito que eu precisaria ver algo funcionando, dando resultado pra poder te dizer: "olha, o ideal seria isso porque eu vi que isso funciona", porque teoricamente é pra funcionar de uma forma, de um modelo que a gente imagina, mas a prática ela [...] devido ao contexto de várias situações, como eu falei anteriormente, as vezes a escola está

preparada, tem bons profissionais, tem estrutura tem tudo, mas aí barra no diagnóstico, então não vai funcionar né? É possível o sistema educacional oferecer essa questão de facilidade do diagnóstico, dos exames neurológicos, da avaliação psicológica, da avaliação com os outros profissionais que não são da área de educação? Então assim, deveria ter a parceria da saúde com a educação [...] Assim! Pra mim deveria ter profissionais da saúde na escola, psicólogos, médico, dando esse suporte. Então no caso a gente que é educação infantil, então assim, eu precisaria acompanhar, eu não conheço nenhum modelo hoje né? Falta de oportunidade, talvez até exista na própria rede municipal [de ensino] e eu não conheço, nunca tive oportunidade de conhecer. (PROFESSORA J).

Conforme a Resolução CNE/CEB nº 4 /2010, a instituição de educação infantil deve realizar parcerias com órgãos como a assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde e meio ambiente (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010). Contudo, diante dos relatos das Professoras A e J, percebe-se que isso não está sendo efetivado nas instituições em que trabalham.

Segundo Tédde (2012) o processo de inclusão exige a capacitação dos professores, bem como, a parceria da instituição de educação infantil com os serviços de saúde e serviços sociais. Assim, infere-se que essa instituição ao criar parcerias com os serviços da saúde e serviços sociais possibilitaria ganhos significativos para as crianças com deficiência intelectual, que passam a ter as suas necessidades extraescolares atendidas e a instituição de educação infantil é beneficiada com o atendimento realizado pelos profissionais da saúde e daqueles que prestam serviços sociais.

A Secretaria Municipal de Educação/Superintendência na Área de Educação Especial de São Luís - MA é composta por diversos profissionais da área da saúde, tais como: fisioterapeutas, assistentes sociais, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, entre outros, responsáveis por assistir as crianças consideradas público-alvo da educação especial, matriculadas em instituições de educação infantil municipais, sendo que uma das atividades realizadas refere-se ao encaminhamento dessas crianças às salas de recursos multifuncionais, onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado- AEE.

À luz do exposto, conclui-se que uma instituição de educação infantil inclusiva deve oferecer a todas as crianças as condições necessárias para o seu completo desenvolvimento. A parceria entre saúde e educação abre a possibilidade das crianças com deficiência intelectual terem acesso imediato a serviços de saúde, bem como, a encaminhamentos feitos com agilidade e ao fornecimento de recursos, equipamentos e materiais necessários à promoção do seu bem-estar. Destaca-se a fala da Professora J quando

disse que era importante a presença de uma equipe interdisciplinar na instituição de educação infantil, garantindo o suporte necessário à realização do diagnóstico da deficiência intelectual. A articulação da instituição de educação infantil com o campo da saúde possibilitaria a criança com deficiência intelectual o acesso a uma instituição de qualidade pensada e planejada para todos, na qual o processo inclusivo não se restringiria a mera inserção da criança com deficiência em sala de atividades, mas a garantia de um atendimento efetivo, que responda as suas reais necessidades.

Para 20% (Professoras E, G) do ensino regular, a instituição de educação infantil dos seus sonhos seria aquela que tivesse uma estrutura física adequada. As falas a seguir confirmam esse dado:

Olha, aqui não só pra criança especial, mas no caso as crianças em geral, o que falta realmente aqui é a questão de dormitórios, porque faz falta tanto pras outras crianças e também como pras crianças especiais né? A questão do dormitório adaptado, porque o refeitório agente tem né? A questão do dormitório e do local pra tomar banho também, que não é adequado, assim [...] ter essas questões físicas mesmo, a questão do dormitório, o local pra tomar banho né? Que de resto aqui já tem, refeitório, mas é basicamente isso, o resto é o professor que vai fazer [...] (PROFESSORA E).

[risos] Salas bem amplas, ventiladas. Espaço físico bem arejado e condições dignas de trabalho para que o profissional possa realizar esse trabalho. (PROFESSORA G).

Segundo o §2º do Art. 10 da Resolução CNE/ CEB n.4/2010 as instituições de educação infantil, deverão apresentar padrões mínimos de qualidade (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010), no qual deverão funcionar as creches e escolas, que possuam condições de infraestrutura adequada.

Nessa pesquisa, as falas das professoras do ensino regular vão ao encontro da pesquisa de Tédde (2012) quando a autora pontua que o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual, exige: capacitação e qualificação docente, a fim de que os professores possam se sentir preparados para trabalharem com a diversidade na sala de atividades; adequações curriculares, no intuito de responder às especificidades das crianças com deficiência intelectual, bem como, adaptações físicas, que permitam a acessibilidade arquitetônica na instituição de educação infantil e parcerias com os campos da saúde e social, visando um atendimento de qualidade no ambiente educacional, que beneficie as crianças e a instituição.

Diante dos depoimentos das professoras do ensino regular, infere-se que o modelo de instituição de educação infantil ideal para as participantes desta pesquisa seria aquele em

que há o cumprimento da legislação educacional brasileira, sendo que para as instituições de educação infantil, particularmente as públicas e municipais de São Luís – MA esse modelo ainda não foi concretizado.

Após a análise das categorias das professoras do ensino regular nas entrevistas semiestruturadas, parte-se para a análise dos depoimentos das professoras das salas de recursos multifuncionais, que realizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

4.2 Entrevista semiestruturada com as professoras da sala de recursos multifuncionais da rede municipal de ensino de São Luís - MA.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 2 professoras da sala de recursos multifuncionais. Na realização das entrevistas, optou-se pelo mesmo procedimento adotado com as professoras do ensino regular, mediante a divisão em dois blocos: A ESCOLA E O PROCESSO EDUCACIONAL E PROCESSOS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO.

No primeiro bloco, perguntou-se (Tabela 9): **Você acha que a criança com deficiência intelectual incluída em salas de recursos multifuncionais encontra dificuldades no seu processo de desenvolvimento?** Essa pergunta foi realizada com o objetivo de verificar as possíveis dificuldades encontradas pelas crianças com deficiência intelectual no seu processo de desenvolvimento. As respostas das entrevistadas constam na tabela 9, na qual resultou na organização das seguintes categorias: dificuldade de adaptação da criança e o grau de comprometimento da criança com deficiência intelectual.

Tabela 9 – Percepções das professoras da sala de recursos multifuncionais sobre as dificuldades no processo de desenvolvimento da criança com deficiência intelectual das creches e pré-escolas estudadas

PSRM	CATEGORIAS	f	%
A	Dificuldade de adaptação da criança	1	50%
B	Grau de comprometimento da criança com deficiência intelectual	1	50%

De acordo com a tabela 9, percebe-se que as dificuldades no processo de

desenvolvimento da criança com deficiência intelectual inclusa na sala de recursos multifuncionais, para 50% (Professora A) seriam decorrentes da dificuldade de adaptação, conforme fala a seguir:

Tem. Ele tem muitas dificuldades até por causa do contexto que ele já vivencia né? Na sala regular, que às vezes na sala regular, eu ouço de muitas mães né? Que ele [o aluno com deficiência intelectual] tá lá dentro mais é a mesma coisa que não existisse. Ele fica no canto retido, não compartilha com os outros nada, e o que acontece na sala de recursos é que ele vai se adaptar e é justamente isso que agente vai trabalhar, pra ele aprender a se adaptar dentro da sala regular [...] Então essa é a questão né? Por isso que eles vêm pra sala de recursos, porque dependendo da deficiência isso realmente vai acontecer, o aluno vai ficar de lado, e eu entendo o outro lado das professoras do ensino regular por ser professora do ensino regular. Porque a lei diz que o professor da sala regular tem que atender no máximo uns 10 alunos [considerados "normais"] se ele tiver um aluno com deficiência e o que tá acontecendo é que professoras do ensino regular tá recebendo 3 crianças com deficiências diferenciadas, como é que ele vai dar conta com 35, 40 alunos numa sala de aula?[...] (PROFESSORA A)

Segundo Hoeppler (2007) a inclusão escolar de crianças com deficiência, exige que os sistemas educativos promovam a reformulação dos currículos, da forma de avaliação, bem como a oferta de professores qualificados. Entretanto, conforme o depoimento da Professora A, muitas mães têm reclamado que seus filhos com deficiência intelectual são apenas inseridos e não inclusos no ensino regular. Logo é preciso que a instituição de educação infantil promova as adaptações necessárias para que tais crianças sejam inclusas no ambiente educacional.

Conforme o relato da Professora A, as classes comuns deveriam ter no máximo 10 crianças ditas normais, quando houvesse a inclusão de crianças com deficiência. Conforme a Resolução n. 291/2002 (MA, 2002) nas classes comuns o número de crianças deve corresponder ao que é estipulado na legislação pertinente. Sendo que, no ano de 2007 foi aprovado o Projeto de Lei n.º 597/07, de autoria do Deputado Jorginho Maluly (DEM- SP), no qual foi anexado o PL n.º 720/07 do deputado Leonardo Quintão (PMDB-MG). O Projeto de Lei n.º 597/07 altera o Art. 25 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL,1996). Segundo tal Projeto deveriam ser incluídas: cinco crianças de até um ano, por adulto, na creche; oito crianças de um a dois anos, por adulto, na creche; treze crianças de dois a três anos, por adulto, na creche; quinze crianças de três a quatro anos, por adulto, na creche ou pré-escola; vinte crianças de quatro a cinco anos, por professor, na pré-escola (BRASIL, 2007). Enfatiza-se que o Projeto de Lei n.º 597/07 ainda não foi incorporado a LDBEN. Considerando a fala da Professora A, destaca-se que as classes comuns deverão ser compostas com uma quantidade de crianças que não ultrapasse o que é definido por lei, mas de acordo com a entrevistada haveria a inclusão de mais de 10 crianças, inclusive de 35 a 40 alunos.

Além disso, segundo a Resolução n. 291/2002 (MA, 2002) no ensino regular devem ser incluídas até três crianças com o mesmo tipo de deficiência. Entretanto, segundo o relato da Professora A, a referida Resolução não está sendo cumprida, visto que no ensino regular haveria a inclusão de até 3 crianças com deficiências distintas.

Portanto, cabem as instituições de educação infantil manter um número adequado de crianças na sala de atividades, no intuito de não comprometer o processo de desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual. Destaca-se, ainda, que deve ser incluídas crianças com o mesmo tipo de deficiência, conforme definido na Resolução n. 291/2002 (MA, 2002), para que a inclusão possa de fato ser efetivada.

De acordo com o relato da Professora A, as salas de recursos multifuncionais ajudam as crianças com deficiência intelectual a se adaptarem nas turmas do ensino regular. A esse respeito, conforme o Art. 3 do Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), o atendimento educacional especializado, desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais tem como objetivos: prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem e assegurar as condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Portanto o comentário da Professora A vai ao encontro do que diz a legislação educacional brasileira, no qual aponta que as salas de recursos multifuncionais devem fornecer as condições necessárias para o acesso, aprendizagem e participação das crianças consideradas público-alvo da educação especial no ensino regular.

A dificuldade de adaptação da criança mencionada pela Professora A, de acordo com Carvalho (2007) pode ser ultrapassada, pois segundo a autora a criança com deficiência intelectual, mesmo diante de limitações provocadas pela própria deficiência, como por exemplo, a fala incipiente, tem a capacidade de se adaptar a qualquer ambiente e a desenvolver interação com os seus pares.

Para tanto, o professor da educação infantil, enquanto principal agente do processo de inclusão deve criar estratégias no ambiente educacional que contribuam com a aprendizagem e a socialização das crianças com deficiência. (HOEPPLER, 2007).

Para 50% (PROFESSORA B) as dificuldades no processo de desenvolvimento da criança com deficiência intelectual incluída na sala de recursos multifuncionais estavam

relacionadas ao grau de comprometimento da criança com deficiência intelectual. A fala a seguir mostra a respectiva categoria:

Sim. Depende do grau de comprometimento que ele tem. Por exemplo, eu tenho um aluno, o Thiago, que ele tem um comprometimento um pouco maior, então às vezes ele não quer participar e acaba comprometendo né? O desenvolvimento dele, aí o trabalho é totalmente diferente. Por exemplo, no início eu tive que tentar acolher ele, tentar [...] porque ele era muito tímido, ele não interagiu comigo, então aí já é um ponto que comprometia bastante o desenvolvimento [...]. (PROFESSORA B).

Em relação à categoria: grau de comprometimento da criança com deficiência intelectual, citada pela Professora B, destaca-se que o ambiente educacional pode contribuir com o desenvolvimento da autonomia e da independência das crianças com deficiência intelectual. Para tanto, concorda-se com Hoeppler (2007) quando afirma que o professor da educação infantil, precisa rever os seus conceitos acerca da deficiência em si, bem como sobre a criança com deficiência, pois quando esses profissionais apresentam a visão de que as mesmas são incapazes de aprender, a relação entre ambos é prejudicada, por conseguinte, o processo de inclusão acaba não se efetivando. Assim, independente do grau de comprometimento apresentado pela criança com deficiência intelectual, seja leve, grave ou profunda, cabe à instituição de educação infantil criar as condições necessárias para o seu completo desenvolvimento e o professor é responsável pela promoção da aprendizagem da criança com deficiência intelectual, bem como, deve criar um ambiente que possibilite a interação entre ambos e da mesma com os colegas de turma.

A categoria dificuldade de adaptação da criança citada pela Professora A também pode ser encontrada entre os depoimentos das professoras do ensino regular. Infere-se que devido a essa limitação, esta criança encontraria dificuldades no processo de desenvolvimento seja no ensino regular ou na sala de recursos multifuncionais.

Na tabela 10 constam as categorias resultantes dos depoimentos das professoras entrevistadas, em relação às dificuldades enfrentadas pelo professor da sala de recursos multifuncionais no atendimento as crianças com deficiência intelectual. Perguntou-se: **Você já enfrentou alguma dificuldade no atendimento as crianças com deficiência intelectual?** Dessa maneira, as respostas das entrevistadas resultaram na organização das seguintes categorias: Adoecimento das mães e ausência de acompanhamento das crianças com deficiência intelectual por outros profissionais; formação docente inadequada e condições precárias da instituição de educação infantil.

Tabela 10 - Percepções das professoras das salas de recursos multifuncionais sobre as dificuldades no atendimento as crianças com deficiência intelectual.

PSRM	CATEGORIAS	f	%
A	Adoecimento das mães e ausência de acompanhamento das crianças com deficiência intelectual por outros profissionais	1	50%
B	Formação docente inadequada e condições precárias da escola	1	50%

De acordo com a tabela 10, para 50% (Professora A) as dificuldades no atendimento as crianças com deficiência intelectual devem – se ao adoecimento das mães e ausência de acompanhamento das crianças com deficiência intelectual por outros profissionais. Conforme fala abaixo:

Muitas [risos] [...] muitas, que embora a teoria, a teoria ajuda muito a gente, mais na pratica, vamos dizer assim: Autismo, mas eu vou ter diversos autistas dentro de uma sala de aula. De comportamentos totalmente diferentes, de níveis intelectuais totalmente diferentes, sem contar que algumas mães adoecem, devido à correria com vários outros profissionais que a criança tem que ter acompanhamento [...] Porque eles [os alunos com deficiência] vão pra sala regular às vezes quando sai já chega em casa só pra almoçar pra ir para um especialista, quando sai de lá as vezes já vai pra outro, e outra questão também que elas [as mães dos alunos com deficiência] reclamam demais, porque eles precisam desses outros especialistas pra ajudar agente também na sala de aula, porque eu peço de todos os especialistas que eles fazem acompanhamento, eu peço alguma coisa, algum relato deles sobre como é, o que a criança precisa, qual o grau, o nível da deficiência, e quando eles não conseguem, fica difícil, como é que eu vou fazer um atendimento na sala de recursos sendo que ele também precisa de outro especialista? [...] (PROFESSORA A).

Conforme o Art. 19 do Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira da Inclusão, nº 4 de 2015 (BRASIL, 2015) compete ao SUS desenvolver ações destinadas à prevenção de deficiências por causas evitáveis, inclusive por meio de: acompanhamento da gravidez, do parto e do puerpério, com garantia de parto humanizado e seguro; promoção de práticas alimentares adequadas e saudáveis, vigilância alimentar e nutricional, prevenção e cuidado integral dos agravos relacionados à alimentação e nutrição da mulher e da criança; aprimoramento e expansão dos programas de imunização e de triagem neonatal; identificação e

controle da gestante de alto risco. Além disso, a parceria da instituição de educação infantil com a área da saúde é destacada na Resolução CNE/CEB nº 4 /2010, visando o desenvolvimento e a promoção da aprendizagem dos alunos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010). Todavia, conforme o depoimento da Professora A os referidos dispositivos legais não estão sendo efetivados na instituição pesquisada.

Destaca-se, ainda, o trabalho realizado pela Secretaria Municipal de Educação/Superintendência na Área de Educação Especial de São Luís - MA que é composta por diversos profissionais da área da saúde, tais como: fisioterapeutas, assistentes sociais, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, entre outros, responsáveis por assistir os alunos público-alvo da educação especial, matriculados em escolas municipais, sendo que o encaminhamento desses estudantes às salas de recursos multifuncionais, onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado- AEE trata-se de uma das atividades realizadas por estes profissionais. Além disso, na Secretaria Municipal de Educação/Superintendência na Área de Educação Especial os familiares recebem orientação sobre os direitos, benefícios e serviços destinados às crianças consideradas público-alvo da educação especial, bem como são realizados os encaminhamentos dos familiares a programas sociais e a serviços de saúde conforme a necessidade do caso atendido.

A fala da Professora A revela a urgência do atendimento das crianças com deficiência intelectual incluídas em creches e pré-escolas, bem como de suas famílias por outros profissionais. Embora a legislação educacional brasileira assegure a parceria da instituição de educação infantil com outros órgãos, incluindo o campo da saúde, diante do depoimento da respectiva professora, percebe-se que infelizmente as instituições de educação infantil, públicas municipais encontram dificuldades para assegurarem o que determina os dispositivos legais.

Conclui-se que a efetiva inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual exige a parceria da instituição de educação infantil com os serviços da saúde, dentre outros órgãos, assegurando, por conseguinte, o atendimento das necessidades extraescolares das crianças público-alvo da educação especial e de suas famílias.

Na percepção de 50% (Professora B) as dificuldades no atendimento as crianças com deficiência intelectual devem – se à formação docente inadequada e as condições da instituição de educação infantil. Isto pode ser percebido na respectiva fala:

Sim. No começo assim, por conta da formação, apesar de ter passado por uma Pós Graduação você sente ainda um pouco insegura né? Com relação a isso, até porque a Pós Graduação ela atende mais a parte teórica né? Fiz pós na educação especial, mas eu não tive nenhuma parte de estagio, algo que me possa me dar pratica e pudesse exercer

aquilo que de fato tinha aprendido. E também pelas condições da escola em relação às estruturas, em relação a recursos também que era muito carente, boa parte dos recursos são as professoras que compraram. Outra professora que pode reciclar algumas coisas e acabou aproveitando. Então assim, eu encontrei realmente muitas dificuldades né? Voltei a estudar novamente, trocar experiências com as outras professoras né? Alguns alunos são daqui da escola, outros são de escolas diferentes, mas os que estavam aqui eu pude aproveitar, conversar um pouco, e assim, quando eu fui conhecendo também os alunos fui sentindo também mais segurança né? Pra poder atuar com eles [...]. (PROFESSORA B).

Diante do relato da Professora B, percebe-se que mesmo tendo nível superior e Pós-Graduação, conforme determina a Resolução CNE/CEB nº. 2/2001, ainda assim, há insegurança para a atuação profissional.

Entretanto, concorda-se com Hoeppler (2007) quando sinaliza que para a efetiva inclusão escolar de crianças com deficiência, o professor precisa aceitar o desafio proposto pela inclusão. Assim, além de uma formação adequada, o professor precisa assumir o compromisso com a educação, tendo a criança como centralidade. Ou seja, seu objetivo maior deve ser com a promoção da aprendizagem de todas as crianças.

Diante do depoimento da Professora B (50%), percebe-se que apesar de a mesma ter concluído uma pós-graduação na área da educação especial, conforme determina à legislação educacional brasileira, no início do seu trabalho, ela revelou que não tinha segurança para lidar com as crianças incluídas, pois não fez um estágio, que seria essencial na sua formação. Relatou, ainda, que diante da sua dificuldade, voltou a estudar, buscou também conhecer e trocar experiências com outras professoras. Graças ao contato estabelecido com as crianças com deficiência, pode conhecer um pouco mais sobre as mesmas e, posteriormente sentiu-se mais segura. Além disso, citou que as condições da instituição de educação infantil eram precárias, pois era muito carente em termos de infraestrutura e devido à escassez de recursos, a maioria dos materiais era comprada pelas próprias professoras e, outras docentes acabavam reciclando os poucos recursos existentes. Assim, apesar da Resolução CNE/CEB nº 4./2010 assegurar que as instituições de educação infantil devem possuir materiais para atender as crianças matriculadas, isso não é visualizado no depoimento da Professora B, comprovando assim que as políticas públicas não estão sendo cumpridas nas escolas públicas, visto que segundo o relato da entrevistada as próprias docentes é que compram os materiais a serem utilizados na instituição de educação infantil.

O relato da Professora B, vai ao encontro da pesquisa de Hoeppler (2007) realizada em uma rede municipal de ensino com professoras da educação infantil. Assim, conforme os resultados do seu estudo, Hoeppler (2007) mencionou que o conhecimento teórico não é

suficiente para habilitar os professores da educação infantil, a fim de que possam trabalhar com as crianças com deficiência. Para autora é fundamental que o docente se qualifique, ou seja, busque por si mesmo uma qualificação que possa lhe auxiliar no trabalho com crianças com deficiência. Enfatizou, ainda, que o professor que recebe pela primeira vez uma criança com deficiência, sente-se inicialmente despreparado para trabalhar com a diversidade. Todavia, Hoeppler (2007) destacou que o contato anterior com pessoas com deficiência não evita o surgimento de sentimentos como desconforto e estranhamento frente à inclusão de crianças com deficiência. Ainda, conforme Hoeppler (2007) o estranhamento gerado nos docentes, deve-se ao fato de que as crianças com deficiência não corresponderem aos padrões de normalidade instituídos pela sociedade.

Além disso, Hoeppler (2007, p.46) citou que para as participantes do seu estudo, a experiência adquirida com o decorrer do tempo veio facilitar o trabalho com as crianças com deficiência, inclusas no contexto escolar, na medida em que o contato frequente com essas crianças permitiu que fosse criado um vínculo entre ambos. Tal atitude também foi verificada nessa pesquisa, presente na fala da Professora B, comprovando que ao se relacionar com a criança com deficiência, passou a conhecê-la mais, passando a sentir-se mais segura para trabalhar com a mesma. Portanto, fatores como a formação do professor, bem como o seu interesse em sempre se qualificar e, a interação estabelecida entre criança e professor são fundamentais no processo de inclusão. Tais fatores citados pela Professora B, comprovando que a mesma embora ainda se sinta insegura na sua atuação com crianças com deficiência, conhece os aspectos necessários para promover a inclusão escolar. Para Hoeppler (2007) outro aspecto de suma importância, refere-se à desmistificação de concepções acerca da deficiência em si e das crianças com deficiências, sendo que o contato com a diversidade possibilita aos docentes reverem as suas visões estereotipadas sobre as mesmas. Enquanto mediadores do processo de desenvolvimento ao reverem suas concepções, tais profissionais podem colaborar com o crescimento das crianças com deficiência em todos os seus aspectos cognitivo, social, entre outros.

Em relação às condições precárias da instituição de educação infantil, que segundo relato da Professora B não dispunha de recursos suficientes. Tais aspectos estão contrários ao que se recomenda o § 3º, Art 5º do Decreto nº 7.611 de 17 que determina que as salas de recursos multifuncionais devem ser dotadas de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011).

É importante ressaltar que as categorias: formação docente inadequada e condições precárias da instituição de educação infantil citadas pela Professora B, também foram

mencionadas pelas professoras do ensino regular. Dessa maneira, percebe-se que as dificuldades no atendimento as crianças com deficiência intelectual são vivenciadas tanto pelo professor do ensino regular como pelos docentes das salas de recursos multifuncionais, que não sentem-se preparados para trabalharem com essas crianças e segundo os mesmos as instituições de educação infantil pesquisadas não dispõem das condições necessárias, tais como a existência de materiais a fim de que possam realizar o seu trabalho.

Em relação à terceira questão: **Você acha que os professores do ensino regular ajudam a criança com deficiência intelectual nas dificuldades escolares encontradas por ela?** O propósito dessa questão consistiu em saber a concepção das professoras da sala de recursos multifuncionais sobre a ajuda prestada pelos professores do ensino regular nas dificuldades escolares encontradas pela criança com deficiência intelectual. As respostas das professoras da sala de recursos multifuncionais constam na tabela 11 e resultaram na organização das seguintes categorias: ausência de contato com o professor do ensino regular e elevado número de crianças nas salas de atividades.

Tabela 11 - Percepções das professoras da sala de recursos multifuncionais sobre a ajuda prestada pelos professores do ensino regular nas dificuldades escolares das crianças com deficiência intelectual.

PSRM	CATEGORIAS	f	%
A	Ausência de contato com o professor do ensino regular	1	50%
B	Elevado número de crianças nas salas de atividades	1	50%

De acordo com os dados informados pela tabela 11, para a Professora A (50%), devido à ausência de contato com o professor do ensino regular, não seria possível falar sobre a ajuda prestada por este profissional as crianças com deficiência intelectual presentes nas classes comuns. Seu o relato é o seguinte:

Isso fica difícil responder por que a gente não tá lá dentro da sala regular. Aqui a gente tem porque a gente tá aqui entendeu? Porque eu não dizer como que tá o nível dele [aluno com deficiência intelectual] lá, eu posso dizer o nível que ele vai tá desenvolvendo aqui. Mas mesmo assim, com as professoras de lá eu também peço. Eu faço até uma folha especificando tudo, que eu quero saber como é que tá o desempenho, o quê que ele precisa trabalhar, tudo isso eu faço. Eu mando pras

professoras pedindo um relato delas. Se agente pudesse ter mais assim contato, era bom [...] (PROFESSORA A).

De acordo com o inciso IV, do artigo 8º da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns serviços de apoio pedagógico especializado, realizados nas classes comuns, mediante atuação colaborativa de professor especializado em educação especial e atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

Acrescenta-se, ainda que conforme o artigo 29, em seu §2, da Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), cabe aos sistemas e as escolas criarem condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010).

A articulação dos professores do ensino regular com os professores da sala de recursos multifuncionais é essencial no processo de inclusão da criança com deficiência intelectual. Entretanto, segundo o relato da Professora A não há contato do professor do ensino regular com o da sala de recursos multifuncionais, inviabilizando um atendimento pedagógico de qualidade, conforme consta na Resolução CNE/CEB nº4/2010.

Os sistemas de ensino devem assegurar as condições necessárias para que os professores tanto do ensino regular como do atendimento educacional especializado (AEE) possam desenvolver o seu trabalho da melhor forma possível, assegurando, por conseguinte, o atendimento das necessidades educacionais da criança com deficiência intelectual.

Conforme o depoimento da Professora B (50%), o professor do ensino regular ajuda bastante a criança com deficiência intelectual nas dificuldades encontradas por ela, mas o atendimento prestado era prejudicado, devido ao elevado número de crianças nas salas de atividades. Isto pode ser observado no depoimento dessa professora B:

Bastante. Só que é complicado, porque assim [...] a maioria das salas de aula são muito cheias de alunos e acaba que você ou inclui o aluno com deficiência ou você exclui o restante da turma. Eu falo isso porque eu já fui professora do ensino regular, já tive um aluno com Síndrome de Dow, outro com Autismo. O [aluno] com Síndrome de Dow eu realmente tinha que correr pela escola com ele, tinha que

limpar ele, fazer tudo, coisas que fogem um pouco da tua área pedagógica. E assim, eu ficava nesse dilema, eu vou incluir ele e vou excluir o restante porque eu deixo eles com umas atividades enquanto eu corro atrás dele, enquanto eu tento fazer alguma atividade com ele. Então acaba que você não tem um suporte tão necessário. (PROFESSORA B).

Conforme o § 2º do art. 10, inciso III da Resolução CNE/CEB n. 4/2010, em relação ao funcionamento das creches e escolas há a definição de uma relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010). Cabem as instituições de educação infantil manter um número adequado de crianças na sala de atividades, no intuito de não comprometer o processo de desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual.

Outro aspecto importante a ser destacado na fala da Professora B, referem - se à dificuldade dessa professora em realizar atividades que envolvam todas as crianças, sendo que é importante o professor desenvolver atividades que promovam a interação das crianças com deficiência com os seus pares (HOEPLER, 2007). Portanto, há a urgência das instituições de educação infantil adotarem um currículo que considere a individualidade das crianças, bem como as dificuldades vivenciadas pela criança com deficiência, a fim de que o professor possa melhorar a sua prática docente (CAPELLINE; RODRIGUES, 2009).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei n. 9.394/96) é fundamental que os sistemas de ensino possuam materiais, recursos específicos, bem como professores capacitados do ensino regular e professores especializados da educação especial, para atenderem as necessidades específicas das crianças, entre outras medidas imprescindíveis a promoção da aprendizagem.

Percebe-se, ainda, o descontentamento da Professora B em realizar tarefas que segundo ela não são de sua competência, como “limpar” a criança com deficiência. A esse respeito, conforme Hoeppler (2007) devido a sua origem com o atendimento assistencial, a dimensão do cuidado, frequentemente é desvalorizada pelos professores, entendida como algo que não lhes compete executar, sendo-lhes exclusiva a tarefa de ensinar, enquanto que o ato de cuidar seria de valor inferior. Entretanto, segundo Hoeppler (2007) as dimensões cuidar e educar são inseparáveis nas instituições de educação infantil, consideradas de suma importância para o desenvolvimento integral das crianças, sendo que não são apenas as crianças com deficiência que necessitam de cuidado, mas todas elas. Ademais, conforme Hoeppler (2007) o ato de cuidar faz parte de todas as atividades realizadas no ambiente educacional e não apenas na execução de atividades rotineiras como dar banhos nas crianças.

A autora destaca, ainda, que a relação entre professor e criança não se baseia apenas no ato de ensinar, mas o cuidar está presente o tempo todo. Admite, também, que o ato de cuidar possibilita a criação de um elo afetivo entre o professor e a criança com deficiência, que, por conseguinte, contribui com o desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência.

As categorias: ausência de contato com o professor do ensino regular e elevado número de crianças nas salas de atividades, foram apontadas, também, nas falas das professoras do ensino regular. Assim, considerando a reincidência dessas categorias, infere-se que a inclusão das crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas da rede municipal de São Luís - MA ainda não se efetivou.

A próxima questão “**Qual a sua opinião sobre a inclusão das crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?**”, encontra-se organizada na tabela 12, em que constam as categorias pautadas nas respostas das professoras da sala de recursos multifuncionais.

Tabela 12- Percepções das professoras da sala de recursos multifuncionais sobre a inclusão das crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas estudadas

PSRM	CATEGORIAS	f	%
A	Ausência de acompanhamento de outros profissionais	1	50%
B	Relevância do atendimento ofertado nas salas de recursos multifuncionais	1	50%

De acordo com a tabela 12, a categoria ausência de acompanhamento de outros profissionais foi citado por 50% (Professora A). Para essa professora o ideal seria que a inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual ocorresse desde a educação infantil. Todavia, ressaltou a necessidade dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) acompanhar essas crianças no interior da instituição de educação infantil, a fim de que os professores recebessem as orientações acerca das mesmas, antes de serem inseridas na sala de atividades. Conforme o depoimento a seguir:

Na questão da inclusão, ela é muito boa quando ela começa a partir da creche. Porque a partir daí já vai começar a ser trabalhado né? [...] desde a educação infantil. Só que eu vejo uma ausência em relação a ter mais um [...] como é que eu posso dizer [...] um conjunto de profissionais que possam está dando mais reforço pros professores do ensino regular, por exemplo, a criança entra na creche, aí o professor já começa a perceber que essa criança tem alguma alteração no comportamento, na aprendizagem, aí a partir daí vir outros profissionais que na SEMED tem. Como terapeutas, possam esta aqui dentro da escola, não lá, que possam vim aqui fazer esse acompanhamento mais próximo, porque vai começar da creche, a creche é a base, e ele [o aluno com deficiência intelectual] vai passar por toda a base da SEMED, da escola, da educação infantil, ensino fundamental menor, ensino fundamental maior, aí depois vai pro ensino médio, porque se tiver um acompanhamento desde aí, vai ajudar bastante. Cadê os profissionais que eu preciso ter um acompanhamento pra me orientar pra futuramente eu receber ele? Se tivesse era ótimo, mais tem essa ausência aí [...] (PROFESSORA A).

A parceria da educação com a área da saúde é explicitada na Resolução CNE/CEB nº 4 /2010. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010). É importante ressaltar o trabalho desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação/Superintendência na Área de Educação Especial de São Luís – MA, no qual é composta por diversos profissionais da área da saúde, tais como: fisioterapeutas, assistentes sociais, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, entre outros. Sendo que os mesmos são responsáveis por assistir as crianças público-alvo da educação especial, matriculadas nas instituições de educação infantil municipais. Dentre as atividades realizadas pela equipe multiprofissional da referida instituição, destacam-se o encaminhamento dessas crianças às salas de recursos multifuncionais, onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado- AEE.

A Secretaria Municipal de Educação/Superintendência na Área de Educação Especial de São Luís – MA realiza ações de capacitação, tais como cursos e palestras, direcionados aos professores do ensino regular e das salas de recursos multifuncionais, no intuito de capacitá-los para trabalharem com as crianças público-alvo da educação especial. São realizadas ainda reuniões no interior das instituições da educação infantil envolvendo os profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), bem como os pais, professores, coordenadores, diretores, enfim, todos os sujeitos comprometidos com a oferta de uma educação de qualidade, a fim de discutirem os problemas vivenciados na instituição e juntos possam encontrar meios para serem solucionados. Todavia com base no depoimento da Professora A, os profissionais da SEMED deveriam estar inseridos no interior das instituições de educação infantil, vindo a acompanhar a criança com deficiência intelectual mais de perto e auxiliando o professor no trabalho com essa criança. Possivelmente devido a crescente demanda apresentada à SEMED, os profissionais atuantes nessa instituição tenham dificuldade em desenvolver um trabalho mais minucioso em cada instituição de educação

infantil. Neste caso, o ideal seria que as autoridades competentes disponibilizassem um quantitativo maior de profissionais da Semed que fossem inseridos nas instituições de educação infantil, para que viessem a oferecer uma assistência mais efetiva tanto para a criança com deficiência intelectual como para o professor. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n° 9.394/1996 (BRASIL, 1996), está previsto o atendimento de tais crianças, através de serviços de apoio que deverão estar presentes na instituição de educação infantil. Quanto aos professores, a referida Lei afirma que os sistemas de ensino deverão promover a formação continuada dos docentes para o seu aperfeiçoamento profissional.

Conforme mencionado pela Professora B (50%) a inclusão de crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas é extremamente necessária, sendo que na sua fala constatou-se a seguinte categoria: relevância do atendimento ofertado nas salas de recursos multifuncionais. Isto pode ser confirmado no relato a seguir:

É extremamente necessário né? Até porque as salas de recursos trabalha em paralelo com o ensino regular pra atender a criança na sua plenitude né? Então é extremamente necessário até pra tentar incluí-los assim de uma forma que não seja tão drástica no ensino regular. Às vezes eles [alunos com deficiência intelectual] vão pra lá, mas são tratados de uma outra forma né? Aqui [na sala de recursos] você tem a oportunidade de trabalhar a especificidade dele né? Tentar suprir algumas das suas necessidades, e assim, é um trabalho em construção né? Sempre vamos está construindo a partir do que ele tem. Então a meu ver é extremamente necessário, até porque agente partindo do pressuposto pelo menos do ensino publico que tenha as suas carências né? Então é uma forma assim de tentar suprir o que falta no ensino regular [...] (PROFESSORA B) .

Diante do depoimento da Professora B, destaca-se que conforme a Resolução CNE/CEB n° 4/2009 o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação da criança. Na Resolução CNE/CEB n°4/2010 há a indicação do trabalho colaborativo entre o professor da classe comum com o professor do AEE, no atendimento as necessidades das mesmas.

O relato dessa professora demonstra que a mesma tem conhecimento dos dispositivos legais relacionados à educação especial, visto que esclarece a importância da criança com deficiência intelectual inclusa no ensino regular frequentar a sala de recursos multifuncionais para o atendimento de suas necessidades específicas. Dessa maneira, percebe-se que a Professora B tem a clareza de que o atendimento educacional especializado não substitui o ensino comum. O atendimento educacional especializado (AEE) deverá ocorrer no contraturno escolar, no intuito de apoiar o desenvolvimento das crianças incluídas no ensino regular, vindo a ser realizado nas instituições de educação infantil ou também em centros

especializados que ofereçam esse serviço (BRASIL, 2008).

Frente ao relato da Professora B, ressalta-se os objetivos do atendimento educacional especializado (AEE), presentes no Art. 3 do Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), no qual preconiza que os serviços de apoio educacional especializados deverão responder as necessidades individuais dos estudantes, visando a promoção da aprendizagem, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

À luz do exposto, infere-se que o relato da Professora B vai de encontro com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, quando a docente afirmou o caráter suplementar e complementar da sala de recursos multifuncionais na formação da criança. Destaca-se, ainda, que a sua fala é correspondente a Resolução CNE/CEB nº4/2010 ao citar que a sala de recursos multifuncionais trabalha em paralelo com o ensino regular. Mencionou, ainda, que nesses espaços há o atendimento da especificidade das crianças e que visa suprir algumas das suas necessidades, uma vez que segundo o Art. 2º do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011) o atendimento educacional especializado (AEE) tem como propósito complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e suplementar a formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

No depoimento da Professora B, destacam-se, ainda, os seguintes aspectos: a inclusão das crianças com deficiência intelectual no ensino regular, não poderia ser realizado de forma tão drástica. Mencionou, ainda, que às vezes as crianças com deficiência intelectual são tratadas de outra forma na classe comum, diferente das salas de recursos multifuncionais, onde essas crianças são assistidas em suas especificidades e, comentou que diante da precariedade do ensino público, o trabalho realizado nas salas de recursos multifuncionais seria de extrema importância. Por meio do depoimento dessa docente, percebe-se que a mesma possui conhecimentos relevantes acerca das salas de recursos multifuncionais e, demonstra, ainda, seu descontentamento com o ensino público.

Convém destacar que a categoria ausência de acompanhamento de outros profissionais também é mencionada pelos professores do ensino regular. Infere-se que o atendimento das necessidades extraescolares da criança com deficiência intelectual, matriculadas em creches e pré-escolas não está sendo realizado, devido à ausência de uma equipe multidisciplinar na instituição de educação infantil, que viesse a atuar tanto no ensino regular como na sala de recursos multifuncionais.

Dando sequência, solicitou-se às professoras da sala de recursos multifuncionais que relatassem sobre as dificuldades encontradas pelas crianças com deficiência intelectual

para serem e permanecerem inclusas em creches e pré-escolas. Fez-se a seguinte pergunta: **Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas pelas crianças com deficiência intelectual para serem e permanecerem incluídas em creches e pré-escolas?** Sendo que os resultados foram agrupados em categorias, conforme mostra a tabela 13:

Tabela 13 – Percepções das professoras da sala de recursos multifuncionais sobre as dificuldades encontradas pelas crianças com deficiência intelectual para serem e permanecerem inclusas em creches e pré-escolas

PSRM	CATEGORIAS	f	%
A	Adaptação no ambiente educacional	1	50%
B	Ausência de estímulo da família e condições precárias da instituição de educação infantil	1	50%

A Tabela 13 mostra que 50% (Professora A) da sala de recursos multifuncionais destacou a categoria adaptação no ambiente educacional como uma das principais dificuldades para as crianças com deficiência intelectual serem e permanecerem inclusas em creches e pré-escolas. Destaca-se o seguinte registro:

Nessa questão bem aí é a adaptação mesmo [...] a adaptação deles é um pouco demorada. Adaptação e mudança, às vezes tem muito professor [...] eu sei que isso é necessário, mas a mudança de professor e a mudança da forma de como cada professor trabalha, por isso que eu te disse, se o professor tivesse trabalhado já [...] todo mundo tivesse incluído, ele ia receber aluno e ia ficar sabendo como trabalhar ele, então quando ele entra, outro professor vai começar a conhecer... é como se o processo começasse tudo de novo, zerado [...] (PROFESSORA A).

De acordo com Tédde (2012) o comportamento adaptativo é uma das cinco dimensões que devem ser consideradas no diagnóstico da deficiência intelectual e se relaciona com as habilidades comunicativas do sujeito, aos aspectos acadêmicos e conceituais, sendo que a pessoa com deficiência intelectual pode ter dificuldades de se relacionar com os demais. Destaca-se que na fala da Professora A, a dificuldade de adaptação da criança com deficiência intelectual no contexto escolar é influenciada pela mudança de professor, no qual a criança terá que se adaptar com o modo como docente trabalha e, isso consequentemente interfere no seu processo de adaptação.

Diante do depoimento da Professora A, percebe-se a importância da interferência docente na adaptação escolar da criança com deficiência intelectual. Assim, conforme Hoeppler (2007) o professor da educação infantil deve criar um ambiente favorável à interação de crianças com deficiência com seus pares na instituição de educação infantil. Ainda, segundo a autora, as relações que a criança com deficiência estabelece com o meio colaboram com o seu desenvolvimento. Sendo que a concepção do professor acerca da deficiência influencia o processo de inclusão no ambiente escolar.

Segundo Hoeppler (2007) o professor pode colaborar com o processo de adaptação da criança com deficiência, por conseguinte, contribui com o sucesso ou fracasso da inclusão escolar da criança. A intervenção do professor da educação infantil é de suma importância para a efetiva adaptação da criança com deficiência intelectual no contexto escolar.

Outras categorias mencionadas por 50%, Professora (B) da sala de recursos multifuncionais, foram as seguintes: ausência de estímulo da família e condições precárias da instituição de educação infantil, consideradas pela participante como fatores que dificultam o acesso e a permanência de crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas, de acordo com sua respectiva fala:

Eu acho que um pouco dos dois, acho que a família também, não só a escola né? Agente não pode tratar a escola como se fosse algo excluído do mundo né? A família também, pelo menos as famílias que eu atendo aqui, algumas elas [...] como é que eu posso dizer [...] você passa por um período que você tem que receber aquela criança que não foi tão desejada daquela forma, e aí você passa tentar entender o que acontece com ela, aí algumas coisas parte do senso comum de muitas famílias né? De tentar entender aquela situação "ah, aquele aluno é um doidinho, ah, aquele aluno é assim mesmo, deixa assim". Então assim, algumas famílias eu acho que também dificulta um pouco né? O aluno permanecer na escola, porque agente também precisa desse apoio da família em casa né? É um trabalho de continuidade, apesar de ser atendimento educacional especializado ou ensino regular, mas é a família que passa a maior parte do tempo né? E que de alguma forma poderia está ali incentivando o aluno, estimulando né? . Então assim, alguns pais também dificultam um pouco a continuidade desse aluno da escola. A própria escola, a estrutura né? Às vezes desmotiva um pouco os alunos. A nossa própria estrutura de escola, como você pode observar as paredes elas estão bem sujas né? Divididas com esse negócio de PVC com uma outra sala que era dos professores e atualmente não é mais nem utilizada por conta disso. Nós não temos mais um quadro porque o cupim já acabou ai com ele. Alguns livros nossos estão ai bem saturados, brinquedos nossos também tão bem sujos, então você acaba que é um desafio a mais pra essas crianças serem incluídas né? Permanecerem também, que eu acho algo bastante interessante também, você questionar sobre isso, que muito se fala em inclusão, inclusão aí você inclui e o aluno vai permanecer? Ele vai ter uma boa formação? Ele vai ter alguma possibilidade profissional mais lá na frente?

A família tem uma posição de destaque no desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual (RAIÇA; PRIOSTE; MACHADO, 2006). Portanto, é de suma importância a instituição de educação infantil desenvolver ações que possam conscientizar as famílias acerca da necessidade dos pais e responsáveis acompanharem o desenvolvimento escolar dos filhos, bem como, faz-se necessário realizar atividades como palestras com os profissionais da saúde e que prestam serviços sociais, no intuito de orientar as famílias sobre o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, a fim de desmistificar visões estereotipadas que afirmam que os sujeitos com essa especificidade são incapazes de aprender e de se tornarem independentes.

Muitos pais por terem o conhecimento de que o filho possui deficiência intelectual, não o estimulam por acreditarem que o mesmo não corresponderá às suas expectativas. A maneira como a família recebe a notícia de que terá uma pessoa com deficiência intelectual no meio familiar, considerando os valores internalizados pelos seus membros, percebe-se que a convivência poderá ser positiva ou negativa, que, por conseguinte, repercutirá na vida pessoal, social e profissional do sujeito. As relações estabelecidas no núcleo familiar tendem a influenciar as relações interpessoais da criança vivenciadas, por exemplo, no ambiente educacional, no qual a criança com deficiência intelectual tem a oportunidade de desenvolver novos relacionamentos (RAIÇA; PRIOSTE; MACHADO, 2006).

Em relação às condições precárias da instituição de educação infantil, destaca-se que a estrutura física dos ambientes institucionais é de suma importância para a promoção do desenvolvimento das crianças (CARVALHO; RUBIANO, 2010). Conforme relato da Professora B sobre a qualidade, as instituições de educação infantil não apresentam as condições mínimas indispensáveis para que ofereçam um atendimento de qualidade, conforme consta no § 2 do Art. 10 da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, incluindo-se as condições de infraestrutura e adequados equipamentos.

As categorias ausência de estímulo da família e condições precárias da instituição de educação infantil também constam nos depoimentos das professoras do ensino regular. Desta forma, percebe-se que a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 que prevê a participação da família na instituição de educação infantil e a oferta de equipamentos e infraestrutura adequados não está sendo cumprida nas instituições públicas pesquisadas.

Em seguida, solicitou-se às professoras da sala de recursos multifuncionais que relatassem as principais dificuldades à efetivação da inclusão escolar de crianças com

deficiência intelectual em creches e pré-escolas. Assim, perguntou-se: **Na sua opinião, quais as principais dificuldades à efetivação da inclusão escolar de crianças de 3 a 5 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?** A tabela 14 contém as respectivas respostas, em categorias.

Tabela 14- Percepções das professoras da sala de recursos multifuncionais sobre as principais dificuldades à efetivação da inclusão escolar de crianças de 3 a 5 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas estudadas

PSRM	CATEGORIAS	f	%
A, B	Formação dos professores e de toda a comunidade escolar	2	50%
A	Resistência dos professores em aceitar trabalhar com as crianças com deficiência intelectual	1	25%
B	Estrutura inadequada da instituição de educação infantil	1	25%

Sobre as dificuldades à inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual, 50% (PROFESSORAS A, B) da sala de recursos multifuncionais mencionaram a categoria formação dos professores e de toda a comunidade escolar. Conforme falas a seguir:

Pra mim as formações dentro da própria escola. Dos profissionais vindos pra trabalhar junto com os professores. Porque a SEMED oferece muito curso, educação no contexto, educação inclusiva, Braille, Libras, dependendo dos horários. Muitas coisas atrapalham, tem coisas que às vezes o professor quer fazer só que é num horário que não dar pra ele. [...] Eu fiz um curso porque eu me disponibilizei a noite pra ir fazer. Eles [a SEMED] abriram [curso] de Braille e eu fui fazer. E também essa questão de ser fora, muitos professores não quer abrir mão do seu tempo, além de já trabalharem, não querem sair do seu tempo precioso do final de semana ou então na noite pra se dedicar ou ir trabalhar mais, pra fazer curso. Se esses cursos fossem separados dentro da escola, não teria como o corpo docente, a direção, os demais funcionários fugirem disso. [...] (PROFESSORA A).

A formação do profissional eu acredito que é essencial. Não é só do professor não, do gestor também né? Do coordenador ou supervisor, então a formação com certeza é essencial. [...] E também acho que um pouco mais do que isso né? Formação, estrutura, eu acho que o prazer de lecionar, acreditar que a educação realmente pode modificar aquela família, aquele aluno, aquela história, aquela trajetória que ele

poderia ter. Eu acho que falta um pouco disso né? As pessoas acreditarem, darem maior credibilidade pra educação [...] (PROFESSORA B).

Conforme Dantas (2012) a promoção da instituição de educação infantil inclusiva, exige que todos os profissionais que compõem a comunidade escolar, ou seja, professores, diretores, porteiros, entre outros, recebam uma formação de qualidade, que assegure uma preparação adequada para trabalharem com as crianças com deficiência. Para a efetiva inclusão dessas crianças, faz-se necessário que toda a equipe escolar tenha a oportunidade de se qualificar, no qual deve ser assegurada a participação de todos em palestras, cursos e debates cuja temática seja educação inclusiva.

De acordo com os depoimentos das Professoras A e B o não apenas o professor, mas também os demais profissionais da educação devem se qualificar, sendo que essa questão está presente no 9º da Resolução CNE/CEB nº. 4/2010, no qual menciona a relevância da preparação dos gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros, para atuarem na escola. Logo, a garantia de uma educação de qualidade, exige que a instituição de educação infantil seja dotada de profissionais qualificados, para que possam colaborar com a aprendizagem da criança.

Na fala da Professora A, merece destaque alguns aspectos considerados relevantes, tais como a indisponibilidade dos professores de frequentarem cursos como Braille, Libras, entre outros, oferecidos pela SEMED, visto que a maioria desses profissionais apresenta uma rotina de trabalho exaustiva, no qual muitos lecionam em mais de uma instituição, o que acaba comprometendo o tempo disponível para se capacitarem. Para a Professora A, os cursos de qualificação docente deveriam ocorrer dentro das instituições de educação infantil, pois assim ninguém poderia se negar a participar das capacitações.

Sabe-se que a maioria dos professores para complementar a sua renda acaba por assumir uma rotina de trabalho aviltante. Conforme o Art. 9º da CNE/CEB nº. 4/2010, uma escola de qualidade social deve possuir um programa de formação continuada, bem como assegurar uma remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico. Logo, os sistemas de ensino devem garantir as condições necessárias para que os professores não precisem ter mais de uma jornada de trabalho e que possam se qualificar, seja na própria instituição ou em órgãos conveniados à escola. Para Hoeffler (2007) é fundamental que os professores da educação infantil, busquem por si mesmo se qualificarem, a fim de que tenham as condições necessárias para trabalharem com as crianças com deficiência inclusas no ambiente educacional.

Importa destacar que tanto para a Professora A como para a Professora B, no processo de inclusão não é só o professor que precisa se qualificar, mas também toda a comunidade escolar, incluindo professores, gestores, coordenadores, entre outros profissionais da educação. Interessante que para a Professora B, o preparo do docente é essencial para que possa trabalhar com as crianças com deficiência intelectual inclusas no contexto escolar, mas ressaltou que o professor também precisa ter o prazer de lecionar e deve acreditar no poder da educação de transformar a vida e o futuro das crianças e de suas famílias.

O próprio conceito de inclusão pressupõe o envolvimento de todos nesse processo e os problemas existentes podem ser resolvidos com a participação de todos, envolvendo toda a comunidade escolar, ou seja, a escola, os pais e a sociedade em geral. (SASSAKI, 2005).

Segundo Dantas (2012) as barreiras atitudinais dificultam a promoção da educação inclusiva. Muitas vezes, a comunidade escolar manifesta uma visão equivocada e preconceituosa em relação às pessoas com deficiência, por exemplo, é comum ter-se o entendimento de que uma criança com deficiência intelectual não tem a capacidade de aprender e que uma criança com deficiência auditiva não pode escutar, logo não teria condições de se comunicar. De acordo com Hoeppler (2007), os professores precisam ter o desejo de ensinar e principalmente devem se comprometer com a aprendizagem e com o desenvolvimento da criança com deficiência, tendo a compreensão de que as mesmas são capazes de aprender.

Em relação às dificuldades a inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual, 25% (Professora A) da sala de recursos multifuncionais, citou a categoria resistência dos professores em aceitar trabalhar com as crianças com deficiência intelectual. Isto pode ser observado no seguinte depoimento:

[...] A gente vê muito a questão de [...] professores fugirem. Fugirem dessa responsabilidade de querer receber aluno com deficiência, a gente ainda tem muito isso, demais [...] resistência. A não querer aceitar mesmo. Porque eu vou te dizer uma coisa: se uma criança que não tem deficiência alguma dar trabalho, imagine uma... porque embora seja uma criança como qualquer outra, nós vamos ter um trabalho aí triplicado. E outra, o professor não quer às vezes receber principalmente porque ele tem uma sala super lotada. Esse aluno [com deficiência] eu não vou atender e também não vou conseguir dar aula para os demais, que é o quê acontece. Muitas mães vêm de fora e reclamam que às vezes ela chega o filho tá é no bebedouro, tá no banheiro, tá correndo pelo corredor e professor tá na sala de aula. Ele vai sair da sala de aula pra ir correr atrás do aluno [com deficiência]? Complica muito, complica demais. É por isso que eu não gosto de pegar e dizer assim: "ah, o professor do ensino regular não faz nada!" Não é a questão! Vai ver o contexto que ele vive. Se a escola tá dando recurso, tá dando [...] como é que posso dizer [...] todas as condições que ele necessita. O quantitativo de alunos, recursos, tempo disponível pra formação. Sendo que tem professores que tem uma carreira longa, trabalha de manhã, trabalha de tarde. Aqui, as professoras porque tão já no tempo integral. Aqui elas têm como fazer uma coisa dessas, está aqui o dia inteiro, acompanhar esse aluno manhã e tarde. Tem sala de recursos, tem tudo isso. E as que

estão na outras escolas que não é tempo integral? Que é a maioria das escolas? Trabalha em uma, quando sai já é correndo pra outra. Como é que fica? Fica um trabalho muito comprometido. Eu diria assim, só quando o professor realmente tem a profissão na veia, pra ele poder realmente fazer, tentar pelo menos fazer. Tentar, porque as vezes agente deixa muitas coisas ainda a desejar [...] (PROFESSORA A)

De acordo com Hoeppler (2007) é importante saber o que os professores pensam acerca das crianças com deficiência, visto que tais profissionais caracterizam-se como os principais agentes do processo de inclusão. Ainda segundo a autora, quando os docentes apresentam a visão de que a criança com deficiência não é capaz de aprender, tal concepção dificulta a concretização do processo de inclusão.

Para Hoeppler (2007) a instituição de educação infantil deve apresentar uma proposta pedagógica, que permita ao professor ter os conhecimentos necessários para trabalhar com as crianças com deficiência. Devem ser garantidas as condições necessárias para que o docente se sinta seguro diante da inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. Para tanto, é de suma importância à realização de discussões, cursos, entre outras estratégias promovidas pela instituição de educação infantil que possam contribuir com a qualificação profissional dos docentes.

Outra categoria citada pela Professora B (25%) no tocante aos desafios a inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual, refere-se à estrutura inadequada da instituição de educação infantil. Conforme relato a seguir:

[...] A estrutura da escola com certeza pra atender né? A questão da estrutura da escola é algo que agente sempre vem questionando já tem um certo tempo né? Passa gestão, gestão política e outras gestões e continua a mesma coisa. Recursos se têm, eu acredito que hoje em dia agente não pode mais falar nisso né? Com relação há anos atrás. Eu acredito que recursos têm, apoio né? O MEC recebe uma porcentagem, o que é arrecadado dos impostos tudo. Agora eu acredito que a gestão é que é o grande diferencial, como gerir esses recursos né? Pra tentar atender não só a sala de recurso, mais o ensino regular também que o aluno [com deficiência] também participa.

De acordo com Nascimento (2007) após a aprovação do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), houve uma redução significativa de verbas do Ministério da Educação (MEC) para o campo da educação infantil. Sendo que o próprio MEC presumiu que essa medida seria necessária para o cumprimento das metas existentes no projeto que foi enviado ao Congresso. Segundo a autora, a redução de verbas para essa etapa da educação, dificulta o acesso das crianças às creches e pré-escolas que disponham de prédios e recursos adequados, bem como profissionais capacitados. Presume-se que a estrutura inadequada da instituição de educação infantil mencionada pela Professora B, seja um reflexo da redução das

verbas para a educação infantil.

Embora a Resolução CNE/ CEB n.4/2010 estabeleça que as instituições de educação infantil, deverão apresentar padrões mínimos de qualidade, incluindo a infraestrutura e equipamentos adequados, diante da fala da Professora B observa-se que a realidade das instituições de educação infantil públicas não corresponde ao que está contido na respectiva Resolução.

Observou-se que a ausência de uma infraestrutura adequada nas creches e pré-escolas municipais de São Luís é um problema vivenciado pelas professoras do ensino regular e, também, pelas docentes que atuam nas salas de recursos multifuncionais, sendo que essa realidade apresentada pelas instituições de educação infantil públicas acaba por comprometer o processo de inclusão de crianças com deficiência intelectual nessas instituições, conforme ressaltado pela autora Tédde (2012) e segundo consta na Resolução CNE/ CEB n.4/2010.

Na sequência, realizou-se o seguinte questionamento: **Na sua concepção, que mudanças deveriam ser feitas na instituição de educação infantil onde você trabalha para favorecer a inclusão da criança com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?**

Tabela 15- Percepções das professoras da sala de recursos multifuncionais sobre as mudanças que imprescindíveis na instituição de educação infantil onde trabalha para favorecer a inclusão da criança com deficiência intelectual em creches e pré-escolas pesquisadas

PSRM	CATEGORIAS	f	%
A	Mais profissionais da SEMED na instituição de educação infantil	1	50%
B	Maior conscientização dos pais e oferta de recursos	1	50%

A partir dos dados da tabela 15, depreende-se que 50% (Professora A) disse que a instituição de educação infantil onde trabalha deveria garantir a presença de mais profissionais da SEMED para favorecer a inclusão da criança com deficiência intelectual em creches e pré-escolas, de acordo com seu relato:

São muitas, mas o principal pra mim é ter mais presença dos demais profissionais que a SEMED tem, como terapeuta, e os especialistas que tem pra ajudar a orientar em que atividades podem ser trabalhadas, que isso daí precisa muito [...]

(PROFESSORA A)

O depoimento da Professora A, quanto à necessidade da Semed disponibilizar mais profissionais, tais como fisioterapeutas e demais especialistas para orientarem o trabalho do professor no contexto escolar, revela que a Resolução CNE/CEB nº 4 /2010, na qual destaca que uma instituição de educação infantil de qualidade social deverá desenvolver parceria com o órgão da saúde, não está sendo cumprido nas instituições pesquisadas.

Para 50% (Professora B) na instituição de educação infantil onde trabalha as mudanças necessárias para o favorecimento da inclusão da criança com deficiência intelectual em creches e pré-escolas, são as seguintes: conscientização dos pais, no sentido de apoiarem os docentes na tarefa de educar seus filhos e, oferta de recursos para que o professor tivesse condições de executar o seu trabalho.

Acho que as estruturais né? São as primeiras, as estruturais, a formação continuada agente tem até uma grande oportunidade de trocar experiências, agente recebe o calendário da SEMED de quais são as formações que irão acontecer, era pra acontecer geralmente uma vez por mês, mas por conta de greve, outras coisas, tá sendo a cada dois meses ou três meses. Formação assim continuada agente recebe né? Algumas temáticas assim bem interessantes, voltadas pra área de educação inclusiva, oficina de Braile, de Libras, discussões sobre algumas deficiências né? O Autismo, a própria deficiência intelectual também é bastante abordada, as deficiências múltiplas né? Mas acredito assim, que falta mesmo aqui é maior conscientização dos pais. Assim, que eles tivessem consciência que sem o apoio deles o nosso trabalho fica mais difícil. E outra sem esse apoio quem sai mais prejudicado é a criança né! E estrutura que realmente falta, recursos pra se trabalhar [...] (PROFESSORA B).

Segundo a Professora B, em relação à formação continuada das docentes da sala de recursos multifuncionais, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) disponibiliza um calendário dos cursos, no qual todas as professoras têm a oportunidade de se qualificarem, sendo que na sua concepção o apoio dos pais e a existência de recursos são fundamentais na realização do trabalho dos professores, na promoção da educação inclusiva.

No que se refere à categoria conscientização dos pais mencionada pela Professora B, destaca-se que a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 prevê a participação das famílias no processo educativo. Entretanto, para essa professora na prática isso não estaria ocorrendo, vindo a prejudicar principalmente a criança. Para Manzini (2007) no processo de inclusão escolar da criança com deficiência, é de suma importância que a família e a instituição de educação infantil estabeleçam uma ligação entre si, a fim de que as necessidades das crianças possam ser atendidas em sua concretude. Portanto a participação da família é de suma

importância para a inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual.

Quanto à oferta de recursos no ambiente educacional, segundo o §2º do Art. 10 da Resolução CNE/ CEB n.4/2010 as instituições de educação infantil, deverão apresentar padrões mínimos de qualidade (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010), no qual deverão funcionar as creches e escolas que possuam equipamentos adequados. A legislação educacional brasileira assegura que as instituições de educação infantil devem dispor de recursos adequados. Enfatiza, ainda, que na garantia do direito à educação, é essencial que tais instituições e as famílias trabalhem de forma articulada, bem como prevê a parceria da educação com outros órgãos, tais como a assistência social, a saúde, o esporte, entre outros campos. Em âmbito local, ressalta-se o trabalho desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação/Superintendência na Área de Educação Especial de São Luís – MA que atua em paralelo com as instituições de educação infantil municipais no atendimento as necessidades educacionais e extraescolares da criança público – alvo da educação especial. Todavia, a realidade das instituições de educação infantil públicas brasileiras revela o descumprimento dos dispositivos legais que são imprescindíveis para que as crianças com deficiência intelectual sejam inclusas em creches e pré-escolas, etapa inicial o processo de escolarização.

As categorias mais profissionais da Semed na instituição de educação infantil, bem como maior conscientização dos pais e oferta de recursos também foram apontados pelos professores do ensino regular, demonstrando a urgência de serem realizadas mais ações por meio da Secretaria Municipal de Educação, viabilizando uma equipe multidisciplinar nas instituições escolares, destinada a atender as demandas postas por toda a comunidade escolar. Destaca-se, ainda, a necessidade das creches e pré-escolas apresentarem as condições adequadas para a realização do trabalho docente, que perpassa não somente a formação dos professores e demais profissionais da educação, mas também é de suma importância que os ambientes educacionais sejam dotados de materiais específicos para atender todas as crianças matriculadas, sobretudo, aquelas que são consideradas público-alvo da educação especial que necessitam de uma atenção ainda maior.

Em seguida, perguntou-se: **Para você qual seria o modelo de creche ideal?**

Tabela 16- Percepções das professoras da sala de recursos multifuncionais sobre como deveria ser a instituição de educação infantil dos seus sonhos

PSRM	CATEGORIAS	f	%
A	Prioridade de vagas para as crianças cujos pais trabalham	1	50%
B	Boa estrutura física da instituição de educação infantil, orientações para o trabalho pedagógico e valorização do trabalho do professor das salas de recursos multifuncionais por parte dos gestores	1	50%

Com base na tabela 16, percebe-se que para 50% (Professora A) da sala de recursos multifuncionais, a instituição de educação infantil dos seus sonhos seria aquela em que a prioridade de vagas fosse para as crianças, cujos pais trabalhem. Conforme fala a seguir:

[risos]... Primeira coisa. Creche e pré-escola [...] no caso daqui, que eu acho que não tá acontecendo que deveria seguir o modelo de [do estado] São Paulo que existe né? A creche tem que inserir crianças em que os pais trabalhem, que realmente necessitam porque trabalham. Eu vejo uma ausência nisso aqui. Que às vezes muitos pais só querem jogar a criança dentro da escola. E no resto do dia não faz nada. Como é tempo integral, no caso aqui né? Como é tempo integral, tira totalmente a responsabilidade do pai em relação ao nível de aprendizagem e educação, que a educação vem de casa. Tira total a responsabilidade do pai do nível de aprendizagem e a escola fica com essa responsabilidade né? Isso iria equilibrar muito mais a questão do contexto familiar, que às vezes quando chega aqui, pra muitos pais que trabalham já não tem vaga. Então por mais que se deseja incluir crianças, ainda deixa muitas fora. Muitas crianças ficam fora [...] (PROFESSORA A).

Apesar do avanço das políticas públicas e da legislação educacional brasileira, diante do depoimento da Professora A, percebe-se o retorno do discurso que embasou a criação das primeiras instituições de atendimento a infância no Brasil. Destaca-se que com a inserção da mulher no mundo do trabalho, houve uma mudança na dinâmica da família brasileira, sendo que as creches inicialmente foram criadas com o propósito de assistir as

crianças na ausência das mães, que passaram a exercer atividades laborativas fora do ambiente doméstico. (ARROYO, 2011). Ainda, conforme o autor, as primeiras creches eram vinculadas as Secretarias de Assistência Social, sendo que não havia a intenção de incluí-las no sistema educacional do país e seu principal objetivo era promover o cuidado das crianças de mãe trabalhadoras.

As instituições de atendimento à infância no Brasil, no final do século XVIII, apresentavam não apenas um caráter assistencial, mas também uma dimensão educacional (KUHLMANN JUNIOR, 1999).

Na concepção da professora A deveriam ser disponibilizadas vagas somente as crianças, cujos pais trabalham. As instituições de educação infantil, portanto, seriam destinadas apenas a substituir os pais na realização de tarefas que seriam de sua responsabilidade. Todavia, o ato de cuidar não se restringe às tarefas rotineiras, tais como, dar banho e trocar as fraldas das crianças, mas está presente em todas as atividades realizadas em creches e pré-escolas. Logo há a indissociabilidade entre as dimensões da educação e do cuidado presentes nessa etapa da educação (HOEPPLER, 2007).

Nas instituições públicas municipais, evidencia-se a adoção de um critério excludente, em que se prioriza a matrícula dos filhos das mães trabalhadoras, a fim de preservá-lhes o emprego (NASCIMENTO, 2007).

Não há nenhum dispositivo legal que restrinja o acesso às creches e pré-escolas, pelo contrário, há o entendimento de que a educação infantil é direito de todas as crianças. Sabe-se que na sociedade brasileira contemporânea, a mulher exerce uma dupla jornada de trabalho, divide-se entre as tarefas domésticas e executa uma atividade laborativa fora de casa, no intuito de complementar a renda familiar. Assim, há a necessidade das famílias recorrerem a formas alternativas de zelarem pela educação, saúde e bem-estar dos filhos. Todavia, independentemente dos pais exercerem ou não atividades fora do lar, todas as crianças têm o direito a frequentarem as instituições de educação infantil, embora não há creche e pré-escola para todas elas, conforme pesquisa realizada pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul no ano de 2014, a partir das informações cedidas pelo IBGE (2012) e matrículas do Censo 2014, no qual foi publicado o ranking nacional de atendimento em creches e pré-escolas de todas as capitais do país, em que ficou visível o desrespeito ao direito das crianças terem acesso às instituições de educação infantil.

Para 50% (Professora B) a instituição de educação infantil dos seus sonhos seria aquela que tivesse boa estrutura física, orientações para o trabalho pedagógico e valorização

do trabalho do professor das salas de recursos por parte dos gestores, segundo a sua fala:

[risos]... Falar em modelo é algo assim complicado né? Porque se a gente falar de modelo de escola a gente tem que pensar num aluno padrão, e a gente não tem, dificilmente a gente vai ter. Então assim, eu acredito que a escola ela precisa ter pelo menos o mínimo né? Pra ela oferecer pelo menos uma educação que seria ideal né? Em relação à estrutura da escola, as possibilidades de orientação para o professor né? De é [...] orientações pro o próprio fazer pedagógico, acredito que seja isso né? Uma gestora que entenda, compreenda a real importância da sala de recursos né? Acho que o restante vai depender do trabalho do professor juntamente com os alunos pra atendê-los, até mesmo pra tentar incluí-los com os projetos da escola enfim [...]. (PROFESSORA B)

Quanto às condições estruturais da instituição de educação infantil, conforme a Resolução CNE/ CEB n.4/2010 as instituições de educação infantil, deverão apresentar padrões mínimos de qualidade, o que inclui uma infraestrutura adequada, entre outras exigências. Entretanto, a fala da Professora B denuncia o descumprimento da referida Resolução, ao mencionar que a instituição de educação infantil dos seus sonhos é dotada de uma boa estrutura física, ao contrário da realidade vivenciada na instituição onde ela trabalha.

Outro aspecto mencionado pela Professora B diz respeito à necessidade dos professores receberem orientações para executarem o seu trabalho. Sobre essa questão, destaca-se que a formação inicial e continuada dos docentes é de suma importância para a realização do trabalho pedagógico tanto no ensino regular como na sala de recursos multifuncionais. Neste sentido, a Resolução CNE/CEB nº. 4/ 2010 destaca que a formação continuada dos profissionais da educação deve ser contemplada no projeto político-pedagógico. O referido documento ressalta, ainda, que a oferta de uma educação de qualidade depende da formação dos professores. Para a promoção de uma educação que favoreça o processo de desenvolvimento, cabe aos sistemas educativos garantirem a qualificação dos docentes.

No processo de inclusão escolar de crianças com deficiência, é preciso que a instituição de educação infantil realize ações, que possibilitem ao professor ter o apoio e o esclarecimento necessário para que possa trabalhar com essas crianças da melhor forma possível. A formação docente é importante para a execução do trabalho pedagógico, mas se o professor da educação infantil não estiver disposto a aceitar o desafio proposto pela inclusão, tendo a concepção de que a criança com deficiência não é capaz de aprender e interagir com os demais, acredita-se que a inclusão torna-se inviável. (HOEPPLER, 2007).

No que se refere à valorização do trabalho do professor das salas de recursos multifuncionais por parte dos gestores, acredita-se que o compromisso com a educação e a

produção de mudanças nas ações, bem como nos valores da equipe escolar, composta por professores, gestores, coordenadores, entre outros profissionais, contribui com a promoção de uma educação de qualidade e inclusiva (DANTAS, 2012). É necessário resgatar a valorização do trabalho docente nas salas de recursos multifuncionais, reconhecendo que os professores dessas salas trabalham sem condições adequadas em termos de estrutura física das mesmas, além da ausência ou precariedade dos recursos materiais adaptados às especificidades do alunado, público-alvo da Educação Especial.

A precariedade das instituições de educação infantil públicas, demonstrada pela estrutura física de tais instituições, apontada pela Professora B também foi citada nos depoimentos das professoras do ensino regular. Nessa pesquisa, conclui-se que a instituição de educação infantil dos sonhos das professoras entrevistadas ainda não foi concretizada, embora não faltem políticas públicas que se fossem efetivadas, responderiam a todos os anseios das docentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a inclusão de crianças consideradas público-alvo da educação especial em classes regulares é regulamentada pelas políticas educacionais brasileiras, assim como o processo de inclusão escolar é assegurado da educação infantil ao ensino superior. Nesta pesquisa buscou-se analisar como está ocorrendo o processo de inclusão de crianças de 03 a 05 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas da rede municipal de ensino de São Luís - MA, por meio de pesquisa documental, estudo de caso e entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores do ensino regular e da sala de recursos multifuncionais.

Através da análise documental, percebeu-se a contribuição das políticas públicas no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual. Todavia, a partir de pesquisas realizadas sobre a temática da inclusão, conjugada com os depoimentos das professoras do ensino regular e da sala de recursos multifuncionais, percebeu-se as dificuldades das instituições públicas de educação infantil para cumprirem com as determinações das políticas públicas de inclusão.

Por meio das entrevistas semiestruturadas, foi possível perceber as percepções das professoras do ensino regular e da sala de recursos multifuncionais acerca das principais dificuldades e possibilidades à inclusão de crianças de 03 a 05 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas da rede municipal de ensino de São Luís, sendo que as dificuldades relatadas foram agrupadas em categorias. Dessa maneira as categorias mencionadas pelas professoras do ensino regular foram as seguintes: elevado número de crianças na sala de atividades e descompromisso da família, apontada pela maioria das entrevistadas; estrutura física inapropriada das instituições de educação infantil; falta de materiais adaptados e formação inadequada do professor.

Em relação às professoras da sala de recursos multifuncionais, as dificuldades foram agrupadas nas categorias a seguir: formação dos professores e de toda a comunidade escolar; resistência dos professores em aceitarem trabalhar com as crianças com deficiência intelectual e estrutura inadequada da instituição de educação infantil. Categorias como formação dos professores e estrutura física inadequada da instituição de educação infantil foram apontadas tanto pelas professoras do ensino regular como da sala de recursos multifuncionais, revelando a precariedade das instituições públicas em oferecerem as

condições adequadas para a efetiva inclusão e educação de qualidade de crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas.

Nessa pesquisa buscou-se discutir as percepções dos participantes acerca da inclusão da criança com deficiência intelectual em creches e pré-escolas. Sendo que tanto as professoras do ensino regular como da sala de recursos multifuncionais são favoráveis à inclusão escolar dessas crianças, mas segundo elas deveriam ser promovidas algumas mudanças na instituição de educação infantil para a promoção do processo inclusivo. Assim, com base nos depoimentos, destacam-se as seguintes categorias citadas pelas professoras do ensino regular: provimento de recursos apropriados nas instituições de educação infantil para atenderem as crianças com deficiência intelectual; diminuição do número de crianças na sala de atividades; formação pedagógica que oriente o professor a trabalhar com a diversidade de crianças na sala de atividades e realização do diagnóstico. Em relação às professoras da sala de recursos multifuncionais: ausência de acompanhamento de outros profissionais e relevância do atendimento ofertado nas salas de recursos multifuncionais.

Para o alcance dos objetivos propostos, buscou-se, também, identificar as necessidades apontadas pelas professoras do ensino regular e da sala de recursos multifuncionais no atendimento as crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas. Todas as entrevistadas mencionaram que já enfrentaram dificuldades, as quais foram agrupadas em categorias. Para as professoras do ensino regular foram as seguintes: formação incipiente do professor, citada pela maioria das docentes; descompromisso da família com o processo educacional das crianças com deficiência intelectual, a segunda categoria mais mencionada, bem como, dificuldade de adaptação da criança com deficiência intelectual e ausência do diagnóstico inicial da deficiência intelectual. Quanto às professoras da sala de recursos multifuncionais foram apontadas em suas falas as categorias: adoecimento das mães; ausência de acompanhamento das crianças com deficiência intelectual por outros profissionais, formação docente inadequada e condições precárias da instituição de educação infantil.

Infere-se que a inclusão de crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas na rede municipal de ensino de São Luís- MA, ainda, não se efetivou. Não por falta de políticas públicas voltadas a inclusão dessas crianças no ambiente educacional, mas pelas dificuldades dos sistemas de ensino em concretizarem tais políticas. Segundo as professoras entrevistadas devido a vários problemas não solucionados pelas instituições de educação infantil, a criança com deficiência intelectual inclusa tanto no ensino regular como na sala de

recursos multifuncionais encontra dificuldades no processo de desenvolvimento.

Conforme as professoras do ensino regular, as dificuldades apontadas foram agrupadas nas seguintes categorias: formação inadequada dos professores; elevado número de crianças na sala de atividades; estrutura inadequada das instituições de educação infantil; falta de recursos, materiais adaptados; proposta pedagógica escolar inadequada e ausência do diagnóstico inicial da deficiência intelectual. Para as professoras da sala de recursos multifuncionais, foram mencionadas as seguintes dificuldades, que foram organizadas em categorias: dificuldade de adaptação da criança e grau de comprometimento da deficiência.

Segundo as participantes entrevistadas o professor do turno inverso ajuda a criança com deficiência intelectual nas dificuldades escolares encontradas por ela. Entretanto, para as professoras do ensino regular, os problemas existentes no ambiente educacional prejudicam o atendimento ofertado nas salas de recursos multifuncionais, no qual resultou na organização das seguintes categorias: ausência de contato do professor do ensino regular com o professor da sala de recursos multifuncionais; escassez de materiais adaptados na sala de recursos multifuncionais e formação inadequada do professor da sala de recursos multifuncionais.

No que se refere às professoras da sala de recursos multifuncionais, para a identificação das dificuldades delas foram apontadas as seguintes categorias: ausência de contato com o professor do ensino regular e elevado número de crianças na sala de atividades. Sendo assim, observa-se que ambos os profissionais mencionaram a ausência de contato com o professor do turno oposto, sendo que a falta de articulação do professor da classe regular com o docente da sala de recursos multifuncionais, demonstra a realização de um trabalho, que, por conseguinte, dificulta o atendimento das dificuldades escolares encontradas pela criança com deficiência intelectual.

Outra questão de suma importância para essa pesquisa consistiu em saber na concepção das entrevistadas, quais seriam as dificuldades encontradas pelas crianças com deficiência intelectual para serem e permanecerem inclusas em creches e pré-escolas. Desse modo, acredita-se que é necessário compreender não apenas os desafios postos à inclusão, mas também o que dificulta a permanência dessas crianças no contexto escolar. Assim, destacam-se as categorias citadas pelas professoras do ensino regular: elevado número de crianças na sala de atividades; formação inadequada dos professores e diagnóstico da deficiência intelectual. Em se tratando das professoras da sala de recursos multifuncionais, foram elencadas as seguintes categorias: adaptação no ambiente educacional, ausência de

estímulo da família e condições precárias da instituição de educação infantil.

De acordo com a maioria das participantes entrevistadas deveriam ser feitas algumas mudanças na instituição de educação infantil onde elas trabalham para que houvesse a inclusão da criança com deficiência intelectual em creches e pré-escolas. As opiniões das professoras do ensino regular foram agrupadas nas seguintes categorias: presença de outro profissional na sala de atividades; formação adequada dos professores; melhoria da estrutura física da instituição de educação infantil; articulação entre o professor do ensino regular com o professor da sala de recursos multifuncionais e provimento de materiais. Em relação às docentes da sala de recursos multifuncionais seus relatos indicaram: mais profissionais da Semed na instituição de educação infantil, maior conscientização dos pais e oferta de recursos.

Analisou-se, ainda, a concepção das docentes acerca do modelo ideal de instituição de educação infantil. Por meio das entrevistas semiestruturadas, as respostas das professoras do ensino regular foram agrupadas nas seguintes categorias: número reduzido de crianças na sala de atividades; recursos, equipamentos e materiais adequados para a realização de atividades pedagógicas; presença de uma equipe multidisciplinar na instituição de educação infantil e estrutura física adequada da instituição de educação infantil. Quanto às professoras da sala de recursos, seus relatos indicaram as seguintes categorias: prioridade de vagas para as crianças de pais trabalhadores; boa estrutura da instituição de educação infantil, orientações para o trabalho pedagógico e valorização do trabalho docente realizado nas salas de recursos multifuncionais por parte dos gestores.

À luz do exposto, conclui-se que a inclusão de crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas para toda a comunidade escolar e sociedade em geral é um desafio, sendo que a efetivação do processo inclusivo, não depende apenas da formulação de dispositivos legais que assegurem uma instituição de educação infantil para todos, mas, faz-se necessário que sejam garantidas as condições imprescindíveis para a viabilização de uma educação de qualidade. Para tanto, é preciso que a instituição de educação infantil disponha de todos os recursos considerados indispensáveis no atendimento às necessidades educacionais das crianças com deficiência intelectual, englobando, recursos materiais adaptados e humanos.

Há a necessidade de todos os profissionais que compõem a comunidade escolar receberem uma preparação adequada que lhes habilite a trabalhar com as crianças inclusas no ambiente educacional. Cabe, portanto, aos sistemas de ensino garantir que a equipe escolar se

qualifique por meio da formação continuada. Logo, recursos materiais, humanos, infraestrutura física de qualidade, tudo isso é importante para a efetiva inclusão.

Embora as professoras do ensino regular e da sala de recursos multifuncionais mencionaram ter curso superior e de pós-graduação, conforme exige a legislação educacional brasileira para trabalharem com as crianças consideradas público-alvo da educação especial, a maioria das entrevistadas citou a falta de preparo para lidar com essa situação. Assim, não basta ter formação se o docente não acreditar que a criança com deficiência intelectual tem potencial e é capaz de interagir com o meio. Portanto, faz-se necessário que os profissionais da educação se comprometam com a aprendizagem das crianças com deficiência intelectual, tendo a concepção que todo e qualquer indivíduo tem o seu próprio ritmo de desenvolvimento, sendo que cabe ao professor criar mecanismos, que estimulem a imaginação e a criatividade das crianças.

Conclui-se, ainda, que os professores, diretores, coordenadores, gestores, enfim, entre outros profissionais devem se qualificar e junto com os pais e responsáveis, devem lutar pela melhoria da qualidade do ensino público e, pela garantia de uma instituição de educação infantil inclusiva. Assim sendo, é preciso ter a compreensão de que todos nós somos responsáveis pela promoção da educação inclusiva da educação infantil ao ensino superior.

REFERÊNCIAS

ÁIRES, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ARANTES, E.M. de M. Arquivo e memória sobre a Roda dos Expostos do Rio de Janeiro. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 5, n. 1, p. 5-16, jan/jul, 2010. Disponível em: <www.ufsj.edu.br/.../File/revistalapip/volume5_n1/arantes.pdf . >. Acesso em: 03 set 2014.

ADIRON, F. Educando na diversidade. In: LICHT, Flavia Boni; SILVEIRA, NUBIA (Org.). **Celebrando a diversidade. Pessoas com deficiência e o direito**. São Paulo: Planeta Educação, 2010. p. 68-74. Disponível em: <www.planetaeducacao.com.br/portal/Celebrando-Diversidade.pdf .>. Acesso em 12 jun 2015.

AAIDD. **AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES**. Disponível em: <<http://www.aaidd.org>>. Acesso em 7 set 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa**. Brasília: Senado Federal. 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8. 069, de 13 de julho de 1990, atualizado com a Lei 12.010 de 2009. Inclusa a Lei nº 12. 594 de 2012 (SINASE)**.

Disponível em:

<http://www.tjsc.jus.br/infjuv/documentos/ECA_CEIJ/Estatuto%20da%20Crian%20e%20do%20Adolescente%20editado%20pela%20CEIJ-SC%20vers%20digital.pdf>. Acesso em 15 jan 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948 de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 24 jan 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf>. Acesso em 12 fev 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília. DF, v. 1, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 19 jun 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

Brasília, DF, v. 2, 2006. Disponível em:<
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>.>. Acesso em 19 jun 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em:<
[file:///C:/Users/Fernanda/Downloads/diretrizescurriculares_2012%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Fernanda/Downloads/diretrizescurriculares_2012%20(1).pdf).>. Acesso em 17 abr 2014.

_____. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** : lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf.> Acesso em: 08 nov. 2013.

_____. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** [recurso eletrônico]: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 10 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em:<
http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_10ed.pdf?sequence=1.>. Acesso em: 5 jul 2015.

_____. **Lei n. 10. 436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras e dá outras providências. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf>.>. Acesso em: 12 jul 2014.

_____. **Lei n. 10. 098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf>.>. Acesso em: 12 jul 2014.

_____. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis n.10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf>.>. Acesso em: 19 fev 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras de creches**. Manual de Orientação Pedagógica. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <
<http://w3.ufsm.br/anuufei/wpcontent/uploads/2012/08/PublicacaoBrinquedosBrincadeirasCreches1.pdf-ultima-versao-10-04-12.pdf>.>. Acesso em: 17 abr 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, Vol. I,II,III 1998. Disponível em: <<http://pedagogiaaopedaletra.com/referencial-curricular-nacional-para-a-educacao-infantil-2/.pdf>>. Acesso em 05 de fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação.** Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DCINEI, 2013. Disponível em:

<file:///C:/Users/fernanda/Downloads/diretrizes_curriculares_nacionais_2013%20(1).pdf.>.

Acesso em: 6 jul 2014

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília : MEC, SEB, 2006. Disponível em: http://www.oei.es/quipu/brasil/pol_educ_infantil.pdf.>. Acesso em 29 jan 2015.

_____. Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011. **Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência- Plano Viver sem Limite.** Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/nucleo_acessibilidade/decreto_7612.pdf>. Acesso em: 19 de fev 2015.

_____. PNE (2014- 2024). **Lei n.13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.>. Acesso em: 3 abr 2014.

_____. **PNE 2011-2020: METAS E ESTRATÉGIAS.** Ministério da Educação/MEC. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf.>. Acesso em: 02 jan 2014.

_____. Decreto nº. 5. 083, de 1 de dezembro de 1926. **Código de Menores.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5083-1-dezembro-1926-503230-publicacaooriginal-1-pl.html>.>. Acesso em: 30 jan 2015.

_____. **O Novo Código de Menores. Lei n.6.697, de 10 de outubro de 1979.** Disponível em:< <http://www.revistajustitia.com.br/revistas/a0xb3d.pdf>.>. Acesso em: 30 jan 2015.

_____. **Decreto n. 1. 428 de 12 de setembro de 1854.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>.>. Acesso em: 10 mai 2014.

_____. **Código de Menores. Decreto n.17.943-A de 12 de outubro de 1927.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943Aimpressao.htm.>. Acesso em: 30 jan 2015.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **A pessoa com deficiência e o Sistema de Saúde/Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas.** – 2. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007, 16 p. Disponível em: <http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/07_0327_M.pdf.>. Acesso em: 30 jun 2015.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 1286 de 2011**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da existência de educadores assistentes na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.

Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=501465>>

. Acesso em: 20 jul 2015.

_____. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 20 jul 2015.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php>>. Acesso em: 18 jul 2014.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. >. Acesso em: 3 abr 2014.

_____. **Estatuto da Pessoa com Deficiência- Lei Brasileira da Inclusão**, de autoria do senador federal Paulo Paim. n.4 de 2015. Disponível em:

<<http://www.senadorpaim.com.br/download.php>>. Acesso em: 21 jul 2015.

_____. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva- Garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola- alunos com necessidades educacionais especiais**. 2000. Disponível em:<

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>>. Acesso em: 01 ago 2015.

_____. Comissão de Educação e Cultura. **Projeto de Lei nº 597, de 2007 (apensado: PL nº 720/07)**. Altera o art. 25 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Sala da Comissão, em 7 de novembro de 2007. Disponível em:< <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/525872.pdf>>. Acesso em: 04 ago 2015.

BALEOTTI, L. R. DEL- MASSO. M. C. S. Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OMOTE Sandao; GIROTO, Claudia Regina Mosca. (Org.) **Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 1998, p. 29-44.

BALEOTTI, L., OMOTE, S. **Descrição das atitudes sociais em relação à inclusão escolar do aluno deficiente**. Londrina: [s.n]. 2007, p. 1-11. Disponível em:<

<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/congressos/uel2007/189.htm>>. Acesso em: 14 jun 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: 70,1979.

BARROS, A. B. **Processo de inclusão no contexto da deficiência visual: dificuldades, desafios e perspectivas.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

BARTALOTTI, C. C. **Inclusão social das pessoas com deficiência: utopia ou realidade?.** São Paulo: Paulos, 2006.

BASTOS, M. H. C. Jardim de crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In: MONARCHA, C. (Org.). **Educação da infância brasileira 1875-1983.** Campinas: Autores Associados / São Paulo: FAPESP, 2001, p. 31-80.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C., KAERCHEER, G. E. **Educação infantil: para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projetos de Leis e outras proposições. PL.1286/2011.**

Disponível em:<

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=501465>.> Acesso em: 07 set 2015.

CAMPOS, N. F. de. O jogar e o brincar em um contexto pedagógico na educação infantil.

Revista Conteúdo, Capivari, v. 1, n. 3, p. 127-136, jan./jul. 2010. Disponível em:

<<http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/34/33>>. Acesso em: 01 fev 2015.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projetos de Leis e outras proposições. PL. 597/2007.**

Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=346373>. Acesso em 07 set 2015.

CAPELLINI, V.L.M.F.; RODRIGUES. O.M.P.R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-

364, set/dez. 2009. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5782/4203>

CARVALHO, E. N. S. de. **Interação entre pares na educação infantil: exclusão-inclusão de crianças com deficiência intelectual.** 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Psicologia)-Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em:

<http://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cDovL21scGx1cy5ob3N0ZWQuZXhsaWJyaXNncm91cC5jb20vcHJpbW9fbGlicmFyeS9saWJ3ZWIvYWN0aW9uL3NIYXJjaC5kbz9kc2NudD0wJmZyYmc9JnNjcC5zY3BzPXByaW1vX2NlbnRyYWxfbXVsdGllbGVfZmUmdGFpPWRIZmF1bHRfdGFjJmN0PXNIYXJjaCZtb2RlPUJhc2ljJmR1bT10cnVlJmluZHG9MSZmbj1zZWfyY2gmdmlkPUNBUEVT&buscaRapidaTermo=crian%C3%A7a+com+defici%C3%Aancia+intelectual>. Acesso em 27 jun 2015.

CARVALHO, M. I. C.; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-

escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. (Org.). **Educação infantil: muitos olhares.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p.116-142.

CARVALHO, R. E. Diversidade como paradigma de ação pedagógica na educação infantil e séries iniciais. **Revista da Educação Especial**, n. 1, p. 29-34, out 2005. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 19 maio 2015.

CARVALHO, T. C. P. de. **Arquitetura escolar inclusiva: construindo espaços para a educação infantil**. 2008. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo e Tecnologia). Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <http://file:///C:/Users/Fernanda/Downloads/tese_telma_cristina_carvalho.pdf>. Acesso em: 01 jan 2014.

CARVALHO, M. B. W. B. A inserção da educação especial na política educacional maranhense, p.231-255. In: MANZINI, Eduardo José. **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. Marília: ABPEE/FAPESP, 2007.

CHAHINI, T. H. C. Educação Especial: da exclusão à inclusão? **Breve histórico da Educação Especial no Brasil e no Maranhão**. In: CAMPELLO, José Erasmo. (Org.). Interdisciplinaridade e educação especial: é possível?. São Luís: Prata da Casa, 2006. p. 92-100.

CIVILETTI, M.V. P. **O cuidado as crianças pequenas no Brasil escravista**. São Paulo, 1991, Disponível em:< <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n76/n76a04.pdf>. Cad. Pesquisa.>.Acesso: 27 jun 2015

CORREIA, L. de M. A Escola Contemporânea (Escola para Todos) e a Escola Inclusiva. In: **A escola contemporânea e a inclusão de alunos com nee: considerações para uma educação com sucesso**. Coleção Impacto Educacional, n.12. Secretaria Regional de Educação e Cultura. Portugal: Porto Editora, 2008, p.11-20.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO. **Conheça a pesquisa que revela que menos de 1/6 da população brasileira pensa em ser professor**. Disponível em:< <http://www.cnte.org.br/index.php/cnte-informa/1441-cnte-informa-707-18-de-dezembro-de-2014/14191-conheca-a-pesquisa-que-revela-que-menos-de-1-6-da-populacao-brasileira-pensa-em-ser-professor.html>>. Acesso em:16 maio 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 10 abr 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7 de 7 de abril de 2010. CNE/CEB n. 7/2010. **Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Disponível em:< file:///C:/Users/fernanda/Downloads/pceb007_10.pdf>. Acesso em: 03 de set 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010. CNE/CEB n. 4/2010. **Define Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 12 ago 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.>. Acesso em: 25 fev 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 20 de 11 de novembro de 2009. CNE/CEB n. 20/2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Disponível em:< file:///C:/Users/fernanda/Downloads/pceb020_09.pdf.>. Acesso em 15 set 2014.

CUNHA, C. C. BOARINI, M. L. A infância sob a tutela do Estado: alguns apontamentos. **Psicologia: teoria e prática.** v. 12, n.1, p. 208-224, 2010. Disponível em:< <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=0CEEQFjAG&url=http%3A%2F%2Feditorarevistas.mackenzie.br%2Findex.php%2Fftp%2Farticle%2Fdownload%2F2477%2F2339&ei=kuPgVMWYH6THsQTIoIKAAQ&usq=AFQjCNFYH-0vF3RtqCLMCikc0EMZWczO-w&bvm=bv.85970519,d.cWc.>>. Acesso em: 15 fev 2015.

DANTAS, P. F. R. **Concepções e práticas pedagógicas de professoras da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência.** 2012. 249 f. Dissertação (Mestrado)- Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação Educação- PPGED. Universidade do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/14475/1/PriscilaFRD_DISSERT.pdf .>. Acesso em: 16 jun 2014.

DEL PRIORE, M.(org.) et al. **História da Criança no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1991 (Coleção Caminhos da História).

FALTAM mais de três milhões de vagas em creches e pré-escolas públicas. **Portal de notícias G1,** São Paulo, 9 ago 2015. Disponível em:< <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2015/08/faltam-mais-de-tres-milhoes-de-vagas-em-creches-e-pre-escolas-publicas.html>>. Acesso:18 ago 2015

FARIAS, M. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELLOS. Vera Maria Ramos de. **Educação da infância: história e política.** Rio de Janeiro: DPEA, 2005.

FERREIRA, M. C. C. O desenvolvimento profissional do docente e a inclusão escolar de alunos com deficiência mental. In: MANZINI, Eduardo José. **Inclusão do aluno com deficiência n escola: os desafios continuam.** Marília: ABPEE/FAPESP, 2007. p. 13-26.

FERREIRA, M. C. C; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas e práticas pedagógicas. In GOES, M.C.; LAPLANE, A (Org). **Política e práticas de educação inclusiva.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 21-48.

FERREIRA, W. B. Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? **Revista da Educação Especial,** n. 1, p. 40-46, out 2005. Disponível em:< <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf> >. Acesso em: 10 maio 2015.

FILHO FARIA, L. M. de. SALES, E. S. de. Escolarização da infância brasileira: a contribuição do bacharel Bernardo Pereira de Vasconcelos. In: FREITAS, Marcos Cezar de. HUHLMANN

JR, Moysés. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 245-265.

FILHO MARTINS, J. **A criança terceirizada**: os descaminhos das relações familiares no mundo contemporâneo. Campinas. São Paulo: Papirus, 2007. cap. 1.

FREITAS, M. C. de, JR. KUHLMANN M. (Org.). O desencantamento da criança: entre a Renascença e o século das Luzes. In: **Os intelectuais na história da infância**. Campinas: SP: Cortez, 2002, p. 11-59.

FREIRE, G. **Casa-grande e Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo Global, 2005. cap. 3-4.

GARCIA, J. C.R. O Apenas. DataGramaZero. **Revista de Ciência da Informação**. v. 4, n. 6, dez/03. Disponível em: http://www.dgz.org.br/dez03/Ind_com.htm. Acesso em: 18 set 2014.

GOES, M. C. R., LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GLAT, R., FERNANDES, M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista da Educação Especial**, n. 1, p. 35-39, out 2005. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 27 maio 2015.

GOES, A. C. M. de. **Educação Inclusiva de Alunos com Deficiência**: direito à diversidade. Disponível em: <intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/>. Acesso em: 17 jun 2015.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum: Education** Maringá, v. 32, n. 2, p. 193- 208, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>> Acesso em: 04 mar 2015.

HOEPPLER, L.T. **Professor da educação infantil e a criança com deficiência: mediações que se estabelecem no contexto imediato**. 2007. 311 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/101613>>. Acesso em: 13 jun 2015.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. Primeiras iniciativas de encaminhamento da questão. In: **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: SP: Autores Associados, 2004, p. 5- 66.

KUHLMANN. JR, M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart. PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil pós- LDB**: rumos e desafios. 6 ed.- Campinas, SP: Autores Associados, p. 51-65, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 62).

KUHLMANN, JR, M. O jardim- de – infância e a Educação das Crianças Pobres: Final do século XIX, início do século XX. Encontro de História da Infância realizado pelo projeto Museológico/ Centro de Investigação e de Recursos em História da Escola e da Infância, da Escola Superior de Educação de Santarém, Portugal, coordenado pelo professor Luis Vidigal, p. 3-30, 1999. In: MONARCHA, Carlos. **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

LOPES, F. R. Infância e Diversidade: concepções e práticas de inclusão de crianças “diferentes”. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE. III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9., 2009, Paraná. **Anais...** Paraná: PUCPR, 2009, p. 1611-1621. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1955_1204...>. Acesso em: 15 jun 2015.

LOPES, J. J. M. Grumetes, pajéns, órfãs do rei e outras crianças migrantes. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DPEA, 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de Andrade. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 312p.

LIBÂNEO, J. C. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (Org.) - **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006 p. 70-125.

LIMA, F. J. L., SILVA, F. T. dos S. **Barreiras Atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola**. 2012, 1-11. Disponível em: <www.deficienteciente.com.br/2012/09/barreiras-atitudinais>. Acesso em: 9 jun 2015.

LITWINCZUK, L. **Educação Especial Inclusiva no Brasil: trajetória histórica**. Trabalho de (Conclusão de Curso)- Universidade Estadual de Maringá. Campos Regional de Cianorte/ Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Cianorte, 2011.

MAIOR, I. de L., MEIRELLES F. A inclusão das pessoas com deficiência é uma Obrigação do Estado Brasileiro. In: LICHT, Flavia Boni, SILVEIRA, NUBIA (Org.). **Celebrando a diversidade. Pessoas com deficiência e o direito**. Planeta Educação. São Paulo, 2010, p. 33-42. Disponível em: <www.planetaeducacao.com.br/portal/Celebrando-Diversidade.pdf>. Acesso em: 12 jun 2015

MANTOAN, M. T. E. A hora da virada. **Revista da Educação Especial**. p. 24-28, out 2005. Disponível em:< portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 14 maio 2015.

MANZINI, E. J. Desafios da inclusão do aluno com deficiência na escola. In: _____. **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. Marília: ABPEE/FAPESP, 2007. p. 1-12.

MARANHÃO. **Resolução n. 291/2002**. Conselho Estadual de Educação- CEE. Estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do

Maranhão e dá outras providências. Disponível em:<
<http://www.educacao.ma.gov.br/conselho/frnSiteDownload.aspx>>. Acesso em: 12 ago 2015.

MARINHO, G. S. **A educação infantil: etapa fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança**. Monografia (Curso de Pós- graduação Lato Sensu em Educação Infantil). Escola Superior Aberta do Brasil- ESAB. Vila Velha/ ES, 2010. Disponível em:<
<http://www.esab.edu.br/arquivos/monografias/gabriela-marinho-sant-anna.pdf>>. Acesso em: 29 jan 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTI, A. J. A. Usos e Abusos dos Estudos de Caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637- 651, set./dez.. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>. Acesso em: 11 jun 2014.

MILANEZ, S. G. C. **Deficiência intelectual: conhecimentos para uma prática educacional inclusiva**, p. 45-63. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OMOTE, Sadao; GIROTO, Claudia Regina Mosca (Org). São Paulo: Cultura Acadêmica Editora; Marília: Fundepe Editora, 2008. Inclusão escolar: contribuições da Educação Especial.

MORETTI, N. M; SILVA, N. A. da. **Brincar na educação infantil transgressões e rebeldia**. In: SILVA, A. et al. Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 35-57.

NASCIMENTO, M. E. P. do. Os profissionais da Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil pós- LDB: rumos e desafios**. 6. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p. 101- 120. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 62).

OLIVEIRA, A. A. S. de. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OMOTE, Sadao; GIROTO, Claudia Regina Mosca(Org). **Inclusão Escolar: contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008, p. 131-154.

OLIVEIRA, A. F., RODRIGUES, G. M. Intervenção profissional na inclusão de crianças com deficiências no ensino regular: um estudo piloto. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**,v.5 (especial), p. 31-38, 2006. Disponível em:
<editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/download/18>. Acesso em: 09 maio 2015.

OLIVEIRA, A. N. R. de. **A escola inclusiva e a criança com síndrome de down**. Monografia (Pós-graduação Lato Sensu)- Universidade Cândido Mendes. Trindade, 2013. Disponível: <
http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/48872.pdf>. Acesso em: 04 set 2014.

OLIVEIRA, E. et al. Análise de Conteúdo e Pesquisa na área da Educação. **Revista Diálogo Educacional, Curitiba**, v.4, n.9, p. 11-27, maio/ago.2003. Disponível

em:<www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=637&dd99=pdf>. Acesso em: 16 ago 2014.

OLIVEIRA, F. I. W. de. PROFETA, M. da S. Educação Inclusiva e alunos com necessidades educacionais especiais. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OMOTE, Sadao; GIROTO, Claudia Regina Mosca(Org). **Inclusão escolar**: as contribuições da Educação Especial São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008, p. 79-91.

OLIVEIRA, L. de A. A experiência de Ulisses Pernambucano. In: MONARCHA, Carlos. **Educação da infância brasileira**: 1875-1983. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

OMOTE, S. Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. OMOTE Sadao. GIROTO Claudia Regina Mosca. (Org.) **Inclusão escolar**: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008, p. 15-29.

OMS. Organização Mundial da Saúde, **CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais, org.; coordenação da tradução Cassia Maria Buchalla. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo-EDUSP, 2003.

ONU. **Declaração dos direitos da criança**. 1959. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca/Imprimir.html>>

PASCHOAL, J. D. MACHADO Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf>. Acesso em: 26 de fev. 2013.

PEREZ, J. R. R. PASSONE, E. F. Políticas Sociais de Atendimento às Crianças e aos Adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 4, n. 140, p. 649-673, maio/ago.2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1740140.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2015.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

PICCOLO. G. M. **As bases do processo de formação docente voltado à inclusão**. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/>>. Acesso em 13 dez 2014.

PIRES, P. Á. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2010, p.154-211.

PORTELA. G. L. **Pesquisa quantitativa ou qualitativa ? Eis a questão**. Feira de Santana (BA): UEFS, 2004. Disponível em: <www.uefs.br/disciplinas/let318/abordagens_metodologicas.rt> Acesso em: 24 jan. 2014

RAIÇA, D., PRIOSTE, C., MACHADO, M. L. G. **Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental**. São Paulo: Avercamp, 2006

REA, L. M.; PARKER, R. A. **Metodologia da pesquisa**: do planejamento à execução. São Paulo: Pioneira, 2000. 272 p.

RODRIGUES, G. F. A inclusão e suas relações no cotidiano escolar. **Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 6, n. 27, p. 97-104, jan./jun., 2007. Disponível em: <<http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/uploads/1207163774Artigo>>. Acesso em: 28 abr 2015.

RIBAS, J. B. C. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: editora brasiliense, 2003.

RODRIGUES, G. F. A inclusão e suas relações no cotidiano escolar. Disponível em:<http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/uploads/1207163774Artigo_Graciela.pdf>. Acesso em 10 set 2014.

ROMITO, M. da P. S., SIMÃO, F. P., TOBIAS, G. da S., et al. **Inclusão**: um compromisso da escola e da sociedade. 2008, p.1-9. Anais do VIII Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. Disponível em:< <http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos11/39514423.pdf>> Acesso em: 28 maio 2015.

ROSENFELD, E. Acessibilidade: quantas faces? In: LICHT, Flavia Boni, SILVEIRA, N. (Org.). **Celebrando a diversidade. Pessoas com deficiência e o direito**. São Paulo: Planeta Educação, 2010, p. 52-58. Disponível em: <www.planetaeducacao.com.br/portal/Celebrando-Diversidade.pdf>. Acesso em: 12 jun 2015

SAETA, B. R. P. O contexto social e a deficiência. **Revista Psicologia**: teoria e prática, n. 1, p. 51-55. 1999. Disponível em:< www.mackenzie.br/fileadmin/Editora/Revista_Psicologia/Teoria_e..>. Acesso em: 15 jun 2015.

SANCHEZ. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial**, n. 1, p. 7-18, Out 2005. Disponível em:<portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 01 maio 2015.

SANCHEZ, C. Onde está a deficiência? In: LICHT, F. B., SILVEIRA, N. (Org.). **Celebrando a diversidade. Pessoas com deficiência e o direito**. São Paulo: Planeta Educação, 2010, p. 52-58. Disponível em: <www.planetaeducacao.com.br/portal/Celebrando-Diversidade.pdf> · Acesso em: 12 jun 2015.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista da Educação Especial**, n.1, p. 19-23, out. 2005. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 08 jul 2014.

SASSAKI, R. K. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação**, ano , n. 43, p. 9-10, mar./ abr. 2005
. Disponível em:< <http://www.pjpp.sp.gov.br/2004/artigos/21.pdf>>.. Acesso em: 17 jan 2014.

SCHAFRANSKI, M. D. A educação e as transformações da sociedade. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, v.13, n. 2 p. 101-112, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/550/549>> Acesso em: 2 de set 2014.

SCHMID, C. S. **O direito à educação inclusiva da criança com deficiência intelectual sob a ótica do direito da antidiscriminação**. Monografia (Graduação)- Universidade Estadual de Goiás, Curso de Direito, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SIQUEIRA, L. P. de, MONTEIRO, R. Mendes, TOLDRÁ, R. C. **A inclusão escolar de crianças com deficiência na escola pública**, 2005, p. 1-4. Disponível em: <www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2005/inic/IC7_anais/IC7-28.pdf>. Acesso em: 20 abr 2015.

TÉDDE, S. **Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão**. Dissertação (Mestrado). Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012.

THOMA, A. da S. Sobre a proposta de educação inclusiva: notas para ampliar o debate. **Revista do Centro de Educação**. Cadernos : edição: 2004, n. 23. Disponível em: coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/01/a5.htm. Acesso: 30 abr 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em:< <http://ebooks-academicos.blogspot.com.br/2014/03/ebooks-academicos-trivinos-pesquisa-ciencias-sociais-1987-download-pdf-gratis.html>>. Acesso: 05 jun 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994**. UNESCO Disponível em:< <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 17 de set 2014.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** Jomtien,1990. UNESCO. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

VICTOR, S. L., DRAGO, R., CHICON, J. F. **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória, ES: EDUFES, 2013. Disponível em:<<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/802/1/livro%20edufes%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva%20de%20crian%C3%A7as,%20adolescentes,%20jovens%20e%20adultos%20avan%C3%A7os%20e%20desafios.pdf>>. Acesso em: 17 set 2014.

VIGOTSKI, L. S. et al. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: _____ **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998, p. 103-117.

VILELA, T. C. R., SILVIA, C. L., GUERREIRO E. M. B. R. **Os desafios da inclusão escolar no século XXI**. 2013, p. 1-8. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/desafios.>>. Acesso em: 14 maio 2015.

YIN, E.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4 ed. Porto Alegre: Brookman, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos professores do ensino regular**PREZADOS PROFESSORES (AS) DO ENSINO REGULAR**

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: **“O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS DE 03 A 05 ANOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS DE SÃO LUÍS-MA: desafios e possibilidades”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Fernanda Costa Pinheiro, aluna do mestrado em Educação da UFMA, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Silvana Maria Moura da Silva.

O objetivo principal do estudo consiste em analisar como está ocorrendo o processo de inclusão das crianças de 03 a 05 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas de São Luís-MA.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, favor assinar ao final do documento, que será elaborado em duas vias sendo rubricadas pela pesquisadora responsável e por você, enquanto sujeito deste estudo. Você receberá uma cópia deste termo, no qual tem o telefone e endereço da pesquisadora principal. A sua participação não será obrigatória e você tem a liberdade de a qualquer momento deixar de participar da pesquisa. Se você recusar, não trará prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a Universidade Federal do Maranhão ou com a escola que você leciona.

Concordando em participar da pesquisa, você terá que responder a uma entrevista, onde prestará informações sobre: seus dados pessoais; o cumprimento das políticas de inclusão em creches e pré-escolas de São Luís-MA; as dificuldades encontradas pelo aluno com deficiência intelectual no processo ensino-aprendizagem incluso no ensino regular; sobre o auxílio prestado pelos professores do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência intelectual na resolução das dificuldades escolares encontradas por eles; as dificuldades encontradas pelas crianças com deficiência intelectual para serem e permanecerem incluídas em creches e pré-escolas no ensino regular da Rede Municipal de Ensino de São Luís-MA; sobre como está ocorrendo o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas; suas dificuldades no atendimento as crianças com deficiência intelectual em sala de aula; suas percepções sobre a inclusão de crianças de 03 a 05 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas e os desafios à inclusão de crianças de 03 a 05 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas.

Nesta pesquisa, os desconfortos e os riscos que eventualmente venham a ocorrer para os sujeitos não são de ordem física. Possivelmente, os sujeitos poderão se sentir desconfortáveis por compartilharem informações pessoais e confidenciais do seu ambiente de trabalho. Podem ainda sentir-se incomodados e receosos com algumas perguntas, por acreditarem que a sua postura profissional possa ser avaliada pela pesquisadora, ou que as suas respostas possam transparecer alguma insegurança no tema abordado. Existe, ainda, a possibilidade de os entrevistados acreditarem que as suas respostas de alguma forma venham a comprometer o trabalho de colegas ou a imagem da escola onde trabalha. Além disso, é possível, que os sujeitos apresentem alguma resistência na execução das entrevistas, criando barreiras para a sua realização, como por exemplo, não comparecer nos dias e horários marcados para a coleta de informações.

Assim, para diminuir esses desconfortos ou riscos, a pesquisadora deixará claro para os sujeitos que não há motivo para desconfianças, já que se trata de uma pesquisa séria, em que será mantido o sigilo e a confidencialidade dos dados. Além disso, é fundamental comunicar aos entrevistados que os mesmos possuem a liberdade de responder apenas o que acharem conveniente de ser dito durante o processo da entrevista.

Quanto aos benefícios esta pesquisa originará amplo conhecimento sobre o tema abordado, possibilitando a avaliação e discussão entre pesquisadores, educadores e demais profissionais interessados no debate a respeito das políticas de inclusão na realidade maranhense, sobretudo, em creches e pré-escolas. Além disso, os dados coletados serão posteriormente transmitidos aos sujeitos desse estudo, no qual terão o espaço para compartilharem experiências, dar sugestões e fazerem críticas sobre o tema abordado. Desta forma, acredita-se que os dados transmitidos e compartilhados entre os sujeitos poderão contribuir com mudanças significativas no processo ensino-aprendizagem, na medida em que você será beneficiado com informações sobre políticas de inclusão, deficiência intelectual, dentre outros.

A sua entrevista será gravada em local e horário a serem combinados com você durante a realização desta pesquisa para verificar como está ocorrendo à inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular.

Haverá sigredo das informações fornecidas e sua identidade será reservada. Todas as informações obtidas a seu respeito terão caráter sigiloso. O seu nome não aparecerá em qualquer momento da pesquisa, pois será identificado por letra. A autorização para a realização da gravação é voluntária e poderá ser retirada. Em caso de denúncia, dúvida e esclarecimentos sobre processos éticos da pesquisa, o responsável poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa-CEP/UFMA no endereço: Avenida dos Portugueses s/n, Campus Universitário do Bacanga, CEP: 65080-805, particularmente no Prédio do CEB Velho, PPPG, Bloco C Sala 07; Fone: (98) 3272-8708 ou pelo E-mail: cepufma@ufma.br.

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Eu, _____ RG _____, abaixo assinado, responsável legal pelos meus próprios atos, li e/ ou ouvi e entendi as informações acima e estou ciente para que serve a pesquisa e a que serei submetido (a). Sendo que este documento será assinado em duas vias, no qual uma ficará sob a posse do entrevistado e outra ficará com a pesquisadora. Eu entendi que sou livre para interromper a minha participação a qualquer momento e isso não trará riscos, pois sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por minha participação nesta pesquisa.

Tendo lido e recebido explicações e entendido o que está escrito acima aceito participar voluntariamente dessa pesquisa. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal do Maranhão.

São Luís, ____ de _____ 2014

Responsável Legal Pesquisador (a) responsável

Autorizo a divulgação dos resultados da pesquisa e a gravação da entrevista, bem como divulgar os resultados dos registros nos meios científicos, em forma de publicações e apresentações profissionais em eventos científicos nacionais e internacionais, desde que meu nome não seja identificado.

SIM NÃO

São Luís, ____ de _____ 2014

Responsável Legal Pesquisador (a) responsável

PESQUISADORA RESPONSÁVEL:

Fernanda Costa Pinheiro

ENDEREÇO: Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, S/N, Núcleo de Esportes, Campos Bacanga. São Luís- MA. CEP 65085-5800. Telefone (98) 32728660. E-mail: fernandacostapinheiro25@gmail.com.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Silvana Maria Moura da Silva

ENDEREÇO: Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, S/N, Núcleo de Esportes, Campos Bacanga. São Luís- MA. CEP 65085-580. Telefone: (98)32728172. E-mail: smouraufma@yahoo.com.br

COORDENADOR DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (CEP/UFMA)

Prof. Dr. Francisco Navarro

ENDEREÇO: Avenida dos Portugueses s/n, Campus Universitário do Bacanga, CEP: 65080-805, particularmente no Prédio do CEB Velho, PPPG, Bloco C Sala 07.
FONE: (98) 3272-8708 E-MAIL: cepufma@ufma.br.

APÊNDICE B-Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos professores da sala de recursos multifuncionais

PREZADOS PROFESSORES (AS) DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: **“O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS DE 03 A 05 ANOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS DE SÃO LUÍS-MA: desafios e possibilidades”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Fernanda Costa Pinheiro, aluna do mestrado em Educação da UFMA, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Silvana Maria Moura da Silva.

O objetivo principal do estudo consiste em analisar como está ocorrendo o processo de inclusão das crianças de 03 a 05 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas de São Luís - MA.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, favor assinar ao final do documento, que será elaborado em duas vias sendo rubricadas pela pesquisadora responsável e por você, enquanto participante deste estudo. Você receberá uma cópia deste termo, no qual tem o telefone e endereço da pesquisadora principal. A sua participação não será obrigatória e você tem a liberdade de a qualquer momento deixar de continuar participando da pesquisa. Se você recusar, não trará prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a Universidade Federal do Maranhão ou com a escola que você leciona.

Concordando em participar da pesquisa, você terá que responder a uma entrevista, onde prestará informações sobre: seus dados pessoais; o cumprimento das políticas de inclusão em creches e pré-escolas de São Luís-MA; as dificuldades encontradas pelo aluno com deficiência intelectual no processo ensino-aprendizagem na sala de recursos multifuncionais; sobre o auxílio prestado pelos professores do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência intelectual na resolução das dificuldades escolares encontradas por eles; as dificuldades encontradas pelas crianças com deficiência intelectual para serem e permanecerem inclusas em creches e pré-escolas no ensino regular da Rede Municipal de Ensino de São Luís-MA; sobre como está ocorrendo o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas; suas dificuldades no atendimento as crianças com deficiência intelectual em salas de recursos multifuncionais; suas percepções sobre a inclusão de crianças de 03 a 05 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas e os desafios à inclusão de crianças de 03 a 05 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas.

Nesta pesquisa, os desconfortos e os riscos que eventualmente venham a ocorrer para os sujeitos não são de ordem física. Possivelmente, os sujeitos poderão se sentir desconfortáveis por compartilharem informações pessoais e confidenciais do seu ambiente de trabalho. Podem ainda sentir-se incomodados e receosos com algumas perguntas, por acreditarem que a sua postura profissional possa ser avaliada pela pesquisadora, ou que as suas respostas possam transparecer alguma insegurança no tema abordado. Existe, ainda, a possibilidade de os entrevistados acreditarem que as suas respostas de alguma forma venham a comprometer o trabalho de colegas ou a imagem da escola onde trabalha. Além disso, é possível, que os sujeitos apresentem alguma resistência na execução das entrevistas, criando barreiras para a sua realização, como por exemplo, não comparecer nos dias e horários marcados para a coleta de informações.

Assim, para diminuir esses desconfortos ou riscos, a pesquisadora deixará claro para os sujeitos que não há motivo para desconfianças, já que se trata de uma pesquisa séria, em que será mantido o sigilo e a confidencialidade dos dados. Além disso, é fundamental comunicar aos entrevistados que os mesmos possuem a liberdade de responder apenas o que acharem conveniente de ser dito durante o processo da entrevista.

Quanto aos benefícios esta pesquisa originará amplo conhecimento sobre o tema abordado, possibilitando a avaliação e discussão entre pesquisadores, educadores e demais profissionais interessados no debate a respeito das políticas de inclusão na realidade maranhense, sobretudo, em creches e pré-escolas. Além disso, os dados coletados serão posteriormente transmitidos aos sujeitos desse estudo, no qual terão o espaço para compartilharem experiências, dar sugestões e

fazerem críticas sobre o tema abordado. Desta forma, acredita-se que os dados transmitidos e compartilhados entre os sujeitos poderão contribuir com mudanças significativas no processo ensino-aprendizagem, na medida em que você será beneficiado com informações sobre políticas de inclusão, deficiência intelectual, dentre outros.

A sua entrevista será gravada em local e horário a serem combinados com você durante a realização desta pesquisa para verificar como está ocorrendo à inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular.

Haverá sigredo das informações fornecidas e sua identidade será reservada. Todas as informações obtidas a seu respeito terão caráter sigiloso. O seu nome não aparecerá em qualquer momento da pesquisa, pois será identificado por letra. A autorização para a realização da gravação é voluntária e poderá ser retirada. Em caso de denúncia, dúvida e esclarecimentos sobre processos éticos da pesquisa, o responsável poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UFMA no endereço: Avenida dos Portugueses s/n, Campus Universitário do Bacanga, CEP: 65080-805, particularmente no Prédio do CEB Velho, PPPG, Bloco C Sala 07; Fone: (98) 3272-8708 ou pelo E-mail: cepufma@ufma.br.

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Eu, _____ RG _____, abaixo assinado, responsável legal pelos meus próprios atos, li e/ ou ouvi e entendi as informações acima e estou ciente para que serve a pesquisa e a que serei submetido (a). Sendo que este documento será assinado em duas vias, no qual uma ficará sob a posse do entrevistado e outra ficará com a pesquisadora. Eu entendi que sou livre para interromper a minha participação a qualquer momento e isso não trará riscos, pois sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por minha participação nesta pesquisa.

Tendo lido e recebido explicações e entendido o que está escrito acima aceito participar voluntariamente dessa pesquisa. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal do Maranhão.

São Luís, ____ de _____ 2014

Responsável Legal Pesquisador (a) responsável

Autorizo a divulgação dos resultados da pesquisa e a gravação da entrevista, bem como divulgar os resultados dos registros nos meios científicos, em forma de publicações e apresentações profissionais em eventos científicos nacionais e internacionais, desde que meu nome não seja identificado.

() SIM () NÃO

São Luís, ____ de _____ 2014

Responsável Legal Pesquisador (a) responsável

PESQUISADORA RESPONSÁVEL:

Fernanda Costa Pinheiro

ENDEREÇO: Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, S/N, Núcleo de Esportes, Campos Bacanga. São Luís- MA. CEP 65085-5800. Telefone (98) 32728660. E-mail: fernandacostapinheiro25@gmail.com.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Silvana Maria Moura da Silva

ENDEREÇO: Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, S/N, Núcleo de Esportes, Campos Bacanga. São Luís- MA. CEP 65085-580. Telefone: (98) 32728172. E-mail: smouraufma@yahoo.com.br

COORDENADOR DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (CEP/UFMA)

Prof. Dr Francisco Navarro

ENDEREÇO: Avenida dos Portugueses s/n, Campus Universitário do Bacanga, CEP: 65080-805, particularmente no Prédio do CEB Velho, PPPG, Bloco C Sala 07.
FONE: (98) 3272-8708 E-MAIL: cepufma@ufma.br.

APÊNDICE C- Roteiro de entrevista semiestruturada com os professores do ensino regular
PREZADOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR

Esta pesquisa intitulada de “O processo de inclusão de crianças de 03 a 05 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas de São Luís- MA: desafios e possibilidade”, tem como objetivo principal analisar como está ocorrendo o processo de inclusão das crianças de 03 a 05 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas de São Luís- MA.

Sua participação é fundamental para esta pesquisa, na medida em que você irá contribuir com a discussão sobre as possibilidades e desafios à efetivação da Educação Inclusiva em creches e pré-escolas de São Luís. Além disso, você terá o retorno dos dados obtidos nesta pesquisa, podendo dar sugestões, e fazer críticas sobre o assunto abordado.

As informações obtidas nesta entrevista são de suma importância para a realização da pesquisa, sendo que serão mantidas em sigilo as identificações dos professores do ensino regular.

Agradeço a sua colaboração

Atenciosamente

Responsável pela Pesquisa

Fernanda Costa Pinheiro

Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação/ UFMA

BLOCO 1: DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Idade:

Sexo:

Formação profissional:

Pós-Graduação Lato Sensu: Qual ou Quais?

Possui quanto tempo de exercício no magistério?

Atende quantos alunos com deficiência intelectual na escola?

Possui quanto tempo de experiência com crianças com deficiência intelectual na escola?

Tempo que trabalha como profissional na escola:

Trabalha em que turno?

BLOCO 2: ESCOLA E PROCESSO EDUCACIONAL

1 Você acha que o aluno com deficiência intelectual incluso no ensino regular encontra dificuldades no processo ensino-aprendizagem? Em caso afirmativo, citá-las.

Você já enfrentou alguma dificuldade no atendimento as crianças com deficiência intelectual em sala de aula? Em caso positivo, citá-las.

Você acha que os professores do atendimento educacional especializado ajudam o aluno com deficiência intelectual nas dificuldades escolares encontradas por eles?

BLOCO 3: PROCESSO E POLÍTICA DE INCLUSÃO

4 Qual a sua opinião sobre a inclusão dos alunos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

5 Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas pelas crianças com deficiência intelectual para serem e permanecerem inclusas em creches e pré-escolas?

6 Na sua opinião, quais os principais desafios a efetivação da inclusão escolar de crianças de 3 a 5 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

7 Na sua concepção, que mudanças deveriam ser feitas na escola onde você trabalha para favorecer a inclusão do aluno com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

8 Para você qual seria o modelo ideal de creche e pré-escola?

APÊNDICE D- Roteiro de entrevista semiestruturada com os professores da sala de recursos multifuncionais

PREZADOS PROFESSORES DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Esta pesquisa intitulada de “O processo de inclusão de crianças de 03 a 05 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas de São Luís- MA: desafios e possibilidade”, tem como objetivo principal analisar como está ocorrendo o processo de inclusão das crianças de 03 a 05 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas de São Luís- MA.

Sua participação é fundamental para esta pesquisa, na medida em que você irá contribuir com a discussão sobre as possibilidades e desafios à efetivação da Educação Inclusiva em creches e pré-escolas de São Luís. Além disso, você terá o retorno dos dados obtidos nesta pesquisa, podendo dar sugestões, e fazer críticas sobre o assunto abordado.

As informações obtidas nesta entrevista são de suma importância para a realização da pesquisa, sendo que serão mantidas em sigilo as identificações dos professores do ensino regular.

Agradeço a sua colaboração
Atenciosamente

Responsável pela Pesquisa
Fernanda Costa Pinheiro

Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação/ UFMA

BLOCO 1: DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Idade:

Sexo:

Formação profissional:

Pós-Graduação Lato Sensu: Qual ou Quais?

Possui quanto tempo de exercício no magistério?

Atende quantos alunos com deficiência intelectual na escola?

Possui quanto tempo de experiência com crianças com deficiência intelectual na escola?

Tempo que trabalha como profissional na escola:

Trabalha em que turno?

BLOCO 2: ESCOLA E PROCESSO EDUCACIONAL

1 Você acha que o aluno com deficiência intelectual encontra dificuldades no processo ensino-aprendizagem em salas de recursos multifuncionais? Em caso afirmativo, citá-las.

2 Você já enfrentou alguma dificuldade no atendimento as crianças com deficiência intelectual em sala de aula? Em caso positivo, citá-las.

3 Você acha que os professores do ensino regular ajudam o aluno com deficiência intelectual nas dificuldades escolares encontradas por eles?

BLOCO 3: PROCESSOS DE INCLUSÃO E CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

4 Qual a sua opinião sobre a inclusão dos alunos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

5 Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas pelas crianças com deficiência intelectual para serem e permanecerem inclusas em creches e pré-escolas?

6 Na sua opinião, quais os principais desafios a efetivação da inclusão escolar de crianças de 3 a 5 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

7 Na sua concepção, que mudanças deveriam ser feitas na escola onde você trabalha para favorecer a inclusão do aluno com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

8 Para você qual seria o modelo ideal de creche e pré-escola?

APÊNDICE E – Transcrições das entrevistas semiestruturadas com as professoras do ensino regular

ENTREVISTA DA PROFESSORA (A) DO ENSINO REGULAR

PESQUISADORA: Você acha que a criança com deficiência intelectual inclusa no ensino regular encontra dificuldades no seu processo de desenvolvimento? Em caso afirmativo, citá-las.

PROFESSORA (A): Encontra porque o [...] nós não temos ainda professores totalmente qualificados pra trabalhar. [...] E também a questão das condições na sala de aula, porque às vezes são muitos alunos. A maioria das escolas não reduz o número de alunos [...] porque no caso quando vem um aluno com deficiência precisaria reduzir o numero dos outros alunos da sala de aula pra que ela pudesse trabalhar melhor. E na maioria das vezes a gente sabe que isso não acontece daí então [...] ele é inserido na sala de aula, mas acredito que a inclusão ela ocorre de forma incompleta [...]

PESQUISADORA: Você já enfrentou alguma dificuldade no atendimento as crianças com deficiência intelectual na sala de atividades? Em caso positivo, citá-las.

PROFESSORA (A): Olha é como eu te falei, não tem formação. Já enfrentei e enfrento até hoje muitas dificuldades no atendimento a essas crianças e com outras deficiências também [...]. Então falta preparar, tem que formar o professor pra receber esse aluno. Até hoje não me sinto preparada pra isso.

PESQUISADORA: Você acha que os professores do atendimento educacional especializado ajudam a criança com deficiência intelectual nas dificuldades escolares encontradas por ela?

PROFESSORA (A): Sim. Aqui na escola agente tem a Carla. No caso eles fazem o contra turno [...] só que é assim, eu não sei como ela faz o acompanhamento na sala de recursos também, assim questão de trocar atividade com professor, sugerir atividade pro professor trabalhar na sala [...] então eu não sei se ela faz isso, mas eu acredito que faça [...].

PESQUISADORA: Qual a sua opinião sobre a inclusão das crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (A): Eu acho importante, só que obedecendo essas [...] que o número de alunos ditos normais teria que diminuir na sala. Teriam que haver formações também específicas nessa área que muitos não têm. Porque às vezes o professor como não tem formação não sabe nem direito que atividade aplicar na sala de aula [...]

PESQUISADORA: Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas pelas crianças com deficiência intelectual para serem e permanecerem inclusas em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (A): Assim, são várias as dificuldades, só que eu acho que a principal é a questão da formação dos professores.

PESQUISADORA: Na sua opinião, quais as principais dificuldades a efetivação da inclusão escolar de crianças de 3 a 5 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (A): Assim! Uma outra coisa que às vezes impossibilita também é a escola que não tem um espaço as vezes adequado. Até que aqui a escola ela não é assim tão assim inacessível, ela já tem algumas coisas, mas a questão física, a questão dos materiais também pra trabalhar com esses alunos na sala de aula, material pré-escolar, lápis, borracha adaptada essas coisas, eu acho também que é um empecilho além desses outros que

eu acho imprescindível mesmo é a questão da formação do professor, que até ele mesmo pode criar esses [...] o professor mesmo pode criar esses objetos mas ele também precisa saber né? E eles são de baixa tecnologia assistida, que é no caso adaptar esses materiais escolares para as crianças que tem alguma deficiência motora, isso falando na questão da deficiência motora né? Que agente sabe também que tem no caso a deficiência intelectual, mas acho que essa falta de material também é um grande problema a questão de vim jogos pra escola pra trabalhar também [...]

PESQUISADORA: Na sua concepção, que mudanças deveriam ser feitas na instituição de educação infantil onde você trabalha para favorecer a inclusão da criança com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (A): Olha, aqui na escola, assim [...] essas crianças com educação especial eu acredito que elas tem um bom atendimento, porque aqui tem sala de recurso, aqui tem uma brinquedoteca que tem muito material também que dar pra trabalhar não só com a criança especial mas com as nossas crianças ditas normais. Eu acredito mesmo que só essa questão do melhor acompanhamento do profissional da sala de recursos com o professor na sala dando esse suporte pra ele, já que o planejamento dele é feito separadamente né? [...] mas o resto a escola em si eu acredito que ela dar um bom acompanhamento, ela dar um bom suporte pras pessoas da educação especial aqui [...]

PESQUISADORA: Para você qual seria o modelo ideal de creche e pré-escola?

PROFESSORA (A): A escola ideal que eu vejo é: é ter uma equipe multidisciplinar, porque tem a pessoa responsável pela educação especial, mas poderia ter o acompanhamento de uma psicopedagoga, de um psicólogo, que aqui não tem [...] Ter uma terapeuta ocupacional, um psicólogo e um psicopedagogo.

ENTREVISTA DA PROFESSORA (B) DO ENSINO REGULAR

PESQUISADORA: Você acha que a criança com deficiência intelectual inclusa no ensino regular encontra dificuldades no seu processo ensino-aprendizagem? Em caso afirmativo, citá-las.

PROFESSORA (B): Sim lógico [...].formação

PESQUISADORA: Você já enfrentou alguma dificuldade no atendimento as crianças com deficiência intelectual na sala de atividades? Em caso positivo, citá-las.

PROFESSORA (B): Sim. Sem formação é impossível o aluno receber uma educação de qualidade não é mesmo? Eu não me sinto preparada. O aluno [aluno com deficiência intelectual] vem pra sala, mas o professor não tem formação pra trabalhar com esse aluno. Já enfrentei muitas dificuldades, porque é como eu digo o professor não tá preparado. Já tive muitas experiências e não foi legal, não sei como trabalhar.

PESQUISADORA: Você acha que os professores do atendimento educacional especializado ajudam a criança com deficiência intelectual nas dificuldades escolares encontradas por ela?

PROFESSORA (B): Até que sim, só que eu acho que falta contato mais direto com o professor da sala de recursos. Não tem esse contato, agente tem sala de recursos, os alunos vão pra lá e a professora faz o trabalho dela.

PESQUISADORA: Qual a sua opinião sobre a inclusão das crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (B): Eu acho importante. Mas tem que ver as condições da escola. Aqui agente quase não tem material e muitos não são pra essas crianças [crianças com deficiência intelectual]. Seria bom que a escola tivesse condições de fornecer esses materiais.

PESQUISADORA: Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas pelas crianças com deficiência intelectual para serem e permanecerem inclusas em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (B): São muitas [...] só que assim, eu acho que o pior mesmo são as salas lotadas e o professor ter que dá conta.

PESQUISADORA: Na sua opinião, quais as principais dificuldades a efetivação da inclusão escolar de crianças de 3 a 5 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (B): O Brasil tem aquela [...] talvez seja até um dom de fazer leis belíssimas, no entanto são difíceis de serem cumpridas. A inclusão, a proposta é boa, só que o que tá na lei não acompanha o que realmente acontece dentro das escolas [...] Tem essa escassez de material, de recurso, a formação dos professores. Tem que ver também as condições físicas das escolas que não são adequadas. È complicado pra uma criança normal [...] então imagine pra uma criança com deficiência, lógico que é mais complicado ainda.

PESQUISADORA: Na sua concepção, que mudanças deveriam ser feitas na instituição de educação infantil onde você trabalha para favorecer a inclusão da criança com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (B): Profissionais, profissionais em primeiro lugar né? Competência, pra trabalhar com esses alunos [...] que possa ajudar essa criança, porque nós fazemos [...] A nossa boa vontade nós fazemos tudo, mas ele precisa de alguém bem mais capacitado do que nós pra realizar realmente e desenvolver essa habilidade que ele tem e nós sabemos que eles têm o tempo próprio deles né? Que não é o mesmo do aluno normal, eles tem que ter o ritmo deles de alcançar essas habilidades [...].

PESQUISADORA: Para você qual seria o modelo ideal de creche e pré-escola?

PROFESSORA (B): Uma escola em boas condições que tenha materiais diversificados. Diferente do que agente tem aqui [...] que é praticamente nada, sem equipamento nenhum.

ENTREVISTA DA PROFESSORA (C) DO ENSINO REGULAR

PESQUISADORA: Você acha que a criança com deficiência intelectual inclusa no ensino regular encontra dificuldades no seu processo de desenvolvimento? Em caso afirmativo, citá-las.

PROFESSORA (C): Não tem formação pra [...] falta capacitação pro professor.

PESQUISADORA: Você já enfrentou alguma dificuldade no atendimento as crianças com deficiência intelectual na sala de atividades? Em caso positivo, citá-las.

PROFESSORA (C): Sim e muitas. Eu [...] Assim, dou um caderno pra desenhar, colorir e faço outra atividade com as outras crianças. Fico até com pena desse aluno com deficiência. Mas eu não sei como trabalhar, não tenho formação pra trabalhar com esses alunos.

PESQUISADORA: Você acha que os professores do atendimento educacional especializado ajudam a criança com deficiência intelectual nas dificuldades escolares encontradas por ela?

PROFESSORA (C): Sim, mas é um pouco complicado falar também que agente não tá o tempo todo lá junto delas.

PESQUISADORA: Qual a sua opinião sobre a inclusão das criança com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (C): O incluir não é a questão do “ah, ele tá lá na sala de aula!” Só que o tá, é a mesma coisa que nada [...] não é suficiente, tem que ter recursos específicos pra trabalhar com esses alunos.

PESQUISADORA: Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas pelas crianças com deficiência intelectual para serem e permanecerem inclusas em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (C): Você vai ter que [...] assim, enquanto você vai tá trabalhando com as outras crianças, ela [a criança com deficiência intelectual] vai ficar sem fazer nada. Porque até uma pintura pra ela, vai ter um tempo de interesse naquele momento ali daquela atividade. Aí o quê que acontece? [...] enquanto você tá trabalhando com as outras crianças ela fica sem fazer nada, pra você trabalhar com ela, você tem que dar uma ocupação para os outros. O tempo dela, que você consegue trabalhar com ela acaba sendo muito reduzido. A quantidade de alunos em sala é um fator que poderia ser colocado como dificuldade

PESQUISADORA: Na sua opinião, quais as principais dificuldades a efetivação da inclusão escolar de crianças de 3 a 5 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (C): Eu acho que as salas são muito cheias. Porque assim [...] a demanda é muito grande. Então não tem como o professor trabalhar com essa criança. Outro desafio é a família participar [...] se interessar pela escola. São poucas que tem esse interesse né! De tá vindo, conversando com a gente.

PESQUISADORA: Na sua concepção, que mudanças deveriam ser feitas na instituição de educação infantil onde você trabalha para favorecer a inclusão da criança com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (C): Professores capacitados [...] Capacitação desses profissionais né?

PESQUISADORA: Para você qual seria o modelo ideal de creche e pré-escola?

PROFESSORA (C): Com materiais porque [...] Assim, o ideal seria que tivesse né?

ENTREVISTA DA PROFESSORA (D) DO ENSINO REGULAR

PESQUISADORA: Você acha que a criança com deficiência intelectual inclusa no ensino regular encontra dificuldades no seu processo de desenvolvimento? Em caso afirmativo, citá-las.

PROFESSORA (D): Não há condições nem pra criança que precisa ser incluída e nem pro profissional pra lidar, porque não há professores capacitados. Porque assim, ao meu ver a educação infantil é a base de tudo, a base da vida regular, escolar, emocional, profissional de uma criança, porque a base é aqui, se agente errar aqui, agente vai errar por toda uma vida. Então eu acho que deveria assim investir mais na educação infantil, principalmente com relação a inclusão, tem que se formar profissionais capacitados, tem que se dar condições pro professor trabalhar, que o ideal é que houvesse? O professor, o cuidador e o profissional que ficasse dentro da escola, um profissional realmente capacitado pra lidar com essas especificidades né?

PESQUISADORA: Você já enfrentou alguma dificuldade no atendimento as crianças com deficiência intelectual na sala de atividades? Em caso positivo, citá-las.

PROFESSORA (D): Já, é questão da formação mesmo né. O professor tem que tá preparado. Pra mim foi muito complicado. Olha a SEMED oferece os cursos, mas nós não damos conta, fica muito na teoria e a prática é outra. Eu tô aqui nessa escola vai fazer uns três anos, já trabalhei com crianças com deficiência intelectual, com autistas [...] Mas mesmo assim eu ainda tenho muita dificuldade.

PESQUISADORA: Você acha que os professores do atendimento educacional especializado ajudam a criança com deficiência intelectual nas dificuldades escolares encontradas por ela?

PROFESSORA (D): Olha, dentro das limitações do que eles podem, eles tentam fazer o melhor possível, tentam ajudar, mas às vezes nem sempre são bem sucedidos, porque as vezes nem ele mesmo sabe como ajudar [...] Por causada da própria condição de formação. Dele [se refere ao professor] não ter experiência, de não saber como fazer, o que fazer. Eles fazem uns cursos aí rapidamente que a SEMED faz com eles, uns treinamentos, mas não é o bastante, é só mesmo pra remediar, aquela coisa assim de imediato [...].

PESQUISADORA: Qual a sua opinião sobre a inclusão das crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (D): Olha! Eu creio que é fundamental. Agente sabe que a criança com deficiência tem esse direito, só que deveria ter mais recursos [...] materiais diferenciados, destinados pro aluno com deficiência, mas agente trabalha com o que tem, com o que a escola pode oferecer.

PESQUISADORA: Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas pelas crianças com deficiência intelectual para serem e permanecerem inclusas em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (D): Eu acho que não tem professores capacitados. Ao meu deveria investir na formação desses profissionais, pra terem condições de trabalhar com essas especificidades.

PESQUISADORA: Na sua opinião, quais as principais dificuldades a efetivação da inclusão escolar de crianças de 3 a 5 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (D): Aqui na própria escola, os próprios profissionais aqui da sala de aula é que tiram do próprio bolso pra manter essa sala, aí fica recurso de quê? Trabalhar com quê? A SEMED disponibiliza um profissional pra fazer o acompanhamento e também identificar... quando o professor da sala de aula normal do ensino regular identifica que determinada criança tem algum problema aí agente passa isso pra direção da escola,

aí eles entram em contato com esses profissionais lá da SEMED que trabalham na Educação Especial e acompanham justamente pra tá dando esse apoio no ensino regular. Aí eles ficam de vir na escola aí às vezes faz uma visita, aí deixa um material pro professor, mas demora quatro, cinco meses e às vezes até mais. Não há também uma estrutura física adequada. Então não há condições nenhuma pra que agente possa trabalhar, porque não têm materiais pra esses alunos [com deficiência intelectual], a estrutura da escola não é adequada. Sem falar que os professores não são nem capacitados.

PESQUISADORA: Na sua concepção, que mudanças deveriam ser feitas na instituição de educação infantil onde você trabalha para favorecer a inclusão da criança com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (D): As nossas salas não são equipadas pro aluno especial,[...] Então na nossa sala, a nossa sala não é preparada pra trabalhar com aluno especial, agente não tem jogos, agente não tem brinquedos, agente não tem essa estrutura dentro de sala de aula.

PESQUISADORA: Para você qual seria o modelo ideal de creche e pré-escola?

PROFESSORA (D): Que tenha material pra se trabalhar [...] pra desenvolver um trabalho de qualidade [...] Assim, isso faz muita falta no nosso trabalho.

ENTREVISTA DA PROFESSORA (E) DO ENSINO REGULAR

PESQUISADORA: Você acha que a criança com deficiência intelectual inclusa no ensino regular encontra dificuldades no seu processo de desenvolvimento? Em caso afirmativo, citá-las.

PROFESSORA (E): E muita. Como eu te falei porque não há condições pra que ele [aluno com deficiência intelectual] venha aprender, porque pra que ele venha aprender, que ele tenha um desenvolvimento maior é necessário que o profissional seja capacitado pra possibilitar esse aprendizado pra ele, o que não acontece [...]

PESQUISADORA: Você já enfrentou alguma dificuldade no atendimento as crianças com deficiência intelectual na sala de atividades? Em caso positivo, citá-las.

PROFESSORA (E): Com certeza. Eu acho que o problema tá na formação do professor. Deveria ter uma preparação pra trabalhar com esse aluno e eu não vejo isso. [...] E eu te garanto que isso não acontece só comigo não, agente fica sem saber trabalhar com esse aluno. Tem que ter uma formação, sem isso não funciona.

PESQUISADORA: Você acha que os professores do atendimento educacional especializado ajudam a criança com deficiência intelectual nas dificuldades escolares encontradas por ela?

PROFESSORA (E): Ajuda sim. Acho que eles fazem o trabalho deles direitinho, fazem o máximo que eles podem. Eles até tentam, mas falta material. E sem material como é que o professor da Educação Especial vai atender esse aluno? É difícil né?

PESQUISADORA: Qual a sua opinião sobre a inclusão das crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (E): Eu acredito que tem que ocorrer né! [...] a inclusão. Só que nessa nossa realidade de hoje, nessas escolas principalmente da educação infantil, não há inclusão. Eles são apenas inseridos dentro da escola, mas inclusos? Não né?! [...] Só entre aspas. É isso que funciona, mas na minha opinião, minha opinião como profissional, o tempo que eu trabalho na área de educação, educação inclusiva neste país, é apenas uma máscara. E sabe qual o problema? [...] não tem recursos e os que tem na escola nem dão pra eles. Então tem que ter né?! O recurso certo pra essa criança.

PESQUISADORA: Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas pelas crianças com deficiência intelectual para serem e permanecerem inclusas em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (E): È como eu te falei, profissionais formados né? Capacitados pra ajudá-las, Crianças com deficiências visuais, de fala, não tem... o profissional que tá lá na sala de recursos ele não tem... a que agente conhece aqui ele não tem habilidade nem em Braille e nem em Libras, como é que se vai trabalhar? Não vai. Faz o que é possível fazer dentro das possibilidades desse profissional e é assim, é assim, é triste mais essa é a realidade.

PESQUISADORA: Na sua opinião, quais as principais dificuldades a efetivação da inclusão escolar de crianças de 3 a 5 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (E): Veja só nessa escola a gente trabalha com materiais que não são apropriados pra essa criança [com deficiência intelectual], a estrutura da escola também deixa muita a desejar. Não tem acessibilidade, [...] Falta muita coisa. E a formação dos professores né? [...] falta preparar o professor pra [...] trabalhar com esse aluno.

PESQUISADORA: Na sua concepção, que mudanças deveriam ser feitas na instituição de educação infantil onde você trabalha para favorecer a inclusão do aluno com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (E): A estrutura física e a acessibilidade aí [...] Até tentaram ali no banheiro, mas a entrada aí do banheiro pra uma criança cair daí dessa passarela aí.

PESQUISADORA: Para você qual seria o modelo ideal de creche e pré-escola?

PROFESSORA (E): Olha, aqui não só pra criança especial, mas no caso as crianças em geral, o que falta realmente aqui é a questão de dormitórios, porque faz falta tanto pras outras crianças e também como pras crianças especiais né? A questão do dormitório adaptado, porque o refeitório agente tem né? A questão do dormitório e do local pra tomar banho também, que não é adequado, assim [...] ter essas questões físicas mesmo, a questão do dormitório, o local pra tomar banho né? Que de resto aqui já tem, refeitório, mas é basicamente isso, o resto é o professor que vai fazer [...]

ENTREVISTA DA PROFESSORA (F) DO ENSINO REGULAR

PESQUISADORA: Você acha que a criança com deficiência intelectual inclusa no ensino regular encontra dificuldades no seu processo de desenvolvimento? Em caso afirmativo, citá-las.

PROFESSORA (F): A escola tem a proposta pedagógica dela e no caso do município tem a proposta pedagógica, só que essa proposta ela é colocada a nível de crianças que não tem essa deficiência. Então vamos dizer que a proposta do município seja uma linha construtivista, só essa teoria construtivista ela de certa forma não vai funcionar com deficiência intelectual. Isso aconteceu comigo que tive uma [...] assim que não tem o diagnóstico, mas se suspeita que tenha esse diagnóstico. Quem chegasse na sala e olhasse diria: “olha a professora é tradicional né? Por conta do trabalho realizado.

PESQUISADORA: Você já enfrentou alguma dificuldade no atendimento as crianças com deficiência intelectual na sala de atividades? Em caso positivo, citá-las.

PROFESSORA (F): Já. Eu tinha um aluno [com deficiência intelectual] que não se comunicava de forma alguma, da forma como ele chegava, ele sentava em determinado local e ficava quietinho, ele entrava, sentava e de lá só saía quando queria ir embora, não ia ao banheiro, nada. Então isso assim pra mim foi uma coisa assim terrível, porque eu nunca poderia me comunicar com aquela criança, foi um ano essa rotina. A direção da escola solicitou ajuda mais era só promessa "ah, vamos chamar o pessoal da secretaria vão vim pra ver o que vai fazer" e não se resolveu, continuou desse jeito, ele foi só passando de ano, passando de turma. Acho que ele não se adaptou com a escola, com a turma, acho que é isso.

PESQUISADORA: Você acha que os professores do atendimento educacional especializado ajudam a criança com deficiência intelectual nas dificuldades escolares encontradas por ela?

PROFESSORA (F): Eu já li que geralmente se tem um entendimento equivocado do que seja sala de recursos. Sala de recursos não é sala de reforço. Fora que o professor da sala de recursos ele precisa de orientação pra trabalhar com essa criança. Porque aqui algumas professoras até têm Educação Especial, mas mesmo você tendo o curso de Educação Especial, você tem um apanhado do que seja e tal, você vai trabalhar com uma criança, deveria ter essa orientação de como trabalhar com essa criança. Não só com deficiência intelectual, mas com outras também, como o autista que é pouco estudado [...]

PESQUISADORA: Qual a sua opinião sobre a inclusão das criança com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (F): Eu posso falar assim por experiência que a criança com deficiência intelectual quando chega numa sala com crianças regulares, se em casa ela é tratada de uma forma diferenciada, ou não é estimulada da maneira correta, quando ela chega num grupo social como a escola, que ela encontra outros comportamentos, que ela encontra uma rotina já estabelecida na escola, de certa forma ela tem que se adequar. Ela vai aprendendo algumas coisas, como aqui eles ficam o dia inteiro ela vai saber se vestir ela não precisava da ajuda de ninguém pra se vestir, não falava, até os três anos de idade ela não conseguia falar, hoje em dia fala frases curtas ou uma palavra, mas já fala muito mais do que já falou a dois, três anos atrás, então essa convivência dela em escola regular de certa forma ajudou muito. Só que tem a questão dos recursos que não servem pra essa criança [criança com deficiência intelectual] São raras as atividades que ela vai acompanhar por conta do desenvolvimento dela que é atrasado em relação às outras e sem recurso adequado fica mais difícil.

PESQUISADORA: Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas pelas crianças com deficiência intelectual para serem e permanecerem inclusas em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (F): São muitos alunos pra cada professor, agente tem esse problema aqui na escola, as salas são muito cheias [...].

PESQUISADORA: Na sua opinião, quais as principais dificuldades a efetivação da inclusão escolar de crianças de 3 a 5 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (F): Essa história de inclusão pra mim isso não existe, principalmente na rede pública, na educação infantil, isso não existe, não existe inclusão, o que há é um inchaço de crianças dentro da sala de aula. Aqui no ano passado agente teve um problema seríssimo com uma criança Altista. Ela tinha uma sala de aula sem estrutura, essa aqui tu tá vendo uma sala bem ampla né? Uma sala que seria ideal, mas se você ver as condições das outras salas que ficam ali atrás, principalmente a sala desse professor que ficou com essa criança, eram o quê? Vinte e cinco alunos dentro de uma sala de aula minúscula, sem ventilação, sem luz, sem condições nenhuma e a sala super lotada. E essa criança ela é assim: uma criança altamente agressiva, não parava quieto um minuto e o professor sozinho pra dar conta dessa criança e das outras. Então o ideal seria que tivesse um outro profissional pra tá junto dela pra poder ajudar. Porque assim, a inclusão ela tem que haver, mas tem que se dar condições. Que inclusão é essa que eu priorizo uma criança com deficiência e as outras ficam jogadas? Cadê o direito? Outra questão é a família, quando a gente precisa cadê os pais? Tem alunos aqui na escola que nunca vi os pais deles.

PESQUISADORA: Na sua concepção, que mudanças deveriam ser feitas na instituição de educação infantil onde você trabalha para favorecer a inclusão da criança com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (F): Eu acho que deveria ter outra professora na sala porque [...] o professor sozinho com uma turma de 25 alunos e mais um aluno especial não tem como dizer que isso é inclusão [...]

PESQUISADORA: Para você qual seria o modelo ideal de creche e pré-escola?

PROFESSORA (F): Assim [...] são muitos alunos né! Então a escola ideal seria que a que tivesse turmas menores.

ENTREVISTA DA PROFESSORA (G) DO ENSINO REGULAR

PESQUISADORA: Você acha que a criança com deficiência intelectual inclusa no ensino regular encontra dificuldades no seu processo de desenvolvimento? Em caso afirmativo, citá-las.

PROFESSORA (G): Porque [...] começa pela estrutura né? Nem toda escola tem uma estrutura adequada pra ele, pro menino. Segundo, a questão dos recursos, dos materiais, porque os materiais da escola pra criança com deficiência intelectual ou qualquer outra, só chega lá pra sala de recursos.

PESQUISADORA: Você já enfrentou alguma dificuldade no atendimento as crianças com deficiência intelectual na sala de atividades? Em caso positivo, citá-las.

PROFESSORA (G): Sim. É muito difícil quando você não tem a presença da família. Eu já tive muitos problemas porque a família não vem pras reuniões, não participa, não vem pra escola. Não é presente, não tá ali junto com o professor, só cobra o professor. Devia ter mais esse apoio né. As famílias deveriam vim pra escola, saber como anda o aluno e não ficar só cobrando do professor.

PESQUISADORA: Você acha que os professores do atendimento educacional especializado ajudam a criança com deficiência intelectual nas dificuldades escolares encontradas por ela?

PROFESSORA (G): Amiga, eu acredito que em partes, falta muito pra ajudá-lo, como já te falei, por quê? A questão da falta de material, eu acredito que não falta boa vontade, eles até se esforçam. A SEMED manda os materiais para essas salas de recursos, mas só que não são muitos [...]

PESQUISADORA: Qual a sua opinião sobre a inclusão das crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (G): É importante, porque assim como os normais têm o mesmo direito de frequentar a creche e a pré-escola, também os com deficiência tem esse mesmo direito. O quê que falta? Que eles também possam ter os direitos deles garantido, como já te falei, que não é os mesmos recursos dos normais muitas vezes não servem para os que têm deficiência. [...].

PESQUISADORA: Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas pelas crianças com deficiência intelectual para serem e permanecerem inclusas em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (G): A gente trabalha com turmas abarrotadas de alunos. Assim fica muito complicado você trabalhar com uma criança com deficiência.

PESQUISADORA: Na sua opinião, quais as principais dificuldades a efetivação da inclusão escolar de crianças de 3 a 5 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (G): Nós sabemos que é lei essa inclusão, mas é preciso que realmente o que está na lei seja cumprido nas escolas, que é o direito [...] Se tem uma criança que seja muda, que seja surda, deficiência intelectual, ou com outra qualquer [...] deveria ter a redução dos alunos normais na sala. Então, sempre que tem dois ou três alunos com deficiência, é preciso que pelo menos saia pelo menos a metade da turma para que a professora tenha capacidade de trabalhar com esses com deficiência. Eu acho que isso tá na lei, mas que não está na sala de aula. Tem também a questão das famílias que não vem pra escola. Então é muito complicado quando você não tem esse apoio [...]

PESQUISADORA: Na sua concepção, que mudanças deveriam ser feitas na instituição de educação infantil onde você trabalha para favorecer a inclusão da criança com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (G): A questão física da escola poderia melhorar um pouco né? A questão da mobilidade [...] rampa, questão do banheiro [...]

PESQUISADORA: Para você qual seria o modelo ideal de creche e pré-escola?

PROFESSORA (G): [risos] Salas bem amplas, ventiladas. Espaço físico bem arejado e condições dignas de trabalho para que o profissional possa realizar esse trabalho

ENTREVISTA DA PROFESSORA (H) DO ENSINO REGULAR

PESQUISADORA: Você acha que a criança com deficiência intelectual inclusa no ensino regular encontra dificuldades no seu processo de desenvolvimento? Em caso afirmativo, citá-las.

PROFESSORA (H): Um pouco, né. Assim, os professores não tem formação. O aluno vem pra escola, mas e aí, o professor tá preparado pra trabalhar com esse aluno? Não se questiona isso.

PESQUISADORA: Você já enfrentou alguma dificuldade no atendimento as crianças com deficiência intelectual na sala de atividades? Em caso positivo, citá-las.

PROFESSORA (H): Já sim. Eu acho que começa pela família. [...] Assim, tem pais aqui que não comparecem. A gente chama, pede pra vir. Acham que é só trazer os filhos pra escola, alguns até veem pra escola, mas a maioria nem aparece.

PESQUISADORA: Você acha que os professores do atendimento educacional especializado ajudam a criança com deficiência intelectual nas dificuldades escolares encontradas por ela?

PROFESSORA (H): Até que sim, eles têm interesse em ajudar, mas eu vejo que esse atendimento poderia ser melhor se tiver recursos, tem o espaço pra trabalhar com o aluno com deficiência, só que aí não tem material, a escola tem essa carência de materiais na sala de recursos.

PESQUISADORA: Qual a sua opinião sobre a inclusão das crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (H): Eu acho válido, mas muitos professores não sabem nem como trabalhar com esse aluno. Ainda tem a questão das salas sempre lotadas. Então se tivesse menos alunos e o professor capacitado, eu imagino que o nosso trabalho seria bem melhor.

PESQUISADORA: Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas pelas crianças com deficiência intelectual para serem e permanecerem inclusas em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (H): È justamente isso que eu te falei aqui, porque a inclusão em si eu acredito que é quase impossível quando você tem um número grande de alunos, mais uma criança com deficiência intelectual e uma professora tem que dar conta do processo de ensino e aprendizagem ocorrer pra ele com deficiência e para os outros sem deficiência, vai ter uma [...] muita dificuldade, não vai conseguir, eu digo por conta própria [...]

PESQUISADORA: Na sua opinião, quais as principais dificuldades a efetivação da inclusão escolar de crianças de 3 a 5 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (H): A gente sabe que a demanda que a escola tem [...] que a comunidade tem, e aí infelizmente a escola tem que matricular essas crianças só que acaba sendo prejudicado os [alunos] com deficiência e a professora junto com os que conseguem fazer as coisas. Então, é um desafio, [...] é justamente esse de trabalhar com esse aluno numa sala lotada. E também tem as famílias que não ajudam também né! Acham que o importante é a criança tá na escola, tá matriculada, mas o filho [...] ele é especial, certo. Mas assim, tem inclusão? E até que ponto essa educação que está sendo oferecida para essa criança é de qualidade? [...]

PESQUISADORA: Na sua concepção, que mudanças deveriam ser feitas na instituição de educação infantil onde você trabalha para favorecer a inclusão da criança com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (H): No caso das salas que tem um aluno com deficiência, precisa-se de mais um professor pra ajudar nesse trabalho [...] Então tem que ter esse [...] olha essa criança é assim, assim então você vai ter que

ter uma pessoa pra ajudar. Enquanto você vai tá cuidando dessas outras crianças tem que ter uma pessoa [...] porque aqui nós somos uma escola de educação infantil, quando chega numa escola de ensino fundamenta, o que você ouve das outras colegas que tem sala que tem três, quatro meninos especiais. Como é que uma pessoa dentro de uma sala com quarenta alunos, mais dois, três meninos especiais vai dar conta?

PESQUISADORA: Para você qual seria o modelo ideal de creche e pré-escola?

PROFESSORA (H): Ter menos alunos [...] porque a quantidade de aluno que tem é absurda, extrapola a possibilidade do professor trabalhar.

ENTREVISTA DA PROFESSORA (I) DO ENSINO REGULAR

PESQUISADORA: Você acha que a criança com deficiência intelectual inclusa no ensino regular encontra dificuldades no seu processo de desenvolvimento? Em caso afirmativo, citá-las.

PROFESSORA (I): Sim. A estrutura das escolas que não atendem a especificidade dessas crianças e não tem recursos apropriados.

PESQUISADORA: Você já enfrentou alguma dificuldade no atendimento as crianças com deficiência intelectual na sala de atividades ? Em caso positivo, citá-las.

PROFESSORA (I): Com certeza. O apoio da família faz muita falta. Eu acho que os pais são muito ausentes.

PESQUISADORA: Você acha que os professores do atendimento educacional especializado ajudam a criança com deficiência intelectual nas dificuldades escolares encontradas por ela?

PROFESSORA (I): Eles ajudam sim. Então só que agente não tem contato com a professora do turno oposto, então a professora de recursos que é da manhã elas atende os alunos da tarde, que não são os nossos alunos. Os nossos alunos vai pra outra professora que agente não tem contato nenhum com a professora da tarde né? Por coincidência aqui agente tem porque é uma amiga nossa, mais até então agente não tem relação nenhuma com o turno oposto. [...] mas no trabalho delas elas ajudam bastante [...]

PESQUISADORA: Qual a sua opinião sobre a inclusão das crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (I):) Eu acho que deve ter a inclusão [...] mas as escolas deveriam ter recursos específicos para atender as necessidades desses alunos.

PESQUISADORA: Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas pelas crianças com deficiência intelectual para serem e permanecerem inclusas em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (I): Estrutura dos profissionais [...] professores capacitados, que possuem formação pra desenvolver o seu trabalho com esses alunos.

PESQUISADORA: Na sua opinião, quais as principais dificuldades a efetivação da inclusão escolar de crianças de 3 a 5 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (I): O apoio da família faz muita falta. Eu acho que os pais são muito ausentes. Tem também a questão do número de alunos. [...]Assim [...] hoje o meu desafio é conseguir dar atenção, acompanhar esse aluno dentro da sala de aula com qualidade né? Porque eu também preciso desenvolver outros, eu não posso parar o aprendizado do outro né? Que consegue fazer outras coisas que ele [a criança com deficiência intelectual] não consegue e também eu não posso deixar ele a toa sem fazer nada. Então hoje eu sinto muita dificuldade e acredito que se eu tivesse uma professora comigo na sala de aula compartilhando, então dava pra tipo, uma continuar uma atividade a outra já ter um pouquinho mais de paciência pra olhar esses alunos dentro do tempo deles, dentro do limite deles né?

PESQUISADORA: Na sua concepção, que mudanças deveriam ser feitas na instituição de educação infantil onde você trabalha para favorecer a inclusão da criança com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (I): Nas escolas do ensino regular, numa sala como essa, com muitos alunos [...] uma criança com dificuldades, necessidades especiais, além do professor que tenha um outro cuidador, porque só o professor não vai ter como ele dar conta de uma criança com necessidades especiais que ela exige mais tempo, mais atenção e apenas ele sozinho pra dar conta dessa criança e dos outros. Ele vai dar conta da criança [com deficiência] e os outros vão ficar como?

PESQUISADORA: Para você qual seria o modelo ideal de creche e pré-escola?

PROFESSORA (I): Aqui as salas têm muitos alunos. Então eu acho que bom seria uma escola com um número menor de alunos [...] porque como é que o professor vai trabalhar numa sala super cheia? Como que a gente faz?

ENTREVISTA DA PROFESSORA (J) DO ENSINO REGULAR

PESQUISADORA: Você acha que a criança com deficiência intelectual inclusa no ensino regular encontra dificuldades no seu processo de desenvolvimento? Em caso afirmativo, citá-las.

PROFESSORA (J): Ano passado nós pegamos um caso então a criança entrou já tava com 4 anos, entrou no infantil I, sem o diagnóstico, mas aí de cara a gente já deu pra perceber, até porque no caso dele ele nem falava, ele emitia apenas sons, então ele não falava. [...] e aí ele nem podia tá na sala de recursos porque ele não tinha laudo. Então pra todos os fins a gente [...] aquele aluno era um aluno normal e a gente ficou vendo a dificuldade, então assim, é muito complicado porque o correto seria já se chegar uma criança, por exemplo, de 4 anos, e ter o diagnóstico né? Que ele tinha uma dificuldade, pra que a gente quando pegar dizer: opa! Eu já vou pegar um aluno que tem uma dificuldade intelectual então eu já vou ver o quê eu posso ajudar e a sala de recursos também seria o auxílio, mais aí esse aluno de imediato nem participa porque ele não tem laudo né? Terminou o ano, aí o aluno passou de ano [...] concluiu o ano e o aluno [...] não teve o diagnóstico e a gente não pode ajudar porque agente também não sabe dizer "olha, o problema intelectual dele é isso, é dislexia, é um outro problema, é isso, então fica muito abstrato pra gente, é muito difícil [...]

PESQUISADORA: Você já enfrentou alguma dificuldade no atendimento as crianças com deficiência intelectual na sala de atividades? Em caso positivo, citá-las.

PROFESSORA (J): Sim. Isso que acabei de falar, essa dificuldade do não saber e da gente na prática perceber que existe alguma diferença dessa criança e aí a gente vai vivendo essas dificuldades mesmo, da falta do conhecimento, falta de apoio, porque por mais que a gente sinalize que fale pra a educação especial, que fale pras pessoas, mas elas também não podem [...] tem que ser o médico, no caso, tem que dar o laudo e dizer então, por mais que elas [professoras] percebam pela prática também né? Mas agente também não pode falar e dar esse laudo, então agente sente essa falta de apoio. Os pais, como a gente é de uma área carente, também tem dificuldade mesmo até de uma passagem pra ir até o Centro, a questão de ter vários filhos, então às vezes quer levar um mais aí dificulta bastante, às vezes trabalha não são liberados. Porque tem um filho especial tem que se dedicar né? Então eles não têm ajuda. [...] às vezes são mães solteiras, os pais não ajudam, então é mais essa dificuldade mesmo, do diagnóstico inicial. Como eles estão na educação infantil que é o nosso caso se tivesse um diagnóstico o quanto antes, agente sabe que isso faria muito a diferença no desenvolvimento dessa criança, no auxílio pra ela.

PESQUISADORA: Você acha que os professores do atendimento educacional especializado ajudam a criança com deficiência intelectual nas dificuldades escolares encontradas por ela?

PROFESSORA (J): Sim, só que eu acho que eles não fazem mais por falta de materiais, você pode ver lá, falta muita coisa né!. Os materiais são reciclados, aí a professora faz o que pode.

PESQUISADORA: Qual a sua opinião sobre a inclusão das crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (J): Assim, a política ela é muito interessante, ela é valida, é necessário porque é uma situação, não é um fato, não se pode excluir, tem que incluir de alguma forma né? Não se pode dizer "eu não vou aceitar, eu não quero, eu não sei trabalhar", não se trata disso. Então assim, só que precisa ver realmente todo o contexto. A escola ela pode até está preparada com pessoal formado, com uma equipe, com estrutura, mas esbarra nessa questão do diagnóstico inicial, no nosso caso que é a educação infantil. Então assim, pra gente é lamentável agente pegar uma criança de 4 a 5 anos, como agente já teve aqui, por exemplo, até deficiências como deficiência auditiva, pegamos uma aluna com problema auditivo que os pais não aceitavam que ela tinha, então assim, até agente convencer pro pai levar, pra criança começar a se adaptar foi complicado. E quando é

intelectual aí que é mais difícil ainda. E quando não se tem esse diagnóstico, o pai não chega, a mãe não fala, quer dizer a família não assume ou também não sabe mesmo né? Os pais acham que é normal porque disseram pra eles que uma criança até 4 anos não falar é normal, porque a criança deve ser tímida é assim mesmo, porque é o jeito da criança ser calada, então eles são muito despreocupados, porque doença pra eles... não é doença então eles não vão procurar o médico, porque a criança não tá chorando, o filho não tá berrando, o filho não tá com dor, não tá com nada então tá tranquilo né? Então a dificuldade eu vejo desse diagnóstico, que é importante pra que nós possamos de fato fazer o nosso trabalho [...]

PESQUISADORA: Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas pelas crianças com deficiência intelectual para serem e permanecerem inclusas em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (J): Diagnóstico. Porque aí agente chega a pegar uma criança sem noção, agente já começa a ficar apostando numa coisa e outra aí perde tempo, poderia tá ajudando, favorecendo, compreendendo a dificuldade dela melhor e agente fica angustiada, porque agente quer ajudar mas não sabe como porque agente não tem como avaliar qual é o nível de deficiência dela [da criança] no que de fato ela tem dificuldade, que não cabe a nós essa avaliação, é de outros profissionais, então eu acho que o principal nesse momento seria o diagnóstico mais preciso possível pra que nos pudéssemos fazer o nosso planejamento baseado nessa dificuldade[...]

PESQUISADORA: Na sua opinião, quais as principais dificuldades a efetivação da inclusão escolar de crianças de 3 a 5 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (J): Comprometimento das famílias. Assim, muitas não vem pra escola, não participam da vida escolar dos filhos. Outra coisa [...] Aqui a gente fica no pé da mãe pra levar o filho no médico. A gente cobra a família o tempo todo [...] Tem procurado os acompanhamentos que a criança precisa? Os especialistas que ela precisa consultar? Então fica uma coisa muito solta. Fora a dificuldade que eles têm em conseguir a consulta, que fazer o exame, que vai ter o laudo, isso tudo é muito complicado. Então as famílias não acompanham [...] É e outra dificuldade que eu vejo assim, realmente, por exemplo, da educação infantil, nossas salas são de 25 alunos, então assim, no caso eu tive uma experiência com esse aluno que no caso ele não falava né? Ele tinha deficiência intelectual e não falava. Então assim, você sozinha pra você ter que [...] no universo de um aluno especial e 24 alunos teoricamente normais vamos dizer assim, e isso dificulta bastante o trabalho porque o aluno intelectual você tem que ter um pouco mais de atenção pra ele. [...] E não adianta também você ter estrutura, você ter qualificação, mas se você não tem ajuda você não consegue uma educação com qualidade. Então você fica só angustiada tentando ajudar as duas partes. E se agente tivesse pelo menos uma outra professora pra compartilhar, ao invés de eu dar atenção de um universo de 25 alunos, então uma cuida de 12 a outra tá cuidando de 13 que aí num universo menor poderia de fato dar atenção pra cada aluno. Então o dilema da gente é que agente quer ajudar, mas aí fica 24 [alunos] no teu pé, e aí você para pra ajudar um e fica 24 soltos.

PESQUISADORA: Na sua concepção, que mudanças deveriam ser feitas na instituição de educação infantil onde você trabalha para favorecer a inclusão da criança com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (J): A questão de mais um profissional na sala de aula, porque numa demanda de 25 alunos você conseguir... e as vezes você pega 1 [aluno com deficiência], mas as vezes você pega 3, você pega 4 cada um com diferentes deficiências e tem que dar conta de atender todos eles. Então esse dilema de cuidar dos especiais pra garantir a inclusão né? Porque por mais que você diga assim: "não, mas a inclusão é pra você fazer tudo igual!" É tudo igual, mas tem o lado emocional do aluno, tem que entender o limite do aluno, você trata igual, mas você tem que respeitar a diferença [...]

PESQUISADORA: Para você qual seria o modelo ideal de creche e pré-escola?

PROFESSORA (J): Eu não saberia assim nem te dizer porque eu nunca vi, nunca vivenciei isso né? Agente lê, agente estuda, agente sonha, mas na prática [...] eu acredito que eu precisaria ver algo funcionando, dando

resultado pra poder te dizer: "olha, o ideal seria isso porque eu vi que isso funciona", porque teoricamente é pra funcionar de uma forma, de um modelo que agente imagina, mas a prática ela [...] devido ao contexto de várias situações, como eu falei anteriormente, as vezes a escola está preparada, tem bons profissionais, tem estrutura tem tudo, mas aí barra no diagnostico, então não vai funcionar né? É possível o sistema educacional oferecer essa questão de facilidade do diagnostico, dos exames neurológicos, da avaliação psicológica, da avaliação com os outros profissionais que não são da área de educação? Então assim, deveria ter a parceria da saúde com a educação [...] Assim! Pra mim deveria ter profissionais da saúde na escola, psicólogos, médico, dando esse suporte. Então no caso agente que é educação infantil, então assim, eu precisaria acompanhar, eu não conheço nenhum modelo hoje né? Falta de oportunidade, talvez até exista na própria rede municipal [de ensino] e eu não conheço, nunca tive oportunidade de conhecer.

APÊNDICE F - Transcrições das entrevistas semiestruturadas com as professoras da sala de recursos multifuncionais

ENTREVISTA DA PROFESSORA (A) DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

PESQUISADORA: Você acha que a criança com deficiência intelectual encontra dificuldades no seu processo de desenvolvimento em salas de recursos multifuncionais? Em caso afirmativo, citá-las.

PROFESSORA (A): Tem. Ele tem muitas dificuldades até por causa do contexto que ele já vivencia né? Na sala regular, que às vezes na sala regular, eu ouço de muitas mães né? Que ele [o aluno com deficiência intelectual] tá lá dentro mais é a mesma coisa que não existisse. Ele fica no canto retido, não compartilha com os outros nada, e o que acontece na sala de recursos é que ele vai se adaptar e é justamente isso que agente vai trabalhar, pra ele aprender a se adaptar dentro da sala regular [...] Então essa é a questão né? Por isso que eles vêm pra sala de recursos, porque dependendo da deficiência isso realmente vai acontecer, o aluno vai ficar de lado, e eu entendo o outro lado das professoras do ensino regular por ser professora do ensino regular. Porque a lei diz que o professor da sala regular tem que atender no máximo uns 10 alunos [considerados "normais"] se ele tiver um aluno com deficiência e o que tá acontecendo é que professoras do ensino regular tá recebendo 3 crianças com deficiências diferenciadas, como é que ele vai dar conta com 35, 40 alunos numa sala de aula? [...]

PESQUISADORA: Você já enfrentou alguma dificuldade no atendimento as crianças com deficiência intelectual na sala de recursos multifuncionais? Em caso positivo, citá-las.

PROFESSORA (A): Muitas [risos] [...] muitas, que embora a teoria, a teoria ajuda muito agente, mais na pratica, vamos dizer assim: Autismo, mas eu vou ter diversos altistas dentro de uma sala de aula. De comportamentos totalmente diferentes, de níveis intelectuais totalmente diferentes, sem contar que algumas mães adoecem, devido à correria com vários outros profissionais que a criança tem que ter acompanhamento [...] Porque eles [os alunos com deficiência] vão pra sala regular às vezes quando sai já chega em casa só pra almoçar pra ir para um especialista, quando sai de lá as vezes já vai pra outro, e outra questão também que elas [as mães dos alunos com deficiência] reclamam demais, porque eles precisam desses outros especialistas pra ajudar agente também na sala de aula, porque eu peço de todos os especialistas que eles fazem acompanhamento, eu peço alguma coisa, algum relato deles sobre como é, o que a criança precisa, qual o grau, o nível da deficiência, e quando eles não conseguem, fica difícil, como é que eu vou fazer um atendimento na sala de recursos sendo que ele também precisa de outro especialista? [...]

PESQUISADORA: Você acha que os professores do ensino regular ajudam a criança com deficiência intelectual nas dificuldades escolares encontradas por ela?

PROFESSORA (A): Isso fica difícil responder por que agente não tá lá dentro da sala regular. Aqui agente tem porque agente tá aqui entendeu? Porque eu não dizer como que tá o nível dele [aluno com deficiência intelectual] lá, eu posso dizer o nível que ele vai tá desenvolvendo aqui. Mas mesmo assim, com as professoras de lá eu também peço. Eu faço até uma folha especificando tudo, que eu quero saber como é que tá o desempenho, o quê que ele precisa trabalhar, tudo isso eu faço. Eu mando pras professoras pedindo um relato delas. Se agente pudesse ter mais assim contato, era bom [...]

PESQUISADORA: Qual a sua opinião sobre a inclusão das crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (A): Na questão da inclusão, ela é muito boa quando ela começa a partir da creche. Porque a partir daí já vai começar a ser trabalhado né? [...] desde a educação infantil. Só que eu vejo uma ausência em relação a ter mais um [...] como é que eu posso dizer [...] um conjunto de profissionais que possam está dando mais reforço pros professores do ensino regular, por exemplo, a criança entra na creche, aí o professor já começa a perceber que essa criança tem alguma alteração no comportamento, na aprendizagem, aí a partir daí vim outros profissionais que na SEMED tem. Como terapeutas, possam esta aqui dentro da escola, não lá, que possam vim aqui fazer esse acompanhamento mais próximo, porque vai começar da creche, a creche é a base, e ele [o aluno com deficiência intelectual] vai passar por toda a base da SEMED, da escola, da educação infantil, ensino fundamental menor, ensino fundamental maior, aí depois vai pro ensino médio, porque se tiver um acompanhamento desde aí, vai ajudar bastante. Cadê os profissionais que eu preciso ter um acompanhamento pra me orientar pra futuramente eu receber ele? Se tivesse era ótimo, mais tem essa ausência aí [...]

PESQUISADORA: Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas pelas crianças com deficiência intelectual para serem e permanecerem inclusas em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (A): Nessa questão bem aí é a adaptação mesmo [...] a adaptação deles é um pouco demorada. Adaptação e mudança, às vezes tem muito professor [...] eu sei que isso é necessário, mas a mudança de professor e a mudança da forma de como cada professor trabalha, por isso que eu te disse, se o professor tivesse trabalhado já [...] todo mundo tivesse incluído, ele ia receber aluno e ia ficar sabendo como trabalhar ele, então quando ele entra, outro professor vai começar a conhecer... é como se o processo começasse tudo de novo, zerado [...]

PESQUISADORA: Na sua opinião, quais as principais dificuldades a efetivação da inclusão escolar de crianças de 3 a 5 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (A): Pra mim as formações dentro da própria escola. Dos profissionais vindos pra trabalhar junto com os professores. Porque a SEMED oferece muito curso, educação no contexto, educação inclusiva, Braille, Libras, dependendo dos horários. Muitas coisas atrapalham, tem coisas que às vezes o professor quer fazer só que é num horário que não dar pra ele. Se ele trabalha de manhã e o curso é pela manhã ele não pode sair da sala regular pra ir pra lá. De jeito nenhum, ele tem que tá na sala de aula. Aí dessa essa questão aí, que o professor não pode sair pra fazer uma formação [...] de toda comunidade escolar. Às vezes se torna muito puxado, eu mesma. Eu fiz um curso porque eu me disponibilizei a noite pra ir fazer. Eles [a SEMED] abriram [curso] de Braille e eu fui fazer. E também essa questão de ser fora, muitos professores não quer abrir mão do seu tempo, além de já trabalharem, não querem sair do seu tempo precioso do final de semana ou então na noite pra se dedicar ou ir trabalhar mais, pra fazer curso. Se esses cursos fossem separados dentro da escola, não teria como o corpo docente, a direção, os demais funcionários fugirem disso. Era uma forma de até dizer assim: "nós estamos preparando o corpo docente e os demais funcionários da escola". Não teria como fugir pra não dizer assim: "ah, você vai receber um aluno, a escola vai receber um aluno assim, assim, assim, não teria como a escola ter a desculpa né? E nem professor dizer eu não sei trabalhar, eu não sei como, não posso fazer isso. Se [os cursos de formação] fossem na escola, ia ser ótimo né?

PESQUISADORA: Na sua concepção, que mudanças deveriam ser feitas na instituição de educação infantil onde você trabalha para favorecer a inclusão da criança com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (A): São muitas, mas o principal pra mim é ter mais presença dos demais profissionais que a SEMED tem, como terapeuta, e os especialistas que tem pra ajudar a orientar em que atividades podem ser trabalhadas, que isso daí precisa muito [...]

PESQUISADORA: Para você qual seria o modelo ideal de creche e pré-escola?

PROFESSORA (A): [risos]... Primeira coisa. Creche e pré-escola [...] no caso daqui, que eu acho que não tá acontecendo que deveria seguir o modelo de [do estado] São Paulo que existe né? A creche tem que inserir

crianças em que os pais trabalhem, que realmente necessitam porque trabalham. Eu vejo uma ausência nisso aqui. Que às vezes muitos pais só querem jogar a criança dentro da escola. E no resto do dia não faz nada. Como é tempo integral, no caso aqui né? Como é tempo integral, tira totalmente a responsabilidade do pai em relação ao nível de aprendizagem e educação, que a educação vem de casa. Tira total a responsabilidade do pai do nível de aprendizagem e a escola fica com essa responsabilidade né? Isso iria equilibrar muito mais a questão do contexto familiar, que às vezes quando chega aqui, pra muitos pais que trabalham já não tem vaga. Então por mais que se deseja incluir crianças, ainda deixa muitas fora. Muitas crianças ficam fora [...]

ENTREVISTA DA PROFESSORA (B) DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

PESQUISADORA: Você acha que a criança com deficiência intelectual encontra dificuldades no seu processo de desenvolvimento em salas de recursos multifuncionais? Em caso afirmativo, citá-las.

PROFESSORA (B): Sim. Depende do grau de comprometimento que ele tem. Por exemplo, eu tenho um aluno, o Thiago, que ele tem um comprometimento um pouco maior, então às vezes ele não quer participar e acaba comprometendo né? O desenvolvimento dele, aí o trabalho é totalmente diferente. Por exemplo, no início eu tive que tentar acolher ele, tentar [...] porque ele era muito tímido, ele não interagia comigo, então aí já é um ponto que comprometia bastante o desenvolvimento [...]

PESQUISADORA: Você já enfrentou alguma dificuldade no atendimento as crianças com deficiência intelectual na sala de recursos multifuncionais? Em caso positivo, citá-las.

PROFESSORA (B): Sim. No começo assim, por conta da formação, apesar de ter passado por uma Pós Graduação você sente ainda um pouco insegura né? Com relação a isso, até porque a Pós Graduação ela atende mais a parte teórica né? Fiz pós na educação especial, mas eu não tive nenhuma parte de estágio, algo que me possa me dar prática e pudesse exercer aquilo que de fato tinha aprendido. E também pelas condições da escola em relação às estruturas, em relação a recursos também que era muito carente, boa parte dos recursos são as professoras que compraram. Outra professora que pode reciclar algumas coisas e acabou aproveitando. Então assim, eu encontrei realmente muitas dificuldades né? Voltei a estudar novamente, trocar experiências com as outras professoras né? Alguns alunos são daqui da escola, outros são de escolas diferentes, mas os que estavam aqui eu pude aproveitar, conversar um pouco, e assim, quando eu fui conhecendo também os alunos fui sentindo também mais segurança né? Pra poder atuar com eles [...]

PESQUISADORA: Você acha que os professores do ensino regular ajudam a criança com deficiência intelectual nas dificuldades escolares encontradas por ela?

PROFESSORA (B): Bastante. Só que é complicado, porque assim [...] a maioria das salas de aula são muito cheias de alunos e acaba que você ou inclui o aluno com deficiência ou você exclui o restante da turma. Eu falo isso porque eu já fui professora do ensino regular, já tive um aluno com Síndrome de Dow, outro com Autismo. O [aluno] com Síndrome de Dow eu realmente tinha que correr pela escola com ele, tinha que limpar ele, fazer tudo, coisas que fogem um pouco da tua área pedagógica. E assim, eu ficava nesse dilema, eu vou incluir ele e vou excluir o restante porque eu deixo eles com umas atividades enquanto eu corro atrás dele, enquanto eu tento fazer alguma atividade com ele. Então acaba que você não tem um suporte tão necessário.

PESQUISADORA: Qual a sua opinião sobre a inclusão das crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (B): É extremamente necessário né? Até porque as salas de recursos trabalha em paralelo com o ensino regular pra atender a criança na sua plenitude né? Então é extremamente necessário até pra tentar incluí-los assim de uma forma que não seja tão drástica no ensino regular. Às vezes eles [alunos com deficiência intelectual] vão pra lá, mas são tratados de uma outra forma né? Aqui [na sala de recursos] você tem a oportunidade de trabalhar a especificidade dele né? Tentar suprir algumas das suas necessidades, e assim, é um trabalho em construção né? Sempre vamos está construindo a partir do que ele tem. Então a meu ver é extremamente necessário, até porque agente partindo do pressuposto pelo menos do ensino público que tenha as suas carências né? Então é uma forma assim de tentar suprir o que falta no ensino regular [...]

PESQUISADORA: Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas pelas crianças com deficiência intelectual para serem e permanecerem inclusas em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (B): Eu acho que um pouco dos dois, acho que a família também, não só a escola né? Agente não pode tratar a escola como se fosse algo excluído do mundo né? A família também, pelo menos as famílias que eu atendo aqui, algumas elas [...] como é que eu posso dizer [...] você passa por um período que você tem que receber aquela criança que não foi tão desejada daquela forma, e aí você passa tentar entender o que acontece com ela, aí algumas coisas parte do senso comum de muitas famílias né? De tentar entender aquela situação "ah, aquele aluno é um doidinho, ah, aquele aluno é assim mesmo, deixa assim". Então assim, algumas famílias eu acho que também dificulta um pouco né? O aluno permanecer na escola, porque agente também precisa desse apoio da família em casa né? É um trabalho de continuidade, apesar de ser atendimento educacional especializado ou ensino regular, mas é a família que passa a maior parte do tempo né? E que de alguma forma poderia está ali incentivando o aluno, estimulando né? . Então assim, alguns pais também dificultam um pouco a continuidade desse aluno da escola. A própria escola, a estrutura né? Às vezes desmotiva um pouco os alunos. A nossa própria estrutura de escola, como você pode observar as paredes elas estão bem sujas né? Divididas com esse negócio de PVC com uma outra sala que era dos professores e atualmente não é mais nem utilizada por conta disso. Nós não temos mais um quadro porque o cupim já acabou ai com ele. Alguns livros nossos estão ai bem saturados, brinquedos nossos também tão bem sujos, então você acaba que é um desafio a mais pra essas crianças serem incluídas né? Permanecerem também, que eu acho algo bastante interessante também, você questionar sobre isso, que muito se fala em inclusão, inclusão aí você inclui e o aluno vai permanecer? Ele vai ter uma boa formação? Ele vai ter alguma possibilidade profissional mais lá na frente?

PESQUISADORA: Na sua opinião, quais as principais dificuldades a efetivação da inclusão escolar de crianças de 3 a 5 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (B): A formação do profissional eu acredito que é essencial. Não é só do professor não, do gestor também né? Do coordenador ou supervisor, então a formação com certeza é essencial. Por mais que você tenha o mínimo, mas você tem possibilidades, você pode criar, reinventar o seu espaço pra tentar atender. Então não adianta "ah, vamos equipar todas as salas de recursos do município de São Luís!" E o ensino regular que o aluno também está inserido? E a formação desses professores? Então agente tem que realmente refletir sobre isso e acabar com alguns estigmas né? De que o professor tem que aprender é vivenciando, é praticando, o professor também tem que ter essa estrutura necessária, essa estrutura mínima de formação pra poder atender aos alunos né? E também acho que um pouco mais do que isso né? Formação, estrutura, eu acho que o prazer de lecionar, acreditar que a educação realmente pode modificar aquela família, aquele aluno, aquela história, aquela trajetória que ele poderia ter. Eu acho que falta um pouco disso né? As pessoas acreditarem, darem maior credibilidade pra educação [...]

PESQUISADORA: Na sua concepção, que mudanças deveriam ser feitas na instituição de educação infantil onde você trabalha para favorecer a inclusão da criança com deficiência intelectual em creches e pré-escolas?

PROFESSORA (B): Acho que as estruturais né? São as primeiras, as estruturais, a formação continuada agente tem até uma grande oportunidade de trocar experiências, agente recebe o calendário da SEMED de quais são as formações que irão acontecer, era pra acontecer geralmente uma vez por mês, mas por conta de greve, outras coisas, tá sendo a cada dois meses ou três meses. Formação assim continuada agente recebe né? Algumas temáticas assim bem interessantes, voltadas pra área de educação inclusiva, oficina de Braille, de Libras, discussões sobre algumas deficiências né? O Altismo, a própria deficiência intelectual também é bastante abordada, as deficiências múltiplas né? Mas acredito assim, que falta mesmo aqui é maior conscientização dos pais. Assim, que eles tivessem consciência que sem o apoio deles o nosso trabalho fica mais difícil. E outra sem esse apoio quem sai mais prejudicado é a criança né! E estrutura que realmente falta, recursos pra se trabalhar [...]

PESQUISADORA: Para você qual seria o modelo ideal de creche e pré-escola?

PROFESSORA (B): [risos]... Falar em modelo é algo assim complicado né? Porque se agente falar de modelo de escola agente tem que pensar num aluno padrão, e agente não tem, dificilmente agente vai ter. Então assim, eu acredito que a escola ela precisa ter pelo menos o mínimo né? Pra ela oferecer pelo menos uma educação que seria ideal né? Em relação à estrutura da escola, as possibilidades de orientação para o professor né? De é [...] orientações pro o próprio fazer pedagógico, acredito que seja isso né? Uma gestora que entenda, compreenda a real importância da sala de recursos né? Acho que o restante vai depender do trabalho do professor juntamente com os alunos pra atendê-los, até mesmo pra tentar incluí-los com os projetos da escola enfim [...].

ANEXOS

ANEXO A- Carta de Anuência da Secretaria Municipal de Educação/SEMED

PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE
SUPERINTENDENCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

SÃO LUÍS
Prefeitura e você, construindo um novo caminho

Anexo A- Carta de Anuência da Secretaria Municipal de Educação/SEMED**CARTA DE ANUÊNCIA**

Autorizamos a mestrandia **FERNANDA COSTA PINHEIRO**, aluna do **Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão- UFMA, a realização de Pesquisa intitulada “O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS DE 03 A 05 ANOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS DE SÃO LUÍS-MA: desafios e possibilidades”**, sob orientação da Profª. Drª. Silvana Maria Moura da Silva- objetivando analisar como está ocorrendo o processo de inclusão das crianças de 03 a 05 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas de São Luís- MA, nas escolas da rede municipal: UEB Recanto dos Pássaros e UEB. Jairo Rodrigues que possuem as condições necessárias para a realização desta pesquisa.

Atenciosamente,

São Luís, 16 de novembro de 2014.

Dalvina Amorim Ayres
Superintendente da Área de Educação Especial

ANEXO B- Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO/MA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS DE 03 A 05 ANOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS DE SÃO LUÍS-MA: desafios e possibilidades

Pesquisador: Fernanda Costa Pinheiro

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 39918214.4.0000.5087

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHAO

Patrocinador Principal: MINISTERIO DA EDUCACAO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 982.274

Data da Relatoria: 25/01/2015

Apresentação do Projeto:

O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS DE 03 A 05 ANOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS DE SÃO LUÍS-MA: desafios e possibilidades

O tema desta pesquisa é referente a inclusão escolar de alunos com deficiência, particularmente de crianças de 03 a 05 anos com deficiência

intelectual em creches e pré-escolas de São Luís-MA. Assim, tem como objetivo principal analisar como está ocorrendo o processo de inclusão das

crianças de 03 a 05 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas de São Luís-MA. Além disso, esta pesquisa propõe-se a discutir as

percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre a inclusão do aluno com deficiência intelectual em

creches e pré-escolas, bem como identificar as dificuldades apontadas pelos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado no atendimento as crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas, e verificar os principais desafios postos à inclusão

de crianças de 03 a 05 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas da Rede Municipal de São Luís.

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO/MA



Continuação do Parecer: 982.274

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como está ocorrendo o processo de inclusão das crianças de 03 a 05 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas de São Luís-MA.

Objetivo Secundário:

Discutir as percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre a inclusão do aluno com deficiência

intelectual em creches e pré-escolas, bem como identificar as dificuldades apontadas pelos professores do ensino regular e do atendimento

educacional especializado no atendimento as crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas, e verificar os principais desafios postos à inclusão de crianças de 03 a 05 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas da Rede Municipal de São Luís.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Nesta pesquisa, os desconfortos e os riscos que eventualmente venham a ocorrer para os sujeitos não são de ordem física. Possivelmente os

sujeitos poderão se sentir desconfortáveis por compartilharem informações pessoais e confidenciais do seu ambiente de trabalho, podem ainda

sentirem-se incomodados e receosos com algumas perguntas, por acreditarem que a sua postura profissional possa ser avaliada pela pesquisadora,

ou que as suas respostas possam transparecer alguma insegurança no tema abordado. Existe, ainda, a possibilidade de os entrevistados

acreditarem que as suas respostas de alguma forma venham a comprometer o trabalho de colegas ou a imagem da escola onde trabalha. Além

disso, é possível, que os sujeitos apresentem alguma resistência na execução das entrevistas, criando barreiras para a sua realização, como por

exemplo, não comparecer nos dias e horários marcados para a coleta de informações.

Quanto aos benefícios em participar do trabalho, os sujeitos terão benefícios diretos com o conhecimento gerado por esta pesquisa, na medida que

os dados coletados serão posteriormente transmitidos aos participantes desse estudo. Desta forma, a partir do feedback, ou seja, do retorno das

informações, acredita-se que os sujeitos poderão rever suas posturas e concepções a respeito da inclusão escolar de alunos com deficiência

intelectual. Terão ainda o espaço para compartilharem experiências, dar sugestões e fazerem

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040

UF: MA **Município:** SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO/MA



Continuação do Parecer: 982.274

críticas sobre o tema abordado

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

o todas as etapas indicadas no enfoque da análise de conteúdo, a saber: 1) Organização do material de trabalho, após o

processo de transcrição das entrevistas dos sujeitos, proceder-se-á à manipulação do material, que dependendo do volume, se for considerado

bastante extenso, será construída uma amostra representativa aleatória, destacando as variáveis mais significativas para a análise dos dados, cujos

resultados obtidos poderão servir de guia para as análises posteriores. Em seguida a próxima etapa se refere a: 2) Definição das unidades de

registro, que poderão ser tanto palavras, quanto conjunto de palavras, temas, enfim, tudo que possa ser considerado pertinente para o alcance dos

objetivos da pesquisa. No caso das palavras, há duas opções de análise. A primeira delas é em relação ao grupo gramatical, a qual a palavra

pertence, ou seja, se é verbo, substantivo, pronome e, a segunda opção se refere à análise do sentido semântico, ou seja, se é polissêmico ou

sinonímico. Assim, nessa pesquisa espera-se identificar o tema presente na fala dos entrevistados, sendo que em alguns casos, este pode estar

oculto, ou seja, presente nas entrelinhas da mensagem, o que requer do pesquisador estar atento o tempo todo a gestos, tons de voz e ao silêncio

do entrevistado que também transmite infinitos significados. Produção de amplo conhecimento sobre o tema abordado, possibilitando a avaliação e discussão entre pesquisadores, educadores e demais

profissionais interessados no debate a respeito das políticas de inclusão na realidade maranhense, sobretudo, em creches e pré-escolas e

mudanças de percepções e atitudes dos professores da Educação Infantil que se mostrarem contrários à inclusão escolar das crianças com

deficiência intelectual.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto de pesquisa está bem estruturado, contém, em geral, os itens exigidos para um trabalho científico e aqueles de apresentação obrigatória, que constam na Resolução 466/12

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040

UF: MA **Município:** SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO/MA



Continuação do Parecer: 982.274

Recomendações:

O projeto de pesquisa está bem estruturado, contém, em geral, os itens exigidos para um trabalho científico e aqueles de apresentação obrigatória, que constam na Resolução 466/12

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto satisfatório e que atende ao itens exigidos para a pesquisa, de acordo com a Resolução 466/12.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não


Considerações Finais a critério do CEP:

SAO LUIS, 12 de Março de 2015


Assinado por:
FRANCISCO NAVARRO
(Coordenador)

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

ANEXO C- Documento relativo ao financiamento de bolsa pela CAPES

 **PPGE**
Programa de Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
FUNDAÇÃO instituída nos termos da Lei nº 5.152 de 21/10/1966
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



ANEXO C - Documento relativo ao financiamento de bolsa pela CAPES

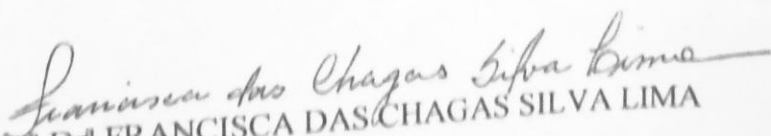
DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins, que FERNANDA COSTA PINHEIRO, é aluna regularmente matriculada na 14ª Turma do Curso de Mestrado em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão, iniciada em junho de 2013 e com término previsto para junho de 2015.

Por não possuir vínculo empregatício é bolsista da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Demanda Social CAPES/DS. Valor mensal da bolsa: R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais).

Declaramos, outrossim, que a bolsa tem vigência de 24 meses, prazo de duração do Curso.

São Luís, 28 de outubro de 2014


Profª Drª FRANCISCA DAS CHAGAS SILVA LIMA
Coordenadora

Campus Universitário do Bacanga
65085-550 - São Luís - MA