

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ROSELINY DE MORAIS MARTINS BATISTA**

**O ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS  
ESPECIAIS EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL NA CIDADE  
DE SÃO LUÍS-MA**

São Luís

2012

**ROSELINY DE MORAIS MARTINS BATISTA**

**O ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS  
ESPECIAIS EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL NA CIDADE  
DE SÃO LUÍS-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação / Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marilete Geralda da Silva Perdigão

São Luís

2012

**ROSELINY DE MORAIS MARTINS BATISTA**

**O ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS  
ESPECIAIS EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL NA CIDADE  
DE SÃO LUÍS-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação / Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em:    /    /

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dra. Marilete Geralda da Silva Perdigão** (Orientadora)  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima** (Examinadora)  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dra. Sylvie Delacours Lins** (Examinador)  
Universidade Federal do Ceará

À minha Filha Maria Júlia Martins Batista, o bem mais precioso dado por Deus durante o curso de Mestrado.

## AGRADECIMENTOS

Ao eterno Deus inspirador e condutor dos meus passos.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilete Geralda da Silva Perdigão pela paciência na orientação deste trabalho, e pelos eternos ensinamentos sobre educação, psicologia e psicanálise.

Meu marido Marcus que desde o início acreditou em mim, me acompanhou e ajudou durante o curso de mestrado.

À minha mãe Formozina que com muito amor e companheirismo esteve junto durante toda a jornada para a conquista do título de Mestre em Educação.

Ao ISEC – Instituto Superior de Educação Continuada, na pessoa dos Professores Mestre Luiz Celso Cutrim Batista e Luiz Gustavo Alves Batista que desde do início do curso acreditaram no meu trabalho e ajudaram na concretização desse título.

À Prof.<sup>a</sup> Vera que me acompanhou durante os dois anos de mestrado, ensinando como escrever bem os textos científicos.

Às escolas que aceitaram participar da pesquisa, contribuindo assim para a concretização deste trabalho.

À Coordenação, professores e demais funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA que sempre acompanharam e orientaram os alunos no sentido de concluírem com qualidade o curso de Mestrado.

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de São Luís

## RESUMO

Esta pesquisa tem como título: o atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas da rede municipal na cidade de São Luís – MA. Está vinculada a linha de pesquisa: instituições escolares, saberes e práticas educativas do programa de Pós-graduação em Educação PPGE - UFMA. Teve como objetivo geral compreender como se dá o atendimento às crianças com necessidade educacionais especiais (NEE) em creches e pré-escolas municipais na cidade de São Luís – MA, e, de modo específico, objetivou caracterizar, a partir dos teóricos do desenvolvimento e aprendizagem infantis, como ocorre a formação psíquica das crianças no tocante aos aspectos motores, cognitivos, sociais e psicosssexuais, sejam elas crianças com NEE ou não; descrever a partir de pesquisa bibliográfica e de documentos oficiais, como poderá ser o atendimento inclusivo às crianças, especificamente, às especiais, assim como, identificar quais desses alunos são atendidos na Educação Infantil; saber quais os recursos utilizados, procedimentos e atividades realizados em creches e pré-escolas na cidade de São Luis com as crianças especiais a partir dos discursos dos professores, gestores e família e de observações realizadas no contexto escolar; caracterizar a estrutura e os espaços de aprendizagem escolares onde são desenvolvidos os procedimentos e atividades oferecidas a todas as crianças. Por fim, refletir sobre o atendimento dispensado às crianças com NEE nas instituições pesquisadas à luz das teorias, pesquisas e documentos estudados também foi outro objetivo importante. A fundamentação teórica se assenta em autores que falam do percurso histórico da Educação Infantil no Brasil, e sobre a inclusão, além dos documentos do Ministério da Educação (MEC) que orientam acerca do funcionamento de creches e pré-escolas no Brasil. Estudou-se o desenvolvimento e aprendizagem infantil, com base em alguns educadores e teóricos da Psicologia Educacional como: Piaget, Vygotsky e Freud. A pesquisa de campo de cunho qualitativo e quantitativo foi desenvolvida em dez escolas da rede municipal de São Luís do Maranhão, tendo como participantes os gestores, professoras, família e seus filhos com NEE. Entrevistas semiestruturadas foram aplicadas, para cada sujeito. Além das entrevistas, observações participantes foram feitas no contexto escolar. A técnica de análise de conteúdo foi utilizada para a organização, categorização e interpretação dos dados. Este estudo revelou que a Educação Infantil tem o objetivo de formar o sujeito integralmente e que essa foi uma conquista da sociedade, a partir das reivindicações das famílias e das contribuições das teorias sobre a infância. A inclusão de crianças com NEE é uma proposta recente que requer ações sociais, educacionais e políticas para que se efetive. Os alunos especiais matriculados nas

escolas da pesquisa são atendidos porque professoras e gestores se esforçam para igualar as oportunidades de aprendizagem, já que os recursos e os espaços ainda não estão de acordo com as necessidades de todos os alunos. As mães estão satisfeitas com as escolas, a pesar das dificuldades. Em relação aos alunos com NEE matriculados nas instituições pesquisadas há predominância de crianças com deficiência e com transtornos globais de desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação Infantil. Inclusão. Infância.

## ABSTRACT

This work consists of a general study aimed to understand how to give care to children with NEE in day care centers and municipal preschools in the city of Sao Luis-MA, to characterize a specific way, as theorists of child development and learning, how does the mental training of children with regard to cognitive, social and psychosexual, whether children audience of special education or not; describe the bibliographic research and from official documents, as may be inclusive care to children, specifically, the target audience of special education, like know what these students are assisted in. Early Childhood Education; know which resources used, the procedures and activities performed in crèches and preschools with these children from the speech of teachers, administrators and parents and from observations made at school; characterize the structure and the school learning spaces where the procedures are developed, and activities offered to all children. Finally, reflect on management provided to children audience of special education in the researched Institutions in the light of theories, research and documents studied also has been important. The theoretical foundation is based on authors who speak of the historical background of early childhood education in Brazil, and the inclusion, in addition to the MEC documents that guide about the operation of day care centers and pre-schools in Brazil. We studied child development and learning, based on some authors of philosophy, psychoanalysis and educational psychology. We studied child development and learning, based on some educators and theorists such as Educational Psychology: Piaget, Vygotsky and Freud. The field of qualitative and quantitative was developed in ten municipal schools of São Luís in Maranhão, and the participants were the managers, teachers and parents of children with NEE. Semi-structured interviews were applied to each subject. Besides the interviews, participant observations were made in the school context. The technique of content analysis was used to organize and interpret the data. This study revealed that there is a proposal for inclusion in Childhood Education, but that is not yet effective in the context of municipal schools. The inclusion of children with NEE is a recent proposal that requires social action, education and policies to be made effective. The special students enrolled in school search are attended because teachers and administrators are trying to equal opportunities for learning, since the resources and spaces are not in accordance with the needs of all students. The mothers are satisfied with the schools, despite the difficulties. In relation to students with NEE enrolled in the institutions surveyed there is a predominance of children with disabilities and pervasive developmental disorders.

Keywords: Early Childhood Education. Inclusion. Childhood.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2</b>	<b>INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	16
<b>2.1</b>	<b>Educação Infantil no Brasil: alguns marcos históricos</b> .....	16
<b>2.2</b>	<b>Porque falar em inclusão na educação infantil</b> .....	25
<b>2.3</b>	<b>Estudos realizados e reflexões sobre uma educação infantil inclusiva</b> .....	31
<b>3</b>	<b>APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL</b> .....	37
<b>3.1</b>	<b>Concepções filosóficas sobre a infância</b> .....	37
<b>3.2</b>	<b>A teoria psicanalítica e suas contribuições para desenvolvimento psicosexual infantil</b> .....	39
<b>3.3</b>	<b>Desenvolvimento infantil na teoria de Piaget</b> .....	46
<b>3.4</b>	<b>A abordagem de Vygotsky sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantis</b> .....	52
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	60
<b>4.1</b>	<b>A metodologia</b> .....	60
<b>4.2</b>	<b>Definindo alguns termos do estudo</b> .....	60
4.2.1	Educação inclusiva e educação especial .....	60
4.2.2	Educação infantil .....	61
4.2.3	Interação e educação .....	62
4.2.4	As concepções de infância e criança .....	63
<b>4.3</b>	<b>Contexto da pesquisa</b> .....	64
<b>4.4</b>	<b>Sujeitos da pesquisa</b> .....	65
<b>4.5</b>	<b>Procedimentos metodológicos</b> .....	68
4.5.1	Entrevista .....	68
4.5.2	Observação participante .....	69
4.5.3	Organização e análise dos dados .....	70
<b>5</b>	<b>CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL QUE ATENDEM CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS</b> .....	72
<b>5.1</b>	<b>Espaços, mobília e recursos didáticos</b> .....	72
<b>5.2</b>	<b>Metodologia das escolas</b> .....	78
<b>5.3</b>	<b>Formação dos gestores e das professoras</b> .....	84

<b>6</b>	<b>SOBRE O ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM NEE NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	87
<b>6.1</b>	<b>O que pensam e fazem as professoras no trabalho com as crianças especiais</b>	87
<b>6.2</b>	<b>Opinião das mães ou cuidadoras</b>	92
<b>6.3</b>	<b>O atendimento do aluno com NEE na classe e noutros espaços pedagógicos</b>	100
<b>6.4</b>	<b>Relação escola-família</b>	107
<b>6.5</b>	<b>Sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos</b>	110
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	114
	REFERÊNCIAS	119
	APÊNDICES	127
	ANEXO	174

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar da pessoa com necessidades educacionais especiais (NEE)<sup>1</sup>, é um tema de grande relevância e vem ganhando espaço cada vez maior em debates e discussões que explicitam a necessidade de a escola atender às diferenças intrínsecas à condição humana. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtiem – Tailândia, no ano de 1990, e a Declaração de Salamanca, firmada na Espanha em 1994, marcam, no plano internacional, momentos históricos em prol da Educação Inclusiva.

Sabe-se que as variáveis do meio em que acontecem as interações sociais são muito importantes para a formação do sujeito em seus aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. Advém desta constatação, a importância da educação básica, pois ela proporciona os primeiros contatos da criança com a escola e os momentos de adaptação e socialização a um novo ambiente: o escolar, que tem grande importância para essa formação. As principais teorias do desenvolvimento e da aprendizagem enfatizam a infância como o período em que o sujeito se organiza no mundo, sendo portanto o momento das descobertas mais significativas, daí ser indiscutível a importância exercida pela Educação Infantil no desenvolvimento global do ser humano, com NEE ou não.

Frente a esta concepção, a educação inclusiva traz propostas de trabalhos diferenciados que possibilitam aos educandos com NEE benefícios oriundos das relações sociais e educacionais. Por isso, as atividades escolares desde a mais tenra idade devem ser orientadas com este fim, o da inclusão, já que se acredita que esta tenha como função propiciar a interação do sujeito em um ambiente sócioeducativo que possibilite a superação de dificuldades e a desarticulação de preconceitos. Vale ressaltar que contribuir para um processo inclusivo não significa tratar a todos como iguais, anulando as diferenças. A diversidade faz parte dos contextos sociais e isto inclui os contextos de ensino e aprendizagem também. Educadores e educandos podem e devem perceber e saber lidar com a diversidade.

A Educação Infantil é a fase da educação básica na qual se iniciam com as crianças de 0 a 5 anos atividades que se traduzem em momentos de interação e

---

<sup>1</sup> Sobre essa definição, a Declaração de Salamanca diz que: “neste conceito terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994, p. 6).

aprendizagem sobre conhecimentos, atitudes e valores que lhes darão formação integral para construir suas identidades como sujeitos conscientes e ativos.

Como explica Drago (2011, p. 19):

A escola, para grande parte das crianças brasileiras, é o único espaço de acesso aos conhecimentos universais e sistematizados socialmente, ou seja, é o lugar que pode lhes proporcionar condições de se desenvolver e de se tornar cidadãos, alguém com identidade social e cultural.

Por isso, estudar e investigar as escolas para crianças pequenas é também ir ao encontro de um ambiente educativo repleto de relações sociais, afetivas e profissionais que montam todo o contexto escolar da Educação Infantil. Entende-se, assim, que o ambiente de creches e pré-escolas se configura como verdadeiros espaços de desenvolvimento e aprendizagem para todas as crianças.

Com base nessa perspectiva, a motivação para a escolha do tema – o atendimento de crianças com NEE em creches e pré-escolas municipais de São Luís - deveu-se ao fato de ter observado, durante dois anos, em instituições deste nível de ensino, várias dificuldades de professoras na relação com as crianças especiais, bem como da equipe pedagógica para orientar o corpo docente no seu trabalho, além de verificar em sala de aula comportamentos e atitudes discriminatórias, fato este que prejudicava a interação entre os educandos e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem.

Compreendeu-se, então, quão delicado e importante é o processo inclusivo no ensino regular desde os primeiros anos de educação do sujeito e que compete à escola o desafio de promover uma cultura educacional livre de preconceitos, em que os alunos sejam vistos como sujeitos, possuidores tanto de capacidades quanto de limitações. Por isso, o ambiente da Educação Infantil deve ser preparado de forma que viabilize o trabalho pedagógico e a inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares. A professora Biaggio (2007, p. 21):

Hoje com a política de inclusão a educação infantil é a porta de ingresso ao sistema educacional para boa parte das crianças, devendo o atendimento educacional especializado ser ofertado na própria creche ou pré-escola em que a criança está matriculada.

Ou seja, as instituições de educação infantil devem estar preparadas com espaços e recursos que oportunizem o processo de ensino e aprendizagem para todos os alunos. Compreende-se assim a importância que há na Educação Infantil, já que ela tem o desafio de proporcionar a inserção educacional e também cultural de quaisquer crianças, quer tenham ou não necessidades educacionais especiais.

No entanto, frequentemente, professores se veem despreparados diante das dificuldades enfrentadas para cuidar e educar todas as crianças. O pouco esclarecimento sobre a educação especial e inclusão, a falta de recursos didáticos apropriados para a realização das atividades são alguns dos fatores que interferem no atendimento oferecido pelas escolas. (CARVALHO, 2010)

Durante esse estudo foi importante perguntar: como estava a preparação dos professores para atuar com crianças com NEE em creches e pré-escolas da cidade de São Luís - MA? Também foi preciso questionar se os procedimentos e atividades realizados nas escolas, assim como os instrumentos didáticos disponíveis favoreciam o atendimento de todas as crianças, considerando suas diversidades, além de ver quais as condições físicas existentes que viabilizavam as rotinas pedagógicas e a aprendizagem, levando em conta as diferentes necessidades educacionais de cada faixa etária em creches e pré-escolas.

Para responder a essas questões, este estudo teve como objetivo geral compreender como acontece o atendimento educacional às crianças com NEE em creches e pré-escolas municipais na cidade de São Luís-MA. Além do objetivo geral, os específicos que orientaram esta pesquisa foram: caracterizar a partir dos teóricos do desenvolvimento e aprendizagem infantil como ocorre a formação psíquica das “crianças pequenas<sup>2</sup>” no tocante aos aspectos afetivos, cognitivos, sociais e psicomotores, sejam elas crianças público-alvo da educação especial ou não. Descrever, a partir de pesquisa bibliográfica e de documentos oficiais, como poderá se dar um atendimento inclusivo às crianças, especificamente às da educação especial em creches e pré-escolas, assim como conhecer quais desses alunos são atendidos na Educação Infantil no município de São Luís. Também foi preciso saber quais os recursos utilizados e atividades realizadas em creches e pré-escolas na cidade de São Luís com essas crianças a partir dos discursos dos professores, gestores, pais e das observações realizadas na escola; caracterizar a estrutura e os espaços de aprendizagem escolares onde são desenvolvidos os procedimentos e atividades oferecidas a todas as crianças. Por fim, refletir sobre o atendimento dispensado às crianças com NEE nas instituições pesquisadas à luz das teorias, pesquisas e documentos estudados foi de suma importância.

Considerando que essa pesquisa teve como tema o atendimento às crianças com NEE em creches e pré-escolas, entendeu-se que para investigar a realidade desses alunos era preciso conhecer mais sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantis. A constituição do

---

<sup>2</sup> Temo usado para designar aquelas crianças que se inserem na faixa etária de 0 a 5 anos sendo atendidas na Educação Infantil em creches e pré-escolas (BRASIL, 2011a). Também os autores da psicologia educacional se referem a crianças pequenas para explicar sobre o desenvolvimento infantil.

homem como sujeito em seus aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais inicia-se na fase da infância, por isso, a importância de saber quais as contribuições que as teorias filosóficas e psicológicas trariam para investigar o atendimento oferecido nas escolas. Por esta razão se estudou a pedagogia de Pestalozzi, de Froebel e de Rousseau que se dedicaram a explicar sobre as singularidades do período infantil e apontar a necessidade de ela ser educada e cuidada. Cada teórico escolhido para fundamentar este trabalho trouxe uma contribuição importante.

Além dos filósofos, foram estudados: Vygotsky que aponta a importância do aspecto social para o desenvolvimento do sujeito; Piaget, que enfatiza a importância da ação para o desenvolvimento cognitivo e a teoria psicanalítica que explica o desenvolvimento psicosssexual da criança. Esses autores, inclusive, comungam a ideia de que o sujeito se constitui a partir da relação que estabelece com o outro que é o representante da cultura. Com base nestes pressupostos, e por entender a escola infantil como um ambiente rico em interações e aprendizagens envolvendo todas as crianças, reconheceu-se a necessidade em conhecer essas teorias para realizar a pesquisa. Além desses autores citados, os documentos do Ministério da Educação (MEC) que orientam acerca do funcionamento das escolas de Educação Infantil no Brasil, como os nacionais e internacionais que descrevem a proposta de inclusão, também foram usados para fundamentar este trabalho.

É importante esclarecer que neste estudo utilizou-se o termo necessidades educacionais especiais (NEE) adotado pela Declaração de Salamanca em 1994, que abrange todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994). A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva os alunos considerados público-alvo da educação especial são aqueles “[...] com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades / superdotação” (BRASIL, 2008a, p. 15). Entende-se que esta nova definição está inserida no conceito mais amplo adotado pelo documento de Salamanca, ou seja, está contemplada nele. Logo, se usam as duas definições para reportar-se às crianças pesquisadas em creches e pré-escolas, que de acordo com os dados coletados nas escolas, trata-se dos alunos com deficiência e com transtornos globais de desenvolvimento (APÊNDICE C, tabela 3).

Este texto foi dividido em seis partes, começando pela introdução. Em seguida têm-se a fundamentação teórica, resultado das leituras feitas durante toda a preparação e efetivação da pesquisa bibliográfica. Com o primeiro título “Inclusão na Educação Infantil”

faz-se uma análise dos principais marcos históricos que influenciaram o surgimento do atendimento às crianças em creches e pré-escolas, como também se discute a importância e os desafios das propostas de inclusão para esta etapa da educação básica. Neste item também serão mostrados estudos recentes e reflexões sobre a inclusão de crianças com NEE na escola infantil, com o propósito de discutir acerca da necessidade que há em realizar mais estudos sobre o tema da inclusão.

Posteriormente, com o título “Aprendizagem e desenvolvimento infantil”, serão apresentadas algumas contribuições dos teóricos da Psicologia e da Filosofia da Educação para fundamentar os argumentos sobre a aprendizagem e desenvolvimento infantil. Estes estudos são considerados imprescindíveis para investigar o atendimento às crianças com NEE em creches e pré-escolas. Em seguida, o quarto item, tem-se a metodologia que discorre sobre as categorias teóricas do estudo, como também do desenvolvimento da pesquisa, explicando sobre o contexto e os sujeitos participantes (mães, professoras, gestores e alunos com NEE) assim como os procedimentos metodológicos e a análise dos dados.

No quinto item, serão discutidos os resultados colhidos com as entrevistas e observações nas escolas da pesquisa sobre o atendimento oferecido às crianças com NEE na Educação Infantil. Por fim, faz-se as considerações finais a respeito da compreensão sobre o objeto da investigação alcançada ao final deste estudo.

Com base nos argumentos já citados, acredita-se que o caráter de importância desta pesquisa para a comunidade escolar ludovicense reside no fato de que ela se refere à Educação Infantil, uma etapa da educação de singular relevância por tornar acessível às crianças elementos da cultura que favorecem o seu desenvolvimento e inserção social, uma vez que a educação é o principal processo de promoção da formação do sujeito em seus aspectos físico, cognitivo, afetivo e social.

## **2 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Neste item serão feitas análises sobre a Educação Infantil no Brasil entendendo como os aspectos sociais, econômicos e políticos da sociedade capitalista no final do século XIX, influenciaram o surgimento da escola infantil. Também será abordado o tema da inclusão na Educação Infantil, no que tange às propostas legais formuladas no âmbito nacional e internacional que nortearam a criação de políticas brasileiras para o atendimento às crianças público-alvo da educação especial. Serão destacados, ainda, alguns estudos e reflexões sobre uma Educação Infantil inclusiva, com pesquisas recentes de 2009, 2010 e 2011 referentes a temas sobre a infância e a inclusão de crianças em creches e pré-escolas. A importância desta parte do trabalho é compreender como se deu o percurso histórico e político da Educação infantil no Brasil, conhecendo as propostas de inclusão difundidas pelos documentos legais que orientam o funcionamento das escolas no país.

### **2.1 Educação Infantil no Brasil: alguns marcos históricos**

Os contextos histórico e político nos quais ocorreram o percurso do ensino infantil no Brasil sempre foi permeado por fatores econômicos e sociais que definiram a educação brasileira da atualidade. As práticas e os cuidados destinados às crianças desde o início do século XIX, quando se iniciaram os primeiros trabalhos para cuidar dos pequeninos, em instituições cuidadoras, tinham como propósito apenas atender a uma demanda social causada pela ausência da mãe no lar, em função da intensa necessidade de mão de obra gerada pela situação econômica da época.

Fazendo um breve resgate do surgimento das creches na história, fala-se sobre a primeira instituição que surgiu na França em 1770, criada pela iniciativa de pessoas religiosas com o intuito de ajudar as famílias cujos pais se ausentavam do lar para trabalhar. Neste sentido, fica claro que a primeira função das creches era de caráter puramente assistencialista. Nos séculos XVIII e XIX, com a intensa modernização trazida pela revolução industrial, eram grandes as necessidades de mão de obra para as fábricas. Tanto homens quanto mulheres eram convocados a compor o quadro de operários. Essa demanda só aumentava a cada dia, e junto a isso estavam as extenuantes jornadas de trabalho que chegavam a 18 horas diárias, sacrificando ainda mais os trabalhadores (REZENDE, 2004).

No Brasil, a abolição da escravidão impulsionada pela crise da lavoura açucareira e pelas pressões inglesas, em gerarem ainda mais mercados consumidores, tornou também

urgente a substituição da mão de obra escrava pelo trabalho dos imigrantes, na segunda metade do século XIX. A força do trabalho escravo, neste período, foi substituída, paulatinamente, pelo trabalho dos imigrantes que, já inseridos na política do café com leite, que visava atender as demandas da produção de café, alternando entre os estados de São Paulo e Minas Gerais, de forma que respondesse às necessidades de crescimento e industrialização do nascente Brasil república. Mas, o contingente populacional formado pelos antigos escravos homens e mulheres tornou ainda mais urgente a criação de instituições de cuidado, para os filhos destes indivíduos. A primeira proposta era conter a grande demanda populacional gerada pela abolição da escravatura, ou seja, o importante era “civilizar” estas pessoas no sentido de torná-las boas para a sociedade da época. Com estas iniciativas, as mulheres ficariam sempre à disposição para trabalhar como operárias (REZENDE, 2004).

Além disso, o Brasil diante das pressões ocasionadas pela Revolução Industrial de aumentar a produção a qualquer custo para conquistar o mercado de outros continentes, aumentava, a cada instante, a procura por mão de obra para as fábricas que se instalavam no país. Por isso, foi adotada uma intensa política de produção interna para atender à demanda da oferta e da procura, emergenciada pelas pressões internacionais que atendessem às novas expectativas de produção oriundas da revolução política e econômica vivida na Europa.

Comenta Oliveira (2010) que no início do século XX, a forte influência capitalista que trouxe a industrialização e a urbanização para o país, aumentou consideravelmente a necessidade de mão de obra. Com tal demanda, tanto homens quanto mulheres eram convocados a intensificar seus trabalhos nas fábricas. Assim, os filhos, quando pequenos, eram entregues às instituições cuidadoras, que recebiam crianças com a função de oferecer cuidados básicos de higiene e alimentação, enquanto suas mães trabalhavam fora do lar. Este momento era marcado pela preocupação de criar creches, asilos e internatos infantis para suprir situações emergenciais das crianças prestando-lhes auxílios básicos. Neste instante, aos pequeninos eram dispensados somente os cuidados “maternos” que lhes faltavam. A função educativa praticamente inexistia nestas instituições.

Sobre elas, Oliveira (2010, p. 96) comenta que:

Sendo de propriedade das empresas, as creches e as demais instituições sociais eram usadas por elas no ajuste das relações de trabalho. O fato de o filho da operária estar sendo atendido em instituições montadas pelas fábricas passou, até, a ser reconhecido por alguns empresários como algo vantajoso, por provocar um aumento de produção por parte da mãe.

Frente a este projeto, também surgem outras manifestações iluminadas pelo movimento burguês, muito difundido na Europa no século XIX, em que os ideários da Escola Nova inauguravam outras perspectivas educacionais. Neste momento, os jardins de infância

aparecem em meio à proposta deste novo ideário social, contudo eles ainda não atendiam às camadas mais pobres, surgindo somente como proposta do setor privado. Os debates sobre o método escolanovista defendiam uma transformação radical nas escolas, e, difundiam o educar como primeira função das instituições que cuidavam das crianças. Era uma proposta educacional renovadora, que procurava atender às mudanças socioeconômicas e políticas do país.

Eram iniciativas que caracterizavam as mudanças ocorridas frente às inovações políticas, econômicas e sociais trazidas com o advento da República. Tavares (2009) comenta que a educação de crianças pequenas nas escolas recebeu influência direta das ideias pedagógicas que se disseminaram pelo mundo ocidental no período oitocentista, momento caracterizado pela efervescência de filosofias pautadas em uma visão de infância muito peculiar, em que se acreditava em uma criança como um ser provido de características próprias, ou seja, uma maneira de pensar, agir e aprender que era diferente do adulto. A autora comenta que em pleno século XIX havia uma sociedade burguesa cuja preocupação voltava-se em atender às necessidades da crescente demanda capitalista de consumo e produção. A educação frente a esta realidade teria um objetivo foco que era a de formar e controlar o modo de vida dos sujeitos. Assim, o intuito era dar às crianças as condições educacionais com fins de formar cidadãos bons e livres das más influências, enfim civilizá-los. Em torno desta proposta, de colocar crianças nas creches e nos jardins de infância, existiam interesses econômicos e sociais de uma burguesia preocupada com a estabilização de uma sociedade, em que se evitasse a perpetuação de indivíduos corrompidos por maus hábitos da cultura familiar ou social.

Coimbra (2011) explica que a sociedade daquele momento não via como boas as iniciativas de colocar as crianças nas creches já que ainda imperava uma visão cultural de que a família seria o lugar de se educar os filhos, ou seja, perto da mãe. No entanto, os que acreditavam nestas instituições como sendo um lugar específico para cuidar bem e até melhor do desenvolvimento das crianças, defendiam que as creches seria um lugar diferenciado não só para cuidar do filho mas também para orientar a mãe.

Desse modo, surgiram controvérsias sobre o tipo de atendimento prestado nestes lugares e as discussões salientaram ainda mais os debates sobre a função destas instituições. Sobre isto, Oliveira (2010, p. 93) destaca:

Na exposição pedagógica realizada em 1885 no Rio de Janeiro, os jardins de infância foram ora confundidos com as salas de asilo francesas, ora entendidos como início (perigoso) de escolaridade precoce. Eram considerados prejudiciais à unidade familiar por tirarem desde cedo a criança de seu ambiente doméstico, sendo admitidos apenas no caso de proteção aos filhos de mães trabalhadoras.

Percebe-se que a ideia sobre a importância da função feminina no lar preponderava acima de qualquer outro aspecto relativo à família, uma vez que a mulher assumia lugar de destaque na educação e cuidado das crianças. A visão tradicional também acentuava ainda mais as obrigações da mãe em cuidar somente dos filhos, não se admitindo a ausência da mulher no lar, situação permitida somente para atender às necessidades impostas pelo mercado que se industrializava rapidamente. Em face desta primária preocupação em destinar às crianças cuidados que se assemelhavam à figura materna, a cultura assistencialista impregnada nas instituições infantis se instaurou como principal método nas casas cuidadoras das crianças. A escola infantil, portanto, esteve historicamente vinculada a aspectos sociais, econômicos e políticos de períodos diferentes. A sede de desenvolvimento econômico instaurado pelo governo getulista no Brasil é um acontecimento que pode ser destacado como de grande influência política, que determinou mudanças significativas de cunho social e educacional no país.

A educação de crianças, neste importante momento de estruturação do sistema capitalista, estava mais direcionada para atender a uma necessidade de mão de obra. O caráter assistencialista das creches de prestar auxílio às crianças, cujas mães se ausentavam do lar por motivo de trabalho, definiu a forma de direcionar as atividades nestas instituições de apoio à família. Oliveira (2010) explica que no cenário de politização instaurado durante a era Vargas (1930 - 1945), em que trabalhadores manifestaram insatisfações com relação às condições de trabalho, o estado adotou concessões aos trabalhadores para minimizar a situação gerada pelas revoltas. Em 1943, com a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) - o governo concedeu direitos políticos aos trabalhadores em geral, e, especificamente, àquelas mulheres que se encontravam em período de amamentação. Na década de 40, as iniciativas governamentais instauraram ações de assistência a essas mães, cujo objetivo era proteger as crianças, proporcionando o apoio às famílias. Oliveira (2010, p. 100) ressalta também que “O higienismo, a filantropia e a puericultura dominaram, na época, a perspectiva de educação das crianças pequenas.”

Apesar das iniciativas particulares já existentes para o atendimento de crianças em creches, incentivadas pelas ideias de renovação educacional no país, trazidas pelas concepções escolanovistas, ainda eram poucos os jardins de infância que propagavam a ideia de formação integral da criança, uma vez que prevaleciam instituições voltadas para atender às camadas mais pobres, suprimindo a necessidade de mulheres trabalhadoras que se ausentavam do lar.

Oliveira (2010, p. 100) comenta que “entendidas como ‘mal necessário’, as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico”. Essas iniciativas públicas eram viabilizadas com a intenção de permitir que a mulher pudesse conciliar sua vida materna com as atividades nas indústrias e empresas. Destaca Mendes (2010) que essa separação entre mãe e filho logo durante a infância era considerada pela sociedade como um fator negativo para o desenvolvimento sadio da criança, o que impulsionou a ideia inicial de que as creches seriam ambientes em que mulheres cuidadoras exerceriam funções “maternas” com a intenção de suprir necessidades próprias da infância, como o carinho de mãe. Neste sentido, o aspecto educacional, inicialmente, ficou relegado ao esquecimento pelas instituições de apoio às famílias que cuidavam das crianças.

Na segunda metade do século XX, as transformações sociais ocorridas no Brasil pelo capitalismo emergente e dependente dos países ricos aumentavam ainda mais a desigualdade social. As mulheres, diante da situação de pobreza e sobrevivência, tiveram que se dedicar ao mercado de trabalho tanto quanto os homens. Neste contexto, tanto as creches como os parques infantis<sup>3</sup> tiveram grande procura pelas operárias e funcionárias do estado (OLIVEIRA, 2010). Na década de 60, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 4024/61, as primeiras articulações pela inclusão dos jardins de infância nos sistemas de ensino se tornaram claras, e o foco agora seria atender às crianças de forma a dar condições para que o aluno prosseguisse nos estudos (BRASIL, 1961).

Sobre isso, o artigo 23 descreve que “a educação pré-primária destina-se aos menores de até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins de infância”. (BRASIL, 1961, não paginado). De acordo com Oliveira (2010), outro ponto destacado se refere às instituições mantidas pelas fábricas e empresas onde existissem mulheres trabalhadoras. Esses locais eram chamados de instituição de educação pré-primária e poderiam ser custeadas pelo poder público ou por iniciativa da própria empresa.

O atendimento dispensado pelas creches tornou-se alvo de discussões em meio à grande demanda surgida neste período. Durante os anos 60, pesquisas em escolas revelaram que, muitas crianças desfavorecidas socialmente, passaram a ser beneficiadas a partir do trabalho realizado nestas instituições, gerando ganhos para os atendidos no que tange aos

---

<sup>3</sup> Criados por Mario de Andrade na década de 30, os parques infantis eram lugares em que as crianças podiam viver sua infância com mais liberdade. Eram realizadas atividades lúdicas de convivência coletiva entre adultos e crianças. A elas eram proporcionados momentos de lazer como também cuidados relacionados à higiene e alimentação. Os parques infantis atendiam crianças de todas as idades. Inicialmente eles se localizavam na cidade de São Paulo quando foram criados em 1935 (FARIA, 1999).

aspectos de ordem psíquica, social e cultural. Este trabalho era prevalecte em instituições públicas, que trabalhavam essencialmente para suprir necessidades básicas de sobrevivência das crianças mais carentes, cujas mães se ausentavam do lar no período integral por motivo de trabalho (MENDES, 2010). Nas creches mantidas pela iniciativa privada, o método de atendimento era diferenciado já que a clientela era composta por filhos de mulheres de classe média, que entendiam a importância de uma boa educação para o desenvolvimento da criança (OLIVEIRA, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5.692/ de 11 de agosto de 1971, no que tange a educação de crianças, emergiu com novo direcionamento, agora atribuindo a responsabilidade aos sistemas de ensino, como explica o Capítulo II, Art. 19 § 2º: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971, não paginado).

Neste contexto, as instituições que cuidavam dos filhos das trabalhadoras exigiam um trabalho mais formalizado e incentivavam as mães para que elas reivindicassem uma educação para o desenvolvimento de seus filhos, como bem explica Oliveira (2010, p. 109): “Preocupadas com o aprimoramento intelectual dos filhos daquelas camadas sociais, as novas instituições trouxeram em seu bojo novos valores: a defesa de um padrão educativo voltado para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança pequena.”

As discussões surgidas nesta época, em favor de uma educação voltada para o desenvolvimento integral do aluno, nortearam um novo debate sobre como ensinar crianças pequenas. As creches, assim, passaram a sistematizar suas atividades para atingir objetivos de aprendizagem apesar de ser ainda forte o caráter assistencialista destas instituições.

Posteriormente, com a redemocratização do país, em 1985, e a promulgação da Constituição, várias mudanças aconteceram na educação brasileira. Curado (2009, p. 25) comenta que:

A Constituição de 1988, pressionada pelo desejo popular por uma educação de qualidade, garantiu a educação às crianças pequenas, já que as considerava sujeitos de direitos. Porém, mesmo diante das novas prerrogativas, o Estado continuou a se eximir de suas responsabilidades sociais, o que requer da sociedade uma atuação constante de movimentos sociais que lutem pela consolidação dos direitos das crianças.

A necessidade de mudanças na educação para as crianças estava, dessa forma, relacionada a questões também sociais. Era o momento de criar nas instituições que cuidavam das crianças pequenas, novos métodos que proporcionassem a eles se desenvolverem mais plenamente. Esta necessidade era tão explícita que a própria sociedade começou a direcionar

suas ações para conquistar uma educação para a infância mais formalizada. Souza (2010, p. 34) comenta que:

Na medida em que a escolarização das crianças foi se fixando na sociedade como atividade e inserção social, o que se apresenta como problema para os adultos não é mais a distinção das gerações. As próprias inovações pedagógicas direcionadas ao público infantil contribuíram para problematizar as especificidades e características individuais das crianças que as tornam diferentes uma das outras. E isso será a grande questão posta pelos educadores da época, uma vez que o esforço da escola era acentuado pela sua característica homogeneizadora de costumes e comportamentos, como estratégia de universalização da infância como geração distinta.

A discussão agora estava em torno da função da escola, do seu caráter educacional que, vinculado a um aspecto histórico, deveria proporcionar aos sujeitos que a frequentassem uma escolarização comprometida com a formação sócio-cultural da infância. A superação do entendimento de que a criança se comparava a um adulto em miniatura estava assentada também nesta nova perspectiva de que as creches deveriam cuidar e educar suas crianças para que elas pudessem dar prosseguimento às suas atividades escolares nos próximos anos, compreendendo que a criança possui uma maneira própria de aprender e crescer.

Ainda comentando sobre o aspecto educacional, a Constituição Federal de 1988 trouxe importantes mudanças no que se refere à obrigação do Estado em oferecer educação pública à sociedade: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, não paginado).

Outro acontecimento que contribuiu para a formalização da Educação Infantil foi a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 13 de julho de 1990. Segundo Oliveira (2010), este documento concretiza uma fase de conquistas para as crianças que, agora, amparadas por um documento mais específico, assegura direitos tanto educacionais como sociais, o que fez emergir vários debates sobre a importância de um novo modelo para a Educação Infantil no Brasil.

O ECA define os seguintes direitos que são considerados fundamentais: à vida, à saúde, à liberdade, à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. No que tange a educação, o direito é previsto para todos os alunos, incluindo a criança de 0 a 6 anos de idade (BRASIL, 1990).

No que diz respeito às discussões deste trabalho acerca do atendimento dispensado às crianças na Educação Infantil em especial as com NEE interessa destacar dois importantes aspectos descritos no ECA. No art. 5º afirma-se que “nenhuma criança ou

adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”. Também o art. 53, sobre a educação, explica que esta deve assegurar ao aluno entre outros aspectos: “[...] o direito de ser respeitado por seus educadores” (BRASIL, 1990, não paginado).

Em se tratando de Educação Infantil, estes dois artigos trazem questões importantes para discussão, que dizem respeito à proteção e aos cuidados que devem ser prestados a todos os alunos na escola pelos seus educadores. A família neste contexto também tem o direito de acompanhar de perto todo o processo educacional dos filhos, e intervir, quando for preciso, junto ao Estado, já que este é um direito assegurado por lei, o de oferecer uma educação com segurança e qualidade.

Outro momento da política brasileira para a educação foi a aprovação da nova LDB 9.394/96, que incluiu a Educação Infantil como primeira fase da educação básica, trazendo, assim, o reconhecimento da necessidade de funcionamento das escolas. O documento esclarece sobre o dever do estado na promoção do ensino em creches e pré-escolas, define inclusive como sendo de competência do governo a garantia de atendimento gratuito à comunidade (BRASIL, 2011a). Neste documento, a Educação Infantil torna-se parte dos sistemas de ensino, apesar de não ser obrigatória.

Também, outro documento importante sobre o oferecimento no ensino público, é a Emenda Constitucional nº 59, que reza sobre a obrigatoriedade das vagas para alunos de 04 a 17 anos, legaliza o seguinte no art. 208: “educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009a, não paginado). Desse modo, as vagas na educação básica da Educação Infantil até o nível médio é direito do aluno, e as famílias devem ser informadas nas escolas quanto a isso.

Com este rumo dado pela nova legislação, o ensino para crianças inicia uma fase singular, se comparada aos momentos anteriores de uma educação voltada apenas para cuidados básicos e proteção à criança. A partir daí, as atividades são direcionadas para atender a uma expectativa de aprendizagem diferente, em que se permite, pelo convívio diário na escola, o desenvolvimento da criança, com a adoção de um ensino voltado para as necessidades de aprendizagem na infância relacionadas aos aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. Neste sentido, a Educação Infantil objetiva formar sujeitos completos, pensantes e atuantes que sejam capazes de construir seu próprio conhecimento de mundo (BUJES, 2001).

Desse modo, a escola tem o papel social de valorizar a capacidade própria do aluno, proporcionando-lhe outras possibilidades de aprendizagem. Essa nova concepção acerca do desenvolvimento infantil fez surgir propostas pedagógicas diferenciadas que emergiram de discussões de profissionais esclarecidos sobre a importância da infância.

As orientações contidas nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil aprovadas em 1998 direcionaram mais especificamente o trabalho a ser adotado nas creches e pré-escolas, esclarecendo, entre outros aspectos, que a educação de crianças na primeira infância deve ser voltada para a concretização da formação de sujeitos capazes de pensar e entender o mundo em seu entorno, a partir de uma metodologia comprometida com a cidadania e a diversidade cultural (BRASIL, 1998).

Apesar de as propostas curriculares e leis estabelecidas no Brasil terem o intuito de tornar a educação de crianças mais valorizada, a realidade nas escolas públicas brasileiras aponta uma contradição entre as funções de cuidar e educar. Enquanto que na creche o aspecto assistencialista do trabalho é o que mais se sobressai, na pré-escola o aspecto educacional se destaca e reforça a formação do sujeito nos aspectos físico, psíquico e social, no que diz respeito ao atendimento oferecido às crianças.

Mendes (2010) concorda com este fato quando verifica o acompanhamento dispensado às crianças de 0 a 3 anos, que são atendidas primeiramente na creche em suas necessidades básicas, enquanto que, na pré-escola para os alunos de 4 a 5 anos<sup>4</sup>, a educação é mais formalizada e comprometida com a aprendizagem propriamente dita. Essa diferenciação do atendimento dispensado às crianças na Educação Infantil não está de acordo com as necessidades educacionais dos alunos, uma vez que tanto as crianças das creches como as da pré-escola necessitam de um trabalho pedagógico pautado nas dimensões pedagógicas presentes no ensino da Educação Infantil que são o cuidar e o educar. Assim, as creches e pré-escolas possuem um grande desafio que é inserir este novo sujeito / criança em um mundo regido por regras, leis e costumes, ensinando diferentes valores e conhecimentos. Esse trabalho se configura como um dos maiores desafios diários para os profissionais que se dedicam à educação de crianças. Além disso, tem-se também a necessidade de atenção e afeto que os alunos precisam receber do professor que é outro fator importante para a aprendizagem de todas as crianças.

---

<sup>4</sup> Nova idade estabelecida para a pré-escola, concernente com Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre o ensino fundamental de 9 anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (BRASIL, 2006).

## 2.2 Porque falar em inclusão na educação infantil

No Brasil, o processo de inclusão que deve se iniciar na Educação Infantil, vem colocar o país na trilha das nações que têm pressa em efetivar as propostas e políticas contra qualquer tipo de discriminação, tema debatido nos encontros mundiais sobre inclusão, fomentados por várias nações nos últimos anos. Sobre isto Lima (2006, p. 31) comenta:

Para alguns governos e países, a Educação Inclusiva pode ser entendida como uma concessão, uma benesse, a esses sujeitos excluídos. Nos entanto, existem formas diferentes de compreender esse movimento social. Como compreendemos e como estamos realizando esse processo no Brasil?

Com a aprovação da LDB 9.394/96 as atuações do estado junto à sociedade se tornaram mais efetivas no que diz respeito a esta proposta de inclusão, tão preconizada pelo país nos últimos anos. O discurso de que todos os sujeitos, com NEE ou não deveriam ser matriculados nas escolas regulares trouxe para os sistemas de ensino o desafio de adequar-se a uma nova realidade, que seria proporcionar o ensino, a aprendizagem e a convivência entre todos os alunos estimulando o respeito às diferenças dos sujeitos.

Com esta proposta de igualdade, a inclusão tornou-se, então, necessária nas instituições escolares abrangendo todos os níveis de ensino (BRASIL, 2011a).

Lima (2006, p.30) relata que:

As discussões em torno da implementação da LDB e de diversos outros instrumentos legais intensificaram as reivindicações no sentido de se estimular a participação das pessoas com necessidades especiais na escola comum, ficando expressa a necessidade de ruptura com o sistema vigente, avaliado como segregador para a maioria dos alunos.

A ideia de que a escola precisa receber todos os educandos indiscriminadamente traz consigo outras demandas relacionadas à prática pedagógica do professor, e todas as condições existentes na escola que podem viabilizar ou não a construção de um ambiente educacional não segregado, em que as possibilidades de aprendizagem sejam reais e acessíveis a todos os alunos. Lima (2006) concorda que esta é uma responsabilidade que deve ser assumida pelos sistemas de ensino, e pelas escolas no que se refere à inclusão, pois só assim poder-se-ia falar em uma sociedade que educa os seus sujeitos para a inclusão.

No que tange ao atendimento oferecido para os alunos da Educação Infantil, ela é definida como a primeira etapa da educação básica, o momento ideal na vida escolar para educar crianças capazes de construir e descobrir um novo mundo, constituindo-se, portanto, como sujeitos de linguagem, de afeto, e do conhecimento. Vygotsky (1991) explica que todos os indivíduos são capazes de aprender, basta que lhes sejam dadas oportunidades de interação

com o meio social, e que o desenvolvimento do sujeito é fruto desta interação em que aprende valores, costumes e hábitos, de acordo com sua cultura.

Nesta perspectiva, entende-se que na escola estão presentes exemplos e modelos diferentes de relações sociais indispensáveis ao desenvolvimento do aluno. Para aqueles que apresentam NEE, a convivência diária com outras crianças de ambos os sexos, com características e costumes diferenciados, configura-se como um momento específico de aprendizagem e de superação de dificuldades:

A escola é o ambiente social mais apropriado para a convivência da criança portadora de algum tipo de deficiência, seja ela de que ordem for. Apropriado não apenas para integração social, mas apropriado para que as demais crianças aprendam desde cedo a conviver e a compreender as necessidades dos outros em relação às suas possibilidades (NEGRINE; NEGRINE, 2010, p. 57).

Partindo deste pressuposto de incluir todos os alunos em um mesmo espaço físico, social e também pedagógico que é a escola, o projeto de inclusão vem beneficiar a todos os sujeitos envolvidos, os alunos, os professores, os funcionários da escola, a equipe de gestores (direção e coordenação pedagógica).

Conforme Didonet (2001), há três aspectos a serem considerados em relação ao trabalho na instituição de Educação Infantil. Os dois primeiros estão relacionados às funções de cuidar e de educar e o terceiro, está relacionado ao fator político e se insere naturalmente na aprendizagem infantil, quando a criança começa a apreender conceitos de cidadania, cooperação, direitos e deveres assim como o respeito às diferenças sociais entre os indivíduos.

Também sobre o atendimento a todas as crianças, o Artigo 5º da Declaração Mundial sobre Educação para todos diz o seguinte:

A aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja por meio de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990, p. 5).

Portanto, este contexto de aprendizagem, em que se insere a educação de crianças prevê o envolvimento de: professores, alunos, e também, a família das crianças que participam do trabalho realizado na escola. Mais que apenas uma função assistencialista historicamente construída, ou somente como um lugar para “deixar” as crianças, enquanto a mãe se ausenta das atividades familiares, a escola, durante a infância, articula-se a uma nova demanda educacional pautada na formação do sujeito integralmente. Neste sentido, a Educação Infantil passa a ter também a função de iniciar o sujeito em sua trajetória acadêmica, preparando-o para novos desafios educacionais e sociais. Sobre isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil orientam que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem preparar as crianças com atividades específicas, que

envolvam tanto as brincadeiras como também tarefas escolares que tenham o objeto de ensinar ao aluno valores sobre cidadania. (BRASIL, 2010a).

A criança, portanto, é estimulada a conhecer o mundo, os valores da sociedade, a cultura, a importância do respeito e a dignidade humana. Esta formação básica inicial tem a função de preparar o sujeito para a convivência na escola, na sociedade, na família, enfim nos ambientes sociais mais diversos (BRASIL, 1998).

A vivência em um ambiente escolar diversificado traz contribuições importantes para constituição psíquica da criança. Na infância, as relações sociais desprovidas de ações preconceituosas vão possibilitar ao sujeito aprender sobre o respeito aos outros, reconhecendo que os indivíduos são naturalmente diferentes. Sobre isso os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ensinam que:

A maneira como cada um vê a si próprio depende também do modo como é visto pelos outros. O modo como os traços particulares de cada criança são recebidos pelo professor, e pelo grupo em que se insere tem um grande impacto na formação de sua personalidade e de sua auto-estima, já que sua identidade está em construção. Um exemplo particular é o caso das crianças com necessidades especiais. Quando o grupo a aceita em sua diferença está aceitando-a também em sua semelhança, pois, embora com recursos diferenciados, possui, como qualquer criança, competências próprias para interagir com o meio. Vale destacar que, nesse caso, a atitude de aceitação é positiva para todas as crianças, pois muito estarão aprendendo sobre a diferença e a diversidade que constituem o ser humano e a sociedade (BRASIL, 1998, p. 13-14).

O ato de respeito a outra criança que tenha dificuldades para aprender em função de uma deficiência física, sensorial, mental ou com outras necessidades educacionais especiais são atitudes apreendidas a partir do convívio com estas pessoas. Sobre isto a Resolução nº 2, de 11 de Setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica no Art. 7º formaliza que: “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (BRASIL, 2001, p. 2).

Com este propósito, a Educação Infantil se insere neste projeto de inclusão e inicia o desafio escolar de proporcionar aos alunos condições mínimas de acesso à educação sistematizada, permitindo aos educandos dar prosseguimento à sua formação escolar, constituindo-se como sujeito atuante no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, faz-se necessário que todos os sujeitos atuantes na escola: professores, gestores, funcionários, bem como a família dos alunos sejam esclarecidos sobre qual é o objetivo do processo educacional contemplado na Educação Infantil.

Sobre a participação efetiva dos sistemas de ensino na manutenção das instituições educativas, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

esclarecem que “a qualidade não pode ser pensada exclusivamente em função do que é oferecido em cada instituição de Educação Infantil, pois depende do apoio e da orientação oferecidos pelo poder público” (BRASIL, 2006a, p. 13).

Nesta perspectiva, entende-se, que o tipo de ensino ministrado para as crianças nessa etapa da educação básica depende também das decisões políticas. A inclusão de crianças com NEE nas escolas de Educação Infantil se insere nesta realidade política – educacional e dinamiza a forma como se atende às crianças nas escolas regulares em todo país. Mendes (2010, p. 50) também comenta que: “Na perspectiva da educação inclusiva o desafio atual na Educação infantil consiste em tornar os programas regulares de atenção à criança inclusivos para aquelas que apresentem necessidades especiais, e este ponto é visto na atualidade como um imperativo ético e moral.”

Segundo Dias (2008, p. 30 e 31):

Apesar das crianças pequenas ainda não possuírem um sistema próprio e estável de sentimentos, valores, interesses e reações sociais, elas vivenciam experiências diversas de cooperação e coerção em relações com adultos e companheiros e, nessas interações sociais, constroem suas próprias opiniões e negociam, propõem e/ ou se adaptam a estratégias de convivência grupal.

Assim, as instituições de educação infantil se configuram como um local onde a convivência com outras crianças e com outros adultos, diferentes dos familiares, exige a ampliação do desenvolvimento das capacidades de relacionamento interpessoal num grau de complexidade maior que aquelas requeridas no ambiente familiar.

Mais que oferecer uma educação de qualidade em condições básicas<sup>5</sup> de acesso para as crianças em creches e pré-escolas, a escola, também tem a função de alertar a todos os envolvidos (gestores, professores, funcionários, família) no processo educacional sobre a importância do respeito à diversidade cultural, social, racial e política existente nas instituições de ensino, compreendendo que a inclusão não apenas favorece alunos especiais, mas também favorece a boa convivência dos sujeitos em um ambiente socialmente diversificado.

No Brasil, nos últimos anos, a demanda por atendimento de crianças entre 0 a 5 anos em creches e pré-escolas tem aumentado significativamente, já que muitas famílias, mesmo as mais carentes, veem a escola como a única oportunidade educacional para que seus filhos conquistem uma boa educação e um futuro melhor. No entanto, no Brasil, há muita procura pelo atendimento em instituições especializadas. De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

No âmbito da educação infantil, as matrículas concentram-se nas escolas/classes especiais que registram 89.083 alunos enquanto apenas 24.005 estão matriculados

---

<sup>5</sup> Cf. Brasil (2006a).

em turmas comuns, contrariando os estudos nesta área que afirmam os benefícios da convivência e aprendizagem entre crianças com e sem deficiência desde os primeiros anos de vida para o seu desenvolvimento (BRASIL, 2008a, p. 13).

Com base nesses dados percebe-se que para que seja real o processo de inclusão em creche e pré-escolas, se faz necessário romper com uma prática de exclusão ainda muito presente nas instituições educacionais. Esta realidade demonstra que o desencontro entre a teoria e a prática de inclusão é muito presente nas escolas de Educação Infantil.

O desânimo e a insegurança dos docentes para atenderem às crianças com NEE refletem diretamente no tipo de educação oferecida a estes alunos. Por isso, a satisfação profissional e as necessidades dos professores não podem ser negligenciadas pelos sistemas educativos:

As condições concretas no cotidiano dos professores – se ele pode participar de cursos ou grupos de discussão, ou se tem que trabalhar em duas ou três escolas para manter a família – vão, com certeza, impor um maior ou menor tempo para a concretização da sociedade inclusiva que se pretende (LIMA, 2006, p. 125).

A promoção de uma cultura de igualdade educacional para todos os alunos também depende da realidade de cada profissional atuante na escola, e o professor neste sentido, configura-se como um dos sujeitos fundamentais do processo de ensino. A prática pedagógica dos docentes conhecedores da importância do processo de ensino e aprendizagem se configura como o desafio de tornar o dia a dia da escola mais prazeroso e produtivo para todos os alunos.

Assim, o professor diante de suas expectativas educacionais e da necessidade que emerge do seu trabalho de aperfeiçoar a sua prática educacional no dia a dia, compreende que, além de depender das limitações impostas pelos sistemas de ensino (federal, estadual e municipal), a garantia de atendimento aos alunos perpassa, também, pelo planejamento educativo e pela seleção de materiais usados nas atividades escolares. Desse modo, numa turma heterogênea, quanto mais o professor conhece suas crianças, mais perceberá que todos os educandos necessitam de métodos diferenciados para apreender melhor determinados conteúdos. Oliveira (2010, p. 252) explica que:

A formação continuada de professores deve capacitá-los para conhecer melhor o que hoje se sabe a respeito das possibilidades de trabalho pedagógico de promoção do desenvolvimento de todas as crianças com necessidades educativas especiais[NEE], bem como para auxiliar essas crianças na construção de conhecimentos cada vez mais ampliados e significativos acerca do mundo e de si mesmas.

O processo de inclusão não deve apenas proporcionar aos alunos o acesso à educação de qualidade, mas deve possibilitar também que todos os sujeitos envolvidos na escolarização dos alunos com NEE percebam a importância da diversidade durante o processo de ensinar e aprender. Por isso, as escolas que percebem este diferencial tendem a valorizar

ainda mais as práticas diferenciadas, em que todos os alunos se sentem beneficiados por poderem aprender e contribuir na relação com o outro, entendendo e respeitando tanto as limitações como as dificuldades geralmente presentes em todos os alunos, na fase de escolarização, em especial, na etapa infantil.

Para Oliveira (2010, p. 254):

Articular o trabalho de creches e pré-escolas com aquele realizado pelos setores especializados de atendimento é muito oportuno, particularmente para estabelecer alguns cuidados básicos, que devem ser garantidos nas instituições educacionais, como um direito das crianças com necessidades educacionais especiais: o de serem adequadamente tratadas em virtude de suas características.

A respeito do atendimento às necessidades específicas de alunos especiais, o trabalho realizado na escola regular deve atender às especificidades de educação dos alunos com dificuldades para aprender. São atividades com recursos pedagógicos adaptados, geralmente disponíveis na sala de recursos da escola, local que deve ser utilizado frequentemente pelo aluno e pelo professor com o intuito de desenvolver habilidades e superar dificuldades de aprendizagem dos educandos com NEE.

A esse respeito, o Decreto n.º 7.611 de novembro de 2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado regulamenta no Art. 5 parágrafo 3º que “as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta de atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011b, p. 3). Desse modo, a escola deverá em articulação com os sistemas de ensino, montar uma estrutura pedagógica, de acordo com as necessidades educacionais dos alunos. A eles devem ser dadas, portanto, condições de ensino de acordo com seu modo de aprender.

Tornar igual o acesso à Educação Infantil é possibilitar aos educados ter diferentes experiências com outros sujeitos, alunos, professores e outros profissionais. A escola entendida como instituição social e educacional proporciona a todas as crianças viverem momentos de interação e inclusão. Então por que falar em inclusão na Educação Infantil? Diante de todos os argumentos já construídos neste trabalho, entende-se que a partir das vivências com outros sujeitos e das descobertas proporcionadas na escola, é que a criança será capaz de construir suas concepções de vida pautada em valores de igualdade e respeito.

Assim, conceber o processo de inclusão na Educação Infantil é entender a relevância dele para o desenvolvimento pleno destas crianças desde a primeira infância de forma a lhe garantir um futuro mais justo, onde seja apresentado, um mundo igual para todos.

### **2.3 Estudos realizados e reflexões sobre uma educação infantil inclusiva**

As pesquisas já efetivadas sobre o atendimento na Educação Infantil demonstram diversas realidades envolvendo os vários sujeitos atuantes nas escolas com crianças de 0 a 5 anos.

A autora Coimbra (2011), cujo trabalho se esforça para vislumbrar a realidade de professoras em uma escola infantil chamada Dona Maria, faz uma análise do discurso de professoras que atuam em uma escola da Educação Infantil analisando os processos de identificação e autocompreensão de três docentes. A partir de entrevistas colhe dados referentes à prática docente, sobre histórias relacionadas à atuação profissional e satisfação no trabalho, como também perspectivas de estudo e de ascensão na profissão. A análise foi respaldada pela ordem do discurso proposto por Foucault que, de acordo com a autora, foi a abordagem teórica que mais se adequou ao seu trabalho. Os resultados demonstraram diferentes discursos. As dificuldades no dia a dia da sala de aula foi um dos pontos enfatizados pela autora assim como as condições de trabalho pouco favoráveis relacionadas a tempo, salário e recursos didáticos. Mas, apesar das dificuldades as professoras disseram ser a escola o lugar acolhedor para as crianças e que mesmo existindo tantas demandas não atendidas em relação ao trabalho realizado e a profissão de ser docente, todos eram comprometidos com a educação dos alunos que atendiam.

A pesquisadora Miranda (2010, p. 16) escolheu “[...] caracterizar a visão dos educadores em relação aos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (MEC – 2009) destacando os aspectos relacionados à criança deficiência”. A pesquisadora trabalhou com 16 educadores de 4 escolas (três privadas e uma pública vinculada a uma Universidade Estadual). O método foi pautado em uma abordagem qualitativa a partir da realização de entrevistas semi-dirigidas baseadas nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. Os dados desse trabalho foram analisados a partir do método da análise de conteúdo. De acordo com a pesquisadora, as professoras que participaram das entrevistas discordavam logo no primeiro momento da nomenclatura utilizada pelo documento, ao utilizar o termo criança com deficiência ao invés de crianças com NEE. Outro resultado importante pontuado pela pesquisadora diz respeito à atuação das professoras que atendiam as crianças com o intuito de dar oportunidade a todos os alunos. Além disso, também é destacado o desconhecimento das professoras em relação ao AEE, e às leis que orientam sobre a educação inclusiva

Sobre essas duas pesquisas citadas pode-se entender que para os educadores ainda existem dificuldades a serem superadas no atendimento às crianças na Educação Infantil, mas que apesar disso os professores se dedicam no trabalho com seus alunos.

Galvão (2005), ao relatar sua pesquisa, comenta que os registros existentes sobre a inclusão de pessoas com NEE nas escolas regulares ainda é pequeno, o que sugere uma preocupação maior por parte dos educadores e pesquisadores em divulgar trabalhos que demonstrem a realidade destes alunos. O objetivo da pesquisa da autora foi conhecer o processo de inclusão escolar da criança deficiente visual, partindo da interação dela com outras crianças e com o professor. A partir da interação destes sujeitos foram observados aspectos da sociabilidade entre os alunos e o docente durante as atividades e, como estes momentos implicavam no desenvolvimento da criança deficiente visual. A prática pedagógica do professor, para tornar o ambiente da sala de aula mais inclusivo, foi outro ponto observado. A pesquisa de cunho qualitativo se caracterizou como um estudo de caso, por ser o método de maior conformidade com o objeto de estudo, já que a temática sugeriu certo grau de complexidade em relação aos sujeitos principais (dois alunos com deficiência visual). Os resultados mostraram que esses alunos aos poucos se adaptavam ao ambiente escolar já que inicialmente houve resistência por parte das professoras e das outras crianças. O trabalho das docentes em planejar um ambiente educativo mais interativo com a realização de atividades e brincadeiras, possibilitou o desenvolvimento das crianças com deficiência visual, e a aprendizagem sobre diversidade para todas as outras crianças. As professoras se destacaram por realizar um trabalho comprometido com a inclusão.

Com esta pesquisa, pôde-se entender a importância de a escola ter profissionais que queiram assumir um trabalho diferenciado com os alunos, já que assim seria possível superar os desafios inerentes ao processo de inclusão.

Outra pesquisa sobre o tema da inclusão na Educação Infantil foi o trabalho da pesquisadora Gonzaga (2010) que buscou analisar como se processa a inclusão da pessoa com deficiência em uma escola regular em nível de Educação Infantil. Foram estudados durante a execução do trabalho as políticas de inclusão, as concepções e a prática pedagógica do professor, assim como as dificuldades dos docentes em atender crianças com NEE. A pesquisa de cunho qualitativo se caracterizou como um estudo de caso, seguiu o percurso metodológico com a leitura dos documentos legais sobre inclusão, como também do projeto político pedagógico (PPP) e da proposta curricular da escola pesquisada. A coleta de dados foi realizada por meio das observações e realizações de entrevistas semiestruturada feitas com as professoras e coordenadoras. Os resultados indicaram que existia uma proposta pedagógica de

inclusão na escola e que a cada dia os professores tentavam atender a todos os alunos, mesmo com dificuldades. Ainda de acordo com o autor, a principal dificuldade apontada pelos docentes foi a falta de formação para atuar com crianças deficientes, e que o convívio diário com os alunos é que instigava os professores a estudar sobre a inclusão. Os dados desta pesquisa demonstraram que ainda há muitos desafios a serem superados, a fim de que se efetive, de fato, a inclusão na escola regular.

Merece destaque o trabalho realizado pela autora Carvalho (2007) cuja pesquisa buscou estudar o comportamento de um aluno com deficiência intelectual durante a convivência com outras crianças na escola, entendendo como elas interagem com ele, tendo em vista o seu modo peculiar de fala e socialização. O trabalho teve como objetivo esclarecer sobre o desenvolvimento e inclusão da criança com deficiência intelectual na Educação Infantil.

Segundo Carvalho (2007, p. 90, “Esta investigação tematiza a cultura de pares na escola inclusiva, focalizando o intercâmbio social de crianças com deficiência intelectual, diagnosticadas com Síndrome de Down, e seus pares na Educação Infantil”. A pesquisa aconteceu em uma escola pública no Distrito Federal e se caracterizou pela abordagem qualitativa com análises descritiva – interpretativa e microgenética. Foram realizadas observações sistemáticas com registro de dados (filmagens e fotos), notas de campo, análise da documentação dos alunos sobre o desenvolvimento das atividades de escolarização, conversação espontânea, entrevistas e a utilização do Índice de Inclusão: Desenvolvimento, Aprendizagem e Participação nas Escolas (IIDAPE), escolhido pela autora a partir de suas leituras. Os sujeitos foram três crianças com Síndrome de Down, os colegas da sala de aula e as três professoras responsáveis pelas turmas que essas crianças frequentavam. Os resultados demonstraram que na escola existia um projeto de inclusão e que o trabalho dos docentes em acompanhar os alunos especiais foi fundamental para o processo de socialização deles. Outro ponto destacado diz respeito ao fator interação entre as crianças com Síndrome de Down e seus colegas, que segundo a pesquisadora era influenciado pelo comportamento da criança especial, no caso, a menina que geralmente não interagia com as outras crianças como os meninos. A pesquisadora citou a necessidade de preparar emocionalmente todas as crianças.

Sobre essas pesquisas, é possível dizer que o trabalho realizado pelo professor se destacou para que os alunos fossem atendidos. No entanto, a falta de recursos didáticos e a pouca formação do professor para inclusão ainda são empecilhos à prática pedagógica inclusiva. Os estudos citados demonstram que os sujeitos envolvidos no processo educativo

(alunos, professores, gestores, família), têm participação fundamental no processo de inclusão dos alunos com NEE.

As leis educacionais, decretos e outros documentos que orientam sobre a temática da inclusão, configuram-se como normas e orientações aos sistemas de ensino, mas a operacionalização do que está descrito nestes documentos depende da ação do poder público, assim como do trabalho realizado pelos profissionais da educação junto à comunidade escolar (LIMA, 2006).

Desse modo, o discurso sobre o atendimento às crianças com NEE em creches e pré-escolas perpassa por esta realidade nas quais muitos educadores e alunos estão envolvidos. Eles convivem dia a dia em diversos ambientes de aprendizagem, onde as condições físicas, os recursos pedagógicos, o despreparo da formação docente, bem como o desânimo em relação às ações e às políticas para a inclusão interferem diretamente nos resultados do processo educacional.

Segundo Mendes (2010, p. 250):

Os principais argumentos contra a inclusão na educação infantil são: a falta ou insuficiência de treinamento para professores (sobre desenvolvimento, cuidados infantis e Educação Especial); o baixo salário; a sobrecarga de trabalho e a falta de outros serviços considerados fundamentais (avaliação individualizada, intervenção planejada personalizada e oferta de suporte familiar).

Considerações como estas mostram o retrato da realidade que se perpetua nas escolas de Educação Infantil. A prática pedagógica da qual depende o ensino e a inclusão de crianças com NEE está situada entre as discussões dos projetos políticos para a melhoria na qualidade do ensino, e a necessidade de professores e alunos de frequentarem uma escola onde se propague o verdadeiro discurso sobre a igualdade. A criança, ao despertar para este novo mundo proporcionado pela escola, percebe que cada descoberta se torna um momento novo de aprendizagem, e isso a faz buscar mais interações e relacionamentos que são indispensáveis para o seu desenvolvimento. O professor, neste contexto, deve buscar conhecer as características marcantes de suas crianças, tanto as relacionadas ao aspecto do conhecimento em si, como as que dizem respeito a dificuldades e/ ou facilidades para aprender e ainda aquelas que envolvem aspectos emocionais. Sobre este ponto Zabalza (1998, p. 51) comenta que:

A emoção age, principalmente, no nível de segurança das crianças, que é a plataforma sobre a qual se constroem todos os desenvolvimentos. Ligado à segurança está o prazer, o sentir-se bem, o ser capaz de assumir riscos e enfrentar o desafio da autonomia, poder assumir gradativamente o princípio de realidade, aceitar as relações sociais, etc.

A convivência diária na escola permite aos sujeitos (professores e alunos) esta integração em que afetos de amor, ciúme, atração, respeito ou repúdio se fazem durante o

processo de ensino e aprendizagem. Daí por que não se pode pensar em Educação Infantil sem antes saber sobre os fatores que interferem no desenvolvimento da criança. As que são consideradas com NEE, neste contexto diverso, exigem do docente uma percepção mais aguçada, um manejo a mais, e também o bom senso para saber agir diante de situações não casuais, como por exemplo, atitudes discriminatórias, violência, desconforto emocional (tristeza, choros permanentes, irritabilidade) que podem ocorrer com esses alunos, cuidando de controlá-los para evitar que eles se sintam desconfortáveis na escola e durante as atividades. Por isso que o acompanhamento individual é importante e sempre deve fazer parte do planejamento escolar, já que possibilita ao professor controlar melhor as situações diárias em sala de aula. Zabalza (1998) considera que o trabalho individual com os alunos pressupõe que a sala de aula é um ambiente em que se respeitam as diversidades das crianças. Em uma escola em que os professores primam por incluir todos os educandos, o principal objetivo educacional é proporcionar aos alunos as mesmas oportunidades.

Assim, entende-se que as expectativas de aprendizagem, devem partir de três direções: uma delas é a familiar, que acredita e espera da escola a realização de um bom trabalho com as crianças no sentido de oferecer uma educação promissora e de qualidade. A outra é a infantil, que tem a criança como sujeito atuante, pois ao ingressar na escola aprende um novo modo de ser, conhece outros sujeitos, outras regras e se insere no mundo do saber com novas propostas de integração social e cultural. E finalmente, no plano concreto, insere-se o professor que é o responsável em proporcionar prazer e satisfação em aprender por parte do aluno. Para os pais, sujeitos que educam e acompanham sempre as crianças, há o desejo de que a escola ensine seus filhos e os inclua na sociedade, mostrando-lhes novas expectativas de vida e aprendizagem.

A partir do exposto nesta parte do trabalho, a Educação Infantil, pelo que se compreendeu, esteve vinculada a uma forte herança de uma sociedade capitalista, uma vez que conforme se mencionou ao longo do texto, as primeiras instituições que surgiram para atender às crianças pequenas tinham a finalidade de cuidar dos filhos, cujas mães trabalhavam fora do lar. Não resta dúvida de que o aumento da participação feminina no mercado de trabalho acelerou o processo de procura pelas creches e jardins de infância, assim como as exigências em relação ao acompanhamento dado às crianças. Conforme observou-se, o projeto escolanovista defendia que as crianças deveriam receber uma educação formal, mais comprometida com o desenvolvimento do aluno. Mas, apesar destas iniciativas, a Educação Infantil apenas torna-se mais valorizada quando a concepção de infância é entendida pela sociedade e pelos educadores como uma fase importante do desenvolvimento do sujeito.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 configurou-se como uma grande conquista social, pois inseriu a Educação Infantil na educação básica, cujo objetivo visa formar os alunos integralmente. Com os debates sobre inclusão advindos das conferências internacionais na década de 90, a perspectiva de melhoria no atendimento aos alunos com NEE se tornou meta pré-estabelecida em muitos países, incluindo o Brasil, devendo começar a inclusão de todos os alunos pelas creches e pré-escolas. Nesse sentido, pode-se dizer que a Educação Infantil se tornou o principal nível de ensino em que se pode iniciar a educação para a diversidade, considerando que é na infância que acontecem as formações e as aprendizagens que valerão para toda a vida do aluno.

Conforme pesquisas realizadas sobre o tema da inclusão de alunos com NEE na Educação Infantil percebe-se também a preocupação dos pesquisadores em conhecer com mais detalhes a realidade socioeducativa das crianças com NEE inseridas no ensino regular. A urgência de mais estudos sobre este tema pressupõe que ainda é pouco conhecido o atendimento dispensado aos alunos com NEE em creches e pré-escolas. Considera-se, finalmente, que resta aos professores e gestores o desafio de tentar, diariamente, durante a prática pedagógica nas escolas, descobrir novos modos e procedimentos capazes de tornar melhor e mais direcionada a educação de todas as crianças, a partir de projetos de conscientização sobre a importância da inclusão junto às famílias, de atividades coletivas com as crianças, ressaltando valores como o respeito à diversidade, como também proporcionar o atendimento que os alunos com NEE precisam, de forma a lhes propiciar a aprendizagem e uma melhor convivência com as outras crianças e com outros sujeitos.

### **3 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

Nesta parte do trabalho, as contribuições de filósofos e teóricos da educação e, particularmente, da psicologia que estudaram a formação do sujeito durante a infância e que embasam substancialmente os estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil serão destacados. Neste percurso, citam-se educadores como Rousseau, Pestalozzi e Froebel, iniciadores de uma pedagogia mais centrada na criança entendida como um sujeito diferente do adulto. Representando a psicologia, apresentar-se-ão os aportes teóricos sobre o desenvolvimento infantil relacionados à sexualidade que serão esclarecidos pela teoria psicanalítica, no caso da relação de amor existente entre a criança e sua família, e entre alunos e professores a partir de Freud (1988a, 1988b, 1989, 1995). Piaget e Inhelder (1986) que cuidam de compreender a criança como um ser biológico e social que age sobre o mundo para construir seus pensamentos, assim como Piaget (2004) também serão destacados. A partir de Vygotsky (1991, 2003), será abordada a aprendizagem e o desenvolvimento da criança fruto das suas vivências com o mundo, e com a cultura. O objetivo desta parte do trabalho é entender a partir das teorias psicológicas da infância como acontece o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito, tidos nesse estudo como conhecimentos fundamentais para se entender como se dá o atendimento oferecido às crianças na Educação Infantil.

#### **3.1 Concepções filosóficas sobre a infância**

O reconhecimento da infância como um período de diversas transformações psíquicas do sujeito, em que a sociedade começa a visualizar a criança como um ser diferente do adulto marcou o início dos estudos sobre o que é ser criança. Foram os filósofos que se dedicaram, inicialmente, a estudar o período da infância, por considerá-la o momento crucial da vida em que funções psíquicas se originam e se ajustam.

Rousseau (2004, p. 9) destaca a importância da necessidade da educação para formar o indivíduo: “nascemos fracos precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação” Essa educação da primeira infância tem a mãe como primeira criadora. Os laços afetivos e os cuidados da mãe são imprescindíveis para tornar o homem bom. Também ao tratar da importância da infância para a formação do homem, Rousseau considerava que se deveria respeitar o curso natural do desenvolvimento da criança vista como um ser que está crescendo e aprendendo, e que por

isso poderia ter as experiências que lhe preparassem para enfrentar as condições que a vida iria lhe impor. A criança, assim, deveria ser educada para pensar e agir sozinha e construir seus saberes a partir da experiência, ou seja, Rousseau defendia a tese de que se deveria ensinar a criança a conquistar sua autonomia. Desse modo, o indivíduo aprenderia com a vida. Mas, isso somente seria possível se o processo de educação natural<sup>6</sup> acontecesse logo na infância e que a criança pudesse ser tratada e respeitada em seu mundo e para o mundo. O pensamento de Rousseau influenciou posteriormente as descobertas sobre o brincar e o desenvolvimento infantil e sua filosofia orientou inclusive outros educadores.

Oliveira (2010) comenta que Pestalozzi (1746–1827) pregava a educação de crianças relacionando-a ao aspecto afetivo, aquele que tem início na família, com o amor paterno e materno, e que assim como o desenvolvimento, a afetividade também influencia o processo de aprendizagem.

Ainda de acordo com Oliveira (2010), Pestalozzi considerava importante o conhecimento prévio da criança que deveria ser estimulada a cada instante, para que o desenvolvimento e a aprendizagem de fato ocorressem. Melo (1989, p. 35) afirma que “se se procurar o âmago secreto da teoria geral de Pestalozzi, se chegará mais perto dele. Tudo se resume a sua idéia de desenvolvimento orgânico”. Oliveira (2010) cita que apesar de na teoria de Pestalozzi a maturação orgânica ser um fator fundamental para o desenvolvimento da criança este autor também aponta a importância de o professor respeitar os estágios do desenvolvimento do aluno (OLIVEIRA, 2010).

Assim, como Pestalozzi, Froebel (1782 – 1852) outro expoente teórico a estudar a importância da educação na infância, foi um dos pioneiros a entender a fase infantil como o momento singular para a formação do homem em sua totalidade. Com este autor, a educação de crianças se dá de forma mais estruturada com a criação dos jardins de infância. Froebel, influenciado pelas novas ideias sobre o desenvolvimento da criança, inaugura uma fase importante para a educação na infância, criando o ambiente precursor da escola infantil:

Influenciado por uma perspectiva mística, uma filosofia espiritualista e um ideal político de liberdade, criou em 1837 um *kindergarten* (“jardim de infância”), onde crianças e adolescentes – pequenas sementes que adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam sua divindade interior em um clima de amor, simpatia e encorajamento – estariam livres para aprender sobre si mesmos e sobre o mundo (OLIVEIRA, 2010, p. 67).

---

<sup>6</sup> A abordagem da educação natural tem por finalidade ensinar o homem para que ele possa ser completo não só fisicamente, mas também moralmente e psiquicamente, o transformando em um ser social. O homem é naturalmente bom e essa virtude precisa ser desenvolvida impedindo que a maldade social se sobreponha a ela (ROUSSEAU, 2004).

Nesta afirmação, o “jardim de infância” criado por Froebel teve o propósito de educar para a autonomia infantil<sup>7</sup>. Assim, aspectos relacionados à afetividade, e, ao desenvolvimento cognitivo podem ser visualizados na pedagogia de Froebel, quando diz que os alunos estariam livres para aprender nesse “jardim”, lugar próprio para aprendizagem, em que há uma harmonia entre o mestre e seus alunos. Tornou-se, portanto, um dos pioneiros a entender a fase infantil como o momento singular para a formação do homem em sua totalidade. A importância da educação na infância é perceptível nesta pedagogia.

### **3.2 A teoria psicanalítica e suas contribuições para desenvolvimento psicosssexual infantil**

Com o surgimento de diversas escolas psicológicas no século XIX, uma delas, a Psicanálise, toma como seu objeto de estudo a *psique* humana, especificamente, o inconsciente do sujeito. Conforme explicam Nunes e Silva (2000), Freud (1856-1939) foi o maior expoente teórico da psicologia ao vislumbrar os novos rumos que os estudos oriundos da Psicanálise poderiam trazer para entender a sexualidade infantil e sua relação com o desenvolvimento psicosssexual do sujeito.

A criança, a partir da leitura feita pela Psicanálise, é considerada como um ser não só constituído pela história e cultura, mas também como um indivíduo formado de necessidades psicológicas, orgânicas e sexuais. Afirma Kupfer (2001) que, na análise de Freud, a sexualidade deixa de ser característica exclusiva dos adultos e passa a ser percebida como instigante força psíquica que conduz sensações e prazeres na infância, cujos reflexos se estendem até a fase adulta.

Nunes e Silva (2000, p. 50) concordam que as contribuições teóricas de Freud sobre a sexualidade e o desenvolvimento infantil foram precisas para orientar um novo rumo de estudo sobre a infância, educação e sexualidade do homem. Historicamente concebida como característica própria e natural dos adultos, a sexualidade tornou-se um tema polêmico e inibido nas conversas entre adultos e crianças, o que gerou ansiedade e dúvidas por parte delas. Os autores enfatizam também que “É difícil sustentar uma suposta neutralidade informativa no sentido educativo formal ou informal, à medida que os adultos sentem medo ou indisposição diante das manifestações da sexualidade infantil.”

---

<sup>7</sup> Para Piaget (2004) a autonomia se desenvolve juntamente com o processo de desenvolvimento cognitivo. É conquistada quando o sujeito a partir das sucessivas adaptações ao mundo torna-se apto a entender e viver de acordo com as regras sociais e morais que lhe são ensinadas.

Tanto pais como educadores herdaram culturalmente os tabus impostos por uma sociedade de mente tradicionalista que fizeram temas como o da sexualidade se tornar escasso nas conversas familiares e entre professores e alunos na escola infantil. Sobre este assunto, Nunes e Silva (2000, p. 74) orientam que “tratar da sexualidade na escola requer o alicerce de uma concepção científica e humanista desta sexualidade, superando o senso comum, que é o nível primário do conhecimento social”, ou seja, profissionais da educação devem se sentir preparados para explicar às crianças temas referentes à sexualidade como a diferença dos órgãos genitais masculinos e femininos, e também sobre a origem e nascimento dos bebês, pois tais dúvidas são características da curiosidade infantil. Dessa maneira, este tema requer uma atenção especial da família e dos professores, a fim de proporcionar um processo de amadurecimento psicológico sem prejuízos para as crianças.

A explicação sobre o desabrochar da sexualidade segue uma evolução gradativa de manifestações conduzidas pela libido<sup>8</sup>. Na psicanálise, o termo “sexualidade” está ligado não só ao conceito de prazer do ato sexual genital, mas também à realização de atividades pelo sujeito nas quais obtém satisfações pessoais como beber, trabalhar, comer e outras atividades. Essas manifestações sexuais são induzidas então pela libido, que é esta energia que mobiliza o sujeito à busca de satisfação e que no decorrer do crescimento orgânico se manifesta em determinado momento da vida com características próprias. Para Freud, a infância é permeada de comportamentos que indicam as sensações de prazer e satisfação das crianças desde a fase da sucção até a fase genital. Neste período, a criança estabelece fontes de prazer com as quais poderá atender vontades libidinosas do seu organismo. As características observáveis da sexualidade infantil, para o autor, podem ser notadas ainda na fase oral, momento em que o bebê suga o leite da mãe, não somente para satisfazer uma necessidade fisiológica de alimentação, mas também para obter prazer. Nessa fase, Freud (1989, p. 171) explica que a zona erógena denominada como “[...] parte da pele ou da mucosa em que certos tipos de estimulação provocam uma sensação prazerosa de determinada qualidade” se estabelece nos lábios que, em contato com o seio da mãe, os bebês vivenciam sensações de prazer e satisfação. Partindo desta análise, Freud então constata que a sexualidade infantil, a princípio, está relacionada à satisfação cujo prazer tem necessidade de repetir-se e que, considerando suas fontes, tem caráter autoerótico sustentado pelas estimulações que vêm de sistemas periféricos denominados de zonas erógenas, já explicadas anteriormente.

---

<sup>8</sup> A libido, conforme comentam Nunes e Silva (2000), refere-se à energia psíquica que acompanha o sujeito em seu desenvolvimento sexual.

Ao tratar sobre esse tema, Silva (2009) ressalta a importância do contato da mãe com o seu bebê durante a amamentação, pois este ato interfere no bom desenvolvimento psíquico da criança, já que ela sente verdadeiramente todos os afetos que estão envolvidos, quando suga o seio da mãe. O bebê tem sua fome saciada ao mesmo tempo em que sentimentos maternos evidenciam-se pelo olhar da mãe, pelo toque, respiração e o pulsar do coração, assim como os atos de carinho e cuidados (ou não) provenientes da figura materna. Essa etapa da primeira infância, quando bem-sucedida, poderá possibilitar uma constituição psíquica mais equilibrada do sujeito. Como bem explica Winnicott (2000, p. 306), “O objetivo da criação de filhos não é apenas o de produzir crianças saudáveis, mas também o de permitir o desenvolvimento posterior de um adulto saudável”. O autor considera que, na infância, o sujeito está estruturando o seu ego e, nesse processo, a figura materna mantém-se como suporte psíquico indispensável ao desenvolvimento do bebê. Neste primeiro momento em que as necessidades tanto psíquicas quanto fisiológicas são incessantes, os cuidados da mãe ou substituta promovem um ambiente de proteção, em que a criança aos poucos vai se percebendo e percebendo o seu mundo.

Retomando aos escritos de Freud, um aspecto da sexualidade citado por ele relacionado às origens do prazer infantil é a observação de movimentos, ou excitações mecânicas provenientes de atividades rítmicas estimuladas nas brincadeiras. Nas crianças, estes movimentos, segundo o autor, também agem como verdadeiras fontes de excitação.

Sabe-se que é costumeiro usar o recurso de embalar as crianças inquietas para fazê-las adormecer. O balanço das carruagens e, mais tarde, das viagens de trem exerce um efeito tão fascinante nas crianças mais velhas que pelo menos todos os meninos, em algum momento da vida, quiseram ser condutores de trem ou cocheiros quando crescessem. [...] É evidente que a compulsão a estabelecer tal vínculo entre as viagens ferroviárias e a sexualidade provém do caráter prazeroso das sensações de movimento (FREUD, 1989, p. 189).

Assim como a brincadeira gera um “bem-estar” condicionado pelo prazer, observa-se na explicação de Freud, que as escolhas do sujeito são diretamente motivadas pelo prazer. A capacidade de se identificar com certas profissões, por exemplo, assim como a opção sexual são sentimentos que partem também do inconsciente, que estão relacionadas ao desejo e resultam de lembranças prazerosas vividas durante a infância.

A fase posterior, a anal, Freud (1989) explica que possui importância peculiar já que surgem possibilidades de controle sobre as necessidades fisiológicas, como no caso de reter as fezes para provocar contração muscular na região anal, gerando prazer. Além disso, o objeto fecal, as fezes, para o bebê possui um significado específico, que o autor chama de primeiro presente. Logo, o ato de reter ou liberar as fezes pode ser considerado, na sequência,

como manifestação de teimosia ou apreço em relação às pessoas que cuidam do bebê. É também na fase anal que as sensações de prazer serão direcionadas a atender determinadas necessidades da sexualidade infantil, relacionadas não somente à satisfação libidínica como também a realizações na vida pessoal e profissional.

Sobre isto, Kupfer (2000, p. 43) comenta:

Caso o desenvolvimento da criança seja bem – sucedido, o que vai ocorrer é um conjunto de movimentos: parte dessa pulsão será reprimida (a criança deixará de manipular as fezes), parte irá compor a sexualidade genital (estará presente nas preliminares do ato sexual através do prazer anal) e parte será sublimada. Ou seja, poderá se transformar, por exemplo, na atividade de esculpir em argila.

Logo em seguida, a zona genital ganha impulso na fase fálica e período de latência. Nunes e Silva (2000) explicam que neste período as genitálias são descobertas como fonte de prazer. Também é a fase do Complexo de Castração em que meninos e meninas se descobrem e se ajustam conforme o par sexual eleito, que pode ser masculino (figura paterna) ou feminino (figura materna). Para Freud (1989), é nesta fase que se desdobram as neuroses provenientes das angústias infantis em face da convivência das crianças com os adultos. Uma das descobertas que gera angústia nas crianças diz respeito à diferença sexual entre meninos e meninas, já que elas possuem um órgão diferente e menor que o do menino, o clitóris. O menino sente medo de ser castrado pelo pai. Esse medo está ligado à passagem do complexo de Édipo quando o menino já havia dirigido agressão ao pai por causa do desejo direcionado à figura feminina (a mãe), que foi reprimido. Esse medo da castração também é simbólico e está relacionado a antigas perdas das fases anteriores (oral e anal), perda do seio, das fezes, que faz a criança pensar também nas possíveis perdas que podem acontecer, como por exemplo, perder o amor dos pais diante do nascimento de outro bebê. Freud (1988a) enfatiza que na menina, a inveja do pênis a faz aproximar-se do pai com a intenção de com ele satisfazer sua necessidade libidínica que se traduz na vontade de ter um filho. O pai, neste sentido, torna-se objeto de amor da criança (FREUD, 1988a).

Neste processo de descoberta das diferenças sexuais, a menina percebe que seu órgão sexual não é idêntico ao do menino, mas acredita, no início, que seu órgão ainda vai crescer. Esta descoberta sobre a diferença anatômica dos órgãos genitais faz emergir no pensamento feminino o sentimento de perda irreparável da genitália (modelo masculino), gerando uma constante inveja do pênis. A menina, então, tenta ser reparada ou compensada da sua perda. É nesse momento que acontece a descoberta do clitóris como fonte de prazer, e a inveja do pênis é amenizada. É ainda nesse momento que se inicia, portanto, certo equilíbrio da libido infantil em que escolhas sexuais são atribuídas à figura feminina ou masculina. É precisamente durante a fase fálica que acontece a descoberta dos órgãos sexuais opostos, que

irá influenciar diretamente na escolha do objeto sexual pelo sujeito. É a fase da angústia infantil, em que a mãe é o objeto de desejo do menino e o pai (ou a figura masculina que represente o pai) é o rival que impede seu acesso ao objeto desejado (a mãe).

Kupfer (2000) comenta que o Complexo de Édipo, estrutura psíquica que rege as relações e os conflitos dos filhos com seus pais, é a mesma que determina sua opção sexual que são definidas por processos inconscientes presentes na convivência entre adultos e crianças. O Édipo é o processo pelo qual meninos e meninas experienciam psiquicamente a definição de sua sexualidade que é dada pela referência que vem dos pais ou seus substitutos. Freud, ao relacionar as manifestações comportamentais que a criança apresenta ao se deparar com conflitos no meio social, na convivência com outras pessoas, explica que as sensações de insegurança e medo diante de um exame escolar, por exemplo, podem desencadear processos de excitação sexual o que gera desconforto e conflitos entre alunos e professores. Nunes e Silva (2000, p. 77), esclarecendo sobre estas manifestações relatam:

Uma das principais situações vivenciadas pelos educadores na observação das manifestações da sexualidade das crianças é a prática da manipulação dos órgãos sexuais.

[...] A manipulação dos órgãos sexuais, que se organiza ao redor dos três ou quatro anos, é uma das mais intensas descobertas infantis.

É frequente nas escolas de Educação Infantil cenas de crianças descobrindo o sexo oposto, momentos como brincadeiras em que meninos e meninas conhecem sua sexualidade e manifestam curiosidade para ver o órgão genital do colega. São comuns cenas de acariciamento do corpo durante uma aula, que também podem indicar receios, medos, temores dos alunos em relação ao professor, à repressão, ao castigo ou mesmo à avaliação final. Com a passagem pela fase fálica, vem o período de latência, caracterizado por uma amenização nos desejos sexuais do sujeito.

É o momento em que o menino e a menina concluem sua passagem pelo Complexo de Édipo, já tendo resolvido parcialmente o triângulo amoroso estabelecido com a figura materna e paterna (FREUD, 1988b).

No período de latência sobrevém a necessidade de socialização da criança, em que algumas pulsões sexuais são redirecionadas para atender às necessidades de cunho social e cultural. Freud (1989) explica que esta sublimação, desvio das pulsões<sup>9</sup> sexuais, inicia-se no período de latência e tem por função amenizar sensações desprazerosas, porém apenas uma parte da pulsão é sublimada. Para Kupfer (2000), este processo consiste em orientar pulsões

---

<sup>9</sup> Conforme Kupfer (2000), o termo pulsão é usado por Freud como o termo limite entre o somático que são as sensações de prazer vindas das zonas erógenas presentes nas fases oral, anal, fálica e de latência e o psíquico.

para alvos não sexuais. Essa energia psíquica irá conduzir o sujeito a atuar com o intuito de atender outras demandas relacionadas à vida pessoal e social do homem.

Assim, os novos sentimentos que surgem estão mais identificados à moral, aos costumes e à apreensão de novos valores. São caminhos socialmente úteis, que na educação encontram um processo de canalização destas pulsões. Ainda sobre a sublimação Silva (2009, p. 94) esclarece que:

O resultado deste processo é o despertar do interesse da criança por outras atividades no período de latência: a escola, as brincadeiras, o grupo de amigos, por exemplo, e o aparecimento de determinadas virtudes que poderão ser conservadas e desenvolvidas até a idade adulta.

Outro aspecto importante da teoria de Freud diz respeito aos mecanismos de defesa do ego citados pelo autor, com destaque para o processo de recalque que consiste em excluir impulsos ou desejos do ego que poderiam causar conflitos insuportáveis para o sujeito. Este mecanismo inconsciente protege o ego de possíveis perturbações psíquicas, sendo responsável também em desviar muitos desejos infantis presentes na fase fálica, inclusive o resultado das escolhas do objeto sexual escolhido pela criança. Sobre isto, Freud (1989, p. 187-188, grifo do autor) esclarece:

Os resultados da escolha objetual infantil prolonga-se pelas épocas posteriores; ou se conservam como tal ou passam por uma renovação na época da puberdade. Contudo, revelam-se inutilizáveis, em conseqüência do recalque que se desenvolve entre as duas fases. Seus alvos sexuais foram amenizados e agora representam o que se pode descrever como a corrente de *ternura* da vida sexual.

Neste sentido, o que se estabelece como objetivo sexual na relação com os pais no início da infância sob a culminância do conflito Edipiano necessariamente será atingido pelas influências da relação do indivíduo com o meio na fase posterior. O recalque serve como bloqueio das pulsões parciais infantis vividas nos momentos anteriores aos da fase oral, anal e fálica. Sobre este assunto, Kupfer (2000) concorda que na teoria freudiana o recalque também surge como fator de equilíbrio dos impulsos sexuais e que este é um processo importante na constituição psíquica do sujeito.

Na fase genital, considerada o momento da vivência sexual na vida adulta, a zona erógena se situa nas áreas dos órgãos sexuais masculinos e femininos cujo prazer acontece pela estimulação da glândula nos homens e do clitóris nas mulheres. Conforme Freud (1989, p. 175): “as atividades sexuais dessa zona erógena, que faz parte dos órgãos sexuais propriamente ditos, são sem dúvida o começo da futura vida sexual ‘normal’.” É a fase em

que se organizam as pulsões parciais<sup>10</sup> desde a fase fálica. Agora os desejos estão direcionados a satisfazer o prazer dos órgãos sexuais masculino e feminino. É nesta fase que o sujeito procura o seu companheiro ou companheira ideal para satisfazer seus desejos.

Estas fases descritas pela psicanálise traduzem os principais momentos vividos pelos indivíduos durante o amadurecimento psíquico e orgânico. Para Freud, a infância é permeada por estas manifestações citadas acima e que devem ser conhecidas e valorizadas de acordo com suas peculiaridades. Disso depende o bom desenvolvimento do sujeito. Sobre a aprendizagem, a psicanálise traz um aspecto importante da relação professor – aluno denominado de transferência. Para explicar este fenômeno afetivo determinado pelo inconsciente do aluno na relação com seu professor, a psicanálise considera os laços estabelecidos entre as crianças e suas figuras parentais durante o Complexo de Édipo. Para Freud, o aluno ao ingressar na escola transfere para o professor afetos, ansiedade e conflitos adquiridos nas relações familiares. Considerando este fato, Kupfer (2000, p. 91) tece a seguinte explicação.

[...] na relação professor – aluno, a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor. Essa concepção de transferência, tomada do texto do próprio Freud, amplia a noção de que um clichê (estereótipo calcado na figura dos pais) é transferido para a figura do analista e do mestre.

Neste processo, o docente situa-se em um espaço criado pelo inconsciente do aluno, onde estão inseridos valores e sentimentos diversos relacionados a admiração, amor, pânico, ódio, rancor adquiridos na relação edípica da criança com seus pais. Pode-se inferir que a situação psíquica presente no processo de transferência existe independente das condições de ensino e aprendizagem, no que se refere ao trabalho e planejamento das atividades do professor. É o aluno quem determina o ângulo de injeção de sentimentos e desejos para com o seu mestre.

Kupfer (2000) explica que por esse motivo muitos professores assumem um lugar de grande importância na vida de seus alunos, fazendo-os inclusive escolher a profissão e o percurso que querem seguir na vida pessoal e acadêmica. A autora ainda explica que neste lugar psíquico criado pelo aluno para o professor coexistem sentimentos que interferem diretamente no processo de ensino, redirecionando inclusive expectativas e planos de aprendizagem. Nessa relação, o docente não possui a condução plena do processo de ensino, já que ocupa um lugar desconhecido por ele no inconsciente do aluno. A psicanálise, desse

---

<sup>10</sup> Kupfer (2000) descreve que elas compõem a pulsão observada nos adultos relativas às fases de desenvolvimento sexual, quanto à sucção do prazer oral, à defecação anal e à escópica, que está relacionada ao prazer de olhar.

modo, contribui significativamente para compreender o sujeito em sua relação com o mundo, conferindo também entendimentos nas relações intrínsecas ao processo de ensinar e aprender. Sobre os ensinamentos da teoria psicanalítica, entendeu-se que o desenvolvimento psicosexual não é privilégio somente das crianças consideradas normais, mas de todas as crianças, incluindo as com NEE. Os conhecimentos, principalmente, sobre as fases oral, anal e fálica são importantes e contribuem para a atuação docente, visto que dará a ele noções importantes sobre o comportamento das crianças e sobre as manifestações da sexualidade infantil. Compreender esses fatores fará o professor buscar uma prática pedagógica diferenciada com todas as crianças incluindo as com NEE. Isso faria a diferença na conquista de uma educação com discurso de igualdade entre os sujeitos.

### **3.3 Desenvolvimento infantil na teoria de Piaget**

Assim como Freud disse que o sujeito se constitui a partir de forças psíquicas relacionadas à sexualidade e como esta sexualidade é vivida e percebida, outros autores também descobriram que o desenvolvimento infantil acontece seguindo uma lógica relacionada à capacidade mental, de pensar e agir sobre os objetos, como um indivíduo ativo no mundo. Sobre a teoria de Piaget, neste trabalho, serão discutidas as primeiras fases do desenvolvimento: sensório-motora e pré-operatória, em função de elas abrangerem o período da infância entre 0 e 5 anos, aproximadamente, momento em que muitas crianças ingressam na instituição de Educação Infantil.

Como teórico do enfoque cognitivista, Jean Piaget inaugura a Epistemologia Genética<sup>11</sup> na qual estudou a criança para entender a estruturação de seus processos mentais. Piaget e Inhelder (1986) enfatizam que a capacidade mental da criança é construída pela interação de quatro fatores básicos: a maturação, a interação com os objetos, a interação social, e a equilibração diante dos desafios da realidade.

Compreende-se então, que o desenvolvimento cognitivo ocorre em função da interação entre fatores sociais e biológicos, considerados por Piaget (2004) como imprescindíveis para o desenvolvimento da criança, que possui maneira específica de aprender, diferente da maneira do adulto. A aprendizagem, neste sentido, depende da capacidade intelectual da criança, que tem seu raciocínio reconstruído a cada momento diante dos desafios e problemas apresentados pela realidade. Desse modo, o sujeito, permanece em

---

<sup>11</sup> Teoria de Jean Piaget é entendida como o estudo dos mecanismos de aumento do conhecimento, de como ele se origina, e como o sujeito evolui intelectualmente (COLL, 1996).

constante reconstrução mental. As fases ou estágios de desenvolvimento sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal citados por Piaget (2004) organizam cada etapa do pensamento infantil, em que acontecem mecanismos de raciocínio presentes desde o nascimento até a fase adulta. Durante esse processo de desenvolvimento, a afetividade junto à cognição agem como forças psíquicas que conduzem a atividade intelectual, presente em todas as fases. Para Piaget e Inhelder (1986, p. 133), “É, então, precisamente, essa unidade da conduta que torna os fatores de evolução comuns aos dois aspectos, cognitivo e afetivo [...]”.

O ato de aprender, em Piaget, é entendido como o resultado da constante busca por novos desafios de equilíbrio, o que induz o sujeito a ser ativo diante do ambiente, das situações desafiadoras. Cada estágio de evolução intelectual se caracteriza pelo surgimento de formas mais elaboradas de entendimento, ou seja, o sujeito a cada fase torna-se mais apto para aprender e assimilar mais conteúdos, com diferentes níveis de dificuldade. Piaget (2004) considera que cada estágio é caracterizado pela aparição de novas estruturas, cuja construção o distingue dos estágios anteriores.

Cada fase do desenvolvimento é única e sua estruturação segue a lógica do pensamento, e das adaptações da anterior. A aprendizagem, nesta perspectiva, acontece pelo resultado desta equilibrção e as dúvidas que surgem precisam ser respondidas para que o processo mental continue evoluindo. A atuação humana, neste sentido, é fator determinante como explica Piaget (2004, p. 16) “a ação humana consiste neste movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou de equilibrção.”

Os conceitos de assimilação e acomodação surgem como invariantes funcionais e permitem que o sujeito evolua mentalmente em sua capacidade de raciocinar. O primeiro consiste no contato inicial com o objeto do conhecimento, para observar suas características. É o momento preliminar do ato de aprender. O outro conta com os esquemas cognitivos, que se reorganizam para que o objeto seja inserido nos mecanismos mentais. Nesse processo, o sujeito se modifica para agir e se equilibrar conforme a situação vivida. Piaget (2004) denomina de “adaptação” o equilíbrio destas assimilações e acomodações. Esta é a forma geral do equilíbrio psíquico. A aprendizagem acontece dentro desta dinâmica do processo de adaptação (assimilação e acomodação). Diante de cada novo desafio com o ambiente, o sujeito é instigado a desenvolver novas aptidões e conceitos. Esta capacidade de ultrapassar dificuldades ao conferir à criança uma nova forma de pensar e agir sobre os objetos, traduz-se como aprendizagem.

Em cada estágio do desenvolvimento novas formas de agir caracterizam o processo de adaptação do sujeito no mundo. No estágio sensório-motor, a imitação é muito

presente e tem grande influência no aparecimento da linguagem na fase seguinte. Segundo Piaget (2004), a assimilação de movimentos, de manipular certos objetos, de reconhecer pessoas próximas são capacidades adquiridas na fase do lactente e se constituem como premissas da formação mental da criança.

Piaget (2004, p. 18) considera que a atividade intelectual da criança, neste período, está relacionada sempre aos movimentos e reflexos característicos do exercício motor induzidos pelas necessidades e instintos da criança, que a todo instante procura saciar suas necessidades biológicas, afetivas e sociais. Assim, no primeiro momento de vida, as funções mentais se caracterizam pela constante utilização dos membros induzidos pelos reflexos inatos. Sobre isso, o autor explica que: “No recém-nascido, a vida mental se reduz ao exercício de aparelhos reflexos, isto é, às coordenações sensoriais e motoras de fundo hereditário, que correspondem a tendências instintivas, como a nutrição”. Estes movimentos, portanto, configuram-se como os primeiros sinais de uma inteligência prática, que permite ao bebê interagir com o mundo de forma direta.

Piaget (2004, p. 18) explica que inicialmente a evolução do pensamento está determinada pela indiferenciação do eu infantil e o mundo. Assim, inicialmente o universo da criança está situado entre sua percepção e os movimentos que faz na interação com o meio em que vive (sucção, manipulação de objetos, visão e balbúcio). Já estimulado, o bebê começa a sugar também os dedos ou qualquer outro objeto que possa levar aos lábios. Sobre este movimento infantil, ele comenta que “[...] o mundo é essencialmente uma realidade a sugar”. A criança, então, começa a reconhecer e a experimentar do seu modo as diferentes formas de estímulo, chupar o dedo, a chupeta e a mamadeira com o alimento que também a faz se sentir saciada.

Quando o bebê já começa a adquirir novos hábitos e a conhecer outras formas de interação com o mundo, manipulando outros objetos que lhe chamam atenção, como os brinquedos, inicia-se uma nova fase em que a percepção é aguçada para orientar outras formas de manipulação e experiências. Piaget (2004, p. 19) comenta que: “Entre três e seis meses (comumente por volta de quatro meses e meio), o lactente começa a pegar o que vê, e esta capacidade de preensão, depois de manipulação, aumenta seu poder de formar hábitos novos”. O bebê, neste momento, começa a assimilar outros elementos a partir da experiência e da estimulação com outros sujeitos, o que faz surgir novas formas de interação com o mundo, como a imitação.

O aparecimento da linguagem na fase pré-operatória, faz com que os mecanismos mentais comecem a se reajustar, o que evidencia mudanças na afetividade e na cognição.

Piaget (2004) explica que a linguagem permite que a criança socialize seus pensamentos, e que este aparece intimamente relacionado a fatores que se desdobram desde o início da vida do indivíduo, de ordem orgânica que é o desenvolvimento propriamente dito, de ordem social que diz respeito à interação do sujeito com o meio, à empírica e à capacidade de equilíbrio.

Com a linguagem, aspecto essencial para o processo de aprendizagem da fase pré-operatória, a inteligência se estrutura de forma mais complexa. Piaget (2004) explica que, neste momento, podem-se observar características específicas do desenvolvimento mental: **a socialização**, convivência com outros indivíduos em que a imitação proporciona o aprendizado de novos hábitos. E sobre este aspecto citado ele diz que os adultos são modelos de comportamento para as crianças, já que fornecem ao eu infantil pela convivência um modelo de proteção inerente aos indivíduos mais velhos. O autor comenta que esta experiência tem consequências para o desenvolvimento e está relacionada à submissão com as pessoas de maior idade que o autor denomina como “[...] à coação espiritual exercida pelo adulto”. (PIAGET, 2004, p. 26).

Outra característica de destaque na fase de socialização é o constante uso da linguagem nas conversas com os adultos ou com outras crianças. Piaget (2004, p. 26) explica que “[...] essas intercomunicações transformam as condutas materiais em pensamento”. Nisto, o autor observa que as conversas infantis têm um tom de transmitir a ação, e as atitudes, durante uma brincadeira ou um diálogo. Quando estão reunidas, as crianças conversam consigo mesmas, na pretensão de estender seu discurso às outras que participam da brincadeira. Este fato ele chama de “[...] monólogo coletivo [...]”, e define tal situação como “[...] mais de um terço da linguagem espontânea entre crianças de três e quatro anos [...]”.

De acordo com o autor, na fase pré-operatória, **o pensamento** em função da dupla influência da linguagem e da socialização, aparece mais estruturado sem estar necessariamente vinculado à ação material. A capacidade que o sujeito adquire de expressar-se por palavras torna a interação com o mundo mais facilitada, já que a criança é capaz de expressar-se pela linguagem, e de pensar sobre suas ações antes mesmo de realizá-las, pois acontece a substituição do objeto pela sua representação no pensamento infantil. As ideias que existem sobre os objetos e as comunicações efetivas, que vão sendo criadas com outras pessoas, favorecem a ampliação da capacidade mental do sujeito.

Segundo Piaget (2004, p. 28), o pensamento se desenvolve lentamente, obedecendo a certo ajustamento da inteligência do indivíduo, que segue uma sequência de desenvolvimento. Sobre isso, o autor explica: “A primeira destas formas é a do pensamento por incorporação ou assimilação puras, cujo egocentrismo exclui, por consequência, toda

objetividade. A segunda destas formas é a do pensamento adaptado aos outros e ao real, que prepara, assim, o pensamento lógico.”

Na explicação de Piaget, a primeira forma acontece no primeiro momento da fase pré-operacional e está relacionado às atividades motoras e ao desenvolvimento de capacidades específicas, um jogo de exercícios e movimentos. Durante a brincadeira, a criança satisfaz as necessidades da sua imaginação o que promove a constituição do eu, ou seja, da maturação do sujeito. Piaget (2004, p. 28) exemplifica esse momento com a atividade “[...] jogo de boneca, brincar de comidinha”. As crianças, quando brincam, satisfazem a necessidade do seu eu e transformam o real de acordo com sua imaginação. O autor concorda que esta atividade é importante já que permite ao indivíduo constituir-se psiquicamente bem durante seu crescimento. O pensamento verbal, muito presente nesta fase da infância, acontece nesta transição da assimilação pelas atividades motoras para a intuição infantil que está relacionada à lógica de entendimento alcançada pela criança mais no final da fase pré-operacional.

Nessa fase é comum surgirem perguntas sobre os “porquês” das coisas em que as crianças descobrem relações de causa e efeito dos objetos. Os adultos encontram dificuldade para responder com clareza aos pequeninos, já que o entendimento destes é delimitado pela percepção inicial de que o objeto se movimentará para chegar a um lugar, ou seja, a um fim. O entendimento infantil é limitado à maneira com que a criança visualiza os objetos, as ações, e os fenômenos. Dessa forma, o acaso não existe, e todos os acontecimentos são compreendidos com um início e um fim bem demarcados. Por isso, as explicações dadas pelos adultos às crianças devem esclarecer com precisão a dúvida delas. Piaget (2004, p. 30), sobre a indagação das crianças explica que: “É, portanto a ‘razão de ser’ das coisas que procura o ‘porquê’, isto é, uma razão causal e finalística, e é exatamente porque é preciso que haja uma razão para tudo que a criança fracassa nos fenômenos fortuitos e faz perguntas sobre eles.”

Essa característica do pensamento da criança demonstra como o egocentrismo ainda é muito presente na maneira de entender os acontecimentos. O autor lembra que essa peculiaridade de compreender os objetos e os fatos com o fim somente para os quais foram criados, traduz a tendência da criança em expressar o pensamento com característica de **finalismo**, muito observado na manifestação da inteligência infantil. Piaget (2004) comenta também sobre o **animismo** e o **artificialismo** presentes na fase pré-operatória.

O primeiro diz respeito ao entendimento de que tudo que existe possui vida, e que por isso exerce determinada atividade na natureza. Piaget (2004, p. 31) exemplifica dizendo: “assim é que as nuvens sabem que se deslocam, pois levam a chuva e, sobretudo, à noite (a

noite é uma grande nuvem negra que cobre o céu na hora de dormir)”. O artificialismo diz respeito à origem dos objetos, dos animais, das pessoas e dos fatos que foram todos criados da mesma forma e para um fim específico. Essas características do raciocínio infantil traduzem a capacidade intelectual desta fase pré-lógica do pensamento, como Piaget (2004, p. 32 e 33) comenta: “em suma, toda a causalidade, desenvolvida na primeira infância, participa das mesmas características de: indiferenciação entre o psíquico e o físico e egocentrismo intelectual”, ou seja, a capacidade de encontrar-se no mundo sendo parte dele, de entender o contexto e os fatos com sua própria lógica demonstram a então forma de pensar diferenciada da própria realidade, ou “[...] que tudo é modelado sobre o esquema do próprio eu.”

Ainda sobre o pensamento **intuitivo**, o autor considera que é resultado da indiferenciação do eu com a realidade, característica típica da fase sensório-motora. Na perspectiva do pensamento experimental, o raciocínio ainda está pré-lógico, mas a intuição favorece o entendimento dos fatos, ou seja, aparece uma nova forma de percepção e entendimento condicionada por experiências mentais já elaboradas. Aliás, isso pode ser percebido quando se submete a criança a atividades lógicas para serem executadas.

Piaget (2004, p. 35) explica que essas formas de pensamento:

[...] são apenas esquemas perceptivos ou esquemas de ação, esquemas sensório - motores, portanto, mas transpostos ou interiorizados como representações. São imagens ou imitações da realidade, a meio caminho entre a experiência efetiva e a ‘experiência mental’, não se constituindo ainda em operações lógicas passíveis de serem generalizadas e combinadas entre si.

Pode-se inferir que este momento se traduz como o avanço na capacidade intelectual da criança, que experimenta neste processo formas de aprendizado com diversos graus de dificuldade para estimular a capacidade de compreensão e sua especialização, conforme a necessidade educacional do sujeito. Para se transformar em operações lógicas, a intuição primária precisa adquirir caráter de reversibilidade, e assim se tornar uma operação propriamente dita, segundo Piaget (2004).

Um ponto importante destacado pelo autor nesta fase do desenvolvimento infantil diz respeito à afetividade e sua relação com a constituição intelectual do indivíduo, o que na análise piagetiana possui uma relação intrínseca com a aprendizagem da criança. O autor explica que os sentimentos interindividuais estão relacionados a vivências com outras pessoas aos laços de amizade e de antipatias. Piaget (2004, p. 39) comenta que os laços afetivos com os pais estão condicionados também à ideia de respeito que, por sua vez, liga-se a obrigações morais como a de ouvir e obedecer aos mais velhos. Sobre este aspecto de o comportamento infantil ser demarcado pela dependência à figura dos mais experientes, os adultos, é característico do período pré-operacional uma vez que a autonomia ainda não se configura

como aspecto essencial do pensamento infantil. Sobre esta relação com o outro, ele considera que a “A moral da primeira infância fica, com efeito, essencialmente heterônoma, isto é, dependente de uma vontade exterior, que é a dos seres respeitados ou dos pais”.

A teoria piagetiana, portanto, confere explicações específicas concernentes ao pensamento infantil, o que esclarece assuntos relativos à adaptação do sujeito ao mundo, à afetividade e à cognição, como fatores de influência mútua sobre o desenvolvimento, já que não podem funcionar de forma dissociada. O sujeito, neste sentido, constrói sua inteligência de forma gradativa em que aspectos relacionados à aprendizagem, à motricidade, à linguagem, à socialização e ao raciocínio lógico se fazem presentes durante todo o processo de desenvolvimento mental.

Com tantas contribuições da teoria de Piaget sobre a construção do conhecimento pela criança, o professor tem a possibilidade de aprender como seus alunos constroem seu pensamento e se adaptam ao ambiente escolar, além de entender que todas as crianças estão aptas a se desenvolver e aprender novos conteúdos. Esse processo é fruto da maturação do organismo e das interações com o mundo. A inclusão de crianças com NEE nas escolas regulares, nesse sentido, permite que todos os alunos tenham a oportunidade de conviverem e aprenderem sobre a diversidade, já que o desenvolvimento do sujeito acontece pela ação dele sobre o ambiente. Esse contexto escolar proporcionaria a construção de conhecimentos e valores como o respeito e a dignidade, o que seria para o aluno construir pensamentos saudáveis e livres de preconceitos.

### **3.4 A abordagem de Vygotsky sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantis**

Na abordagem vygotskyana, o fator social ganha ênfase para explicar as causas do desenvolvimento. Assim como Piaget, Vygotsky, por meio de uma abordagem interacionista sobre o que ele chamou de funções psicológicas superiores no processo de desenvolvimento, o autor defende a influência do meio social como instigador de novas habilidades mentais no sujeito.

Para situar sua abordagem, Vygotsky (1991) descreve alguns estudos considerados relevantes relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento, com características epistemológicas diferenciadas. O primeiro deles diz respeito aos defensores do desenvolvimento como pré-condição para o aprendizado, cujo teórico mais proeminente é Jean Piaget. O segundo, são dos teóricos comportamentalistas, que concebem a aprendizagem como desenvolvimento. Vygotsky (1991, p. 90) explica para esta vertente que: “O

desenvolvimento é visto como o domínio dos reflexos condicionados, não importando se o que se considera é o ler, e o escrever ou a aritmética, isto é, o processo de aprendizado está completa e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento.”

Já o terceiro citado por Vygotsky (1991, p. 93) vem dos estudos de Koffka, cuja vertente defende que dois são os processos responsáveis pelo desenvolvimento: a maturação orgânica e a aprendizagem. Aqui não se destaca a natureza da interação, e sim que os processos citados, apesar de serem diferentes, relacionam-se para proporcionar o desenvolvimento. Diante de muitos posicionamentos científicos, Vygotsky assume uma abordagem em que frisa a necessidade de se observar a influência social na formação do indivíduo, ou seja, o que se aprende depende da ação e interação do sujeito com o meio social. Com relação à aprendizagem, Vygotsky diz que “o aprendizado é mais do que a aquisição de capacidades para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas.”

Como sua abordagem foi construída sobre estudos envolvendo a educação escolar, o autor considera também aspectos da convivência entre alunos e educadores, e, enfatiza que o aprendizado inicia-se muito antes de a criança frequentar a escola (VYGOTSKY, 1991, p. 95). A criança ao nascer é inserida em um novo ambiente diferenciado que lhe induzirá a progredir em suas atitudes e na assimilação de conceitos socialmente construídos de acordo com a herança cultural familiar. Ele afirma que “De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”.

Um conceito importante introduzido pela teoria vygotskiana no entendimento dos aspectos educacionais é a explicação sobre a **Zona de Desenvolvimento Proximal**<sup>12</sup> que caracteriza uma nova forma de conceber o desenvolvimento intelectual dos alunos em face do seu processo de aprendizagem. Para Vygotsky (1991, p. 97):

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, em vez de ‘frutos’ do desenvolvimento.

Tal afirmativa considera o fato de que aprender produz mudanças na condição intelectual do aluno. A ação sobre o meio e a resposta deste caracteriza um processo recíproco que resulta em novas características psíquicas do indivíduo. Esta relação é primordial na abordagem do autor.

---

<sup>12</sup> Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial de aprendizagem do sujeito.

Vygotsky (1991, p. 101) introduz o conceito citado acima e afirma que “[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal [...]”. Este aspecto da aprendizagem inserido na abordagem vygotskyana considera que o aluno quando instigado pelo professor poderá atingir níveis de entendimento mais elevados, e assim resolver problemas que envolvam pensamentos mais complexos. Esta explicação considera que o ensino deve ir além dos limites educacionais já atingidos pelos alunos, considerando que o que ele aprendeu **são ciclos de desenvolvimentos já completados**<sup>13</sup> e que o fato de ter contato com novos desafios e conteúdos permitirá ao aluno ir além, ou seja, introjetar novos conceitos, aprender e se desenvolver. Desse modo, em Vygotsky, o bom aprendizado vem antes do desenvolvimento.

Outro fator característico da aprendizagem e desenvolvimento infantil diz respeito à importância que a aquisição da linguagem tem na abordagem vigotskiana. Como mecanismo de socialização e interação com o mundo, a criança se expressa de diversas formas no início da vida, por meio de expressões e balbucios, prenúncios em sua forma de comunicação com os outros. Segundo Vigotski (2003), essa é a fase pré-intelectual do desenvolvimento da fala. A linguagem social que designa este primeiro momento é responsável por inserir a criança em seu mundo, fazendo-a evoluir mentalmente em seus mecanismos psíquicos de comunicação.

Como explica o autor:

A aquisição da linguagem pode ser um paradigma para o problema da relação entre o aprendizado e desenvolvimento. A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois quando da conversação em fala interior, ela vem a organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna (VYGOTSKY, 1991, p. 101).

A fala egocêntrica que depois se interioriza e se transforma em pensamento social é caracterizada pela função de organizar as ideias ainda de forma simples. O principal aspecto desta fase é a conversação solitária que a criança estabelece consigo mesma para elaborar melhor seus entendimentos. Para Vigotski (2003), essa fase se caracteriza como o momento da interiorização da fala, pois o desenvolvimento desta segue o mesmo curso e obedece às mesmas leis que o desenvolvimento de todas as outras operações mentais que envolvem o uso de signos.

A fala interior se caracteriza pela organização mental dos conceitos, uma vez que a criança já faz abstrações e entende o que significa os objetos pelo próprio raciocínio. Sobre esta fase, o autor explica que fala e pensamento se entrelaçam para formar o pensamento verbal. É o período em que a criança pode pensar as palavras sem necessariamente dizê-las.

---

<sup>13</sup> Nível de desenvolvimento real (VYGOTSKY, 1991).

Vigotski (2003, p. 58) concorda que “o pensamento verbal, entretanto, não abrange de modo algum todas as formas de pensamento ou de fala”, ou seja, o pensamento segue um curso independente da fala, mas ambos fornecem condições psíquicas para que o indivíduo se expresse pela linguagem. Sobre a fala interior o autor ainda comenta:

[...] a fala interior se desenvolve mediante um lento acúmulo de mudanças estruturais e funcionais; que se separa da fala exterior das crianças ao mesmo tempo em que ocorre a diferenciação das funções social e egocêntrica da fala; e finalmente, que as estruturas da fala dominadas pela criança tornam-se estruturas básicas de seu pensamento (VIGOTSKI, 2003, p. 62).

Esta afirmação do autor consiste em explicar a principal condição da interação do indivíduo com o ambiente diante da evolução de seus processos mentais. A linguagem surge como componente de comunicação e também tem a função de organizar o pensamento da criança, que agora pode se expressar melhor

A linguagem determina o pensamento que possui origem na experiência sócio-cultural da criança, afirma Vygotsky (2003). Todo esse processo de desenvolvimento desde o estágio inicial com o surgimento da linguagem, fala exterior e depois a interior é determinado pela interação do organismo com o meio cultural. Esse processo de transformação da fala consiste em organizar estruturas psíquicas que possibilitarão à criança se comunicar com o mundo ao redor, a expressar seus sentimentos, sensações e pensamentos<sup>14</sup>. Diante destas explicações e entendendo o processo de desenvolvimento como fruto do aprendizado, ou seja, da interação do indivíduo com o meio, pode-se esclarecer alguns aspectos sobre a influência da escola no desenvolvimento da linguagem, considerando-se aqui o momento em que a criança ingressa na Educação Infantil, primeira fase da educação escolar sistematizada. É lá que um novo mundo será apresentado ao aluno que começará a conhecer diferentes maneiras de aprender.

Com esta mudança de rotina social iniciada com a escola, o sujeito percebe-se de forma diferenciada com novas atitudes que permitirão sua inserção neste ambiente novo que é a escola. Neste momento, os pensamentos encontram uma condição de estímulo para se organizarem, já que o fator interação é muito presente no desenvolvimento das atividades escolares, no convívio com o professor e com outras pessoas. A linguagem, neste processo, estrutura o pensamento, assim como possui função de comunicação e organização dos esquemas mentais que caracterizam a aprendizagem nesta fase da infância.

Outro aspecto frisado por Vygotsky (1991) considera que a interação existente no ambiente escolar proporcionada por brincadeiras compõe um momento importante na

---

<sup>14</sup> A origem do pensamento para Vigotski (2003) está intimamente relacionada à interação do indivíduo com o meio social.

constituição psíquica do sujeito durante a infância, como a linguagem, a atividade lúdica, também é elemento mediador da aprendizagem e do desenvolvimento na abordagem vygotskyana. Explica Vygotsky (1991) que as brincadeiras têm função de proporcionar o desenvolvimento da imaginação em que desejos podem ser realizados, pois a ação é responsável por instigar esse tipo de atividade mental na criança. A aprendizagem inerente à brincadeira, segundo o autor, cria condições de desenvolvimento específicas. Sobre isso explica que:

No brinqueado, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinqueado é como se ela fosse maior do que na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinqueado contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991, p. 117).

Neste sentido, pode-se dizer que ao brincar a criança consegue ir além, atingindo outros níveis de atividade mental. A zona de desenvolvimento proximal que, na abordagem do autor, inaugura uma nova perspectiva de desenvolvimento, surge ligada ao pensamento da criança que rege a sua ação sobre o brinqueado. Ao brincar a criança consegue imaginar, inventar e criar diferentes realidades satisfazendo sua fantasia. Assim, a brincadeira, pode ser considerada, como um momento especial para definir funções superiores, como o pensamento e a linguagem, induzindo uma nova fase de aprendizagem. O ato de brincar, também, possibilita à criança recriar a sua realidade de forma benéfica para seu desenvolvimento mental, já que elabora conflitos psicológicos e refaz ações para assimilar valores e modos mais específicos de convivência com os outros, como o respeito e a observância das diferenças individuais de cada sujeito.

Considerando a abordagem vygotskyana, pode-se dizer que as relações que se estabelecem durante as brincadeiras ou em outra atividade interativa oportuniza a todas as crianças momentos de socialização, em que se abrem possibilidades para que todas as crianças sejam beneficiadas. A importância que há na participação de todos os alunos durante as atividades escolares, mesmos que os com NEE aprendam em tempo e de forma diferente dos outros alunos, está em proporcionar os mesmos ambientes de aprendizagem para todas as crianças. Essa prática estimularia inclusive a aprendizagem a partir do respeito à diversidade.

Em uma perspectiva sócio-cultural, Wajskop (2007, p. 28) conceitua o brincar afirmando ser “[...] um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura”. O momento social e pedagógico vivido durante a brincadeira proporciona às crianças

participantes atos motores específicos e importantes ao desenvolvimento mental, já que estimula a imaginação e a aprendizagem dos envolvidos. Os gestos, as atitudes dos alunos em relação às regras do jogo, a criatividade para inventar momentos descontraídos, usando objetos simples como bolas, varetas, cordas entre outros objetos, estimulam a capacidade mental de pensar, discutir, e se posicionar diante das atividades e regras pedagógicas.

Diante desses argumentos, entende-se que o brincar exerce fundamental importância na educação do sujeito e que o ensino, diante desse entendimento, não deve dispensar da prática pedagógica e de atividades lúdicas que associem os aspectos físico, cognitivo, afetivo e social do desenvolvimento infantis, mas atualmente escolas e famílias permitem às crianças pouco tempo para a brincadeira. A emergência da aprendizagem de conteúdos, do domínio de outros idiomas e a preocupação com um mercado de trabalho tão excludente são preocupações que fazem as famílias anteciparem a fase adulta de seus filhos. Sobre isto Silva (2009, p. 108), comenta:

Neste contexto de urgência da família e da sociedade para que a criança se desenvolva e se escolarize, não há espaço para atraso nos estágios de desenvolvimento que são determinados para ela pela literatura especializada ou que fracasse na escola. À criança não é dado tempo e nem espaço, para que brinque, fantasie e nestas fantasias, consiga elaborar parte dos seus conflitos, pois tudo que faz passa a ter o mesmo formato das realizações dos adultos.

Tais discussões demonstram uma realidade típica da sociedade capitalista. O imperativo sócioeducacional deste sistema propõe um ensino focado nas competências humanas, ou seja, o que deve ser ensinado nas escolas pauta-se nas necessidades de formar profissionais pela demanda de mercado. Atualmente, a criança que inicia na escola infantil já se insere nesta realidade educativa, em que os pais preocupados com o futuro profissional dos filhos os conduzem a uma jornada incansável de atividades escolares. Neste sentido, esperam que eles alcancem projetos e sonhos que os pais abandonaram na infância e na juventude. A criança, então, inicia uma jornada de estudos e atividades programadas, com horários rígidos e avaliações periódicas que exigem um tempo maior de dedicação do aluno, já que a necessidade agora é preparar “o filho” para ser alguém quando crescer, o que significa uma infância com poucas brincadeiras e mais conteúdos sistematizados.

O que se pode esperar de uma criança com NEE inserida neste mesmo contexto, emergenciado pela cultura do poder e do saber? Ela também se torna alvo de tantas exigências de uma sociedade que tem pressa em formar pessoas capazes para atuar a favor da crescente economia capitalista. Nascimento (2006, p. 121) concorda que “as relações de poder não se esgotam na exclusão da infância: a exclusão econômica – e/ou política, e /ou social – é uma

ação deflagrada pelos que podem ‘mais’ sobre os que podem ‘menos’, numa sociedade onde prepondera a desigualdade”. Ou seja, os sujeitos que se formam e se preparam para o mercado com antecedência têm mais oportunidades do que aqueles que precisam de mais tempo para aprender e se tornarem aptos ao trabalho. Com base nas discussões feitas nesta parte do trabalho, entende-se que apresentar a infância como a fase inicial em que o indivíduo desenvolve-se em seus aspectos físico, cognitivo, social e afetivo pressupõe admitir um período com diferentes etapas de estruturação mental em que estes fatores interagem consideravelmente a ponto de determinar características que se prolongam até a fase adulta. Essa foi uma descoberta feita a partir das leituras sobre os filósofos e educadores como Rousseau, Pestalozzi e Froebel, que destinaram estudos para explicar o quanto a criança é diferente do adulto. Por isso, sua capacidade mental possui características específicas para aprender e se desenvolver. A educação para a infância, neste sentido, surge direcionada para atender à criança, especificamente, com uma metodologia própria capaz de atender à necessidade de aprendizagem dos pequenos alunos.

Com a psicologia científica, constatou-se que o ser humano se constitui como ser que constrói o seu pensamento e que a aprendizagem e o desenvolvimento conduzem este processo. As vertentes de estudo, então, destinam-se a responder como acontece essa estruturação psíquica e sua influência na aprendizagem. A psicanálise, nesse sentido, argumenta que o sujeito se constitui pela interação entre a condução dos impulsos sexuais e suas vivências presentes em todas as fases da vida. Na aprendizagem, professores e alunos são sujeitos envolvidos por afetos inconscientes, denominados por Freud como transferência. Pelo viés da abordagem cognitivista, Piaget defende que o homem age sobre os objetos para construir conhecimento, que é fruto da adaptação (assimilação e acomodação). Logo, o sujeito constrói seu pensamento a partir da relação que estabelece com o mundo. Mas, o desenvolvimento, de acordo com Vygotsky, traz a interação social como fator preponderante, tornando o sujeito capaz de ir além da sua capacidade mental pelo aprendizado. Por isso, é importante conhecer as manifestações da criança, para compreender que a cada instante o seu desenvolvimento se refaz por fatores orgânicos, sexuais, sociais e afetivos e a aprendizagem é algo que ocorre concomitantemente a cada descoberta infantil, assim que o bebê nasce. Estas mudanças, por sua vez, incidirão sobre constituição psíquica do sujeito adulto. Sobre esses ensinamentos, acredita-se que eles se traduzem como importantes contribuições para os educadores que atendem alunos na Educação Infantil. As manifestações psicosssexuais e o

modo como às crianças crescem, aprendem e se desenvolvem são aspectos que interferem diretamente nos processos de ensinar e aprender. A inclusão de alunos com NEE também requer dos educadores o esclarecimento sobre como atender essas crianças levando em conta suas necessidades psíquicas, sociais e afetivas, além das educacionais. Compreender esses fatores fará o professor ir além da sua prática pedagógica, assumindo um trabalho diferenciado com todos os alunos, incluindo os com NEE.

## 4 METODOLOGIA

### 4.1 A metodologia

Este trabalho se caracteriza por ser de abordagem qualitativa e quantitativa ao mesmo tempo. Sobre elas, Goldenberg (2009, p. 62) faz a seguinte ressalva:

A integração da pesquisa quantitativa e qualitativa permite que o pesquisador faça um *cruzamento* de suas conclusões de modo a ter confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular. Ele não se limita ao que pode ser coletado em uma entrevista: pode entrevistar repetidamente, pode aplicar questionários, pode investigar diferentes questões em diferentes ocasiões, pode utilizar fontes documentais e dados estatísticos. A maior parte dos pesquisadores em ciências sociais admite, atualmente, que não há uma técnica, um único meio válido de coletar os dados em todas as pesquisas. Acreditam que há uma interdependência entre os aspectos quantificáveis e a vivência da realidade objetiva no cotidiano.

Consideraram-se as duas abordagens por acreditar que ambas eram importantes para orientar a coleta de dados da pesquisa. A qualitativa permitiu, a partir das entrevistas, estudar os discursos dos sujeitos (pais, professoras e gestores) verificando como acontece o atendimento às crianças com NEE na Educação Infantil. Também a observação participante permitiu colher dados das escolas através dos roteiros feitos pela pesquisadora. Com a abordagem quantitativa o que se pretendeu foi mostrar, a partir de levantamento de frequências dos dados e suas porcentagens, o resultado sobre o atendimento dispensado às crianças com NEE em creches e pré-escolas no município de São Luís-MA, cujo resultado trouxe uma pequena amostra do total de crianças atendidas nestas instituições.

### 4.2 Definindo alguns termos do estudo

#### 4.2.1 Educação inclusiva e educação especial

Ao escolher o tema da Inclusão na Educação Infantil, se faz importante tecer explicações quanto ao uso de algumas categorias fundamentais deste estudo.

Sobre a inclusão e a educação especial, Biaggio (2007, p. 24), faz o seguinte comentário:

A educação inclusiva é um movimento mundial fundamentado nos princípios dos direitos humanos e da cidadania, tendo por objetivo eliminar a discriminação e a exclusão, para garantir o direito à igualdade de oportunidades e à diferença, transformando os sistemas de ensino, de modo a propiciar a participação de todos os alunos, com foco específico naqueles que são vulneráveis à marginalização e exclusão.

A educação especial é uma área de conhecimento que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiência, autismo, síndromes ou altas habilidades/superdotação, e abrange desde a Educação Infantil até a educação superior.

De acordo com o exposto, entende-se que os dois significados, educação inclusiva e a educação especial, surgem com objetivos complementares no que concerne ao atendimento de pessoas com NEE. O principal objetivo é fazer com que todos os alunos tenham acesso à rede regular de ensino, ou seja, dar aos sujeitos as mesmas oportunidades de acesso à escolarização, promovendo, assim, o respeito à diversidade reconhecendo que todos têm direito à dignidade.

Dessa forma, é necessário que existam nas escolas mínimas condições de acesso ao conhecimento para todos os alunos, e que a educação especial deve estar inserida na proposta pedagógica de todas as escolas no sentido de beneficiar os sujeitos, tornando real uma educação pautada na igualdade de condições de ensino para o professor e de aprendizagem para o aluno. No entanto, sabe-se que o movimento pela inclusão é lento e que várias são as ações que precisam existir para que ele se efetive. Sobre isso, explica Chaves (2011, p. 76) que: “O processo de inclusão, como todo processo, leva tempo para se (re)organizar continuamente, pois carrega o cerne do respeito pela diferença, a alteridade em seu sentido mais profundo. O que não é simples, pelo contrário, é complexo”.

Assim, falar de inclusão significa dizer e admitir que muitos são os desafios lançados à sociedade, onde são disseminadas propostas urgentes de acabar com as atitudes excludentes ou qualquer outra forma de desigualdade entre os sujeitos.

#### 4.2.2 Educação infantil

O direito de escolarização para todos os sujeitos tem início na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 (BRASIL, 2011a). As creches e pré-escolas são instituições de Educação Infantil no Brasil, e o trabalho realizado com as crianças tem caráter educativo, que visa garantir assistência, proteção e cuidados básicos pertinentes à idade de 0 a 5 anos. A escola infantil tem função social importante no desenvolvimento do sujeito. Ela se traduz como o primeiro contato da criança com um ambiente escolar específico em que acontecem brincadeiras, interações entre todos os envolvidos, e atividades coletivas que estimulam a aprendizagem de todos os alunos. Por isso, não há dúvidas quanto à importância desta fase da escolarização.

Bujes (2001) considera que entender a importância da Educação Infantil é admitir que se trata de um ambiente rico em aprendizagens para as crianças. Nele novas amizades aparecem, brincadeiras acontecem, as crianças aprendem sobre pessoas, sobre mundo e diversidade, e são transformadas pela dinamicidade do ambiente que muda a cada dia. Nesse contexto é que se dá o desenvolvimento de cada aluno. Desse modo, a Educação Infantil precisaria ser um lugar favorável para que as crianças vivessem bem suas experiências e se tornassem sujeitos independentes e ativos na sociedade. Entende-se, que em creches e pré-escolas as crianças têm a oportunidade de orientar suas aprendizagens para conquistar o mundo, e saber que são capazes de ir além, já que podem se desenvolver a cada instante. Assim, a Educação Infantil é o verdadeiro alicerce para a aprendizagem, visto que proporciona a todas as crianças vislumbrarem um futuro. Logo, é um momento primordial para que elas se socializem e melhorem o desempenho escolar propiciando bons resultados para o presente momento e para o futuro.

#### 4.2.3 Interação e educação

Refletir a respeito das trocas que se estabelecem entre os sujeitos pressupõe necessariamente pensar sobre as relações sociais que acontecem na escola, na família e na sociedade. Para entender o processo de aprendizagem significa pensar sobre a interação que acontece entre como professor e aluno, e entre os alunos. Para Vygotsky (1991), o sujeito se constitui psiquicamente a partir da relação que estabelece com o outro. Desde o nascimento até a fase adulta muitos são os momentos que propiciam a apreensão de atitudes, comportamentos que são transmitidos entre as gerações e repassados como conhecimentos socialmente construídos. Na teoria vygotskyana, o sujeito precisa necessariamente estar inserido neste ambiente rico em vivências para desenvolver-se. Assim, considerando o espaço escolar da Educação Infantil, sabe-se que são imprescindíveis os momentos em que os professores estimulam os alunos com brincadeiras e atividades recreativas, em que as crianças interagem continuamente.

Os adultos com as crianças podem estabelecer, entre si, experiências singulares de aprendizagem, em que os sujeitos mais experientes, no caso o professor, ensina e estimula não só a apropriação da linguagem pelas crianças, como também outros conhecimentos relativos ao universo de aprendizagem (VYGOTSKY, 1991). Dessa forma, o papel da interação na formação sociocultural do indivíduo é proporcionar ao sujeito o desenvolvimento integral de suas capacidades. Isso pressupõe que o ato de aprender, que acontece a partir das relações

sociais, está pautado nas interações acontecidas nas escolas, e na sociedade. O sujeito, neste contexto, transforma-se a cada dia a partir da relação dialética que estabelece com esse ambiente cultural.

Na perspectiva piagetiana, a interação também tem função importante para o processo de desenvolvimento do sujeito. O fundamento básico dessa teoria reside na explicação de que o organismo está em constante equilíbrio com o meio, com o qual se estabelecem as trocas sociais. São momentos fundamentais para que ocorra a adaptação ao mundo. Para Piaget e Inhelder (1986), no entanto, o fator social é um dos responsáveis pelo desenvolvimento, mas não age sozinho e sim se harmoniza com os outros que são: o crescimento orgânico, a experiência e ação sobre os objetos e a equilibração. Com base nessas abordagens, tem-se a interação como importante componente do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança que constrói, a cada momento, a partir das relações que estabelece com outros na escola, e na família o seu conhecimento de mundo, o que de fato a faz progredir para conquistar seu espaço como sujeito atuante e pensante na sociedade.

#### 4.2.4 As concepções de infância e criança

O entendimento de duas definições revela percursos diferentes sobre o ser criança e a fase da infância. Sabe-se que a história da criança é registrada a partir dos olhares dos adultos que sempre estiveram no comando para ensinar e cuidar delas. Entretanto, em diversos momentos históricos, a criança foi entendida conforme a necessidade da sociedade, lugar em que foi cuidada e ensinada de várias maneiras em épocas diferentes, como na Idade Média onde era considerada um adulto em miniatura, e por isso deveria se comportar de modo condizente com sua condição social. Mas, a criança como ser, sempre existiu, o que mudou foram as concepções sobre ela (FRANCO, 2002).

Com a emergência das novas sociedades modernas, nascem outros estudos de cunho científico e filosófico que vão redefinir os entendimentos sobre a fase da vida de ser criança. Nesse sentido, nasce a definição de infância atrelada ao contexto sociocultural de épocas com diferentes entendimentos, como explica Franco (2002, p. 30): “Sendo a infância uma construção histórica e social, é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, pois o processo histórico nos faz perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização.”

A infância então surge com esta condição social, em que diferentes épocas definem novos modos e entendimentos do que é ser criança. A visão sobre a infância, como

um período específico de desenvolvimento do sujeito pelo qual todos passam é uma construção teórica definida com o advento da modernidade. Nesse período, grandes filósofos como Rousseau se empenharam em dizer que a infância começa com o nascimento, e que a criança deveria ser educada a partir deste momento (DALBOSCO, 2011)

Nesse sentido, compreende-se que o período da infância, necessariamente, inclui a condição de ser criança, o que faz surgir muitas possibilidades de reflexão sobre as duas definições. A concepção posta para este estudo, no entanto, está respaldada no entendimento de que a fase da infância tem características próprias que não podem ser negadas. Freud foi o primeiro a mostrar a importância de se estudar a criança e sua infância. Também a teoria de Piaget e a abordagem de Vygotsky são estudos científicos que explicam a importância dessa fase para a vida do sujeito. Além deles, os filósofos da educação como Rousseau entre outros, ensinaram sobre a importante função da educação para a infância. Com base nessas explicações compreende-se que, as duas concepções – criança e infância – são necessárias para o estudo sobre a inclusão na Educação Infantil.

### **4.3 Contexto da pesquisa**

No intuito de compreender como acontece o atendimento oferecido para crianças com NEE em creches e pré-escolas da rede municipal de São Luís, solicitou-se à Superintendência de Educação Infantil (APÊNDICE B), da Secretaria Municipal de Educação na pessoa da professora Rosa Constância Abreu, a autorização para realizar a pesquisa nas dez escolas de Educação Infantil do município (ANEXO A).

Na ocasião, foi disponibilizada uma lista com 18 escolas que tinham crianças com NEE matriculadas. No entanto, durante os contatos feitos com as gestoras constatou-se que, em 3 escolas indicadas não haviam mais crianças com NEE. Então, a pesquisadora entrou em contato com os demais gestores para verificar a disponibilidade de as escolas participarem da pesquisa. Das 15 que estavam na lista, 10 concordaram em participar. Com os contatos feitos, iniciou-se a pesquisa. Em relação às escolas, 6 estavam situadas em bairro centrais e 4 eram localizadas na periferia da cidade. No primeiro contato com os gestores, o projeto de pesquisa foi apresentado para que a pesquisadora explicasse o tema e os objetivos da investigação e como seriam coletados os dados. Esse foi o momento em que se levou também a autorização por escrito da Superintendente de Educação Infantil - Professora Rosa Constância Abreu. Pediu-se, então aos gestores que indicassem em suas escolas as professoras que possuíam, em sala de aula, alunos com NEE.

De acordo com as indicações participaram as seguintes instituições: Escola cinza<sup>15</sup> e escola azul (classes da creche). Da escola branca, da verde e da lilás (classes de infantil 1). Das escolas rosa, amarela, vermelha e marrom (classes de infantil 2), além da escola de cor preta (sala do infantil 3). No total foram 10 classes (uma por escola). As crianças na faixa etária entre 3 e 4 anos frequentavam as classes chamadas de creche. As crianças que tinham entre 4 e 5 anos frequentavam as classes do infantil 1, as do infantil 2 tinham entre 5 e 6 anos, e a do infantil 3 tinham 6 anos. As entrevistas e as observações participantes aconteceram nas escolas citadas acima, com início em outubro de 2011 nas escolas de cor branca e cinza. Em novembro de 2011 conheceram-se as instituições de cores: rosa, azul, amarela, vermelha e preta. Em dezembro foram finalizadas as entrevistas e as observações com as escolas de cores: verde, lilás e marrom. No total, precisou-se de três meses para realizar a pesquisa.

#### **4.4 Sujeitos da pesquisa**

Os participantes da pesquisa foram: gestores ou coordenadores pedagógicos, professoras e crianças com NEE, além das mães das crianças com NEE indicadas pelos gestores. Todos eles assinaram termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A), participaram das entrevistas e das observações participantes feitas nas escolas.

Foram 10 os gestores/ou coordenadores que participaram da pesquisa (um por escola). Entre os entrevistados 1 era homem e 9 eram mulheres. As faixas etárias variaram entre 30 e 70 anos. O tempo de serviço no magistério variou entre 7 meses e 15 anos. É importante, frisar que em 4 escolas foram as coordenadoras que participaram da pesquisa, ou por determinação do gestor que estava ocupado no momento ou mesmo pela ausência dele na escola. Em relação à formação acadêmica 7 gestores tinham pedagogia com especialização em gestão ou coordenação pedagógica, 2 possuíam graduação em pedagogia e 1 era formado em administração com especialização em administração escolar (APÊNDICE C, tabela 5).

Em relação às docentes entrevistadas, foram 10 (uma por escola). Os encontros geralmente eram realizados depois que as atividades escolares se encerravam. A pesquisadora conversava sempre com as professoras, inicialmente, explicando sobre o trabalho, e marcava o dia das entrevistas. 5 docentes trabalhavam exclusivamente nas instituições conhecidas nessa pesquisa, enquanto as outras 5 exerciam funções de magistério em outras escolas. A faixa etária variou de 30 a 60. O tempo de serviço no magistério variou de 10 a 40 anos,

---

<sup>15</sup> Foram escolhidos os nome próprios de 10 cores para nomear as escolas participantes da pesquisa.

incluindo as escolas da pesquisa. Sobre a formação acadêmica, 3 eram pedagogas sem especialização, 3 eram pedagogas com especialização em gestão, orientação, supervisão e psicopedagogia. Outra docente também era pedagoga e, além de possuir estas especializações já citadas tinha pós-graduação em educação especial. Além dessas professoras já listadas havia outras duas, uma com graduação em letras e, outra com graduação em educação artística, além de outra docente com formação em pedagogia e especialização em docência do ensino superior. (APÊNDICE C, tabela 1). Ainda em relação aos sujeitos da pesquisa, as famílias foram escolhidas de acordo com as indicações dos gestores. Somente as mães participaram (uma por escola). Para a entrevista, em 8 escolas os gestores e as professoras ajudavam a pesquisadora no sentido de conversar com as mães, primeiro, falando sobre o trabalho que estava sendo realizado na escola com os alunos especiais. Sobre as mães 6 das entrevistadas tinham entre 20 e 30 anos de idade, enquanto que em 4 a idade variou de 30 a 35 anos. Em relação à escolaridade 6 mães entrevistadas tinham ensino médio, 2 ensino fundamental completo e 2 incompleto. A profissão que mais se destacou foi a de dona de casa em que se destacaram 8 mães. Já entre as entrevistadas uma era diarista e outra era doméstica (APÊNDICE C, tabela 7).

Sobre os alunos com NEE que participaram da pesquisa, **4 eram meninos e 6 meninas**, sendo um aluno por escola. Sobre as crianças com NEE, 7 tinham iniciado a escolarização nos anos de 2010 e 2011, enquanto 3 começaram a escola no ano de 2009. 8 alunos especiais não haviam frequentado escolas antes, somente as da pesquisa. Já 2 haviam estudado em outras instituições. O tempo de matrícula dos alunos com NEE nas escolas pesquisadas variou entre 8 meses e 1 ano e nove meses para 6 crianças. Os outros 4 alunos já estudavam nas escolas da pesquisa no período de 2 e 3 anos (APÊNDICE C, tabela 8).

Nas instituições de cor cinza e azul, estudavam duas meninas de 4 anos de idade. Ambas eram crianças com paralisia cerebral. Nas escolas de cor branca, verde e lilás estudavam um menino de 5 anos com Síndrome de Down, um de 4 anos com Síndrome de West, e uma menina de 5 anos com paralisia cerebral, respectivamente. Nas escolas de cor rosa, amarela e vermelha estudavam um menino de 5 anos com Autismo, uma menina de 5 anos com paralisia cerebral, e uma menina de 5 anos com hidrocefalia<sup>16</sup>, respectivamente. Já

---

<sup>16</sup> [...] atualmente vem sendo definida como uma entidade clínica caracterizada por um distúrbio da circulação líquórica, que causa acúmulo intraventricular do líquido cefalorraquidiano, resultando em dilatação ventricular progressiva. [...] Sua etiologia pode estar ligada a fatores de origem genética ou ambiental, ou ainda tratar-se de uma herança multifatorial (CAVALCANTE E SALOMÃO, 2003, p. 136).

nas escolas marrom estudava um menino de 6 anos com dificuldades na motricidade e na fala, e a de cor preta era frequentada por uma menina com Deficiência Visual de 6 anos de idade.

Com base nos dados citados sobre os alunos com NEE que participaram da pesquisa, sugere-se a seguinte organização, apresentado na tabela 1, para compreender os resultados alcançados. De acordo com a tabela 1, percebe-se que os alunos público-alvo da educação especial matriculados nas escolas pesquisadas, a predominância era de crianças com deficiência (oito crianças). Os demais alunos são aqueles com transtornos globais do desenvolvimento (um aluno), e também os que ficaram sem diagnóstico comprovado (um aluno). Os diagnósticos das crianças foram dados pelos gestores e confirmados pelas mães. No caso específico da criança com dificuldades de motricidade e na fala, a gestora disse que não havia um diagnóstico comprovado, já que a mãe não acreditava que o filho poderia ser especial. Este número é uma amostra das 10 escolas de Educação Infantil (polo e anexo), participantes da pesquisa, com relação as 98 que existem no município de São Luís. De acordo com os dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) o número total de alunos matriculados na Educação Infantil no ano de 2011 foi de 16.685 alunos. Desses, 135 eram crianças com NEE matriculadas no ensino regular. Considerando o total de crianças participantes da pesquisa afirma-se, então, que foram 10 alunos especiais, ou seja, 7,4% do total de crianças com NEE matriculadas.

Tabela 1 - Alunos público-alvo da educação especial atendidos nas escolas pesquisadas

ESCOLAS	SEXO	CATEGORIA	NEE	IDADE	ALUNOS
ROSA	M	Transtornos Globais do Desenvolvimento	Autismo	5 anos	1
VERDE	M	Com Deficiência	Síndrome de West	4 anos	8
CINZA	F		Paralisia Cerebral	4 anos	
AZUL	F		Paralisia Cerebral	4 anos	
AMARELA	F		Paralisia Cerebral	5 anos	
VERMELHA	F		Hidrocefalia	5 anos	
PRETA	F		Deficiência Visual	6 anos	
BRANCA	M		Síndrome de Down	5 anos	
LILÁS	F		Paralisia Cerebral	5 anos	
MARROM	M	Sem diagnóstico	Dificuldades de motricidade e na fala	6 anos	1

Fonte: Roseliny de Moraes Martins Batista

## 4.5 Procedimentos metodológicos

As etapas desta pesquisa constaram de: estudo bibliográfico e documental, coleta de dados nas escolas através da observação participante e da realização de entrevistas com os sujeitos. Sobre estas etapas, são dadas algumas explicações abaixo.

Severino (2007) ensina que o estudo bibliográfico consiste em coletar informações já formuladas em pesquisas anteriores, disponíveis em documentos impressos como livros, artigos entre outros. Buscou-se, assim, por meio da literatura, o entendimento das teorias do desenvolvimento de **Piaget e Vygotsky**, para facilitar a compreensão dos aspectos psicológicos e socioculturais, do desenvolvimento infantil. Também se utilizou de alguns esclarecimentos da **perspectiva psicanalítica** como embasamento teórico - científico no entendimento dos aspectos psicosexuais do sujeito.

O estudo documental possui um sentido mais amplo, e tem como fonte documentos impressos como [...] “jornais, revistas, fotos, filmes, gravações, documentos legais.” (SEVERINO, 2007, p. 122). Neste procedimento, foram conhecidos os Projetos Políticos Pedagógicos de 2 escolas, no qual se teve a oportunidade de conhecer os objetivos educacionais das instituições, bem como sobre a estrutura e o funcionamento das escolas. Os documentos legais que orientam as instituições regulares da Educação Infantil no atendimento a todas as crianças de 0 a 5 anos também foram estudados: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2011a); Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998); Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006b); Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) entre outros.

### 4.5.1 Entrevista

Nesta pesquisa, as entrevistas foram padronizadas com perguntas abertas e fechadas (APÊNDICES E, F e G) direcionadas para o objetivo deste trabalho. As professoras, as mães dos alunos com NEE, e os gestores foram os sujeitos entrevistados. Foram realizadas 30 entrevistas de acordo com a disponibilidade dos sujeitos: 10 mães, 10 professoras e 10 gestores.

No primeiro contato com as escolas, questionou-se aos gestores se eles poderiam responder a entrevista que seria direcionada para eles. A maioria concordou. Então se iniciou

a coleta dos dados com a participação do sujeito / gestor. No total foram 10 dias para realizar as entrevistas com os gestores, sendo um dia específico para cada, no turno da manhã ou da tarde. O tempo da entrevista para cada gestor variou de acordo com as escolas: nas de cor rosa, cinza, branca, preta e verde o tempo ficou entre 20 e 30 minutos, enquanto nas instituições de cores azul, amarela, vermelha, lilás e marrom o tempo variou entre 45 e 60 minutos.

Depois do contato com os gestores, iniciou-se o trabalho com as professoras. Somente em 3 casos houve maior dificuldade de aplicar a entrevista, já que as docentes se ausentavam das escolas por motivos particulares ou de saúde. No total, se precisou de 17 dias, para aplicar as entrevistas com as professoras, sendo um dia específico para cada, no turno da manhã ou da tarde. O tempo de entrevista com as professoras também variou. Nas escolas de cor rosa, cinza, branca, azul, verde, lilás e marrom o tempo gasto em cada entrevista ficou entre 25 e 30 minutos. Nas instituições de cor preta, vermelha, e amarela se precisou de 40 a 60 minutos.

Com as mães, as entrevistas foram realizadas também nas instituições, no horário da entrada ou saída das crianças nas escolas. Geralmente a pesquisadora agendava as entrevistas com as famílias no final das observações participantes. 2 mães participaram logo no primeiro dia, já que ficavam esperando seus filhos na escola, em função de residirem longe da instituição. As outras 8 aceitaram fazer nos dias seguintes quando se encerravam as observações. Somente em uma escola, a pesquisadora sentiu dificuldades para entrevistar a mãe, já que a criança com NEE deixou de ir à escola nas datas agendadas. Precisou-se de 10 dias para concluir as entrevistas com as mães. O tempo das entrevistas também variou. Nas escolas de cores rosa, cinza, branca, azul, amarela, vermelha e preta se precisou de 30 a 40 minutos para realizar cada entrevista. Nas instituições de cores verde, lilás e marrom precisou-se de 20 minutos.

Os modelos com as perguntas direcionadas às professoras, aos gestores, e à família estão disponíveis nos Apêndices E, F e G.

#### 4.5.2 Observação participante

Essa fase da coleta de dados, a observação participante, serviu para averiguar e conhecer o lócus da pesquisa, conhecendo como acontece o atendimento educacional às crianças com NEE. As informações provenientes das observações foram coletadas a partir de um roteiro (APÊNDICE D) adaptado ao modelo de Silva (2007). A pesquisadora participou

desde o início das atividades, no turno da manhã ou no turno da tarde, e só finalizava os trabalhos quando encerravam as tarefas com as crianças. A pesquisadora acompanhou toda a rotina das escolas, observando sempre o contexto em que o aluno com NEE estava inserido. Pôde-se presenciar a chegada das crianças à escola, as atividades em de sala de aula, o momento do lanche, das brincadeiras, e quando os pais chegavam para buscar seus filhos, assim como o trabalho das professoras, dos gestores e dos demais funcionários.

Foram feitas 20 observações participantes, sendo 2 por escola. Os dias da semana variaram em função da disponibilidade das instituições. Nas escolas de cor azul, amarela, vermelha, verde e lilás as observações foram feitas no turno da manhã com início às 07h40 e com término às 11h30. Nas instituições de cor marrom, preta, cinza, branca e rosa as observações foram feitas no turno da tarde com início às 13h40 e com término às 17h00. Os dias da semana variaram em função da disponibilidade das instituições. Nas escolas cinza, branca, azul, amarela, vermelha, verde e lilás foram usados dois dias seguidos para coletar os dados. Para as escolas marrom, preta, e rosa foram necessários 2 dias da semana alternados. No total, foram necessários 20 dias para realizar a observação participante nas escolas.

#### 4.5.3 Organização e análise dos dados

Para a interpretação dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo, que de acordo com Severino (2007, p. 121):

É uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações.

Este método, portanto, permitiu à pesquisadora conhecer os detalhes do seu objeto de estudo, conferindo mais riqueza e dinamicidade para os dados coletados. Pretendeu-se, dessa forma, que as informações coletadas no trabalho fossem compreendidas de acordo com a realidade do lócus da pesquisa bem como dos sujeitos: mãe, professora, gestor ou coordenador pedagógico e aluno. Os dados das entrevistas foram organizados e estudados para que se obtivessem respostas coerentes sobre o atendimento oferecido nas escolas. Nesse sentido, as respostas dadas pelos gestores, pelas professoras e pelas mães foram categorizadas em forma de **tema** para que se pudesse realizar a análise dos dados. De acordo com Franco (2008, p. 43) “O tema é considerado como a mais útil unidade de registro, em análise de conteúdo. Indispensável em estudos de propaganda, representações sociais, opiniões,

expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças.” As escolhas dos temas foram feitas a partir das respostas dadas pelos sujeitos.

Em relação à observação participante, os dados foram analisados de forma que demonstrassem uma visão geral de todas as escolas sobre como é o atendimento dispensado às crianças com NEE. A pesquisadora estudou as anotações feitas sobre as escolas e organizou a partir dos itens contidos nos roteiros todos os dados referentes aos sujeitos envolvidos: mães, professoras, gestores e alunos assim como os demais funcionários das escolas. Os dados colhidos com a observação participante serviram para agregar informações sobre o atendimento oferecido nas escolas, o que ajudou a conhecer mais detalhes sobre o trabalho realizado nas instituições. Além dos dados qualitativos, também as informações foram tratadas com o objetivo de quantificar os dados referentes às falas dos sujeitos participantes, sobre o atendimento nas escolas de Educação Infantil. O objetivo foi levantar percentuais a partir das entrevistas e das análises feitas com a observação participante. Como foram entrevistados 30 sujeitos (10 mães, 10 professoras e 10 gestores), e realizadas 20 observações participantes (duas por escola) pôde-se coletar um número significativo de dados, que comparados garantiram maior exatidão aos resultados da pesquisa.

## **5 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL QUE ATENDEM CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.**

Serão relatados os resultados que fazem referência às instituições quanto aos aspectos físicos e pedagógicos a partir dos discursos dos sujeitos e das observações feitas nas escolas para entender como acontece o atendimento às crianças com NEE. Os dados sobre os espaços, o mobiliário, os recursos didáticos disponíveis, a metodologia da escola e formação das professoras e gestores para atuar com a inclusão assim como a aprendizagem e desenvolvimento das crianças serão mostrados a partir da opinião dos sujeitos mães, professoras e gestores.

Para a realização dessa pesquisa foi necessário estudar os documentos que orientam o atendimento oferecido na Educação Infantil, que são os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os Parâmetros de Infraestrutura para as instituições de Educação Infantil, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e a Política Nacional de Educação Infantil. Também foram considerados os documentos que orientam sobre a inclusão como a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Foram estudados os teóricos que trazem as discussões sobre a interação e a aprendizagem infantil, com destaque para Vygotsky (1991). Desse modo, esta parte do trabalho traz informações importantes a respeito do atendimento oferecido para alunos com NEE em creches e pré-escolas do município de São Luís, o que possibilitou compreender a realidade e o contexto educacional do qual esses alunos faziam parte.

### **5.1 Espaços, mobília e recursos didáticos.**

Sobre os espaços das escolas, se eles facilitavam ou não o trabalho das professoras para atender a todos os alunos inclusive os com NEE, 7 gestores disseram que eram próprios para receber todas as crianças. Já 2 concordaram que os espaços da escola não facilitavam o trabalho com todas as crianças e 1 disse que os espaços não favoreciam a realização de atividades recreativas com as crianças (APÊNDICE I, tabela 5).

Os dados das observações evidenciaram que a maioria das escolas apresentava boa estrutura, como relatado pelos gestores. Salas amplas e iluminadas, espaços para as crianças brincarem com uma área dentro da escola junto ao refeitório e sala de vídeo. Também grande parte das escolas tinham brinquedotecas. Com relação à conservação e a

limpeza das instituições, no entanto, o que se observou foi que as paredes estavam sujas, e os móveis quebrados e enferrujados. Os banheiros de pelo menos 7 escolas estavam muito sujos e em 2 tinha vazamento de água, e sanitários infantis quebrados. Algumas professoras ao levarem as crianças para tomar água, encontravam bebedouros vazando, quando não estavam desligados pela falta de água. Entre outros fatores, se observou que as escolas de Educação Infantil funcionavam, mesmo sem condições para atender às crianças. As realidades de trabalho divergem entre as escolas, mas geralmente estão relacionadas à falta de recursos e às necessidades do professor que sempre reivindica por condições de trabalho melhores. Apenas duas escolas, rosa e branca, tinham os espaços reduzidos. Na primeira instituição só existiam as salas de aula, e um espaço que foi adaptado para refeitório. Na segunda existiam apenas as salas de aula, um espaço usado como quadra e a brinquedoteca que estava sem uso.

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as instituições de Educação Infantil trazem a seguinte orientação sobre os espaços que devem existir nas escolas:

Embora as salas de atividades sejam concebidas como espaços multiuso, prevendo-se a organização de cantos de leitura, brincadeiras, jogos, dentre outros, ressaltamos a importância da organização de um espaço destinado a atividades diferenciadas, planejadas de acordo com a proposta pedagógica da instituição, como alternativa para biblioteca, sala de televisão, vídeo ou DVD e som. É recomendável que tenha capacidade mínima para atendimento à maior turma da instituição (BRASIL, 2006c, p. 17).

Com base nessas orientações, e tecendo um comentário com os dados descritos anteriormente, percebe-se a importância em existirem outros espaços nas instituições, além da sala de aula. Para as crianças que necessitam ter experiências de aprendizagem diferenciadas, outros ambientes como a brinquedoteca, um parque, uma sala com músicas infantis, vídeo e DVD seriam lugares propícios para a realização de outras atividades. A escola, desse modo, deverá ser o lugar que contenha a infraestrutura adequada, como orienta o documento do MEC, para que o desenvolvimento das crianças aconteça.

Por isso, se ressalta, também, o valor do trabalho realizado pelo gestor junto aos professores que se empenham em montar e manter o ambiente escolar, organizado, o que se traduz em uma atitude importante por parte dos profissionais da escola, na tentativa de melhorar o atendimento dispensado às crianças. No entanto, sabe-se que o bom funcionamento das instituições depende também de providências que estão relacionadas com a materialização da política geral e educacional do município.

Ainda em relação aos espaços, sobre quais eram adaptados para atender a todas as crianças, inclusive as com NEE, 6 gestores relataram que as instituições possuíam espaços como a brinquedoteca entre outros, e que o aluno com NEE sempre frequentava. Já 4 disse

que as escolas tinham somente sala de aula, refeitório e um parque que não era usado, e que a criança com NEE não frequentava todos os espaços (APÊNDICE I, tabela 6). Quando se fala em receber e atender todas as crianças, espera-se que a escola tenha condições de oferecer a seus alunos os recursos, os professores e os espaços apropriados às crianças que proporcionem a sua aprendizagem e desenvolvimento integral. Nos relatos acima, a maioria dos gestores consideraram que suas escolas tinham espaços adaptados, o que sugere que ser possível realizar um bom trabalho. Em relação às demais escolas, os dados mostraram que os espaços foram diminuindo e que inclusive os alunos com NEE não exploravam todos os lugares da escola.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta que as escolas regulares precisam dispor de espaço, material, e pessoal orientado para atender às crianças público-alvo da educação especial (BRASIL, 2008a). No entanto, o que se constatou sobre a realidade das escolas pesquisadas, é que os espaços ainda não estão adequados para atender a todas as crianças, conforme orientam os documentos sobre inclusão. O que se observou nas escolas, é que pelo menos 5 instituições não possuíam infraestrutura física adequada para atender crianças especiais.

Dando continuidade a essa discussão, 6 professoras relataram que todos os espaços da escola eram utilizados com destaque para a brinquedoteca, sala de vídeo e refeitório. Já dados destacaram a sala de aula e o refeitório, e que essas escolas tinham poucos espaços, na visão das professoras. Uma professora concordou que o uso dos locais disponíveis nas instituições estão limitados à atuação das docentes (APÊNDICE H, tabela 6). Estes resultados mostram que, para a maioria dos gestores e professoras, as escolas têm bons espaços como as salas de aula, o refeitório, pátio, sala de vídeo entre outros, que são acessíveis a todos os alunos. Sobre o uso dos espaços, vale fazer alguns comentários importantes. Nas respostas dos gestores, foi apontado que os espaços existentes eram próprios para trabalhar com todos os alunos, inclusive com os especiais. No entanto, o que se percebeu durante as observações, em pelo menos metade das escolas, eram as professoras que se empenhavam em preparar os ambientes educativos, para acompanhar todos os alunos durante as atividades escolares. Ou seja, esses espaços citados pelos gestores são também relacionados à prática pedagógica das docentes que tentam criar com as crianças diferentes ambientes de aprendizagem, mesmo que para isso enfrentassem dificuldades. Também se constatou que somente 4 instituições tinham estrutura física adaptada como: porta larga nos banheiros e rampas.

Ainda sobre os espaços escolares, 5 gestores disseram que nas escolas não havia espaços específicos para atender crianças com NEE, enquanto que 2 disseram que as escolas possuíam sala de recursos. Outro gestor afirmou que a sua escola além da sala de recursos conta com outros atendimentos: fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e técnicos de enfermagem. Também, segundo os gestores, 2 das instituições pesquisadas possuíam salas de atendimento para alunos com deficiência auditiva (APÊNDICE I, tabela 7).

Durante conversa com a Superintendente da Área de Educação Especial constatou-se que a demanda por AEE da Educação Infantil é suprida por o AEE disponibilizado nas escolas do Ensino Fundamental. Para a Superintendente, isso acontece porque ainda é muito recente em creches e pré-escolas a proposta de se fazer inclusão, além da resistência por parte dos profissionais que temem não poder oferecer às crianças com NEE na Educação Infantil regular o mesmo atendimento dado aos outros alunos.

O interessante dessa discussão sobre o AEE é a respeito da existência ou não das salas de recursos nas escolas regulares, já que foram criadas para atender às demandas educacionais das crianças com NEE. No entanto, é preciso lembrar que todo aluno possui necessidades de ensino e aprendizagem, e que as escolas precisam ser estruturadas para atender a todas as crianças. Mas, a proposta contida na Resolução nº 4, de 2 de Outubro de 2009 que dispõe sobre o AEE (BRASIL, 2009a), não é esta. O que o documento afirma é a urgência em preparar os espaços escolares e os educadores para receber crianças com NEE. No entanto, a proposta de inclusão nas escolas regulares deveria ser pensada para beneficiar todas as crianças. A sala de recursos, desse modo, deveria ter como fim, criar condições de aprendizagem para todos os alunos. Para isso, seria preciso que todas as escolas fossem estruturadas com a sala multifuncional, para que os alunos tivessem acesso sempre que precisassem de outros recursos ou de um acompanhamento mais específico.

Na opinião das mães, sobre os espaços, se os filhos com NEE usavam os mesmos utilizados pelas crianças consideradas normais, 7 relataram que os espaços são coletivos como: a quadra, o refeitório, a sala de aula, a brinquedoteca, o pátio, entre outros e que as crianças sempre ficavam juntas. 3 mães disseram que além dos espaços coletivos o aluno com NEE também tem um espaço mais específico para aprender, que era a sala de recursos (APÊNDICE J, tabela 6).

Faz-se necessário esclarecer que, pela opinião das mães não foi captado, nas entrevistas, o atendimento realizado nas escolas de cor branca e amarela, aos alunos surdos. Somente referiram-se ao atendimento oferecido pela sala de recursos. A explicação é que, para essas entrevistas, os gestores não indicaram famílias cujos filhos eram surdos. Desse

modo, as que responderam as perguntas da pesquisa possuíam filhos com outros tipos de NEE (APÊNDICE C, tabela 3).

É interessante, notar que a opinião das mães está intimamente relacionada ao atendimento dispensado ao filho, o que faz com que as respostas dadas por elas sejam limitadas à visão que a família tem do trabalho que a escola faz junto ao próprio filho. Os relatos de algumas mães são bons exemplos de como elas veem a utilização dos espaços pelas crianças:

Eu acho que meu filho usa tudo com todo mundo. Eu acho maravilhoso porque ele não fica sozinho. (mãe do aluno com NEE / Marrom).

Os espaços são os mesmos. Sala de aula e refeitório. Eu acho isso bom, já que meu filho não está sendo discriminado. Está interagindo com outras crianças. (mãe do aluno com NEE / Rosa).

Todos ficam juntos, na brinquedoteca, no pátio, e na sala de aula. (mãe do aluno com NEE / Azul).

A opinião das mães sobre a utilização dos espaços da escola indica que elas concordam com a maneira com que a instituição trabalha, sempre colocando todos os alunos “juntos”. O que pode ser observado nos relatos é que as mães entendem que seus filhos não podem ser discriminados ou separados dos outros alunos. Esses dados demonstram que as mães são esclarecidas sobre a importância de as crianças conviverem juntas. No entanto, é preciso que também todas as crianças participem das atividades programadas pelas escolas. A inclusão sugere que os alunos não só frequentem os mesmos espaços, mas participem do que está sendo feito pelos professores durante a rotina da escola. As mães, portanto, são as primeiras a querer que seus filhos com NEE, participem das atividades nas escolas. A interação entre todas as crianças é um fator positivo, que estimula o respeito às diferenças e o convívio na diversidade. O brincar faz parte do currículo em creches e pré-escolas como afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais: “[...] a proposta curricular da Educação Infantil deve ter como eixos norteadores **as interações** e a **brincadeira** [...]” (BRASIL, 2010a, p. 25). A criação de espaços, jogos, e brincadeiras é uma das principais atividades que os professores não podem deixar de realizar. As maiores conquistas das crianças são alcançadas durante as brincadeiras. Vygotsky (1991, p. 106) comenta que:

No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo.

Entende-se que o ambiente escolar da Educação Infantil é o lugar ideal para o professor ensinar seus alunos a aprender brincando. É o momento em que a criança pode

elaborar seus pensamentos, enfim, dar asas à imaginação. Nesse momento, a interação entre os alunos propicia que as brincadeiras aconteçam e envolvam várias crianças que podem, juntas, viver e praticar o que está na fantasia. Ainda sobre os espaços para atender crianças com NEE nas escolas, é importante comentar que as salas para o atendimento de alunos com deficiência auditiva, localizadas nas escolas de cor branca e amarela, estavam funcionando com professor intérprete regularmente e atendiam cerca de 8 a 10 alunos por turno.

Sobre os materiais usados pelos alunos com NEE nas escolas, 9 mães concordaram que seus filhos usavam os mesmos que as outras crianças, que eram: o lápis, a borracha, os brinquedos e jogos. Já uma mãe disse que além dos materiais de sala de aula, a criança com NEE dispõe também dos materiais da sala de recursos da escola. Também todas as professoras disseram que os brinquedos, os jogos, os livros, enfim todos os materiais estão disponíveis para todas as crianças (APÊNDICE J, tabela 10). É importante dizer que em 2 instituições as famílias também participavam da doação de recursos.

Ainda, sobre a estrutura da escola, a respeito do mobiliário (cadeiras, mesas, armário) se eles eram adaptados às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças, incluindo as com NEE, 5 professoras consideraram o mobiliário adequado para todas as crianças. Já 3 concordaram que as escolas possuíam mobiliário para a Educação Infantil, mas nada era adaptado para as crianças com NEE, e em 2 escolas as professoras concordaram que não havia mobiliário adaptado para atender às crianças (APÊNDICE H, tabela 8).

Para as mães das crianças com NEE, 6 delas consideraram que a mobília era adequada, mas que podia melhorar. A escola deveria adquirir outros recursos para as crianças com NEE. Já 3 mães falaram que a mobília era considerada boa e que a criança especial sempre usava e uma relatou que a mobília da escola era básica (APÊNDICE J, tabela 8). Consultando o material colhido na observação participante, é possível fazer alguns comentários acerca do mobiliário disponibilizado nas escolas. No geral, as escolas eram adaptadas para as crianças com cadeiras, e mesas próprias para um ambiente de Educação Infantil. O que deve se destacar é que em 5 escolas, as mobílias precisavam ser trocadas. Percebeu-se que muitos armários, mesa do professor, cadeiras e mesas das crianças estavam velhos, riscados e quebrados. Em geral, eram as professoras que faziam um grande esforço para tentar manter a sala arrumada, colocando os materiais que as crianças mais usam, em lugares mais seguros, para evitar acidentes. No que diz respeito ao atendimento feito às crianças com NEE, a escola de cor cinza possuía cadeira para a criança com paralisia cerebral

que foi doada pelo SARAH<sup>17</sup>. Mesmo assim, a aluna não usava por não ter se adaptado à cadeira. Ela usava um “carrinho de bebê” conseguido pela terapeuta ocupacional que trabalha na escola. Na escola de cor lilás, a criança com paralisia cerebral era levada pela mãe na cadeira também doada pelo SARAH, mas, nesse caso foi a mãe que solicitou. Na escola de cor vermelha, pelo que se pôde observar, o mobiliário usado para atender aos alunos com NEE, estava em uma sala “desorganizada” e não aparentava estar sendo usado. Os móveis estavam desarrumados e as cadeiras recolhidas no canto da sala. Na ocasião, a gestora mostrou a sala com certo receio, afirmando que os alunos com NEE sempre usavam os materiais disponíveis na escola. As outras 7 escolas não possuíam mobiliário específico para atender aos alunos público-alvo da educação especial que necessitavam de adaptações. Esses dados indicam que ainda há muito para se mudar na realidade das escolas de Educação Infantil que foram lócus da investigação.

## 5.2 Metodologia das escolas

Sobre a metodologia de ensino das escolas, as respostas divergiram quanto ao modo como a equipe pedagógica trabalhava. 6 gestores relataram que as escolas orientam o seu trabalho pedagógico a partir da filosofia construtivista. Já 2 disseram que a metodologia estava de acordo com a pedagogia humanista, no construtivismo e na pedagogia de projetos. Enquanto que um gestor disse que na escola a metodologia é baseada nas orientações contidas nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil. Também outro gestor citou que a metodologia é feita para envolver crianças, professores e família (APÊNDICE I, tabela 1).

A metodologia baseada no construtivismo, tão citada pelos gestores, como orientação para os trabalhos realizados na escola, induz alguns comentários importantes. Levando-se em consideração que a prática construtivista visa fazer com que o aluno construa conhecimento com a orientação do professor, é pertinente dizer que ele além de assumir a função de educador, também orienta o aluno e o desafia para outras descobertas. Desse modo, compreende o educando não mais como um sujeito passivo no ato de conhecer, mas que interage constantemente com o mundo ao redor para construir seus próprios saberes. Piaget (1983) considera que o processo de construção do conhecimento acontece ao longo das fases

---

<sup>17</sup> Hospitais de reabilitação sem fins lucrativos, que tem como função prestar serviço médico público e qualificado na área da medicina do aparelho locomotor além de exercer ação educacional e preventiva visando à redução das causas das principais patologias atendidas pela rede de saúde do Sarah.

do desenvolvimento do sujeito, na sua relação com o mundo. Ao mesmo tempo que o sujeito age sobre o objeto ele constrói seu conhecimento.

Nesse sentido, o processo de ensino e os seus resultados dependem também da atuação do professor e da capacidade que ele tem de querer realizar um trabalho diferenciado com seus alunos. Isso requer do docente grande disposição para criar novas situações de aprendizagem que estimulem os alunos a buscar conhecimento. Desse modo, as atividades feitas pelo professor devem ser pensadas e programadas de acordo com as necessidades educacionais dos discentes e, para isso, o docente deve estar ciente quanto ao objetivo de aprendizagem que ele quer alcançar com as crianças.

Ainda sobre os dados referentes à metodologia adotada nas escolas, percebe-se que ela diversificou bastante quanto aos modelos adotados. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil fazem a seguinte orientação em relação ao projeto pedagógico da escola:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010a, p.18).

Fazendo referência aos relatos dos gestores como também aos dados colhidos a partir da observação participante, pôde-se observar que as escolas pesquisadas seguem as orientações dadas pelas Diretrizes no que diz respeito à realização das atividades diárias com as crianças, quando a elas é oferecido um ambiente educativo, com acesso às brincadeiras, jogos, leituras e atividades coletivas envolvendo as famílias. No entanto, são várias as dificuldades relacionadas a como atender crianças com NEE. Durante a investigação no contexto das escolas, a pesquisadora teve pouco acesso aos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições pesquisadas. A maioria, 8 não estava disponível para leitura. Em relação aos 2 projetos que se teve contato, não existiam propostas específicas de atendimento aos alunos com NEE, e os documentos somente discriminavam sobre a metodologia de ensino, os objetivos educacionais, como também relacionavam sobre a importância da participação da família na escolarização das crianças. Em relação à prática pedagógica das professoras, durante a observação, pôde-se perceber que 4 docentes demonstraram conhecer a proposta pedagógica definida nas escolas de orientação construtivista. Durante o desenvolvimento das atividades, algumas professoras estimulavam em sala de aula, ou em outros espaços da escola a conquista da autonomia infantil pelos alunos e o fomento do raciocínio, em atividades de escrita, de colagem e no ensino da matemática.

Outros dados de pesquisa sobre a metodologia adotada pelas escolas mostram algumas dificuldades para atender às crianças com NEE, que são os relatos sobre o planejamento de ensino. Para 5 professoras o planejamento era feito para que todas as crianças participassem. Já 2 relataram que levavam em conta as necessidades específicas de todas as crianças para planejarem as atividades, enquanto que 2 docentes não consideravam as necessidades de aprendizagem das crianças com NEE. Outra professora disse que o planejamento é coletivo, mas não atende às condições de aprendizagem das crianças com NEE (APÊNDICE H, tabela 5).

Com relação à metade das professoras, 5 delas trabalhavam para que todos os alunos participassem. É importante destacar a fala de uma professora que relata como acontece esse trabalho com as crianças. “As crianças participam do jeito delas. A aluna com NEE participa junto com os outros, do jeito que pode. O planejamento é feito para todos”. (professora da escola de cor vermelha)

Conforme estes relatos, percebe-se, que o planejamento é feito, mas não há um cuidado específico em proporcionar ao aluno com NEE como para todos os outros alunos, uma participação efetiva nas atividades, já que a criança com NEE, dependendo da atividade que está sendo feita, precisa de mais atenção por parte da professora, o que daria à aluna mais oportunidades de aprendizagem como faz com as outras crianças. O plano da professora, de acordo com o relato, não descreve como devem ser feitas as atividades das crianças com NEE. O que a professora faz é trabalhar em sala de aula com o aluno, quando é possível, mas não existe qualquer documento, por escrito, que oriente este trabalho.

Outro aspecto importante diz respeito sobre a rotina adotada pelas escolas. Em 5 instituições existia uma rotina básica semanal<sup>18</sup> de acordo com os gestores. Geralmente não eram feitas atividades diferentes que envolvessem todas as crianças, exceto o momento da rodinha e do recreio logo após o lanche, em que as crianças ficavam brincando antes de voltar para as salas de aula. Nesta rotina, cada professora seguia o seu planejamento, de acordo com a necessidade de aprendizagem dos seus alunos. Já em 2 escolas, os dados revelaram que além da rotina também aconteciam atividades de acordo com os projetos. Em outras 2 instituições, a rotina diversificou bastante. Na primeira aconteciam atividades coletivas e interativas, e na segunda considerou-se o aspecto da ludicidade nas atividades e a ênfase no aprendizado da leitura e da escrita. Em outra escola, procurava-se envolver periodicamente os pais, em

---

<sup>18</sup> Geralmente os professores seguiam esta ordem: acolhimento das crianças na rodinha, lanche, brincadeira, atividade de escrita de acordo com o projeto da escola.

atividades coletivas em que todos participavam (APÊNDICE I, tabela 2). O relato da gestora abaixo caracteriza a rotina com a realização de atividades coletivas e interativas

Na terça - feira as crianças ouvem músicas infantis e interagem bastante. Na quinta em o momento do ateliê, os alunos fazem trabalhos e expõem no mural da escola, todas as turmas. Tem o espaço do lado de fora (área de outra escola do ensino fundamental) que toda semana fazemos atividades com as crianças. Nas sextas – feiras levamos uma turma de alunos ao Farol da Educação. Existe uma escala mensal destas visitas. (gestora da escola de cor rosa).

Os detalhes desta rotina revelaram a maneira como a escola trabalha com as crianças, e apesar de não existirem espaços propícios para o melhor desenvolvimento das atividades, já que é uma escola de estrutura física pequena, havia uma disposição da equipe pedagógica para realizar atividades diferenciadas com as crianças. É interessante notar outro relato da gestora sobre os espaços existentes nessa escola, conforme escrito:

Nossa escola não possui espaços como quadra, brinquedoteca, sala de vídeo. Temos somente a sala de aula, o refeitório e o espaço do lado de fora do nosso prédio, que pertence ao espaço da escola do Ensino Fundamental. Apesar de poucos espaços sempre estamos fazendo atividades diferenciadas com as crianças.

Nota-se que a escola, apesar de ser relativamente pequena, os profissionais fazem com que a rotina aconteça com o fim de envolver todas as crianças, que interagem sempre nos espaços disponíveis como relatou a gestora (sala de aula, refeitório e espaço fora da escola). Durante a observação pôde-se constatar que a maioria das professoras trabalhavam nos espaços disponíveis sempre com o intuito de envolver todos os alunos. A rotina (as atividades, as brincadeiras, o lanche) aconteciam independente de o espaço ser adequado ou não.

Sobre o atendimento dado à criança com NEE, de acordo com o relato das professoras, 4 concordaram que não havia adaptação no tempo da rotina, o que as docentes faziam era *acompanhar o aluno com NEE mais de perto*, para que ele pudesse fazer as tarefas. Já 6 professoras disseram que não havia adaptação e o aluno com NEE participava do jeito dele. As atividades mais citadas por 8 docentes foram as da rotina, as relacionadas aos projetos, as com música e contagem de histórias infantis e a atividade de escrita. Outra professora citou as atividades de leitura e o recreio, mas que geralmente o aluno especial não acompanhava as tarefas. Também outra docente disse que as atividades eram aquelas da rotina, de pintura e colagem e que a criança com NEE não acompanhava a tarefa de escrita (APÊNDICE H, tabela 7).

Comparando estes dados com os dados colhidos durante as observações, pôde-se constatar que muitas professoras precisavam de ajuda para realizar algumas atividades, por exemplo, na escrita, ou durante os trabalhos de colagem e jogos ou outros materiais didáticos. O que se percebeu é que existiam reais necessidades em sala de aula com as crianças especiais. As professoras com todo esforço tentavam acompanhar todas as crianças durante as

atividades, mas existiam situações que realmente demandavam o apoio de outra pessoa junto à docente.

Na Educação Infantil, sabe-se que existem vários momentos em que as crianças estão juntas, brincam, e fazem atividades em grupos e interagem diariamente. Por isso, pode-se considerar que o ambiente escolar é dinâmico e naturalmente socializado, envolvendo todos os presentes. As atividades da rotina, os projetos desenvolvidos com os alunos, são exemplos de momentos educativos propícios para favorecer a participação de todas as crianças em que o professor age como mediador para levar o conhecimento para elas. A interação entre os sujeitos faz desenvolver neles as funções psíquicas superiores, como o pensamento e a linguagem que primeiro são fruto da vivência social, para depois se tornarem interiorizadas no sujeito (VYGOTSKY, 1991). Por isso, que, na escola, os momentos coletivos são imprescindíveis na educação de crianças pequenas, como aquelas realizadas pelos professores durante a rotina, na operacionalização dos projetos, ou em outros momentos pedagógicos. A formação integral do sujeito passa por esse pressuposto e tem o professor como aquele que organiza e acompanha as crianças durante as atividades escolares.

Com relação ao trabalho das professoras, o relato abaixo retrata um pouco da realidade delas em sala de aula: “A rotina é a mesma para todos. Com Francisco, ele se dispersa muito, eu tento dar alguma coisa para ele se acalmar. No início, foi difícil, eu me desesperava, fiquei doente. Foi difícil.” (professora da escola de cor verde).

O relato da professora descreve suas dificuldades em acompanhar o aluno com NEE. Durante as observações pôde-se ver que a docente não conseguia controlar e organizar seus alunos. Frequentemente a coordenadora passava pela sala de aula observando o comportamento da professora com as crianças. Os momentos em que o aluno participava, era nas horas das brincadeiras, da rodinha e do lanche. Percebeu-se que a coordenadora se preocupava, quando percebia que os alunos estavam muito dispersos. Por duas vezes, em uma mesma manhã, ela tirou o aluno com NEE da sala, numa tentativa de ajudar a professora a controlar os outros alunos.

Quando se fala que o professor deve estar preparado para trabalhar em uma sala de aula regular, sabe-se que a cada dia ele terá um novo desafio. No caso desta escola, que não possuía profissionais do AEE, percebeu-se a necessidade do apoio que deveria ser dado por toda equipe pedagógica à professora do aluno com NEE. Por isso, entendeu-se, que o docente frente aos desafios diários de atender a várias crianças, precisa ser acompanhado e escutado sobre suas necessidades. Sobre isso, Silva (2011, p. 62) faz o seguinte comentário:

O professor precisa falar de seus desejos que se fazem presente no seu discurso e que lhes são desconhecidas na maioria das vezes. É importante frisar que, quando o docente dirige a palavra ao outro, ele pode ser escutado, mas também se escuta, pois este outro serve de espelho para o que se desenha neste discurso. Pode-se sintetizar este processo com o dito: 'quando falo e sou escutado', logo 'me escuto'.

Nesta perspectiva, entende-se o professor como um sujeito de desejos que são relacionados a medos, a insatisfações, e a expectativas profissionais que influenciam diretamente na atuação do professor em sala de aula. Se o docente tivesse a oportunidade de conversar, e falar do seu trabalho, das dificuldades, do dia a dia da profissão, pensaria sobre a sua prática pedagógica. Se houvesse nas escolas um espaço de escuta para os profissionais da educação, estaria se possibilitando aos educadores refletir sobre os seus trabalhos com as crianças. Essa seria uma grande contribuição dada à escola.

De acordo com Carvalho (2010, p. 54) existem várias maneiras de os profissionais da educação básica do ensino regular agirem diante dos desafios:

Muitos desanimam e desistem (de si mesmos, eu diria). Mas, felizmente, há outros que decidem lutar, conscientes da importância do papel que desempenham e que, além de pedagógico, é também político e social. Estes, reconhecendo as diferenças existentes entre os alunos, não ficam indiferentes a elas e nem caem na cilada dos 'diferentes mais iguais'.

Assim, percebe-se que alguns professores se desesperam quando não conseguem atuar em uma sala com crianças com NEE. Especificamente, no caso citado, o que se constatou é que a professora estava decidida a continuar com a sua rotina, já que não havia maneiras de trabalhar diferente com o aluno especial. Pode-se dizer, portanto, que ela desistiu de se empenhar pela causa dele.

Sobre o tempo que as professoras destinavam na rotina para atender aos alunos durante as atividades, 6 mães concordaram que o tempo é distribuído normalmente, sem adaptações para a criança com NEE. 3 disseram que o tempo é distribuído conforme as necessidades dos alunos, inclusive dos com NEE, enquanto uma mãe concordou que o tempo destinado à criança com NEE é menor que o usado para as outras crianças. Sobre estes dados, o que se observou é que a maior parte das professoras trabalhavam com seus alunos seguindo a ordem das atividades programadas. A criança especial era ajudada, de acordo com o tempo e a disponibilidade da professora (APÊNDICE J, tabela 7).

Com relação à importância que há nas atividades da rotina para a aprendizagem das crianças, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil consideram que: "A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas (BRASIL, 1998, p. 54).

Desse modo, percebe-se que a rotina deve ser organizada com o intuito de atender às necessidades de todos os educandos, considerando as diferentes formas de aprender presentes na Educação Infantil, em que os alunos se envolvem nas brincadeiras, nas festas das escolas, nos projetos, e nos momentos em que a família também está presente. Assim, a intervenção do professor, deve ser a de proporcionar um ambiente educativo organizado e que durante as atividades da rotina todos os alunos possam aprender juntos, mesmo que de diferentes maneiras. Por isso, o tempo que é destinado para as atividades se configura como um importante fator no atendimento às crianças da Educação Infantil.

### **5.3 Formação dos gestores e das professoras**

Outro aspecto importante para o atendimento às crianças com NEE diz respeito à formação das professoras para atuar com crianças especiais. Sobre isso, 3 gestores disseram que o saber vem com a experiência das docentes. Já 2 concordaram que as professoras têm formação específica, mas precisam de formação continuada e 5 gestores relataram que as professoras não são preparadas para atender às crianças com NEE (APÊNDICE I, tabela 8).

Como mostram as porcentagens, a maioria dos gestores, 7 dos 10 que participaram da pesquisa, foram enfáticos em falar da importância que há na formação continuada do professor. O que se percebe nos discursos de gestores e das professoras é que elas precisam estudar, participar de cursos, fazer especializações para, então, poder atuar melhor em uma turma com crianças especiais. Lemos (2010) concorda que esta formação, tão necessária à prática docente, não deve ter como única fonte as teorias ensinadas nas academias. O trabalho diário na escola também se configura como uma formação continuada, repleta de experiências que além de ensinarem o educador a agir com seus alunos, também proporciona ao professor momentos de reflexões sobre sua prática pedagógica, e que podem se tornar saberes indispensáveis que orientarão o trabalho diário do docente.

Em relação à preparação das professoras, se elas eram orientadas para atender às crianças com NEE na Educação Infantil, e de que forma era feita esta orientação, 7 gestores relataram que a escola faz formação com as professoras. Já outro disse que conversa com as professoras na semana pedagógica e a equipe interdisciplinar acompanha sempre durante o ano. Um gestor considerou ainda que a escola promove encontros coletivos para formação continuada e outro concordou que a orientação é feita pela SEMED (APÊNDICE I, tabela 4).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil orientam sobre a importância da interação entre professores e gestores na escola, afirmando que eles devem ser

parceiros no que tange a formação e orientação que os educadores precisam para atuar nos diversos ambientes da Educação Infantil. Por isso, o gestor tem que estar pronto para ouvir e entender as demandas do professor, para que juntos possam buscar momentos de aprendizagem e esclarecimentos sobre os assuntos pertinentes à Educação Infantil (BRASIL, 2006a).

No caso, como se trata de uma instituição que educa crianças, é preciso que o educador que exerce a função de gestor seja atuante e sensível aos fatores ligados à convivência e trabalho com crianças pequenas. Sobre isto Antunes (2009, p. 60, grifo do autor) comenta:

Sabendo-se que em toda educação o que mais marca é, primeiro, o amor; depois, o exemplo; e, em terceiro lugar, o ensino, seria essencial que o (a) educador(a) infantil *tivesse ilimitado amor a sua profissão e integral condição de transmiti-la através de seus atos, seus gestos e de suas intervenções*. Que gostasse muito de crianças e que se mostrasse sensível ao afeto que desperta e às dores e angústias que revele.

Percebe-se, portanto, quão delicada é a responsabilidade do educador que trabalha na Educação Infantil. Muito mais que ser líder e administrar uma instituição de ensino infantil o gestor também é responsável em garantir que as crianças da escola sejam atendidas em suas necessidades educacionais de forma integral. Durante as entrevistas pôde-se constatar que 7 gestores tinham pedagogia com especialização em gestão ou coordenação pedagógica, 2 possuíam graduação em pedagogia e 1 era formado em administração com especialização em escolar (APÊNDICE C, tabela 5). Também as professoras, 3 eram pedagogas sem especialização, 3 eram pedagogas com especialização em gestão, orientação, supervisão e psicopedagogia. Outra docente também era pedagoga e, além de possuir estas especializações já citadas tinha pós-graduação em educação especial. Além dessas professoras já listadas havia outras duas, uma com graduação em letras e, outra com graduação em educação artística, além de uma docente com formação em pedagogia e especialização em docência do ensino superior (APÊNDICE C, tabela 1).

No documento da LDB 9.394/96 em seu título VI artº 64 discorre sobre os Profissionais da Educação e esclarece:

A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em níveis de pós graduação, a critério da instituição de ensino garantida, nesta formação a base comum nacional (BRASIL, 2011a, p. 35).

Com base nessa orientação e na formação dos profissionais que atuam nas escolas da pesquisa, entende-se que a maioria dos gestores atuantes nas escolas possuíam legalmente capacitação para exercer com qualidade as atribuições do seu cargo. Mesmo com a formação acadêmica em pedagogia é preciso lembrar que para atuar em uma escola de Educação

Infantil inclusiva, é preciso que os profissionais da educação conheçam as políticas e as orientações sobre a educação especial. No entanto, vale destacar que o tipo de atendimento dispensado aos alunos e o modo como as professoras são acompanhadas e orientadas sobre suas atividades, depende de cada realidade escolar.

Sobre os dados descritos e analisados aqui, o que se compreendeu é que as escolas têm muito a melhorar em relação à estrutura física e pedagógica. Na opinião das professoras e dos gestores os espaços são próprios para atender às crianças em geral. No entanto, as observações nas escolas revelaram que os espaços não eram próprios para atender também as crianças com NEE. Na maioria das instituições não havia rampas ou banheiros com portas largas. O mobiliário, como mesas e cadeiras, não eram adaptados às necessidades de todas as crianças. Os recursos disponíveis também não facilitavam o trabalho das professoras. As crianças com paralisia cerebral, por exemplo, tinham dificuldade em sentar nas carteiras e de usar o material didático que não era adaptado à necessidade delas. Para a maioria das mães, os espaços e os recursos eram adequados, mas podiam melhorar para as crianças com NEE. Disseram também que os filhos com NEE frequentavam os mesmos espaços que as outras crianças, o que na opinião delas era um fator positivo.

Em relação à metodologia, destacou-se mais nas escolas a baseada em uma filosofia construtivista. No entanto, a respeito da prática docente, foram poucas as professoras que adotaram uma prática pedagógica voltada para o aluno como sujeito e construtor de seu conhecimento. Os dados referentes às rotinas também revelaram que não existem maiores adaptações no tempo das atividades para que o aluno com NEE participe. O que as professoras fazem na tentativa de incluir a todos é dispor de uma atenção maior para a criança que precisa, mas nem sempre isso é possível, já que são muitos os alunos para atender. Sobre a formação dos gestores e professoras, de acordo com a formação acadêmica, eles são profissionais aptos para atender as crianças da Educação Infantil. Já a respeito do saber para a inclusão, este é um conhecimento aprendido com a prática diária. Mas, para a maioria dos gestores, a formação sobre como atender crianças com NEE ainda é insatisfatória.

## **6 SOBRE O ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM NEE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Será discutido nesta parte do trabalho o atendimento oferecido aos alunos com NEE na Educação Infantil, a partir dos relatos dos gestores, das professoras e das mães como também dos dados das observações participantes que aconteceram no contexto escolar. Serão destacados em ordem os subitens: o que pensam e fazem as professoras no trabalho com as crianças especiais, a opinião da família sobre o atendimento, assim como a participação dos alunos com NEE na classe e noutros espaços da escola, a relação escola-família e os dados sobre a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos incluindo os com NEE. Para fundamentar este estudo foram considerados como aporte teórico os documentos da Educação Infantil como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil. Freud (1989, 1988a, 1988b) e outros autores que tratam da psicanálise também foram estudados, como Silva (2009, 2011) que aborda os aspectos educacionais a partir de uma perspectiva psicanalítica. Também Piaget e Vygotsky que ensinam sobre o desenvolvimento e aprendizagem infantil foram consultados.

### **6.1 O que pensam e fazem as professoras no trabalho com as crianças especiais**

Sobre as opiniões e concepções das docentes sobre a inclusão na Educação Infantil, 5 professoras disseram que a inclusão ainda não acontece. Já 4 docentes concordaram que depende da estrutura física /pedagógica e da preparação dos professores. Outra disse entender a inclusão como processo de excelência tendo a escola como o lócus ideal (APÊNDICE H, tabela 1). Analisando esses dados, entende-se que as opiniões refletem as condições de trabalho vivenciadas pelos professores. Comentando sobre a docente que disse ser a escola o lócus ideal, pode-se fazer alguns comentários sobre a prática pedagógica desta professora. A escola de cor cinza, pelo que se percebeu durante as observações, tem uma boa estrutura física, o gestor está sempre presente, e a professora que participou da pesquisa tinha uma auxiliar com seus alunos. A escola tem sala de recursos, além de dispor de uma equipe multidisciplinar (terapeuta ocupacional, fonoaudióloga, técnico de enfermagem), com atuação diária. Ou seja, para a professora existem condições de trabalho que favorecem o seu discurso a favor da inclusão. Já os dados que dizem ser a inclusão como um processo dependente da estrutura física / pedagógica da escola, referem-se àquelas 4 professoras que demandam um apoio maior em sala de aula com o aluno NEE, ou seja, necessitam de recursos, espaços e a

orientação de um profissional que lhes acompanhem no atendimento com as crianças. Em relação as 5 professoras, que consideraram a inclusão como processo inexistente nas escolas, vale mostrar alguns relatos:

Aqui nesta escola, eu acho que não acontece inclusão. A aluna com NEE tem muita dificuldade. Na prática, ela não está incluída. (professora da creche /Escola Azul)

Não acontece. É utopia. É uma responsabilidade jogada só para o professor. Não temos condição [...]. (professora do infantil 1 / Escola Verde)

Essa inclusão para mim, não existe, ela está mais para exclusão. A gente tem que ter apoio de psicólogo, psicopedagogo, fisioterapeuta. Não é só chegar e jogar a criança na sala do professor. (professora do infantil 2 / Escola Marrom)

Com base nos relatos das professoras é possível fazer algumas considerações importantes, dentre elas a de que a formação do professor é um fator que influi na qualidade<sup>19</sup> do atendimento escolar que ele vai dar a seus alunos. Por isso, se enfatiza tanto que a preparação do professor é fundamental para que o aluno com NEE seja atendido em uma escola regular. No entanto, toda a equipe pedagógica da escola é responsável em proporcionar à criança com NEE um ambiente educacional propício à aprendizagem. E o professor diante disso, é considerado, a pessoa fundamental que vai mediar esse processo de ensinar e aprender.

Sobre o trabalho da equipe pedagógica, a Declaração de Salamanca faz a seguinte ressalva:

Cada escola deve ser uma comunidade, conjuntamente responsável pelo sucesso ou insucesso de cada aluno. É a equipe pedagógica, mais do que o professor individual, que se encarregará da educação das crianças com necessidades especiais, convidando, também os pais e voluntários a desempenharem um papel ativo no trabalho da escola. Os professores exercem, no entanto, ação fundamental como gestores do processo educativo, apoiando os alunos na utilização de todos os recursos disponíveis quer dentro quer fora da sala de aula (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994, p. 24).

Pela orientação do documento, a equipe pedagógica assume importante função no acompanhamento que deve ser dado a todos os alunos com NEE. São os profissionais da educação que orientam a comunidade escolar acerca do trabalho que deve ser realizado na instituição. Assim, todos devem se envolver no trabalho realizado na escola. Por isso, se o professor sente-se despreparado, ou incapaz de fazer um bom trabalho com seus alunos, é preciso que toda a equipe pedagógica repense o trabalho oferecido pela instituição às crianças.

Quando o professor considera que a inclusão é uma “utopia”, ele anula todas as possibilidades de mudança, e assume uma posição extrema de não mais trabalhar a favor de

<sup>19</sup> De acordo com Zabalza (1998), o fator qualidade na Educação Infantil para ser entendido deve considerar vários aspectos relacionados aos espaços da escola, ao planejamento do professor, a atenção que ele dá aos aspectos cognitivos, emocionais e afetivos das crianças, além de oportunizar a todos os alunos o uso de recursos próprios e sempre manter um bom diálogo com a família.

seus alunos. De acordo com o Dicionário Barsa (DICIONÁRIO..., 2006, p. 1059) utopia significa: “projeto, ideal ou desejo impossível de realizar; quimera, fantasia”. No caso da professora da escola de cor verde, percebe-se uma clara descrença e insatisfação com as condições de trabalho.

Há nos discursos das professoras uma opinião extremada de que não existe inclusão, por outro lado, esse pensamento pode refletir também os desejos do professor, que se sente impossibilitado de realizar um trabalho com os alunos, seja pela falta de recursos, ou pela falta de apoio pedagógico de um profissional do AEE, ou de outros profissionais. Assim, diante de tantos desafios, sente-se incapaz de fazer um bom trabalho.

Para a psicanálise, os desejos que existem no sujeito, desde o início de sua vida, nunca serão satisfeitos completamente e é esta a força psíquica que impele o homem a agir e a buscar sempre mais relacionamentos, trabalho, estudo, família, satisfação profissional e sexual. Cohen (2009, p. 21) faz um importante comentário sobre isso:

Em nossas histórias de vida, houve um momento em que tivemos de nos perceber faltosos, e faltosos de forma estrutural: uma falta impossível de ser preenchida. A orientação da produção de todo o nosso trabalho, a direção para tudo o que for feito na vida, será uma tentativa de se haver com esta marca, esta falta. E só há desejo porque existe falta.

No entanto, é essencial que se mantenha a ilusão de que um dia este desejo poderá encontrar sua realização plena. As pessoas iludem-se imaginando que encontrarão um saber totalizado, completo, que aliviará as angústias e as incertezas da vida. Um desejo impossível de se tornar realidade, mas importante de ser alimentado, de modo que se possam promover avanços para os sujeitos e para a humanidade.

Portanto, fazendo uma comparação com o relato das professoras, vale dizer que nem tudo o que se pretende ou que se pensa poderá acontecer. As coisas nem sempre acontecem da forma que se quer ou do jeito que se pensou. Se as professoras tentassem mudar a partir dos seus trabalhos, mesmo que já exauridos, estariam renovando as possibilidades de alcançar resultados satisfatórios, ainda que não satisfizesse plenamente seus desejos como educadoras. É por existir muitos desejos que os sujeitos agem e trabalham sempre em busca de satisfação pessoal. Com os profissionais da educação, pode-se dizer que a inclusão de todos os alunos faz parte de propósitos e objetivos de professores que trabalham com a intenção de conquistar resultados mais expressivos com seus alunos, nas escolas regulares. Nesse caso, o desejo deve ser no sentido de que todas as crianças consigam aprender e evoluam em suas capacidades de aprendizagem, sejam elas, motoras, afetivas, intelectivas, e sociais, da forma que for possível.

Em relação às dificuldades apontadas pelas professoras no atendimento às crianças com NEE, 5 disseram que faltam profissionais para dar apoio especializado na sala de aula. Já 4 docentes afirmaram que não há condições físicas, pedagógicas e didáticas para a

inclusão, já outra professora disse que não sente dificuldade para atender às crianças especiais. Gosta do trabalho e se sente apta para atender às crianças com NEE (APÊNDICE H, tabela 11).

A partir destes relatos, pôde-se perceber que a maioria, 9 docentes, têm algo a dizer sobre as dificuldades que enfrentam no dia a dia da escola. Mesmo para aquelas escolas já citadas que possuem sala de recursos, as professoras têm algo a reivindicar para melhorar o seu trabalho. De acordo com os dados colhidos na observação participante, se percebeu que há uma necessidade real nas escolas de capacitação e motivação dos profissionais, que demonstraram precisar de orientação para atuar em sala de aula regular, considerando a diversidade de seus alunos.

Essa realidade induz a pensar em outro ponto de análise, que diz respeito ao apoio que as professoras precisam ter em sala de aula. A Resolução nº 4, de 2 de Outubro de 2009 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, orienta no art. 33 que os professores das salas de aula regular devem receber apoio do profissionais do AEE:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:  
VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009b, p. 3).

Desse modo, entende-se que a parceria entre ensino regular e o atendimento educacional especializado se configura como fator importante na realização do atendimento nas escolas regulares. Resumindo, a equipe pedagógica da escola é responsável em direcionar o diálogo entre os diversos profissionais que atuam na instituição. Logo, gestores, coordenadores e professores devem entender a importância desse trabalho.

Sobre as facilidades que as professoras disseram encontrar no trabalho com crianças especiais, 5 apontaram que está relacionada ao bom comportamento do aluno com NEE. Já 3 professoras concordaram que a facilidade está no interesse profissional em fazer um bom trabalho. Outra docente apontou o fato de existir um trabalho conjunto da equipe pedagógica da escola. Também outra professora concordou que o apoio da família é um fator que facilita o trabalho realizado na escola. (APÊNDICE H, tabela 12). De acordo com o que se observou nas instituições, a maioria das docentes, considerava que seus alunos especiais atendiam bem as orientações das professoras. Um bom exemplo é o caso da escola de cor lilás. É que a docente se reportava à criança especial dizendo: “Ela sempre obedece a professora”. A docente dizia isso aos outros alunos, tentando fazer com que eles a obedecessem.

A criança com NEE, dependendo das suas demandas educacionais e também afetivas irá demonstrar maior ou menor interesse pela escola. É importante notar que nesta relação entre o professor e o aluno existem vários fatores que interferem diretamente no processo de ensino, como os relacionados à afetividade. Durante a pesquisa, notou-se que a maioria das crianças com NEE mantinham um bom relacionamento com seus professores, e que essa convivência interferia positivamente para que o aluno especial se sentisse bem e gostasse de ir à escola. Desse modo, entendeu-se, que o contato diário que acontece em sala de aula vai além das dimensões cognitivas, atingindo também as afetivas dos sujeitos presentes. Para Piaget e Inhelder (1986), a afetividade não se restringe somente às emoções, mas interfere diretamente no processo de adaptação do homem ao mundo que acontece durante todo o seu desenvolvimento, desde a infância.

Assim, as relações que acontecem nas escolas entre os alunos e seus professores existem porque os sujeitos, necessariamente precisam delas para aprender e se socializar. A afetividade influi no tipo de atendimento que o professor vai dispensar às crianças. Os dois sujeitos, docente e aluno, estão inseridos em um ambiente educacional repleto de vivências e experiências que fazem parte de todo o processo de ensinar e aprender que caracteriza um ambiente de Educação Infantil.

Com relação às 3 professoras que consideraram ser o interesse profissional o que facilita o trabalho, demonstram que existem resultados positivos na educação das crianças com NEE, porque há docentes que se esforçam para realizar o seu trabalho apesar das dificuldades diárias, e das demandas por formação, recursos, apoio de outro professor e especialistas da educação especial. Como já discutido anteriormente, a maioria dos professores que participaram dessa pesquisa, possuíam formação para atuar em suas funções. A vontade de atender melhor as crianças com NEE, e conhecer sobre a educação especial, parecia impulsionar as docentes a buscarem trabalhar e se dedicar mais para acompanhar de perto todas as crianças. Durante as observações nas escolas pôde-se observar alguns comportamentos, que caracterizavam a interação das professoras com os alunos especiais, e que se traduziram como dados importantes ao evidenciarem a dedicação das docentes para atuar com seus alunos.

Na escola de cor azul, a professora da creche merece ser citada pelas suas atitudes com as crianças. Apesar de relatar que a inclusão não acontece na escola que trabalha, seu comportamento em sala de aula demonstrava o contrário. Durante o momento da rodinha, quando chamava os alunos para identificar seus nomes nas fichas, chamou a aluna com Paralisia Cerebral perguntando: “Maria de quem é essa ficha?” A aluna fez um movimento

dizendo que era sua. A professora então pergunta novamente: “Tem certeza? Olha direito”. A aluna responde: é de... Nesse momento, a professora ajuda: “Começa com a letra “J”. A aluna então diz: “É de João”. Logo, depois de acertar, a aluna levanta e vai até o painel colocar a ficha no lado dos meninos. Durante a atividade de escrita, a professora também chama Maria, pede para ela pegar a ficha do seu nome. Enquanto isso, alguns alunos já haviam feito a atividade e estavam brincando com massinha no chão. A aluna, então, com a mão esquerda escreve devagar algumas letras, ainda que trêmulas, olhando para a ficha. A professora diz: “Nossa que você tá danada!. Então me diz que letra é essa? A aluna responde: “M” de Maria. Depois, com a expressão de que estava satisfeita, a aluna fez um gesto com a mão para a professora, pedindo massinha.

Em relação às professoras, a que considerou a importância da equipe pedagógica como fator que facilita o trabalho realizado na escola, é importante frisar, como já foi discutido anteriormente, que o apoio dado ao professor que tem na sua sala de aula crianças com NEE se torna imprescindível para que o docente não se sinta sozinho no desafio diário de trabalhar com suas crianças. Com relação à outra docente que considerou o apoio da família como fator que facilita o trabalho dela com os alunos especiais, entende-se que o acompanhamento dos pais é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças. Por isso, é importante que escola e família mantenham um diálogo pautado nas necessidades educacionais dos alunos para melhor atendê-los.

## **6.2 Opinião das mães ou cuidadoras**

Durante a pesquisa observou-se que 9 mães demonstraram satisfação com o atendimento da escola, e apenas uma considerou que o atendimento era bom, mas que era necessário melhorar o acompanhamento com a família. Os relatos descritos abaixo demonstram sobre por que as mães gostam da escola de seus filhos (APÊNDICE J, tabela 3).

Eu gosto daqui, me sinto segura. Minha filha é bem cuidada e melhora a cada dia. É boa a educação daqui. (mãe da aluna / Escola Cinza).

Eu acho bom. A Bianca gosta de ir para a escola. Eu acho que a escola cuida mais bem dela que em casa. (cuidadora da aluna com NEE / Escola Amarela).

Eu não tenho o que me queixar, mas talvez a professora precise de ajuda. (mãe da aluna com / Escola Vermelha).

Os relatos descrevem opiniões que indicam sobre como a escola cuida das crianças com NEE. O que as mães esperam das professoras da Educação Infantil, é que elas cuidem bem das crianças, dando carinho, atenção, afeto, além de também dar educação.

Estas duas dimensões, o cuidar e o educar, na Educação Infantil foram socialmente construídas e precisam estar presentes no trabalho dos docentes que atuam em creches e pré-escolas (CORRÊA, 2003). O que torna o atendimento da escola bom, que satisfaz estas mães, é em primeiro lugar o cuidado que a professora tem e o carinho que demonstra com seus alunos. Porém, além disso, como relatou uma mãe: “Não tenho do que me queixar. Eu gosto daqui. Às vezes a professora tem dificuldades, mas é assim mesmo. É o que a gente tem”, há também, um conformismo com a situação, que é ter que se conformar com a escola, já que não se tem muitas opções. Sobre a disponibilidade de escolas para atender à grande demanda de crianças existentes para a Educação Infantil, sabe-se que no Brasil ainda é muito pequena a oferta de vagas, pelo fato de este nível de ensino ter se tornado como parte da educação básica no Brasil somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96. A oferta de vagas na Educação Infantil é uma realidade que ainda se ajusta à demanda de crianças que necessitam ir para a escola. A Emenda Constitucional nº 59 sobre a oferta de vagas para os alunos entre 04 e 17, inclusive, já normatiza a obrigatoriedade do Estado em oferecer ensino público para quem dele precisa (BRASIL, 2009a).

Sobre o conformismo das mães em relação ao atendimento da escola ainda leva a entender que o que elas querem é apenas matricular os seus filhos, mesmo que a instituição não ofereça um atendimento de qualidade. É importante, para as mães, que seus filhos não fiquem sem ir à escola, e se for uma criança com NEE, se torna mais importante ainda conseguir a “vaga”.

Buscando um entendimento sobre a Educação Especial com respaldo na LDB 9.394/96, esta Lei determina no capítulo 5 Art. 58 que: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 2011a, p. 32).

No que tange à oferta de vagas nas escolas da rede regular de ensino, iniciando na Educação Infantil, é direito adquirido. É responsabilidade de a escola receber e matricular as crianças com NEE ou não. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil também discorrem sobre como deverá ser feito esse atendimento:

Na observância das Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

- a) Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

- b) Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias (BRASIL, 2010a, p. 17).

Sobre o trabalho das escolas, entende-se, portanto que elas devem ensinar as crianças também sobre cidadania além de atender às necessidades de cuidado e educação dispensadas aos alunos no ambiente da Educação Infantil. De acordo com o que diz a LDB 9.394/96 no capítulo II Art. 22: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, 2011a, p. 17). Ou seja, o que o sujeito vive na escola neste período da sua escolarização deve, além de atender as suas necessidades educacionais, servir de base para o seu futuro. Neste aspecto é que reside a importância que é dada à Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. A função política também citada nas orientações das Diretrizes Curriculares está pautada na formação do homem para que ele seja livre e tenha consciência de sua função como membro da sociedade, atuando como sujeito consciente que sabe dos seus direitos e deveres.

Compreendendo a importância destas funções da educação, entende-se, então, que os cuidados dispensados pelas professoras às crianças com NEE devem fazer parte de um trabalho articulado, em que a proposta pedagógica vise a atender às crianças em todas as suas necessidades. No entanto, o professor e a escola não podem ser avaliados somente pela observância destas ações relacionadas ao cuidado específico no que se refere à criança com NEE. O trabalho do professor deverá atender também às demandas de aprendizagem propriamente ditas, ou seja, as relacionadas à linguagem escrita e verbal e à apreensão de novos conhecimentos conforme o currículo orientado para a Educação Infantil. Compreende-se, assim, a importância do diálogo da escola com as famílias, no sentido de orientá-las sobre os seus direitos. A escola não só deve receber a criança com NEE, como também cabe organizar-se para atender com qualidade todas as crianças (OLIVEIRA, 2010)

Também sobre as dificuldades no atendimento educacional das crianças com NEE, 5 mães disseram que estavam satisfeitas com o trabalho de cuidado e orientação da escola (APÊNDICE J, tabela 1). Como mostrado nos dados anteriores, algumas mães consideram que seus filhos são bem atendidos, bem cuidados nas instituições de Educação Infantil e isso, para elas, é motivo de satisfação. Sobre o que é específico da Educação Infantil Vasconcellos (2008a, p. 196) comenta o seguinte:

A Educação Infantil tem como especificidade de seu trabalho promover propostas de educação e cuidado, de forma integrada com as famílias e a comunidade. As ações de educação e cuidado devem produzir condições para que as crianças tenham oportunidade de desenvolverem as múltiplas dimensões humanas, se apropriarem

das diversas linguagens, em um ambiente de ludicidade e valorização dos processos de constituição da identidade e autonomia pessoal e coletiva.

Sendo assim, é importante que os pais tenham em vista que os cuidados dispensados a seus filhos fazem parte da proposta curricular da Educação Infantil e que as outras dimensões de aprendizagem relacionadas ao educar não podem ser esquecidas. Sobre essas dimensões do trabalho realizado nas escolas infantis, o cuidar e o educar, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil fazem o seguinte comentário:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver (BRASIL, 1998, p. 23 e 24).

Diante destas explicações, entende-se que o cuidar e o educar fazem parte da proposta de atendimento realizado pelos professores em creches e pré-escolas. A importância de entender as duas funções da escola infantil possibilita aos educadores superar visões antigas relacionadas ao cunho assistencial, que durante muito tempo foi compreendido como modelo de atendimento às crianças nas instituições infantis, principalmente nas creches. Esse esclarecimento permite inclusive entender que na verdade não existe uma dicotomia de significados, já que os dois se complementam e são fundamentais no trabalho com as crianças. Nascimento (2005, p. 62), sobre essas duas dimensões do ensino na escola infantil, faz a seguinte constatação: “Não é possível educar sem cuidar. Temos aprendido isso não só pela revisão teórica, mas também no processo da pesquisa sobre formação de profissionais da educação infantil”. Diante de tais orientações, também é importante que a família saiba que o trabalho da escola deverá acontecer plenamente, ou seja, a criança deve ser cuidada, educada e estimulada a desenvolver-se integralmente em suas capacidades afetivas, intelectivas, motoras e sociais.

Ainda sobre as dificuldades das mães em relação ao atendimento da escola, 3 delas consideraram que as professoras não estavam preparadas para atender à criança com NEE (APÊNDICE J, tabela 1). Essa opinião das mães em dizer que as professoras não estão prontas para atuar com crianças faz surgir outros questionamentos, como por exemplo, o que significa professores preparados? Significa que eles devem ter formação específica em alunos com NEE para atuar na sala de aula do ensino regular?

De acordo com a LDB 9.394/96 a formação de professores para atuar na educação básica deve ser feita nas universidades, admitindo-se como formação mínima em nível médio, nos cursos normais de preparação para o magistério (BRASIL, 2011a).

No entanto, nas disposições transitórias do mesmo documento no Art. 87 está escrito:

É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei. [...]

§ 4 Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (BRASIL, 2011a, p. 42).

Em 20 de dezembro do ano de 2007 chegou ao fim este prazo. Então, no ano de 2011, foi divulgado projeto de lei que criou o novo Plano Nacional de Educação pelo MEC com metas para serem alcançadas até 2020. Sobre a formação de professores o documento afirma o seguinte:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2010b, p. 16).

Como bem explica a Lei, os professores que atuam na educação básica precisam ser formados em nível superior. Sobre as docentes entrevistadas durante esta pesquisa, 7 tinham formação (APÊNDICE C, tabela 1) para trabalhar com crianças pequenas em creches e pré-escolas. No entanto, de acordo com as políticas de inclusão, o professor também deve ter um conhecimento sobre as crianças público-alvo da educação especial para acompanhar os alunos com NEE. Isso requer capacitação específica para atender essas crianças. O documento da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva diz o seguinte:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008a, p. 15).

Pode-se entender que, além de possuir os conhecimentos da profissão, o professor de crianças da Educação Infantil também precisa conhecer quais as propostas da educação especial para atender crianças com NEE no ensino regular. Essa seria a preparação mínima para atuar em uma sala de aula com as crianças público-alvo da educação especial.

Ainda sobre os relatos das mães, uma delas citou que a dificuldade estava relacionada à falta de recurso da escola para atender crianças com NEE, enquanto outra mãe concordou que a dificuldade da família estava relacionada à distância entre a escola e a casa

do aluno. A Resolução de nº 4, de 2 de outubro de 2009 que institui as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial, discorre o seguinte no art. 2º: “O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009b, p. 1) .

Pelos documentos, sabe-se que as crianças com NEE têm direito a recursos específicos que garantam o seu atendimento. O documento também afirma que o AEE deve ser disponibilizado na sala de recursos multifuncionais na instituição onde a criança está matriculada ou em outros estabelecimentos que faça o atendimento. O acompanhamento ao aluno especial deverá ser realizado no turno contrário ao da sala de aula regular. (BRASIL, 2009b).

Portanto, as crianças público-alvo da educação especial matriculadas nas escolas regulares têm direito ao atendimento feito por profissionais da educação especial que viabilizam o processo de ensino e aprendizagem para estes alunos, que não podem ter o desenvolvimento de suas atividades prejudicado. Ainda sobre a dificuldade de deslocamento citada pelas mães, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil orientam que: “as vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças”. (BRASIL, 2010a, p. 15). Como mostram os resultados, são vários os desafios das escolas que não possuem estrutura apropriada para atender a todas as crianças de maneira igual, permitindo a seus alunos condições básicas de aprendizagem, e da família que busca na escola o mínimo de qualidade para a educação de suas crianças sejam elas com NEE ou não.

Sobre a opinião das mães se elas percebiam alguma dificuldade por parte da escola ou da professora para atender seu filho com NEE, 4 delas disseram que as professoras deveriam dar mais atenção às criança com NEE. Já uma mãe considerou que a professora tinha desinteresse e era impaciente com as crianças. Também outra disse que a docente sentia-se sozinha para trabalhar com os alunos. Ainda outra mãe se referiu à professora dizendo que ela precisava de mais formação para atender a criança com NEE, enquanto outras 3 demonstraram satisfação com relação ao trabalho das professoras (APÊNDICE J, tabela 12). Comparando estes dados com os anteriores, é importante fazer algumas inferências a partir dos relatos abaixo:

Quando meu filho começou nesta escola, mesmo sem saber que ele era autista, a professora demonstrou muita impaciência com ele. (mãe do aluno com NEE /Escola Rosa).

Eu acho que ela precisa dar mais atenção para minha filha. (mãe da aluna com NEE / Escola Azul).

A dificuldade da escola é em relação à professora. Ela não consegue dar conta dos alunos. (mãe do aluno com NEE / Escola Verde).

Pode-se entender que as respostas das mães estão relacionadas às dificuldades inerentes à capacidade do professor de atuar junto às crianças. O que é colocado pelas mães como dificuldade da professora ou da escola, na verdade, está direcionado ao comportamento da professora com as crianças, se ela está cuidando de forma correta da criança ou não. Sabe-se que são muitos os desafios para os docentes que trabalham com crianças em creches e pré-escolas, e que, para cuidar e educar os alunos, os professores precisam se esforçar para que os alunos aprendam e se desenvolvam. Ou seja, o dia a dia das escolas configuram-se como momentos de muito trabalho para todos os sujeitos envolvidos no atendimento aos alunos.

Desse modo, o professor da Educação Infantil, precisa se dedicar à profissão para atender e proporcionar a todas as crianças uma educação completa, como orienta os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 1998, p. 41).

Assim, entende-se que devem ser satisfeitas na escola as necessidades básicas de aprendizagem e cuidados com as crianças. O professor ao atender seus alunos conforme orienta os projetos da escola e também de acordo com as demandas da sala de aula em que atua, sentirá a necessidade de ir além, ou seja, buscar mais conhecimentos que lhe capacite para exercer sua função de educador. No entanto, essa busca por outros saberes, exige do docente tempo e dedicação para estudar.

Durante a pesquisa, também teve-se a oportunidade de conhecer a realidade de algumas professoras e gestores no que diz respeito às condições de trabalho. Metade das docentes precisavam trabalhar dois turnos para suprir as necessidades econômicas de sua vida profissional e pessoal. Principalmente em relação aos gestores, nas observações foi possível se constatar que a maioria se dedicava integralmente ao trabalho em escolas. Possuíam horários corridos de atividades, pela manhã, à tarde e até a noite, tentando atender a todas as demandas de trabalho. Por causa dessa condição, geralmente estavam cansados, doentes ou atrasados para o expediente nas escolas.

Entende-se, portanto, que o trabalho esperado pelas mães e pela sociedade em relação ao atendimento da escola, requer de toda a sociedade a compreensão que existem muitos desafios a serem superados que dizem respeito às condições econômicas e políticas da

carreira docente. Família e escola, antes de tudo, precisam conviver mais abertamente para que a escola oriente sobre o trabalho que realiza e quais seriam as contribuições dos pais frente ao aprendizado dos filhos. Oliveira (2010, p. 176) tece uma explicação a respeito do diálogo que acontece entre a família e a escola, especificamente, sobre a função da mãe e da professora:

Como a creche e a pré-escola são comunidades basicamente femininas, uma de suas dificuldades é o risco de não haver diferenciação de papéis entre a professora e a mãe, o que provoca frequentes disputas. Sentimentos de alegria e de apreensão, de culpa e de alívio, de hostilidade e de agradecimento perpassam as primeiras relações das mães com as creches e por vezes permanecem durante toda a permanência da criança nela.

Várias dificuldades, também citadas pelas mães, podem estar relacionadas à grande expectativa depositada na função da professora, mas que não foram atendidas. Oliveira (2010, p. 177) ainda comenta que: “o professor não tem um papel terapêutico em relação à criança e sua família, mas o de conhecedor da criança, de consultor, apoiador dos pais, um especialista que não compete com o papel deles”. Por isso, muitas dificuldades que o professor apresenta, podem estar relacionadas à opinião pessoal da família que pensa na escola como a segunda casa dos filhos, uma vez que a professora precisa ser perfeita, em todos os aspectos, para agradar aos pais.

Com relação às 3 mães que demonstraram satisfação com o trabalho da professora, é importante dizer como já foi descrito acima, que esse resultado diz respeito ao trabalho das docentes que se esforçavam para tentar atender a todos os alunos, o que exigia das professoras uma atuação mais efetiva em sala de aula. Ainda sobre a opinião das mães, no que diz respeito ao que tem facilitado o atendimento do seu filho pela professora e pela escola, 8 delas consideraram que a escola era boa e acolhedora já que a criança gostava de frequentá-la. Outra relatou que o apoio da equipe pedagógica facilitava muito o trabalho da professora. Também uma mãe citou que o diálogo com a família facilitava muito o atendimento dos filhos pela escola (APÊNDICE J, tabela 13).

A visão da maioria das mães demonstra que para grande parte delas o ambiente educativo da escola proporciona às crianças com NEE momentos prazerosos de aprendizagem e interação, o que faz com que esses alunos se sintam bem e acolhidos. De acordo com os dados das observações, pôde-se constatar que apesar das dificuldades existentes nas escolas para atender essas crianças, a maioria delas demonstrava satisfação em estar em sala de aula junto com as outras crianças. Essa convivência parecia fazê-las felizes. Sobre as outras respostas das mães, que disseram que o que facilita o trabalho da professora é o apoio dado pela equipe pedagógica e multidisciplinar da escola, são resultados que mostram, a

importância do compromisso que deve existir entre todos os educadores, professores, gestores ou coordenadores, e que isso influi muito na qualidade do atendimento dispensado às crianças. De acordo com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, como já discutido anteriormente neste trabalho, os profissionais da escola que atuam no AEE devem compartilhar os conhecimentos e informações com os professores da sala regular, no sentido de orientá-los quanto ao atendimento às crianças especiais. (BRASIL, 2009b). Com base nesses dados, percebe-se a importância da opinião dos pais sobre o atendimento da escola, já que eles também são sujeitos participantes do processo de ensinar e aprender de seus filhos.

### **6.3 O atendimento do aluno com NEE na classe e noutros espaços pedagógicos**

No início deste item se descreveu sobre o pensamento e a ação das professoras bem como a opinião da família sobre o atendimento dispensado às crianças com NEE. Dando continuidade à discussão dos dados, sobre a opinião das mães, a respeito das tarefas realizadas pelas crianças na escola, todas, 10 mães, consideraram que as atividades eram iguais para os alunos em geral. No entanto, nem todos conseguiam acompanhar as tarefas. Em alguns casos existiam situações em sala de aula que as professoras trabalhavam individualmente com o aluno especial. Entende-se, dessa forma, que o que fez a diferença no atendimento em sala de aula, foi o trabalho organizado pelas professoras (APÊNDICE J, tabela 9).

Para a maioria das docentes talvez seja mais fácil não considerar as necessidades de todas as crianças, já que nas turmas da Educação Infantil geralmente existem várias crianças e somente um professor em cada classe. No entanto, o tempo usado em sala de aula para tentar igualar as oportunidades de aprendizagem oferecendo uma atenção mais específica para o aluno com NEE, se traduz como uma forma de trabalho que dá oportunidade a todas as crianças, mesmo que sejam muitas em uma sala de aula. É uma atitude que beneficia a todos os alunos, que participam juntos do trabalho realizado pela professora na escola.

Um dos comentários feito por uma das professoras, sobre o trabalho que faz com seus alunos, vale a pena ser citado: “Os alunos sejam eles quem for, estão aptos para quaisquer atividades, desde que haja uma boa intervenção da professora”. (professora da escola de cor branca). Fazendo uma comparação com os dados coletados nas observações, pôde-se compreender que o que se destacou foi a atuação de algumas professoras na tentativa de que os alunos com NEE também participassem das atividades realizadas durante as rotinas.

No entanto, notou-se que as docentes necessitavam de orientação sobre como atuar com todas as crianças considerando suas diversidades.

Sobre o atendimento às crianças na escola, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil também trazem uma importante contribuição, orientando que todas as crianças devem ter acesso aos materiais didáticos da sala de aula e que os alunos com NEE devem ser orientados para realizarem as suas atividades (BRASIL, 2010a). Entendendo a importância desta proposta, vale comentar que depende também do professor fazer chegar até a criança com NEE a oportunidade de aprender. Sabe-se que existem muitas demandas relacionadas às condições de trabalho do professor em sala de aula, como salas lotadas, sem condições físicas e didáticas para ensinar a todas as crianças. Mas, também, vale destacar que a inclusão é uma proposta que ainda está se efetivando. Por isso, a importância de investir na capacitação do docente para atuar em escolas regulares.

Sobre a formação do professor, Silva (2011) ressalta a necessidade de entendê-lo também como sujeito de linguagem e de desejos. Nesse sentido, além de formá-lo com conhecimentos técnicos e pedagógicos é preciso que ele tenha a oportunidade de falar sobre sua prática, de dizer o que pensa e sente sobre o seu trabalho. Essa seria a oportunidade de “desabafar” sobre suas necessidades, refletindo sobre sua prática, o que seria um fator positivo na sua formação para atender todas as crianças.

Como descrito anteriormente, algumas professoras assumiam um trabalho diferenciado, atendendo os alunos individualmente, porque pareciam acreditar que eles se desenvolveriam, e entendiam também que eles não eram iguais, mas que apresentavam diferentes formas de aprender. A função do professor, então, é fazer com que seus alunos superem suas dificuldades, e tenham vontade de estudar e descobrir o mundo ao seu redor, mas para isso o docente também precisa ser ajudado. Vygotsky (1991) considera que a aprendizagem é produto da interação do sujeito com a cultura, com o mundo. Na escola, o professor é capaz de levar o aluno a conhecer e se apropriar de diferentes conhecimentos e valores. O professor, nesta perspectiva, é mediador e deve levar o aluno a buscar novos conhecimentos. Todos os sujeitos são capazes de aprender, e a escola é o lugar ideal para estas novas aquisições de conhecimento.

Ainda sobre as atividades realizadas nos espaços pedagógicos, outros aspectos importantes foram observados. Alguns são exemplos de relações estabelecidas entre professores e crianças com NEE em que foram notados diferentes cuidados com estes alunos. Em todas as escolas pesquisadas, em relação à interação professor - aluno com NEE notou-se que pelo menos 6 docentes apresentavam uma preocupação com o bem-estar destas crianças,

principalmente no momento da chegada do aluno à sala de aula, na hora da rodinha, e no momento do lanche, em que o professor tinha a preocupação de ver se a criança especial estava sendo atendida. Sobre estes cuidados observados nas escolas em que o professor dispensava à criança especial uma atenção diferenciada, é importante entender que naturalmente, esse educando desperta no professor a necessidade de ele observar de perto o desenvolvimento do aluno com NEE. Silva (2011) considera que o processo de transferência<sup>20</sup>, nesse caso, conduz o docente a esforçar-se mais psiquicamente, para atender às demandas do aluno. Isso acontece porque o professor também é sujeito de desejos. Desse modo, a relação de afeto estabelecida entre professor e aluno poderá conduzi-lo psiquicamente a viver livre para aprender e fazer escolhas para a vida profissional, ou não. Caso contrário, o aluno como sujeito também do inconsciente poderá “prender-se” aos afetos vindos do professor, o que de fato interfere nas suas decisões na vida pessoal e acadêmica. Por isso, é importante que o professor seja acompanhado, no sentido de saber como se comportar diante dos seus alunos, sejam eles especiais ou não, no sentido de orientá-los durante o processo de ensino e aprendizagem.

Outro ponto de discussão que também deve ser destacado, quando se discute esses cuidados dispensados às crianças com NEE, diz respeito à atenção que o docente deverá ter para conduzi-las ao desenvolvimento da autonomia. Os Referenciais Curriculares Nacionais orientam o seguinte sobre os conteúdos que devem ser trabalhados na Educação Infantil:

Os conteúdos procedimentais referem-se ao ‘saber fazer’. A aprendizagem de procedimentos está diretamente relacionada à possibilidade de a criança construir instrumentos e estabelecer caminhos que lhes possibilitem a realização de suas ações (BRASIL, 1998, p. 51).

Desse modo, pela prática docente o professor terá a oportunidade de ensinar seus alunos a agirem de forma autônoma, o que os fará desenvolver plenamente as habilidades sociais, cognitivas, psíquicas e motoras.

Ainda sobre esse tratamento do professor com as crianças especiais, um bom exemplo é o caso da escola de cor branca. Sempre que o aluno com NEE chegava era recebido com um canto de “parabéns” entoado por todas as crianças. A professora parecia aprovar esta manifestação, já que a criança com NEE gostava e participava com os outros alunos. Neste caso, apesar de a criança manifestar satisfação com o comportamento dos colegas, este seria um bom momento para que a professora pudesse explicar aos alunos sobre

---

<sup>20</sup> É um processo inconsciente que também acontece na relação professor-aluno. A psicanálise explica que tem origem nos laços estabelecidos entre as crianças e suas figuras parentais durante o Complexo de Édipo. Quando inicia a escola, o aluno pode transferir para o professor afetos e sentimentos adquiridos nas relações familiares (KUPFER, 2000).

os momentos e ocasiões que se cantam “parabéns”. A sua atitude, desta maneira, seria mais inclusiva, se aproveitasse a oportunidade para mediar com as crianças o significado cultural da música, considerando que o aluno com NEE seria capaz de internalizar este significado como os demais alunos. Sobre isso, os Referenciais Curriculares trazem a seguinte orientação:

As instituições educativas têm uma função básica de socialização e, por esse motivo, têm sido sempre um contexto gerador de atitudes. Isso significa dizer que os valores impregnam toda a prática educativa e são aprendidos pelas crianças, ainda que não sejam considerados como conteúdos a serem trabalhados explicitamente, isto é, ainda que não sejam trabalhados de forma consciente e intencional. A aprendizagem de conteúdos deste tipo implica uma prática coerente, onde os valores, as atitudes e as normas que se pretende trabalhar estejam presentes desde as relações entre as pessoas até a seleção dos conteúdos, passando pela própria forma de organização da instituição (BRASIL, 1998, p. 51).

Educar na diversidade deve ser a proposta norteadora do professor que pretende trabalhar para incluir todos seus alunos, entendendo que o ensino de atitudes, valores e significados de objetos e produções culturais são pertinentes à prática inclusiva e que deve ser transmitido aos alunos, diariamente. Assim, o relacionamento que existe entre professor e aluno na escola influi diretamente na aprendizagem da criança. Na Educação Infantil, o ambiente é muito rico e as relações que se estabelecem entre as crianças e seus professores estão diretamente ligados ao modo como os alunos vão aprender, e também como vão inserir-se no novo mundo propiciado pelo ambiente da escola.

Os aspectos afetivos, segundo Piaget (2004) influem muito no desenvolvimento das crianças, pois a afetividade, assim como a cognição, são forças psíquicas que agem durante todo o desenvolvimento intelectual do sujeito. Neste sentido, a convivência entre as crianças e os adultos são relações que estão diretamente envolvidas no processo de ensino. Essas interações devem ser consideradas e respeitadas pelo educador, por se tratar também de uma necessidade inerente ao ser humano, que é a de estabelecer relações sociais.

Dando continuidade à discussão dos dados, sobre a opinião das mães, a respeito das atividades que as escolas promoviam para favorecer o convívio das crianças e se dentre elas havia alguma específica para o convívio do aluno com NEE junto aos outros, 9 mães concordaram que eram aquelas atividades realizadas na brinquedoteca, no Farol da Educação, as relacionadas aos projetos, e as festas. As atividades eram iguais, para todos os alunos. Já outra mãe considerou que as atividades eram iguais, mas na opinião dela deveria ter um momento específico para a criança com NEE (APÊNDICE J, tabela 11).

As professoras falaram ainda sobre as atividades promovidas para favorecer a **interação** entre todas as crianças e se eram feitas para incluir as crianças com NEE. 7 docentes destacaram as brincadeiras, as atividades da rodinha, e os momentos de interação

com música infantil. Já uma professora citou as atividades com movimentos e jogos, além daquelas que desenvolvem a linguagem. Outra docente considerou as atividades da rodinha, momento inicial da rotina, e as festas da escola como momentos importantes de interação. Ainda outra professora destacou as atividades da rodinha, e as brincadeiras e disse que a família participa dos momentos coletivos. Sobre as observações feitas, é pertinente dizer que se verificou nas escolas bons momentos de interação entre as crianças, como por exemplo: festas de aniversário promovidas pelas mães no espaço da escola, como também a realização de atividades coletivas na culminância de projetos educativos que envolviam todas as crianças, assim como ensaios com as crianças em que elas se preparavam para apresentar as produções feitas na sala de aula para toda a comunidade escolar, envolvendo inclusive a família (APÊNDICE H, tabela 10) .

Dos dados citados acima, em relação ao envolvimento de todas as crianças nas atividades de interação, somente uma professora, citou que a criança com NEE nem sempre participava das atividades de interação promovidas pela escola. Os outros 9 alunos conhecidos na pesquisa, de acordo com as docentes, sempre estavam juntos (APÊNDICE H, tabela 10). As brincadeiras foram consideradas, assim, como a principal atividade de **interação** entre as crianças. Para Vygotsky (1991) durante a infância, as brincadeiras influem diretamente sobre a aprendizagem das crianças pré-escolares.

Desse modo, as atividades que envolvem brincadeiras fazem com que as crianças se envolvam e se conheçam mais a cada dia, o que proporciona um ambiente favorável à aprendizagem. Durante as observações nas escolas, se verificou muitas atividades em sala de aula em que as professoras sempre reservavam um tempo na rotina para as crianças brincarem com os materiais tais como: bonecas, jogos e outros recursos disponíveis na sala de aula. Não foram verificadas atividades nas brinquedotecas, apesar de estarem disponíveis em 6 no total de 10 das escolas pesquisadas. Sobre esse dado, é importante destacar que o uso do espaço da brinquedoteca deveria ser mais explorado pelos alunos das escolas pesquisadas. Em vários momentos se percebeu que as crianças tentavam chamar a professora para brincar e usar os materiais da brinquedoteca, mas não era possível, já que estava fechada ou porque não era o horário específico para aquela turma de crianças. O que se percebeu foi uma restrição da escola em permitir que as crianças brincassem, por medo que elas quebrassem os materiais que ainda estavam disponíveis.

Ainda em relação à interação entre os alunos, um exemplo é o caso da escola de cor branca, na sala de aula do infantil 1. Depois do lanche, a professora entregou aos seus alunos brinquedos, separando grupos de meninos e meninas. A criança com Síndrome de

Down brincou um pouco com as meninas e depois foi para o grupo dos meninos. Percebeu-se, que, como nesse grupo, os meninos brincavam mais eufóricos e às vezes agrediam uns nos outros, o aluno com NEE, se afastava deles e ia se juntar com as meninas. Com elas, ele brincava de “casinha” e era o bebê da família. Ele se comportava como tal, deitava no colo da menina – mãe, que lhe dava carinho e comidinha. A professora olhava demonstrando preocupação com o bem-estar de todas as crianças, e sempre intervinha para ensinar a elas sobre como deveriam se comportar, orientando inclusive, quanto à importância de respeitar a diversidade entre os sujeitos. Isso se traduziu como uma iniciativa inclusiva da docente, já que percebeu a importância de educar as crianças naquele momento.

Outros momentos em que se pôde captar a intervenção da professora com os seus alunos durante as atividades foi na escola de cor azul, na sala de aula da creche, durante o intervalo das crianças. Depois do lanche, meninos e meninas brincavam, juntos. Eram brincadeiras de “faz de conta”. Os alunos se reuniam em grupos de meninos e imaginaram ser policiais, enquanto as meninas também brincavam com massinha. Em certo momento, um menino abriu a calça e mostrou a cueca para outro menino, que também mostrou a dele. Nisso, algumas meninas que estavam perto sorriram e falaram: “Hê tia, eles tão ficando pelados aqui, esses meninos”. A professora, que estava conversando com outra na porta, veio imediatamente e ralhou dizendo: “O que é isso? Que coisa feia, vocês estão ficando doidos? Não sentar, cuida”. Então os alunos saíram correndo, e foram se sentar. O comportamento da professora foi de censurar sem esclarecer ou ter uma postura mais educativa diante das crianças. Ela interveio muito rapidamente, sem saber o porquê de as crianças estarem se comportando daquele modo.

Sabe-se que é na infância que acontecem as primeiras descobertas da sexualidade do sujeito. Freud (1989) considerou que cada fase do desenvolvimento psicosssexual infantil (oral, anal, fálica, e genital) se manifesta com características marcantes. De acordo com o descrito acima, sobre o comportamento das crianças na sala de aula, pode-se dizer que existe, nesta situação, manifestações típicas da fase fálica, em que meninos e meninas se descobrem sexualmente. A curiosidade infantil, portanto, age para ver o órgão sexual do colega, já que é nesta fase que as crianças descobrem-se e percebem que há diferenças anatômicas nos órgãos genitais de meninos e meninas. Nunes e Silva (2000, p. 97) tecem um importante comentário sobre a sexualidade infantil: “A melhor orientação sexual nesta fase é a de tratar com naturalidade estas expressões infantis, proporcionando às crianças as respostas às suas perguntas e trabalhando em sua formação social, afetiva e intelectual.”

Na expressão de suas sexualidades, as crianças são erroneamente abordadas pelos professores que, em primeiro momento, entendem o comportamento infantil como algo não condizente com as normas da escola. Para os educadores, configura-se como um grande desafio conversar com os alunos sobre suas descobertas, de maneira que não gere mais curiosidade e ansiedade nas crianças.

Quando estão juntos, os alunos expressam seus pensamentos acerca do que vivem em casa e sobre o que veem nos meios midiáticos que estimulam a vivência sexual muito precoce. Cabe ao professor estudar e aprender a intervir com seus alunos em sala de aula. Esse diálogo do professor com a criança para que seja mais eficaz, necessita da participação da família, pois convém que esta acompanhe o comportamento e o desenvolvimento dos filhos na escola (COHEN, 2009).

Durante as observações, se teve a oportunidade de participar de momentos que envolviam vários alunos das escolas como: as oficinas que ensinavam a fazer objetos com garrafas de plástico, atividade que envolveu inclusive as mães. Também, puderam-se acompanhar apresentações de projetos feitos pelas professoras às crianças e outras atividades como a Feira do Livro em que os alunos puderam assistir e participar de atrações no teatro infantil. Na oportunidade, percebeu-se que eram muitas as crianças envolvidas, e que a atuação das professoras foi imprescindível para que houvesse a organização de todas elas. Este exemplo de atividade demonstrou como é importante proporcionar e inserir os alunos em momentos coletivos de aprendizagem. São ocasiões que proporcionam a convivência na diversidade observando que existem outros meninos e meninas diferentes na aparência, na cor, na idade, e que todos têm um modo de viver, uns com NEE e outros não.

Também pôde-se constatar, durante as observações nas escolas, que em 8 instituições, das 10 conhecidas nessa pesquisa, se percebeu atitudes favoráveis à inclusão por parte dos funcionários, já que não se presenciou posições discriminatórias ou preconceituosas, mas sim todas as equipes das escolas trabalhavam com seriedade para atender as crianças igualmente. A merendeira, os porteiros, as faxineiras, se empenhavam em tratar todas as crianças bem, não distinguindo raça, cor ou qualquer outra condição física, social ou cultural.

Outro aspecto importante captado nos relatos, diz respeito ao atendimento oferecido para os alunos com NEE fora do turno da escola. As respostas das mães indicaram que 5 alunos frequentavam a sala de recursos e havia outros atendimentos com profissionais especializados. Já 4 crianças especiais frequentavam atendimento somente com outros profissionais especializados, enquanto que um aluno frequentava a sala de recursos e recebia atendimento com o professor itinerante (APÊNDICE J, tabela 18). Com relação às escolas da

pesquisa, de acordo com o relato das mães, 6 alunos especiais estavam sendo atendidos em salas de recursos. Esse dado mostra que o atendimento feito a estes alunos está de acordo com o que orienta a política de educação especial para o ensino regular.

Os demais alunos que não recebiam atendimento da sala de recursos, apesar de serem acompanhados por outros profissionais como pediatras, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, são resultados que demonstram que alguns gestores ainda precisam entender a importância de estar cumprindo o que orienta a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para as escolas da educação básica regular, já discutido neste trabalho.

#### **6.4 Relação escola-família**

Sobre como acontece à relação escola-família especificamente em relação aos alunos com NEE, os resultados foram divididos em duas análises como conforme descritos abaixo:

De acordo com os dados, todos os gestores consideraram que o diálogo escola - família de todas as crianças, e especificamente a dos alunos com NEE, se dava a partir das reuniões e das conversas periódicas (APÊNDICE I, tabela 9). Ou seja, todas as escolas promoviam momentos de conversas com as famílias para repassarem o trabalho da instituição. Também os resultados permitiram fazer outra análise sobre se era possível manter um diálogo entre escola e família e como acontecia esse diálogo. De acordo com 8 gestores era possível manter um bom diálogo e orientar todas as famílias. Já 2 consideraram ter dificuldades no diálogo com as mães.

O que nós fazemos é ter um primeiro contato com a família no início do ano para explicar como é o nosso trabalho. A grande maioria dos pais tem certa ignorância. O nosso diálogo requer muita paciência. Na ficha de matrícula das crianças não diz nada sobre as deficiências do aluno (gestora da escola de cor rosa).

Procuramos manter a relação com as famílias de forma próxima e aberta, acreditando na importância desta relação para o desenvolvimento integral dos alunos. Quanto à relação com os pais da criança com necessidade especial que atendemos, construímos uma relação muito boa através do contato diário com a mãe nos momentos da entrada e da saída do aluno, além disso, sempre que necessário conversamos com a mesma para deixá-la a par do desenvolvimento da criança e de sua interação com as outras (professora da escola de cor lilás).

Os dois relatos mostram situações diferentes. O primeiro está de acordo com os 2 gestores que consideraram ter dificuldades no diálogo com a família, e o segundo mostra que a gestora descreve como acontece a relação com a família que, na opinião dela, era satisfatória. Sobre o primeiro caso, a professora se referiu ao diálogo dizendo que as famílias

tinham certa ignorância em entender o que as professoras ou gestoras explicavam. Tecendo um comentário sobre esta fala da gestora, é importante frisar que a relação que se estabelece com a família requer dos profissionais da educação conhecimento sobre o contexto sociocultural a que os pais estão submetidos, pois o discurso proferido por eles reflete as condições que vivem. Assim, o importante é que a escola assuma uma posição aberta de diálogo com os pais, no sentido de orientá-los quanto às necessidades educacionais dos filhos. Com relação à condição socioeconômica dos alunos e sua relação com a escolarização, Kappel (2005, p. 194) tece um comentário importante:

Um dos fatores que mais influenciam a escolarização das crianças é, sem dúvida, a renda familiar. A análise das taxas de escolarização, considerando as classes de renda mensal familiar per capita em salários mínimos, permite identificar uma nítida desigualdade entre as crianças de famílias com maior renda e aquelas com renda menor: à medida que aumenta a renda familiar, crescem os níveis de escolarização.

Sobre este aspecto das condições financeiras das famílias, fica clara a influência que a realidade socioeconômica dos alunos tem sobre a escolarização destas crianças. A escola, que recebe todos os alunos de forma igualitária, tem também o compromisso de criar, dentro das suas possibilidades do cargo e da realidade da escola, mecanismos e estratégias que ajudem a criança a permanecer na escola e, junto às famílias, orientar sobre a importância de os alunos estudarem, sejam eles com NEE ou não. Este trabalho de conscientização também faz parte dos desafios vividos hoje dentro da escola.

No segundo caso, que 8 gestores consideraram o relacionamento com a família satisfatório, sabe-se que a relação escola-família acontece devido às necessidades dos educandos, já que a aprendizagem deles é um fator importante que precisa ser dialogado entre pais e professores. Por isso, muitos gestores se empenham em manter uma boa relação com todos as famílias.

Também sobre a relação das famílias com a escola, se elas tiveram a oportunidade de conversar sobre o atendimento que seria dispensado aos filhos especiais, 8 mães disseram que o gestor conversou com a professora ajudando a mãe a descobrir a necessidade do filho. Já outra mãe não soube responder, e ainda outra considerou que a escola não a orientou devidamente no início do ano (APÊNDICE J, tabela 2). Sobre estes dados, entende-se que a maioria das mães tiveram a oportunidade de conversar com as professoras e gestores a respeito das crianças com NEE. Esse primeiro contato que a escola estabelece com a família se configura como imprescindível para orientar o processo de aprendizagem das crianças. Oliveira (2010, p. 177) comenta que:

Um passo inicial de trabalho integrado pode ser dado no período de adaptação e acolhimento dos novatos. Compete ao professor organizar-se para acolher a criança e sua família na creche ou pré-escola de modo que diminua a insegurança e a

ansiedade familiares nesses momentos, as quais influem na criança, prejudicando sua inserção na instituição.

Assim, o acompanhamento que é dado pela escola à família, vai influenciar diretamente na inserção da criança na vida escolar, bem como todo o seu desenvolvimento. Se a família deixa de levar o aluno para estudar, a escola também é responsável por essa situação, devendo se posicionar na tentativa de orientar a família sobre a importância de a criança frequentar a instituição de Educação Infantil.

Sobre o relacionamento das professoras com as famílias de todas as crianças, inclusive com as das com NEE, 9 docentes consideraram que a atuação delas se destacava no diálogo com as famílias, enquanto uma professora disse que o contato é limitado às reuniões (APÊNDICE H, tabela 13). Compreende-se, que a maioria dos profissionais (gestores e professoras) percebem a importância da relação entre a escola e a família, e que a participação dela é imprescindível para o bom desenvolvimento dos alunos.

Também sobre a opinião das famílias, a respeito da participação delas no desenvolvimento e escolarização dos filhos, 8 mães disseram ser através de reuniões e de conversas com a professora durante a semana enquanto 2 concordaram que o diálogo acontece somente durante as reuniões na escola (APÊNDICE J, tabela 14).

Conforme mostram os dados, a maioria das escolas mantém uma boa relação com as famílias. A Declaração de Salamanca faz a seguinte ressalva sobre como a opinião dos pais é importante para o atendimento das crianças na escola: “Os pais são parceiros privilegiados no que diz respeito às necessidades educativas especiais dos seus filhos e, na medida do possível, deve-lhes ser dada a escolha sobre o tipo de resposta educativa que pretendem para eles” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994, p. 38).

Como se percebe, o documento explica que os pais são os principais participantes no desenvolvimento dos filhos. A escola, por sua vez, deve favorecer este diálogo, e dar oportunidade à família de saber como as crianças estão aprendendo, como está sendo feito o trabalho do professor. São, portanto, informações sobre as atividades e o desenvolvimento das crianças. Logo, a escola deverá contar com o apoio dos pais, para dar a todas as crianças as mesmas oportunidades de aprendizagem. Há, no entanto, famílias que possuem um diálogo mais aberto no sentido de falar sobre as dificuldades das crianças, mas também existem pais que evitam falar das deficiências do filho, pois receiam a discriminação e o preconceito por parte da escola. Tal atitude faz com que muitos falem pouco, ou não falem nada. Diante dessa

realidade, cabe aos gestores e professores perceberem o momento de buscar ajuda para o aluno e também orientar os pais.

A respeito dos modelos de família, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil chamam a atenção para a que surgem:

Visões mais atualizadas sobre a instituição familiar propõem que se rejeite a idéia de que exista um único modelo. Enfoques teóricos mais recentes procuram entender a família como uma criação humana mutável, sujeita a determinações culturais e históricas que se constitui tanto em espaço de solidariedade, afeto e segurança como em campo de conflitos, lutas e disputa (BRASIL, 1998, p. 75-76).

Neste sentido, os professores precisam compreender que cada aluno é proveniente de realidades sociais diversas, e isso é um fator de forte influência no aprendizado das crianças. Ao educador também cabe o desafio de perceber as diferentes realidades que se revelam em sala de aula. Manter um bom diálogo com os pais também depende da observância feita pelo professor junto aos seus alunos, já que a cada dia ele conhece um pouco da realidade de cada criança durante a convivência em sala de aula.

Ainda sobre o relacionamento família-escola, a respeito da opinião dos pais das crianças com NEE acerca do relacionamento deles com as professoras, se era igual ou diferente ao mantido com os pais dos outros alunos, 8 mães disseram que o relacionamento com as professoras é igual e bom para todos, enquanto 2 concordaram que as professoras se preocupavam em conversar mais com os pais das crianças com NEE (APÊNDICE J, tabela 15). Assim, no que diz respeito ao relacionamento que a escola estabelece com a família, percebe-se que grande parte das escolas mantém um bom diálogo com as famílias, apesar das dificuldades que podem acontecer em qualquer outro diálogo, envolvendo sujeitos. Por isso, o que as escolas precisam é trabalhar para estreitar sempre este contato com os pais, no sentido de acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

## **6.5 Sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos**

Quanto aos aspectos do desenvolvimento das crianças, sobre o que as professoras esperavam que os alunos desenvolvessem com o seu trabalho na escola, 8 delas consideraram que a aprendizagem estava relacionada à socialização, linguagem e atividades preparatórias para leitura e escrita enquanto 2 concordaram que a aquisição da leitura e da escrita são as aprendizagens que mais acontecem (APÊNDICE H, tabela 3). Já em relação ao desenvolvimento das crianças com NEE, 5 professoras disseram que esses alunos desenvolviam mais as habilidades de linguagem e socialização. Já 3 docentes concordaram que o desenvolvimento depende da atuação do professor e está relacionado ao aspecto social e

cognitivo, e 2 afirmaram que a aprendizagem está relacionada a aspectos idênticos aos das crianças sem deficiência, mas de forma peculiar (APÊNDICE H, tabela 4). Os depoimentos das professoras indicam que as opiniões sobre as aprendizagens dos alunos divergem, e que os considerados especiais são desfavorecidos em relação à aprendizagem das outras crianças. Pelos dados, 5 professoras consideram que a *linguagem e a socialização* são as aprendizagens que se percebem nas crianças com NEE. Comparando-se com as outras crianças, vê-se a diferença que há nas expectativas das docentes em relação aos seus alunos, já que vários são os tipos de aprendizagens, potencialmente esperados dos alunos sem NEE, como: a concentração, a linguagem, as noções de equilíbrio e o raciocínio lógico.

Conforme os relatos das docentes, 3 delas acreditavam que para a criança com NEE aprender precisaria da atuação e do esforço do docente, o que de fato é coerente, já que o trabalho do professor influi muito no aprendizado da criança, mas ainda assim o aluno com NEE possui capacidades próprias de evoluir em seus estudos. Com relação as 2 docentes que disseram ser os aspectos de aprendizagem das crianças com NEE idênticos ao das outras crianças, mas de maneira peculiar, mostra que o discurso das professora é diferente dos outros em pensar que a criança com NEE pode perceber e aprender como uma criança comum, pois só o que muda é a maneira como acontece este aprendizado. Esses relatos, portanto, demonstram que ainda é muito presente uma visão desigual sobre a educação dos alunos, o que mostra que os educandos com NEE são desfavorecidos.

Durante as observações pôde-se perceber que as crianças com NEE eram capazes de acompanhar as atividades com o apoio do professor. A maioria dos alunos especiais demonstravam interesse em participar junto com as outras crianças, e que também conseguiriam fazer as tarefas com a ajuda da professora, assim como os outros alunos. Desse modo, o que se percebeu é que o trabalho das professoras fazia a diferença, para se alcançar o aprendizado em relação a todas as crianças, e que o aluno com NEE nesse contexto, também se desenvolveria, de sua maneira, de acordo com suas capacidades.

Sobre a opinião das mães acerca de quais aspectos do desenvolvimento da criança com NEE, elas percebiam que a escola e a professora estão estimulando, 4 mães concordaram que seus filhos estavam desenvolvendo mais a linguagem, a matemática e estavam se socializando. Também 4 disseram que seus filhos estavam melhores no que diz respeito à afetividade e à socialização. E 2 mães consideraram que a criança com NEE estava desenvolvendo somente a socialização com as outras crianças (APÊNDICE J, tabela 5). Percebe-se também que, assim como a metade das professoras, as mães não esperavam muito da educação dos filhos com NEE quando começaram a frequentar a escola. Porém, entendiam

que o fato de seu filho já ter aprendido a se relacionar com outras crianças e também conseguir falar, se expressar, ou identificar letras e números já significava uma grande conquista.

Assim, o que é perceptível nas respostas das mães é que são poucos os aspectos relativos à aprendizagem sistematizada e ao desenvolvimento esperados das crianças com NEE, o que demonstra a família ter menos expectativas com relação a estes alunos. Para os pais que acompanham seus filhos a cada dia, eles sabem e percebem o quanto é importante para a criança participar das atividades da escola. No entanto, para eles, em função da condição a que o filho está submetido à escolarização não poderá ser igual ao das outras crianças. O que a família precisa é ser orientada quanto às demandas de aprendizagem dos alunos com NEE, e entender que todas as crianças possuem maneiras diferentes de aprender, ou seja, todos são capazes de atingir níveis satisfatórios de escolarização. Para isso, as duas instituições, escola e família precisam assumir suas funções de forma a estimular o desenvolvimento integral de todos os alunos. O conhecimento adquirido pela criança, neste sentido, será fruto do trabalho, da dedicação e da parceria família – escola que são responsáveis diretos na formação dos educandos.

Silva (2009, p. 118) faz o seguinte comentário sobre que lugar a criança ocupa neste espaço entre as expectativas da escola e da família:

Sobre a posição da criança, esta se encontra entre as demandas-expectativas dos pais e demandas-expectativas da escola. São demandas que requerem dela uma posição ativa e autônoma diante do saber, requerem dela o desejo de saber, agora sob novas formas, a forma escolar de saber.

Nesse sentido, as crianças estão inseridas em um ambiente que impulsiona a busca por novas aprendizagens, o que demanda delas atividade para prosseguir nos seus estudos. Ou seja, sobre o que os pais pensam que os filhos podem aprender e a forma como trabalha a escola, estes são fatores que influem diretamente no posicionamento das crianças diante do conhecimento. Assim, os alunos com NEE se tornam ativos e mais encorajados a superar os desafios propostos na escola, quando têm o apoio da família e dos professores.

Diante destes resultados, entende-se que ainda são muitos os desafios encontrados pelos sujeitos envolvidos no atendimento de crianças com NEE na Educação Infantil. As falas das professoras mostram que muitos docentes ainda não acreditam na inclusão, já que as condições de trabalho não são favoráveis. Os recursos didáticos usados pelas docentes como o caderno, o lápis, as carteiras escolares, os livros não são próprios para o atendimento das referidas crianças. Em relação às atividades, as que mais se destacaram foram as feitas

durante a rodinha (contagem de histórias, atividades com músicas), e as brincadeiras, momento que as crianças interagem mais.

As professoras consideram que o trabalho que fazem com esses alunos acontece porque eles têm bom comportamento e, geralmente gostam de ir à escola, fatores que facilitam o trabalho das professoras. A dedicação docente na tentativa de atender a todas as crianças é um fator que se destaca no trabalho realizado pela escola. Para as mães, o atendimento da escola é bom, no entanto, concordam que as professoras precisam de ajuda no que diz respeito à formação para cuidar e educar as crianças. As atividades que se destacaram foram as de interação realizadas nas rotinas em sala de aula e as brincadeiras.

A relação escola-família é satisfatória e as mães enfatizaram que todos eram tratados igualmente pelas professoras, considerando que havia um bom diálogo. As docentes também concordaram que as conversas com as famílias eram produtivas e destacaram a atuação delas na manutenção deste bom relacionamento com os pais. 6 crianças com NEE de acordo com o relato das mães estavam sendo atendidas pelo AEE nas escolas da rede, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

A opinião das mães e das professoras com relação ao aprendizado das crianças com NEE demonstrou que eram poucas as expectativas delas no que tange aos aspectos da aprendizagem relativos ao desenvolvimento integral de todas as crianças. Ou seja, havia uma diferença entre o que se espera da capacidade dos alunos com NEE quando comparados ao desenvolvimento de outros alunos. A discussão sobre este assunto remete a pensar que as propostas de inclusão ainda precisam romper barreiras contra o preconceito inculcadas nos pensamentos dos diversos segmentos da sociedade, com destaque para a família e para a escola.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar a Educação Infantil foi pensar sobre o início da escolarização do sujeito, o que fez surgirem várias reflexões a respeito das condições da escola no que tange aos aspectos histórico, político e social do atendimento às crianças com NEE. Descobriu-se que a educação institucionalizada para crianças de zero a cinco anos não é um fato novo, pois tem início ainda no século XVIII na crescente sociedade capitalista. Assim, o que impulsionou o surgimento da escola para crianças foram os acontecimentos históricos de cunho político, econômico e social da cultura capitalista no momento em que a mulher sai de casa para trabalhar, o que transformou a realidade das famílias da época.

Ao longo da história da Educação Infantil, vários nomes designaram as instituições desse nível de educação: jardim de infância, parque infantil, maternal, creche e pré-escola, entre outros. No início, pelo que se compreendeu, as instituições que recebiam as crianças trabalhavam no sentido de dar proteção e cuidados básicos de higiene e alimentação, predominando uma cultura assistencialista. Na Idade Moderna, com as indagações de estudiosos e pedagogos como Rousseau, Pestalozzi e Froebel, a criança começou a ser entendida como um ser de singularidades que precisava ser cuidada e educada. Relevantes foram as contribuições da psicologia científica com grandes autores como Vygotsky e Piaget. Também não se pode ir muito além sem os estudos da psicanálise com Freud e os conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, o que de fato repercutiu para mudar a compreensão do que seria a fase da infância. Essa passou a ser entendida como a fase peculiar na vida do sujeito que se constitui psiquicamente na relação que estabelece com o mundo, com a cultura, e a partir dos laços afetivos estabelecidos com as figuras materna e paterna, no que Freud chamou de passagem pelo Complexo de Édipo.

A visão contemporânea agregou as reivindicações das mães, da burguesia e da sociedade para institucionalizar a Educação Infantil. No Brasil, as mudanças se deram a partir da promulgação da Constituição de 1988 e, mais recentemente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9394/96), que definiu a expressão “Educação Infantil” para designar todas as instituições de educação para as crianças de zero a seis anos. Este fato, em si, denota que a criança pequena passou a ter um espaço próprio de educação para o exercício da infância.

No entanto, para mudar o que já havia se legitimado nas instituições infantis como uma cultura assistencialista, seria necessário romper paradigmas históricos profundamente fincados no trabalho das escolas. Com as orientações dos Referenciais Curriculares para a

Educação Infantil, as propostas de atendimento às crianças foram mais bem delineadas, e o cuidar assim como o educar se tornaram dimensões inseparáveis, no que tange ao atendimento dispensado a todas as crianças em creches e pré-escolas.

Sobre o aspecto da inclusão na Educação Infantil, a proposta que se firmou de acordo com as políticas vigentes, como a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, viabilizou a meta de tornar acessível aos alunos com NEE condições mínimas para a aprendizagem. Mas, tornar essa proposta real é o grande desafio encontrado diariamente em todas as escolas, por gestores, professores, alunos e família. Para que haja o atendimento às crianças especiais, é preciso que as propostas contidas no documento se efetivem, a partir de políticas e ações concretas do governo e da atuação dos educadores em conhecerem as orientações da educação especial para a escola regular assumindo uma prática pedagógica mais inclusiva. Esse trabalho com os alunos especiais requer dos educadores conhecerem sobre a fase infantil com suas peculiaridades, entendendo que a criança é um sujeito que constrói a cada dia seu conhecimento a partir das relações que estabelece com o mundo. Entender essa construção do aluno, também inclui compreender que no processo de ensino e aprendizagem estão envolvidos os aspectos cognitivos, os aspectos sociais, além dos afetivos.

Sobre o tema do trabalho intitulado de: atendimento de crianças com NEE em creches e pré-escolas regulares do município de São Luís – MA, o objetivo geral foi compreender como acontece o atendimento educacional às crianças com NEE nas instituições de Educação Infantil. Os objetivos específicos foram: caracterizar a partir dos teóricos do desenvolvimento e aprendizagem infantil como ocorre a formação psíquica das “crianças pequenas” no tocante aos aspectos afetivos, cognitivos, sociais e psicomotores, sejam elas com NEE ou não; descrever, a partir de pesquisa bibliográfica e de documentos oficiais, como poderá se dar um atendimento inclusivo às crianças, especificamente às com NEE em creches e pré-escolas, assim como conhecer quais desses alunos são atendidos na Educação Infantil no município de São Luís. Também saber quais os recursos utilizados e atividades realizadas em creches e pré-escolas na cidade de São Luís com as crianças especiais a partir dos discursos dos professores, gestores, pais e das observações realizadas nas instituições foi outro objetivo específico, além de caracterizar a estrutura e os espaços de aprendizagem escolares onde são desenvolvidos os procedimentos e atividades oferecidas a todas as crianças. Por fim, refletir sobre o atendimento dispensado às crianças com NEE nas instituições pesquisadas à luz das teorias, pesquisas e documentos estudados foi de suma importância.

Durante o período de observações e entrevistas nas escolas, o que se definiu como prática inclusiva foi a determinação dos profissionais em trabalhar para que todas as crianças participassem das atividades escolares. Assim, o que as professoras faziam era se dedicar no intuito de diminuir as dificuldades existentes nas escolas no atendimento às crianças com NEE, por falta de espaços e recursos didáticos. Sobre os materiais próprios para se trabalhar com crianças especiais, somente as escolas com sala de recursos, 3 das 10 instituições pesquisadas, possuíam materiais didáticos mais específicos para serem utilizados pelas crianças com NEE.

A visão dos gestores sobre o atendimento nas escolas onde trabalhavam é que elas estavam “prontas” para receber todas as crianças. No entanto, no que diz respeito aos espaços físicos, bem como os recursos didáticos – pedagógicos, os resultados demonstraram que o atendimento nas escolas ainda não contemplava as necessidades de todos os alunos. A maioria das instituições não eram adaptadas em relação à estrutura física. Faltavam mais espaços, rampas e portas largas para facilitar o acesso. As crianças especiais, na maioria das instituições, frequentavam os mesmos espaços que as outras crianças, e tinham acesso aos materiais de sala de aula, mas faltavam carteiras próprias para os alunos com NEE sentarem assim como livros, cadernos, e principalmente, apoio pedagógico específico para as professoras. O que algumas docentes faziam para tentar atender as crianças especiais, em algumas atividades, era acompanhar de perto o aluno para que ele participasse das tarefas. Os espaços mais usados foram: a sala de aula, o refeitório, a sala de vídeo, ou outros espaços, como por exemplo, os que serviam de quadra para as crianças brincarem na hora do recreio. Na maioria das escolas, 6, tinham a brinquedoteca, mas não foram observadas atividades neste espaço durante a pesquisa. As brincadeiras que mais se destacaram foram os momentos em que as professoras entregavam brinquedos aos alunos, e o momento inicial da rotina, chamado de “a hora da rodinha”.

Na verdade, o que se percebeu pelos relatos dos gestores deixou claro a intenção deles em enfatizar que o trabalho realizado nas escolas, acontecia por causa do esforço da equipe pedagógica independente da atuação da SEMED. Com relação às professoras, elas foram enfáticas em dizer que não acontece inclusão nas escolas da Educação Infantil onde trabalham, porque não existiam recursos didáticos disponíveis e profissionais específicos para atuarem junto às professoras das salas de aula regulares que tinham crianças especiais. De acordo com as docentes, esses alunos eram recebidos nas escolas, e atendidos conforme as condições das professoras, que geralmente sentiam dificuldades em fazer as atividades com as crianças especiais. Por isso, nem sempre esses alunos participavam de todas as tarefas

promovidas nas escolas, já que existiam momentos na rotina com as crianças que precisavam de um apoio pedagógico mais específico, com recursos e a orientação de um profissional da educação especial.

Ou seja, o que existia nas escolas pesquisadas, eram ações inclusivas das professoras e dos gestores. Percebeu-se, também, na fala das docentes, que elas precisavam de orientação acerca da educação especial, sobre como atender às crianças com NEE. Necessitavam, inclusive, desabafar sobre suas dificuldades inerentes à profissão de educadoras. A formação do professor tida como fundamental para a prática docente também passa por esse aspecto da importância da escuta, de os docentes terem a oportunidade de conversar sobre seus trabalhos, dificuldades e dúvidas sobre a atuação deles com crianças especiais na Educação Infantil. Acredita-se que a psicanálise ajudaria no desenvolvimento de um projeto de acompanhamento para os profissionais que atendem crianças com NEE nas escolas regulares.

Constatou-se também é que as professoras e os gestores das escolas pesquisadas pretendiam fazer um bom trabalho, e, deu para se perceber que, em sua maioria, eram profissionais capazes para isso, mas se sentiam inseguros por não existirem condições concretas para a inclusão de crianças com NEE na escola regular. Comentando sobre a visão das mães das crianças com NEE, pode-se dizer que elas são “agradecidas” pela escola dos filhos. No geral, não houve muitos relatos que denotassem insatisfação com relação ao atendimento das instituições. A maioria das mães considerou os espaços adequados, e disseram que os filhos sempre estavam juntos com as outras crianças. Por isso, elas gostavam do trabalho da escola, considerando também que os filhos com NEE estavam se desenvolvendo mais, depois que começaram a frequentar a escola. Entretanto, sobre as dificuldades da escola, disseram que as professoras precisavam de ajuda e que deveriam estudar e se preparar melhor para atender às crianças com NEE.

O que se percebeu na relação escola-família é que havia uma preocupação por parte dos profissionais das escolas em sempre conversar com as famílias das crianças, o que se destacou como uma atuação positiva deles para estreitar a convivência entre as professoras, os alunos e a família. A maioria dos gestores considerou que era possível manter um bom diálogo com as famílias, já que a maioria delas estava presente na escola. É importante, destacar que essas instituições, escola e família, precisavam ser ajudadas, no que diz respeito à precisão que os pais, os docentes e os gestores têm de falar sobre suas necessidades. A família tem a escola para conversar, e muitas vezes até desabafar. Contudo, os profissionais

da escola também precisavam de apoio tanto no aspecto didático-pedagógico como também no aspecto psicológico, tendo oportunidade para falar sobre suas angústias e dificuldades.

Sobre os alunos atendidos pelo AEE, o que se constatou é que 6 crianças da pesquisa frequentavam a sala de recursos. Esse dado mostrou que já existiam ações em consonância com a proposta de inclusão feita pela política da Educação Especial. No entanto, o atendimento feito à maioria das crianças com NEE das escolas de Educação Infantil no município ainda depende das salas de recursos do Ensino Fundamental. Em relação às crianças com NEE atendidas nas escolas regulares da Educação Infantil, a pesquisa mostrou que 8 delas eram alunos com deficiência (múltipla, intelectual e visual), enquanto que um aluno tinha transtorno global de desenvolvimento, o autismo. Também existia outro aluno com dificuldades na motricidade e na fala, mas que não havia diagnóstico comprovado.

Entender o discurso de todos os sujeitos representou, nesta pesquisa, um desafio constante, já que foram muitos os relatos a serem averiguados. No entanto, o que se compreendeu sobre a realidade do atendimento às crianças com NEE nas escolas do município, a partir dos discursos dos sujeitos e da observação participante, é que a proposta inclusiva existe, mas não é realizada nas escolas de acordo com as orientações da Política da Educação Inclusiva. O que existem são ações de gestores e professores no sentido de “igualar” as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos.

O que se descobriu foi que apesar das propostas existentes para tornar as oportunidades de aprendizagem iguais para todos os alunos com NEE ou não, ainda são muitos os desafios a serem superados pelos professores que atuam na Educação Infantil relacionados às condições físicas e didático-pedagógicas das escolas. Mas, apesar das dificuldades, as professoras e os gestores se empenhavam em atender a todas as crianças igualmente.

Considera-se, finalmente, que não houve, neste trabalho, o objetivo de julgar as instituições e sujeitos teve a intenção de apenas trazer à tona pontos de análise sobre o tema da inclusão na Educação Infantil, para serem estudados como, por exemplo: o relacionamento entre professores e alunos, a importância da atuação docente para o processo de inclusão e sobre a necessidade de surgirem projetos de atendimento aos profissionais que trabalham em creches e pré-escolas, no sentido de ajudá-los a entender o trabalho que fazem minimizando as dificuldades da profissão.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Educação infantil**: prioridade imprescindível. 6. ed. São Paulo: Petrópolis, 2009.

BIAGGIO. Rida de. A inclusão de crianças com deficiências na educação infantil. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, Brasília, v. 44, p.19 -21, nov. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista44.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2011.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de novembro de 2011. Dispõe sobre o a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2011b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2011.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 nov. 2009a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2011.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 6. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2011a. (Série Legislação, 64). Disponível em: <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb\\_6ed.pdf?sequence=7](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_6ed.pdf?sequence=7)>. Acesso em: 10 jun. 2011.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2011.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2011.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/l4024.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 2009b. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol\\_4\\_2009\\_CNE\\_CEB.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2011.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF, 2006a. v. 1 e 2. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2006c. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo\\_infraestr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf)>. Acesso em: 31 maio 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2011.

BRASIL. Poder Executivo. Projeto de Lei nº 8035, de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107)>. Acesso em: 1. jun. 2012.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Orgs.). **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARVALHO, Erenice Natalia Soares de. **Interação entre pares na educação infantil: exclusão – inclusão de crianças com deficiência intelectual**. 2007. 252f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://www.ibict.br/producoesesevicos/bibliotecadigitaldetesesedissertacoes>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CAVALCANTE, Denise P.; SALOMÃO, Maria A. Incidência de hidrocefalia congênita e o papel do diagnóstico pré-natal. **Jornal da Pediatria**, São Paulo, v. 79, n. 2, p. 135-140, 2003. Disponível em: <[http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=o+que+%C3%A9+hidrocefalia%3F&btnG=Pesquisar&lr=&as\\_ylo=&as\\_vis=1](http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=o+que+%C3%A9+hidrocefalia%3F&btnG=Pesquisar&lr=&as_ylo=&as_vis=1)>. Acesso em: 20 abr. 2010.

CHAVES, Iduina Mont' Alverne Braun. Movimentos instituintes de gestão inclusiva numa escola pública de Niterói/RJ. In: COSTA, Valdelúcia Alves da et al. (Orgs.). **Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva**. Niterói: Intertexto, 2011.

COHEN, Ruth Helena Pinto (Org.). **Psicanalistas e educadores: tecendo laços**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

COIMBRA, Kellen Regina Moraes. **As professoras da escola “D. Maria”**: um estudo sobre identidade e docência na educação infantil. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2011.

COLL, Cesar et al. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na Educação Infantil. **Cadernos de pesquisa**, n. 119, p. 85-112, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a05.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2012.

CURADO, Márcia Helena Santos. **Os saberes docentes dos professores de educação infantil no trabalho com as crianças de (0) zero a (3) anos sob a perspectiva histórico-cultural**: um estudo na rede municipal de educação de Goiânia. 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Goiás, Goiania, 2009.

DALBOSCO, Cláudio A. (Org.). **Filosofia e educação no Emílio de Rousseau**: o papel do educador como governante. Campinas: Alínea, 2011.

DIAS, Adelaide Alves. Ética e autonomia na educação infantil. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Psicologia e educação infantil**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008. p. 29-44.

DICIONÁRIO Balsa da Língua Portuguesa. São Paulo: Balsa Planeta Internacional, 2006.

DIDONET, Vital. Objetivos e metas para a creche no plano nacional de educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 147-150, jul 2001. Disponível em: Acesso em: 14 jun. 2011.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 69, p. 60-91, 1999.

FRANCO, Márcia Elizabete Wilke. **Compreendendo a infância**: como condição a infância. Porto Alegre: Mediação, 2002. (Cadernos educação infantil, 11).

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2008.

FREUD, Sigmund. A dissolução do complexo de Édipo (1924). In: \_\_\_\_\_. **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1988b. v. 19.

FREUD, Sigmund. Algumas conseqüências psíquicas da distinção anatômica (1925). In: \_\_\_\_\_. **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1988a. v. 19.

FREUD, Sigmund. O interesse científico da psicanálise (1913). In: \_\_\_\_\_. **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1995. v. 13.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a sexualidade (1905). In: \_\_\_\_\_. **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1989. v. 7.

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes. **Inclusão de crianças com deficiência visual na educação infantil**. 2005.178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. Disponível em: <<http://www.ibict.br/produtosesevicos/bibliotecadigitaldetesesedissertacoes>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

GONZAGA, Andréa Carla de Souza. **O processo de inclusão de pessoas com deficiência e a educação infantil**: um estudo de caso na Escola de Educação Básica – UFPB. 2010.117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de João Pessoa, Paraíba, 2010. Disponível em: <<http://www.ibict.br/produtosesevicos/bibliotecadigitaldetesesedissertacoes>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

KAPPEL, Dolores Bombardelli. As crianças de 0 a 6 anos no contexto sociodemográfico nacional. In: KRAMER, Sônia (Org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005. (Coleção: Educação em Ação).

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. 2. ed. São Paulo: Escuta, 2001.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 2000.

LEMOS, Elson de Souza. Formação docente da educação infantil: espaço complexo e multirreferencial. In: CAMPOS, Gleisy; LIMA, Lilian (Orgs.). **Por dentro da educação infantil**: a criança em foco. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MELO, Maria Helena. **Comenius, Rousseau e Pestalozzi: grandes teóricos da educação.** São Luis: Editora Gráfica Minerva, 1989.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches.** Araquara: Junqueira & Martin, 2010.

MIRANDA, Caroline Facundes Schalch. **Indicadores da qualidade na educação infantil relacionados à criança com deficiência.** 2010. 97 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios e Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.ibict.br/produtosesevicos/bibliotecadigitaldetesesedissertacoes>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

NASCIMENTO, Anelise et al. Educar e cuidar: muito além da rima. In: KRAMER, Sônia (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação.** São Paulo: Ática, 2005. (Coleção: Educação em Ação).

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. Creches: caminhos de inclusão e exclusão da pequena infância. In: SAETA, Regina Pereira; NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. (Orgs.). **Inclusão e exclusão: múltiplos contornos da educação brasileira.** São Paulo: Expressão e Arte, 2006.

NEGRINE, Airton da Silva; NEGRINE, Cristiane Soster. **Educação infantil: pensando, refletindo, propondo.** Caxias do Sul: Educs, 2010.

NUNES, César; SILVA, Edna. **A educação sexual da criança.** 72. ed. São Paulo: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso tempo).

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 263 p. (Coleção Docência em Formação, Educação Infantil).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia: problemas de psicologia genética.** 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** Tradução Maria Alice Magalhães D. Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**. Tradução Octável Mendes Cajado. 9. ed. São Paulo: Difel, 1986.

REZENDE, Magda Andrade. Uma proposta de cuidado a criança de creches e pré-escolas: a busca de superação dos determinantes históricos e sociais brasileiros. **Acta Paulista. Enf.**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 102-7, 2004. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/denf/acta/sum.php?volume=17&numero=1&item=res13.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou da educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Marilete Geralda da. **As expectativas e a participação dos pais no processo de desenvolvimento e escolarização do filho diagnosticado com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDA/H**. 2007. 272 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

SILVA, Marilete Geralda da. **Crianças diagnosticadas com TDA/H: expectativas e acompanhamento dos pais**. São Luís: Edufma, 2009. (Coleção CCSO, Teses e Dissertações).

SILVA, Marilete Geralda da. Escuta e Intervenções/orientações como estratégia de construção do sujeito /professor (a). In: COSTA, Valdelúcia Alves da et al. (Orgs.). **Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva**. Niterói: Intertexto, 2011.

SOUZA, Gizele. **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

TAVARES, Raquel Soares. **A infância no Maranhão imperial: a escolarização pública da criança pobre e livre no período de 1855 – 1889**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009.

VASCONCELLOS, Tânia (Org.) **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EdUFF, 2008a.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

WINNICOTT, Donald Woods. **Da pediatria à psicanálise**: obras escolhidas por D. W. Winnicott. Tradução Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do projeto: **O Atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas da rede municipal da cidade de São Luís – MA**

Equipe executora:

- Profa. Dra. Marilete Geralda da Silva (orientadora);
- Mestranda Roseliny de Moraes Martins Batista (pesquisadora).

Contato da pesquisadora: Rua 64 condomínio Arco Verde, Bloco Juçara, apartamento 304, Vinhais, São Luís - MA. Fones: 3236 0883 / 9968 8721 / 8840 6410.

Contato da Orientadora da pesquisa: Rua das Enchovas, Quadra. 05, Casa 44 Calhau, São Luís – MA. Fones: 8807 3614

Caros participantes,

Esta pesquisa possui os seguintes objetivos:

### 1. Geral

Compreender como se dá o atendimento educacional às crianças com necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas municipais na cidade de São Luís - MA.

### 2. Objetivos Específicos

- a) Caracterizar a partir dos teóricos do desenvolvimento infantil como ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento das “crianças pequenas<sup>21</sup>” no tocante aos aspectos afetivos, cognitivos, sociais e psicomotores, sejam elas crianças público alvo da Educação Especial ou não.
- b) Descrever, a partir de pesquisa bibliográfica e de documentos oficiais, como poderá se dar um atendimento inclusivo às “crianças pequenas”e, especificamente, às crianças público alvo da Educação Especial em creches e pré-escolas;
- c) Conhecer quais são as crianças público alvo da Educação Especial que estão sendo atendidas nas escolas de Educação Infantil no município de São Luis;
- d) Descrever os recursos utilizados, os procedimentos e atividades realizados em creches e pré-escolas na cidade de São Luis com as crianças público alvo da

---

<sup>21</sup> Temo usado aqui para designar aquelas crianças que se inserem na faixa etária de 3 a 5 anos sendo atendidas na Educação Infantil em creches e pré-escolas (BRASIL, 2011a).

Educação Especial a partir dos discursos dos professores, gestores e pais e de observações realizadas no contexto escolar.

- e) Caracterizar a estrutura e os espaços de aprendizagem escolares onde são desenvolvidos os procedimentos e atividades oferecidas a todas as crianças.
- f) Refletir sobre o atendimento dispensado às crianças público alvo da Educação Especial nas instituições pesquisadas à luz das teorias, pesquisas e documentos estudados.

Esperamos que este trabalho contribua significativamente para demonstrar como está o atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas no município de São Luís - MA.

Para a realização desta pesquisa, os senhores responderão a questionários ou entrevistas, enquanto faremos registros fotográficos e observações participante. Durante a realização destes procedimentos, cuidaremos para que não haja nenhum tipo de desconforto (físico e/ou psicológico) para os senhores, pois estaremos dispostos e preparados a dar esclarecimentos sobre cada um destes procedimentos, preservando o sigilo das informações a nós fornecidas, bem como suas identidades. A equipe executora estará disponível para esclarecer quaisquer dúvidas.

Ressaltamos, como em todo processo de pesquisa, que os senhores terão a liberdade de se recusarem a participar ou retirar seus consentimentos, em qualquer fase da pesquisa, sem serem penalizados ou prejudicados por isto.

As informações, os dados colhidos e fornecidos estarão sob a responsabilidade da pesquisadora, que permitirá o acesso ao devido informante ao longo do tempo de realização da pesquisa. A equipe também se compromete em realizar uma devolutiva dos resultados desta pesquisa de forma coletiva e/ou individual aos participantes.

A participação neste estudo não lhes acarretará nenhuma despesa, porém pedimos-lhes permissão para que o material e as informações obtidas possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Esclarecemos novamente que, nestas divulgações, suas identidades serão preservadas.

São Luís, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

---

Mestranda Roseliny de Moraes Martins Batista  
(pesquisadora)

---

(Familiar/Professor(a)/Gestor (a) ou Coordenador (a)Escolar participante como sujeito da pesquisa)

APÊNDICE B – Ofício

À ILMA SRA. SUPERINTENDENTE DA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, PROF<sup>a</sup>  
ROSA CONSTÂNCIA ABREU

Prezada Professora,

A abaixo-assinada, mestranda Roseliny de Moraes Martins Batista, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, solicita de V.S<sup>a</sup> anuência para realizar uma pesquisa sob a sua coordenação, orientada pela Profa Dra Marilete Geralda da Silva, que envolve pais, alunos, professores e gestores de creches e pré-escolas da rede municipal de ensino de São Luís. A referida pesquisa cujo título é O ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL NA CIDADE DE SÃO LUÍS - MA tem como objetivo geral compreender como se dá o atendimento educacional às crianças com necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas municipais na cidade de São Luís - MA.

A mestranda esclarece que esta solicitação faz parte das exigências do Comitê de Ética da sua universidade, para que a investigação possa ser realizada e, assim, aguarda o posicionamento de V. S<sup>a</sup>.

São Luís, 14 de Setembro de 2011.

---

Profa Dra Marilete Geralda da Silva  
(orientadora)

---

Roseliny de Moraes Martins Batista  
(pesquisadora)

## APÊNDICE C – Dados das escolas

Tabela 1 - Professoras entrevistadas

<b>PROF (A) / %</b>				
<b>IDADE</b>	<b>Entre 30 e 40 anos</b>	<b>Entre 40 e 50 anos</b>	<b>Entre 50 e 60 anos</b>	—
<b>Nº</b>	4	3	3	
<b>FORMAÇÃO</b>	<b>Pedagogia com especialização.</b>	<b>Outro curso superior.</b>	<b>Pedagogia sem especialização.</b>	
<b>Nº</b>	5	2	3	
<b>TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO.</b>	<b>Até 10 anos</b>	<b>Entre 10 e 20 anos.</b>	<b>Entre 20 e 30 anos.</b>	<b>Entre 30 e 40 anos</b>
<b>Nº</b>	4	2	2	2
<b>OUTRO LOCAL DE TRABALHO.</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	—	—
<b>Nº</b>	5	5		

Tabela 2 – Número de alunos, professoras e classes.

<b>ESCOLAS</b>			
<b>Nº DE ALUNOS</b>	<b>De 100 a 300</b>	<b>De 300 a 400</b>	
Nº	6	4	
<b>Nº DE PROFESSORES TITULARES</b>	<b>Até 10 professores</b>	<b>Entre 10 e 20</b>	<b>Entre 20 e 30</b>
Nº	3	5	2
<b>Nº DE PROFESSORES AUXILIARES</b>	<b>Até 05 professores</b>	<b>Não possui</b>	
Nº	3	7	
<b>Nº DE CLASSES</b>	<b>Até 15 classes</b>	<b>De 15 a 20 classes</b>	<b>De 20 a 25</b>
Nº	5	3	2

Tabela 3 – Alunos com NEE que participaram das observações

<b>ALUNOS</b>	
<b>COM DEFICIÊNCIA</b>	Deficiência Intelectual (Síndrome de Down, de West e hidrocefalia), deficiência visual, deficiência múltipla (paralisia cerebral).
Nº	8
<b>SEM DIAGNÓTICO</b>	Problemas motores e dificuldades na fala
Nº	1
<b>TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO</b>	Autismo
Nº	1

Tabela 4 – Sobre o atendimento educacional especializado (AEE)

<b>DADOS DO AEE NAS ESCOLAS</b>		
<b>A ESCOLA NÃO TINHA ESPAÇO DO AEE</b>	<b>SALA DE RECURSOS</b>	<b>SALA PARA ATENDIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA.</b>
5	3	2

Tabela 5 – Dados dos gestores

<b>GESTORES / COORDENADORES</b>				
<b>IDADE</b>	<b>Entre 30 e 40 anos</b>	<b>De 40 a 50 anos</b>	<b>De 50 a 60 anos</b>	<b>De 60 a 70 anos</b>
<b>Nº</b>	4	5	0	1
<b>FORMAÇÃO</b>	<b>Pedagogia com especialização em gestão ou coordenação pedagógica</b>	<b>Pedagogia</b>	<b>Graduação em Administração com especialização em gestão escolar.</b>	_____
<b>Nº</b>	7	2	1	
<b>TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO</b>	<b>Até 10 anos</b>	<b>10 e 15 anos</b>	<b>7 meses</b>	_____
<b>Nº</b>	6	3	1	

Tabela 6 – Sobre o corpo técnico das escolas

<b>ESCOLAS / CORPO TÉCNICO</b>	
<b>CORPO TÉCNICO</b>	<b>ESCOLAS</b>
Gestores e Coordenadores	10
Funcionários administrativos	10
Guardas de segurança noturno.	5
Professoras titulares	10
Professoras auxiliares	3
Professora da sala de recursos	3
Professoras intérprete	2
Outros profissionais (técnico de enfermagem, fonoaudiólogo, psicólogo e TO)	1

Tabela 7 – Dados das mães que participaram da pesquisa

<b>MÃES</b>			
<b>IDADE</b>	<b>Entre 20 e 30 anos</b>	<b>Entre 30 e 35 anos</b>	<b>_____</b>
<b>Nº</b>	6	4	
<b>ESCOLARIDADE</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Ensino Fundamental (completo)</b>	<b>Ensino Fundamental (incompleto)</b>
<b>Nº</b>	6	2	2
<b>PROFISSÃO</b>	<b>Dona de Casa</b>	<b>Diarista</b>	<b>Doméstica</b>
<b>Nº</b>	8	1	1

Tabela 8 – Dados escolares dos alunos com NEE que participaram da pesquisa

<b>ALUNOS / DADOS</b>			
<b>IDADE</b>	<b>4 anos</b>	<b>5 anos</b>	<b>6 anos</b>
Nº	3	5	2
<b>INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO</b>	<b>Nos anos de 2010 e 2011.</b>	<b>2009</b>	
Nº	7	3	
<b>FREQUENTOU ESCOLAS ANTES.</b>	<b>NÃO</b>	<b>SIM</b>	
Nº	8	2	
<b>TEMPO DE FREQUENCIA NA ESCOLA ATUAL</b>	<b>Entre 8 meses e 1 anos e nove meses.</b>	<b>2 e 3 anos</b>	
Nº	6	4	

## APÊNDICE D - Ficha de observação da criança com necessidades educacionais especiais na escola

Escola:

Pais:

Criança:

Idade / Necessidade Educacional Especial:

Professor (a):

Data:

Início/Término:

### 1. CHEGADA NA ESCOLA

- a) Interação professor - criança com necessidades educacionais especiais:
- b) Interação professor- criança com necessidades educacionais especiais:
- c) Interação professor – família da criança com necessidades educacionais especiais:

### 2. EM SALA DE AULA

- d) Interação professor - demais crianças:
- e) Interação professor - criança com necessidades educacionais especiais:
- f) Espaços utilizados durante as atividades escolares:
- g) Especificidades do tempo e da rotina da turma que atende as necessidades das crianças com necessidades educacionais especiais:
- h) Atividades que considerem, especificamente, às necessidades educacionais da criança com necessidades educacionais especiais:

### 3. EM OUTROS ESPAÇOS E MOMENTOS (RECREIO, ATIVIDADES NA BRINQUEDOTECA OU OUTRAS ATIVIDADES).

- a) Interação professor-demaís crianças:
- b) Interação professor-criança com necessidades educacionais especiais:
- c) Interação criança com necessidades educacionais especiais – colegas:
- d) Interação criança com necessidades educacionais especiais – outras pessoas da escola:

### 4. SAÍDA DA ESCOLA

- a) Interação professora-demaís crianças:
- b) Interação professora - criança com necessidades educacionais especiais:
- c) Interação criança com necessidades educacionais especiais - colegas:
- d) Interação Criança - Outras Pessoas da Escola:
- e) Interação Pais-Criança:
- f) Interação Pais-Professora:
- g) Interação Pais - Outras Pessoas da Escola:

## APÊNDICE E – Questionário para professoras

Caros participantes,

Este questionário faz parte da pesquisa que tem como tema: o atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas da rede municipal na cidade de São Luís – MA. O preenchimento deste documento será feito com a presença da pesquisadora que estará disponível para esclarecimentos acerca do assunto abordado.

Por sua colaboração nesta pesquisa, meus agradecimentos

**1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA PROFESSORA**

Nome:

Idade:

Escolaridade/Formação:

Tempo de serviço no magistério e na escola:

Outro local de trabalho/Função:

**2. SOBRE A INCLUSÃO**

- a. Qual sua opinião sobre a inclusão de crianças com necessidades especiais nas escolas regulares, especificamente, nas instituições de Educação Infantil?
- b. Você recebeu alguma orientação ou esclarecimento de como atender crianças com necessidades educacionais especiais?

( ) Sim

De quem?

---

Quais?

---

( ) Não

Por quê

---

## 3. SOBRE O ATENDIMENTO AOS ALUNOS:

- a. Que aspectos do desenvolvimento das crianças você espera que elas desenvolvam com seu trabalho?
- b. Que aspectos do desenvolvimento da criança com necessidade educacional especial você espera que ela desenvolva com seu trabalho?
- c. O planejamento das atividades diárias leva em conta as necessidades da criança com necessidades educacionais especiais e das demais crianças?

( ) Sempre ( ) Não ( ) Às vezes

Como:

---

Caso sua resposta tenha sido não, explique o porquê.

---

- d. Quais espaços da escola são utilizados para a realização das atividades com as crianças? E com a criança com necessidades educacionais especiais?
- e. Como o tempo é distribuído na rotina do dia com as crianças? Você segue esta mesma distribuição com crianças com necessidades educacionais especiais? Por quê?
- f. O mobiliário (cadeiras, mesas, armário) é adaptado às características e necessidades de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças, inclusive para crianças com necessidades educativas especiais?
- g. Que atividades diárias são promovidas com as crianças? E com crianças com necessidades educacionais especiais?
- h. Que recursos e materiais didáticos são utilizados pelas crianças para a realização das atividades? O mesmo acontece com as crianças com necessidades educacionais especiais?
- i. Quais atividades são promovidas para favorecer a interação entre as crianças? No caso da(s) criança(s) e a criança com necessidades educacionais especiais?
- j. Que dificuldades você encontra no atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais?
- k. E o que facilita o seu trabalho com as crianças com necessidades educacionais especiais?

#### 4. SOBRE O RELACIONAMENTO COM AS FAMÍLIAS

- a. Como os pais das crianças e das crianças com necessidades educacionais especiais participam do desenvolvimento e escolarização delas?
- b. Como é o seu relacionamento com os pais das crianças? E com os pais das crianças com necessidades educacionais especiais?
- c. Quais atividades são promovidas pela escola que envolvem as famílias das crianças? Dentre estas atividades, existe alguma específica para a família das crianças com necessidades educacionais especiais? Por quê?

## APÊNDICE F – Entrevista com os pais

Data:                      Horário:                      Local:                      Duração:

## 1. Identificação dos pais.

- Nome do pai ou cuidador:

Idade:

Escolaridade:

Profissão:

Local de trabalho:

- Nome da mãe ou cuidadora:

Idade:

Escolaridade:

Profissão:

Local de trabalho:

- Endereço da família e telefone para contato:

## 2. Identificação da criança

- Nome / Idade:

- Sexo / NEE:

- Causa da necessidade:

- Início da escolarização:

- Escolas que frequentou anteriormente:

- Tempo de frequência na atual escola:

- Que dificuldades vocês enfrentam ou já enfrentaram quanto ao atendimento escolar de seu filho?

- Quando seu filho foi matriculado nesta escola, vocês tiveram oportunidade de conversar com a diretora, com a coordenadora ou com a professora sobre o atendimento às suas necessidades? O que foi discutido?

## 3. Opinião e expectativas dos pais em relação ao atendimento da escola.

- Qual sua opinião sobre o atendimento oferecido à criança nesta escola?

- Você acha que a professora da criança está preparada e/ou se esforça para atender às suas necessidades?

- Que aspectos do desenvolvimento da criança, você percebe que a escola e a professora estão estimulando?
- Que espaços da escola a professora utiliza para realizar as atividades com as crianças? Estes espaços são iguais ou diferentes dos espaços utilizados com seu filho? O que você acha disto?
- O tempo que a professora destina para as atividades com as demais crianças é o mesmo tempo que destina para seu filho? O que você acha disto?
- Você considera o mobiliário (cadeiras, mesas, armário) adequado às características e necessidades de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças, inclusive para o seu filho?
- Quais atividades ou tarefas escolares o seu filho realiza? Estas atividades são iguais ou diferentes das atividades das outras crianças? O que você acha disto?
- Quais materiais você percebe que os colegas do seu filho utilizam na escola? Estes materiais são iguais ou diferentes dos materiais que o seu filho utiliza? O que você acha disto?
- Quais atividades a escola promove para favorecer o convívio das crianças? Dentre elas há alguma específica para favorecer o convívio do seu filho com as demais crianças? O que você acha disto?
- Você percebe alguma dificuldade da escola ou da professora com relação ao atendimento de seu filho?
- O que tem facilitado o atendimento do seu filho pela professora e pela escola?
- Como você participa do desenvolvimento e escolarização do seu filho?
- Como é o seu relacionamento com a professora do seu filho? Você percebe que é igual ou diferente do relacionamento com os pais das outras crianças? O que você acha disto?
- Quais atividades são promovidas pela escola que envolvem as famílias das crianças? Dentre estas atividades, existe alguma específica para sua família? O que você acha disto?
- A professora do seu filho costuma conversar com você sobre desenvolvimento da criança? Sobre o que vocês conversam? Com que frequência?
- Que tipo de atendimento é ou já foi oferecido para o seu filho, além do turno da escola?

## APÊNDICE G – Questionário para os gestores

## A- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

Nome:

Endereço:

Telefones:

## B- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO(A) GESTOR(A)

Nome / Idade:

Escolaridade/ Formação:

Tempo de serviço no cargo:

## C- DADOS SOBRE A ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA

Graus de ensino / Número de alunos:

Turnos:

Número de classes:

Nível sócio-econômico dos alunos:

Corpo técnico:

Número de professores(as) e auxiliares:

- a) Como é a organização da rotina escolar e metodologia de ensino?
- b) Quais são os projetos educativos desenvolvidos pela escola?
- c) Na sua escola, os professores são orientados sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil? De que forma é feita esta orientação?
- d) Em sua opinião, os espaços existentes na escola facilitam ou não o trabalho dos professores no atendimento de todos os alunos, incluindo os com necessidades educacionais especiais? Por quê?
- e) Que outros espaços existem na escola para serem desenvolvidas atividades com os alunos. Estes espaços estão adaptados para atender a todos os alunos, inclusive os com necessidades educacionais especiais?
- f) Na sua escola, há outro espaço de atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais? Quais?
- g) Quanto à formação dos docentes, eles estão preparados para receber crianças com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula? Por quê?
- h) Em relação às famílias dos alunos, e especificamente a dos alunos com necessidades educacionais especiais, como acontece a relação escola – família?

APÊNDICE H – Análise de conteúdo das respostas dadas pelas professoras

Tabela 1 - Distribuição das respostas sobre qual a opinião da professora sobre a inclusão na Educação Infantil

Respostas	Professoras	Nº
<p><b>A inclusão depende da estrutura física/pedagógica e da preparação das professoras.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Está na lei, mas para que aconteça de fato a inclusão a escola precisa de uma estrutura física e pedagógica adequada, com acompanhamento de especialistas. Colocar a criança especial na escola sem condições de ensiná-la, não dá resultado.</li> <li>• Quando o professor está preparado o aluno especial pode se desenvolver.</li> </ul>		4
<p><b>A inclusão ainda não acontece.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As professoras têm muitas dificuldades. As escolas precisam urgente de mais apoio. Na prática, as crianças especiais do município não estão incluídas.</li> <li>• Não acontece. Talvez seja uma utopia. A escola, na prática, não tem condição. O que existe na verdade é uma exclusão. O pouco que o aluno especial aprende é por causa do esforço do professor, somente.</li> </ul>		5
<p><b>A inclusão como processo de excelência tendo a escola como lócus ideal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Excelente. A escola é o lugar ideal para preparar as crianças para a vida. Se a escola não cuida das crianças, o que vai ser delas?</li> </ul>		1

Tabela 2 - Distribuição das respostas sobre se as professoras receberam orientações de como atender crianças com NEE nas escolas regulares

Respostas	Professoras	Nº
<p><b>As professoras são informadas quanto a temática da inclusão.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim, na universidade que cursou a graduação, durante as aulas com os professores;</li> <li>• Sim, na escola onde trabalha e em cursos que fez em outras instituições;</li> <li>• Sim, através de cursos de extensão e pós- graduação;</li> <li>• Sim, na Semed e na escola em conversas com a gestora.</li> </ul>		4
<p><b>As professoras não são orientadas sobre como atender crianças com NEE.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não. O sistema não funciona. Os alunos com NEE passam despercebidos na escola. A SEMED não acompanha certo. As professoras não são liberadas para irem aos cursos oferecidos por ela.</li> <li>• Não. Como a professora assumiu no final do ano ela não foi orientada em relação à inclusão.</li> </ul>		6

Tabela 3 - Distribuição das respostas sobre em que aspectos as professoras esperam que as crianças se desenvolvam com o seu trabalho na escola

Aspectos citados	Professoras	Nº
<p><b>Relacionados à socialização , linguagem e atividades preparatórias para leitura e escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Socialização, concentração, linguagem, noções de equilíbrio e raciocínio lógico;</li> <li>Socialização, concentração, linguagem e que os alunos escrevam o nome deles e identifiquem outras letras.</li> </ul>		8
<p><b>Relacionados à aquisição da leitura e escrita.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A SEMED orienta que as professoras devem fazer um trabalho de alfabetização. Que as crianças aprendam a ler e a escrever. As professoras tentam dar início a esse processo.</li> <li>Alfabetizar é o principal. No final do ano, a prioridade é que as crianças saibam ler e escrever.</li> </ul>		2

Tabela 4 - Distribuição das respostas sobre em que aspectos a professora espera que as crianças com NEE se desenvolvam com o seu trabalho

A opinião	Professoras	Nº
<p><b>A aprendizagem depende da atuação docente e está relacionada ao aspecto social e cognitivo.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Socialização, raciocínio lógico, concentração, linguagem oral e escrita, que dependem do trabalho da professora.</li> </ul>		3
<p><b>A aprendizagem está relacionada a aspectos idênticos aos das crianças sem deficiência, mas de forma peculiar.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O mesmo que as crianças sem deficiência desenvolvem. Só que os alunos com NEE, têm uma maneira muito peculiar de aprender.</li> </ul>		2
<p><b>A criança com NEE desenvolve mais as habilidades de linguagem e socialização.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A socialização e a fala. Aprender a ler e a escrever é mais difícil</li> <li>É mais difícil para os alunos com NEE, mas eles aprendem, quando é possível, a escrita, e identificar alguns números só com a presença da professora.</li> <li>Reconhecer letras e números. Escrever é mais difícil.</li> </ul>		5

Tabela 5 - Distribuição das respostas sobre se o planejamento das atividades leva em conta as necessidades das crianças com NEE e de todas as outras crianças

Sobre o planejamento	Professoras	Nº
<p><b>É feito para que todas as crianças participem.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A professora planeja as atividades para que todos participem. O aluno com NEE participa do jeito dele;</li> </ul>		5
<p><b>Leva em conta as necessidades específicas de todas as crianças.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A professora procura trabalhar individualmente com a criança para acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem de cada uma;</li> </ul>		2
<p><b>Não considera as necessidades de aprendizagem das crianças com NEE.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O planejamento da professora, não cita atividades específicas para crianças com NEE;</li> </ul>		2
<p><b>O planejamento é coletivo, mas, não atende as condições de aprendizagem das crianças com NEE.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O planejamento é feito para todos os alunos, mas, a aluna com NEE não consegue acompanhar nada.</li> </ul>		1

Tabela 6 - Distribuição das respostas sobre quais espaços da escola são utilizados para realizar as atividades com todas as crianças, incluindo as com NEE

Sobre os espaços usados	Professoras	Nº
<p><b>Todos os espaços da escola são utilizados com destaque para a brinquedoteca, sala de vídeo e refeitório.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Área de vivência, brinquedoteca, parque, refeitório, sala de vídeo, sala de aula, e a sala de recurso;</li> <li>• Pátio com piscina, brinquedoteca, sala de vídeo e sala de aula. O aluno com NEE participa de tudo;</li> <li>• Brinquedoteca, refeitório, sala de aula e o espaço da frente que tem uma TV para as crianças;</li> <li>• Brinquedoteca, parque, refeitório, sala de vídeo, anfiteatro, e sala de recurso;</li> </ul>		6
<p><b>Destaque para a sala de aula e refeitório. A escola tem poucos espaços.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de aula, refeitório e, às vezes, a quadra ao lado. É o que a escola tem.</li> <li>• Área de vivência, sala de aula e refeitório. São poucos espaços.</li> </ul>		3
<p><b>O uso dos espaços da escola está limitado a atuação da professora.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A pesar de a escola possuir brinquedoteca, quadra, refeitório, e área de vivência, a professora não costuma levar as crianças por considerá-las muito pequenas. Só quando tem alguma atividade coletiva na escola.</li> </ul>		1

Tabela 7 - Distribuição das respostas sobre que atividades diárias são promovidas com todas as crianças e como o tempo é distribuído na rotina, incluindo o aluno NEE?

Sobre as atividades	Professoras	Nº	Tempo / rotina
<p><b>As da rotina, e as relacionadas aos projetos, atividades com música, contagem de histórias e escrita.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As da rotina e as dos projetos, para todos os alunos;</li> <li>• As da rotina, e as especiais relacionadas aos projetos.</li> <li>• Música, historinha, atividades de escrita. O que a professora faz é tentar acompanhar a criança especial mais de perto.</li> </ul>		8	<p>Não há adaptação no tempo. O que as professoras fazem é acompanhar o aluno com NEE mais de perto.</p> <p>4</p>
<p><b>Atividades de leitura e o recreio. Mas geralmente o aluno com NEE não acompanha nenhuma das tarefas.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades de leitura, mas, geralmente o aluno com NEE não acompanha, e o recreio. Na sexta-feira a escola oferece banho de piscina para as crianças. O aluno com NEE só vai, quando quer.</li> </ul>		1	<p>Não há adaptação no tempo. O aluno com NEE participa do jeito dele.</p>
<p><b>As da rotina, pintura e colagem. A criança com NEE não consegue acompanhar a atividade de escrita.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A rodinha, pintura e colagem. A criança com NEE não consegue acompanhar a atividade de escrita, ela só faz rabiscos no papel;</li> </ul>		1	<p>6</p>

Tabela 8 - Distribuição das respostas sobre se o mobiliário (cadeira, mesas, armário) é adaptado às características e necessidades do desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças, incluindo as com NEE

Sobre o mobiliário	Professoras	Nº
<p><b>Não são adaptados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não, a escola não tem mobiliário adaptado, nem espaço.</li> </ul>		2
<p><b>A escola é adaptada para receber crianças com NEE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim, a sala de aula é boa, tem material. A aluna com NEE recebeu uma cadeira do Sara, mas ela não se adaptou. Então a TO conseguiu um carro de bebê.</li> <li>• Sim, a professora acredita que para a Educação Infantil está adequado.</li> </ul>		5
<p><b>A escola possui mobiliário para a Educação Infantil, mas, nada é adaptado para as crianças com NEE.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alguns estão bons, como as cadeiras e o quadro. Mas, não tem nada específico para as crianças com NEE.</li> <li>• Para as crianças normais sim, para a especial não. As atividades da criança especial a professora manda para casa, para a mãe fazer.</li> </ul>		3

Tabela 9 - Distribuição das respostas que recursos e materiais didáticos são utilizados pelas crianças na realização das atividades e se são os mesmos usados pelos alunos com NEE

Sobre os recursos	Professoras	Nº
<p><b>Brinquedos, jogos, livros, enfim todos os materiais. Eles estão disponíveis para todos os alunos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos usam os recursos: os jogos, os brinquedos, quebra – cabeças, livros paradidáticos.</li> <li>• Todas as crianças têm acesso. As professoras fazem recursos como: brinquedos, caixas, painéis. Tanto as crianças com NEE como as normais usam tudo: lápis, brinquedos, jogos.</li> </ul>		10
<p><b>Os recursos estão acessíveis a todas as crianças e a família também participa da doação de recursos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A escola pede muito recurso para os pais. A professora relatou que há pouco tempo a SEMED enviou: papel, cola, borracha, lápis. Todos usam.</li> <li>• A sala de aula da professora tem uma TV doada pelos pais. Os recursos que a escola tem, são para todos. Os alunos com NEE estão sempre envolvidos.</li> </ul>		2

Tabela 10 - Distribuição das respostas sobre que atividades são promovidas para favorecer a **interação** com todas as crianças

Sobre as atividades Professoras	Nº	Nº
<p><b>As brincadeiras se destacam, mas também as atividades da rodinha, e os momentos de interação com música infantil são considerados.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Momento da rodinha, aulas de movimento, projetos, e as brincadeiras. As crianças com NEE sempre participam;</li> <li>• As brincadeiras e as da rodinha (momento inicial). Todos os alunos participam;</li> <li>• As atividades do momento inicial, e as da rodinha. As de escrita são mais difíceis para as crianças. As brincadeiras são mais adequadas para todos;</li> <li>• Durante as brincadeiras os alunos interagem mais.</li> </ul>	7	<p><b>Participação dos alunos com NEE nas atividades.</b></p> <p><b>Sempre participam</b></p>
<p><b>Atividades de movimentos e jogos, além das atividades para desenvolver a linguagem.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Movimento, jogos, música, atividades de linguagem oral e escrita. Todos os alunos sempre ficam juntos.</li> </ul>	1	9
<p><b>Atividades da rodinha, momento inicial da rotina, e as festas da escola.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As da rodinha. As festas promovidas pela escola. As crianças interagem bastante.</li> </ul>	1	
<p><b>Atividades da rodinha, brincadeiras e atividades coletivas com a participação da família.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rodinha, brincadeiras na sala de aula e recreio. Na sexta-feira com o banho de piscina os alunos ficam mais juntos e interagem mais. A família está presente. O aluno com NEE vai quando quer.</li> </ul>	1	<p><b>Nem sempre</b></p> <p>1</p>

Tabela 11 - Distribuição das respostas sobre que dificuldades a professora encontra no atendimento às crianças com NEE

Os relatos	Professoras	Nº
<p><b>Não há condições físicas, pedagógicas e didáticas para a inclusão.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há formação para as professoras e nem infra estrutura física, e também não há materiais didáticos apropriados na escola.</li> </ul>		4
<p><b>Faltam profissionais para dar apoio especializado em sala de aula.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempo. Uma turma com criança especial precisa de mais um profissional. O tempo é pouco para atender a todas as crianças;</li> <li>• Não ter um apoio de um especialista para acompanhar a criança com NEE.</li> </ul>		5
<p><b>A professora não sente dificuldades. Gosta do trabalho e se sente apta para atender as crianças com NEE.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A professora disse que não sente dificuldades. Gosta de trabalhar.</li> </ul>		1

Tabela 12 - Distribuição das respostas sobre o que facilita o trabalho das professoras com as crianças com NEE

Os relatos	Professoras	Nº
<p><b>Relacionado ao interesse profissional da professora.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vontade de ajudar o aluno especial e conhecer mais sobre a inclusão;</li> <li>• O esforço da professora em querer melhorar sempre mais em sua atuação;</li> <li>• Conversa com os outros professores que também têm alunos com NEE;</li> </ul>		3
<p><b>Relacionado ao trabalho conjunto da equipe pedagógica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O apoio que o gestor e a família dão. Além das professoras auxiliares nas salas de aula que ajudam muito.</li> </ul>		1
<p><b>Relacionado ao comportamento do aluno com NEE.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno com NEE é quieto, e obedece a professora;</li> <li>• O aluno com NEE é ativo e gosta de participar de todas as atividades;</li> <li>• As atividades são boas e as crianças se envolvem muito. O aluno especial é muito querido por todos na sala de aula. A professora ensinou isso aos alunos.</li> </ul>		5
<p><b>Relacionado à família.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O apoio da família ajuda muito.</li> </ul>		1

Tabela 13 - Distribuição das respostas sobre como é o relacionamento dos professores com os pais dos alunos inclusive com os das crianças com NEE

Os relatos	Professoras	Nº
<p><b>A atuação da professora se destaca no diálogo com os pais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• É considerado bom. Se a professora precisa falar algo para o pai ela o chama para conversar. O mesmo acontece com as crianças com NEE.</li> <li>• É considerado bom em relação aos pais de todas as crianças. A professora se sente à vontade para conversar sempre com os pais.</li> </ul>		9
<p><b>O contato da professora com a família é limitado às reuniões.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No início do ano houve algumas dificuldades no diálogo com os pais. Na verdade, as crianças chegam à escola e do portão para dentro vão sozinhas para as salas. Os pais não veem as professoras sempre. Em relação às crianças com NEE, as professoras tiram as dúvidas dos pais nas reuniões quando tem.</li> </ul>		1

APÊNDICE I- Análise de conteúdo das respostas dadas pelos gestores

Tabela 1 - Distribuição das respostas dadas sobre a metodologia adotada na escola

Modelos adotados	Gestores	Nº
<p><b>Baseada no Construtivismo e no atendimento interdisciplinar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construtivismo. Cada professora segue o seu planejamento baseado nos eixos: música, arte, socialização e movimento;</li> <li>• Construtivista. A escola tem atendimento integral às crianças da creche, com uma equipe multidisciplinar formada por fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e psicólogo que atendem também toda a comunidade. O gestor não abre mão deste trabalho.</li> </ul>		6
<p><b>Com base nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A metodologia é feita de acordo com os Referenciais Curriculares da Educação Infantil.</li> </ul>		1
<p><b>É feita para envolver crianças, professoras e família.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeitando à identidade das crianças de envolvimento das famílias e no trabalho feito na escola.</li> </ul>		1
<p><b>Com base na Pedagogia Humanista, no Construtivismo e na Pedagogia dos Projetos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Com base na pedagogia de projetos;</li> <li>• Baseada na pedagogia de projetos e atividades sequenciadas. Os ensinamentos de Emília Ferreiro e a pedagogia de Paulo Freire também são considerados.</li> </ul>		2

Tabela 2 - Distribuição das respostas dadas sobre a rotina da escola

Sobre a rotina	Gestores	Nº
<p><b>Consideram somente as atividades básicas com as crianças.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No geral as crianças chegam à escola e são levadas logo pelos seus pais para a sala de aula. Cada professora segue sua rotina;</li> <li>• As crianças são acolhidas pelas professoras na sala, tem as atividades, lanche e saída.</li> </ul>		5
<p><b>A rotina se diversifica com atividades coletivas e interativas.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada dia da semana possui atividades específicas. Por exemplo, na terça tem música infantil e na quinta ateliê.</li> </ul>		1
<p><b>Além da rotina básica também acontecem atividades de acordo com projetos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Além da rotina básica (rodinha, lanche, recreio e atividades), há uma sequência didática, de acordo com os projetos.</li> </ul>		2
<p><b>Consideram a ludicidade nas atividades e ênfase do aprendizado da leitura e escrita.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprometida com o aspecto lúdico das atividades, como também trabalham a leitura e a escrita. Este planejamento é feito logo no início do semestre.</li> </ul>		1
<p><b>Com rotina básica e envolvimento periódico dos pais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rotina básica (rodinha de conversa, lanche, recreio e atividade). Os alunos também usam a brinquedoteca periodicamente e tem banho de piscina uma vez por semana, com a participação dos pais.</li> </ul>		1

Tabela 3 - Distribuição das respostas dadas sobre os projetos educativos desenvolvidos na escola

Projetos / temas	Gestores	Nº
<p><b>Projetos relacionados aos cuidados com a natureza</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeta terra, nossa casa</li> <li>• Projeto de reciclagem</li> <li>• Boas maneiras e Meio ambiente</li> </ul>		3
<p><b>Projetos relacionados ao folclore local e à cultura brasileira</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu e os artistas.</li> <li>• O auto do bumba meu boi.</li> <li>• Festas juninas na escola e Histórias que eu canto e conto.</li> <li>• Ritmos e gingados Afro - brasileiros.</li> <li>• Tô de bem com a vida, música do Sítio do Picapau Amarelo.</li> <li>• Palavra em prosa e canto.</li> </ul>		6
<p><b>Na escola não houve projetos em 2011</b></p>		1

Tabela 4 - Distribuição das respostas sobre como as professoras são orientadas acerca da inclusão na Educação Infantil

Sobre a formação do professor	Gestores	Nº
<p><b>A escola faz formação com as professores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que se faz são algumas leituras sobre como atender crianças especiais nas formações feitas na escola e também quando, as professoras participam quando possível, de cursos oferecidos pela SEMED.</li> </ul>		7
<p><b>O gestor conversa com as professoras na semana pedagógica. E a equipe interdisciplinar acompanha sempre durante o ano.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O gestor conversa com as professoras no início do ano durante a semana pedagógica e explicam que a inclusão é lei que deve ser cumprida. A equipe interdisciplinar também conversa sempre com as professoras.</li> </ul>		1
<p><b>A escola promove encontros coletivos para formação, mas a fragilidade de conhecimento é superada pelo respeito à criança.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geralmente a escola faz encontros coletivos, mas, essa temática da inclusão levanta muita fragilidade de conhecimento. O trabalho que a escola faz com os alunos especiais acontece primeiramente porque as professoras têm respeito às crianças.</li> </ul>		1
<p><b>A formação é feita pela SEMED.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A formação é dada por uma pessoa da SEMED que no início do ano envia monitores para ver as crianças deficientes. Este ano a escola recebeu apenas três visitas.</li> </ul>		1

Tabela 5 - Distribuição das respostas sobre se os espaços existentes na escola facilitam ou não o trabalho das professoras em atender a todos os alunos inclusive os com NEE

Sobre os espaços	Gestores	Nº
<p><b>Os espaços da escola não facilitam o trabalho com todas as crianças.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não. Os espaços são somente estes: a sala de aula e o refeitório;</li> <li>• Não. Só existe a sala de aula e um pátio para brincadeiras. A Brinquedoteca não está funcionando;</li> </ul>		2
<p><b>Os espaços são próprios para receber todas as crianças.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A escola foi adaptada pelo trabalho das professoras e gestor. No início, os espaços não eram adaptados para receber alunos especiais. Hoje existem a sala de recurso, a sala de vídeo, a sala para atendimento interdisciplinar e os espaços da escola como pátio, refeitório, brinquedoteca e sala de aula;</li> <li>• Sim, a escola é adaptada em sua estrutura física. Tem rampa, salas amplas e um banheiro com porta larga;</li> <li>• Sim, já que a escola sempre recebe alunos com NEE;</li> </ul>		7
<p><b>Os espaços não favorecem a realização de atividades recreativas com as crianças.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim. As salas de aula têm bom espaço e iluminação, porém faltam outros espaços para trabalhar recreação e movimento com as crianças;</li> </ul>		1

Tabela 6 - Distribuição das respostas sobre **quais outros espaços** da escola estão adaptados para atender a todas as crianças, inclusive as com NEE

Os espaços	Gestores	Nº
<p><b>A escola tem somente sala de aula, refeitório e um parque que não é usado. As crianças com NEE não frequentam todos os espaços.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A escola tem a sala de aula, e o refeitório. Não dispõe de brinquedoteca e sala de recurso. Os alunos com NEE vão para outra escola;</li> <li>• A escola tem um parque na área externa, mas os alunos com NEE geralmente não usam.</li> </ul>		4
<p><b>A escola possui o espaço da brinquedoteca entre outros. Os alunos com NEE frequentam junto com os outros alunos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A escola só tem um pátio onde fica o refeitório, e a brinquedoteca;</li> <li>• A escola possui apenas o pátio e a brinquedoteca que é pouco frequentada no momento;</li> <li>• Na escola existe a brinquedoteca que é bastante frequentada por todos os alunos;</li> <li>• Na escola tem a sala de vídeo, sala de recurso, o coreto, a brinquedoteca e o anfiteatro. Todos os alunos sempre estão juntos;</li> <li>• A escola possui sala de recurso, brinquedoteca, sala para atendimento multidisciplinar com psicólogo, fonoaudióloga e TO. O aluno com NEE tem todo o apoio que precisa.</li> </ul>		6

Tabela 7 - Distribuição das respostas sobre se a escola possui **outro espaço** de atendimento às crianças com NEE

Os espaços	Gestores	Nº
<b>A escola tem sala de atendimento para alunos surdos.</b>		2
<ul style="list-style-type: none"> <li>A escola tem uma sala especial para surdos que funciona no vespertino.</li> </ul>		
<b>A escola dispõe de sala de recursos e de outros profissionais especializados.</b>		1
<ul style="list-style-type: none"> <li>A escola tem sala de recurso e uma equipe multidisciplinar de plantão com fono e TO;</li> </ul>		
<b>A escola dispõe de sala de recursos</b>		2
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sim, a escola tem sala de recursos.</li> </ul>		
<b>Na escola não há espaço específico para atender crianças com NEE</b>		5
<ul style="list-style-type: none"> <li>Não. Não há espaços para o atendimento da educação especial;</li> <li>Não. A escola não faz este atendimento, nem sala de recurso ou outra sala especial.</li> </ul>		

Tabela 8 - Distribuição das respostas sobre se as docentes são preparadas para receber alunos com NEE em salas de aula

As realidades	Gestores	Nº
<b>O saber vem a partir da experiência da professora.</b>		3
<ul style="list-style-type: none"> <li>As professoras buscam esclarecimentos de acordo com os alunos especiais que se matriculam na escola. A dificuldade é grande já que as turmas são cheias de crianças;</li> <li>A professora da sala de recurso tem um conhecimento mais específico. O atendimento de crianças especiais é um trabalho diário, que faz cada professora aprender um pouco a cada dia.</li> </ul>		
<b>As professoras têm formação específica, mas precisam de formação continuada.</b>		2
<ul style="list-style-type: none"> <li>As professoras são pedagogas e participam de cursos na SEMED. Na escola também existem formações com os coordenadores. As professoras procuram fazer um bom trabalho. Contudo, vale ressaltar a importância da formação continuada destes profissionais.</li> </ul>		
<b>As professoras não estão preparadas.</b>		5
<ul style="list-style-type: none"> <li>A inclusão é conhecimento de pedagogo, e isso faz com que eles estejam dispostos para atender às crianças especiais. No caso da professora da aluna com NEE, especificamente, não está preparada;</li> <li>Nem todos. Depende da formação de cada um. A maioria não é;</li> <li>As professores não possuem conhecimentos específicos para atender às crianças com NEE.</li> </ul>		

Tabela 9 - Distribuição das respostas sobre como acontece o diálogo escola - família de todas as crianças, e especificamente a dos alunos com NEE

Os relatos	Gestores	Nº
<p><b>Os diálogos acontecem a partir das reuniões e das conversas periódicas.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nas reuniões durante o ano;</li> <li>As conversas são periódicas. Os pais sempre estão participando e acompanhando o trabalho que é realizado na escola;</li> <li>O contato com os responsáveis é feito no dia a dia e nas reuniões quando tem;</li> <li>Não há dificuldade no relacionamento com as famílias. As conversas são periódicas.</li> </ul>		10

Tabela 10 - Distribuição das respostas sobre se é possível manter um diálogo entre escola e família e como acontece esse diálogo

Sobre os diálogos	Gestores	Nº
<p><b>Sim. É possível manter um bom diálogo com as famílias. Os pais estão sempre presentes na escola e a equipe pedagógica se preocupa em orientá-los.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O relacionamento com as famílias é muito bom. O gestor sempre estar disponível para qualquer responder qualquer pergunta;</li> <li>O relacionamento com a família é sempre bom. Os pais estão sempre presentes na escola;</li> <li>A relação é igual para todas as famílias. Qualquer criança que precisa de orientação ou atendimento especial a família é chamada para as intervenções e atendimentos necessários;</li> <li>A conversa é realizada com todos os pais. Principalmente com os pais das crianças com NEE. O relacionamento é igual para todas as famílias;</li> <li>As professoras e os gestores pedem aos pais para estarem explicando como é o comportamento da criança em casa. Para as crianças com NEE sempre se orienta sobre a necessidade de acompanhamento com o especialista.</li> </ul>		8
<p><b>Sim, existem dificuldades no diálogo entre a escola e a família do aluno com NEE.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Na conversa com as famílias existe um pouco de dificuldade já que a maioria dos pais tem certa ignorância. O diálogo requer muita paciência. Os pais não gostam de falar quando os filhos têm alguma deficiência. Se as professoras não perceberem isso no início do ano, geralmente o aluno que não tem nenhuma deficiência visível passa despercebido. Só no meio do ano é que vai se desconfiar;</li> <li>A relação com a maioria dos pais é pautada no diálogo aberto. No entanto, com as crianças com NEE os pais não aceitam os problemas dos filhos, dizem que eles não têm nada de errado.</li> </ul>		2

APÊNDICE J - Análise de conteúdo das respostas dos pais das crianças com NEE

Tabela 1 - Distribuição das respostas sobre que dificuldades os pais enfrentam quanto ao atendimento educacional de seus filhos

Sobre as respostas	Pais	Nº
<p><b>A família está satisfeita com o trabalho de cuidado e orientação da escola</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A mãe não sabia que o filho era autista. Apenas desconfiava, já que o menino não falava e brincava sozinho. Depois que começou a escola, então a mãe o levou ao médico. A mãe disse que a escola cuida bem do filho.</li> <li>• Não teve dificuldade, a escola recebeu bem a criança.</li> </ul>		5
<p><b>Falta de recursos específicos na escola para atender crianças com NEE.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O único problema é a falta de cadeira apropriada para a aluna que tem paralisia cerebral.</li> </ul>		1
<p><b>Falta de preparação da professora</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A professora precisa de mais formação, e a escola precisa de mais profissionais para cuidar das crianças deficientes;</li> <li>• A atuação da professora não é boa. O aluno com NEE não tem o desenvolvimento que precisa;</li> <li>• O aluno com NEE não sabe ler e escrever. Isso é ruim para ele.</li> </ul>		3
<p><b>Distância entre a escola e a casa do aluno</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A escola é muito longe da casa da família</li> </ul>		1

Tabela 2 - Distribuição das respostas sobre se os pais tiveram oportunidade de conversar com a gestora ou professora sobre seu filho, e sobre o que conversaram

Respostas	Pais	Nº
<p><b>Sim. A gestora conversou com a professora e ajudou a mãe a descobrir a necessidade do filho.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A escola ajudou a mãe a descobrir que o filho era autista;</li> <li>• No início do ano a professora não demonstrou estar satisfeita com a presença da aluna com NEE. A gestora conversou, e então, com um tempo tudo ficou bem;</li> <li>• No início a gestora conversou e a professora sempre cuidou bem do aluno com NEE.</li> <li>• A mãe conversou com a gestora e disse que o filho era doente e que precisava de ajuda. A escola aceitou o aluno sem problemas.</li> </ul>		8
<p><b>Não. A escola não orientou os pais.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não. A escola apenas recebeu a criança, não esclareceram nada.</li> </ul>		1
<p><b>A família não soube responder.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A mãe não lembra como foi.</li> </ul>		1

Tabela 3 - Distribuição das respostas sobre qual a opinião dos pais acerca do atendimento oferecido na escola do filho

Respostas	Pais	Nº
<p><b>A família está satisfeita com o atendimento oferecido pela a escola.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não tem reclamações. Entretanto, em alguns momentos a professora teve dificuldades, mas de acordo com a família isso faz parte do processo da escola;</li> <li>• Muito bom;</li> <li>• É bom. A criança participa bem das atividades. A mãe está satisfeita;</li> </ul>		9
<p><b>O atendimento é bom, mas precisa melhorar o acompanhamento à família.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• É bom, mas é preciso melhorar o acompanhamento com as famílias.</li> </ul>		1

Tabela 4 - Distribuição das respostas sobre qual a opinião dos pais quanto à preparação da professora para atender seu filho

Respostas	Pais	Nº
<p><b>A professora se esforça, mas precisa melhorar e ser ajudada.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A professora não está preparada, mas se esforça;</li> <li>• A professora precisa melhorar e também necessita de alguém para ajudá-la.</li> </ul>		8
<p><b>A professora faz um bom atendimento.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acho que sim. Ela faz um bom trabalho.</li> </ul>		1
<p><b>O problema está no aluno com NEE.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A professora está preparada. O aluno com NEE é que não ajuda.</li> </ul>		1

Tabela 5 - Distribuição das respostas sobre que aspectos do desenvolvimento da criança, o pai percebe que a escola e a professora estão estimulando

Aspectos do desenvolvimento	Pais	Nº
<p><b>Relacionados à linguagem, à matemática e à socialização</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança já sabe falar algumas palavras, chama mamãe, pede comida. Isso já é um resultado;</li> <li>• A fala, os movimentos, já se relaciona com as outras crianças;</li> <li>• O aluno já fala algumas letras e conhece números.</li> <li>• A criança já escreve algumas palavras, e se comunica bem.</li> </ul>		4
<p><b>Relacionados à afetividade e à socialização</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A comunicação e a interação. A criança gosta de ir para a escola por causa da professora e das outras crianças.</li> </ul>		4
<p><b>Relacionados somente à socialização.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Por enquanto, somente a socialização.</li> </ul>		2

Tabela 6 - Distribuição das respostas sobre que espaços da escola a professora utiliza para realizar as atividades com as crianças e se são os mesmos espaços utilizados pela criança com NEE

Sobre os espaços	Pais	Nº
<p><b>Os espaços são coletivos a quadra, o refeitório, a sala de aula, a brinquedoteca, pátio, o anfiteatro. As crianças ficam juntas.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadra, refeitório. A criança com NEE frequenta os mesmos espaços;</li> <li>• Na brinquedoteca, no pátio, na sala de aula. A criança especial vai junto.</li> <li>• As crianças lancham e brincam. Sempre estão juntas.</li> <li>• São os mesmos. O refeitório e a sala de aula. Os espaços são poucos, tem que aumentar.</li> </ul>		7
<p><b>Além dos espaços coletivos a criança com NEE também frequenta a sala de recursos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os espaços são iguais para todos. Sala de aula, anfiteatro, brinquedoteca. O aluno com NEE também frequenta sala de recurso;</li> <li>• Sim. As crianças vão para o lanche, para o filme. E a criança com NEE usa a sala de recursos.</li> </ul>		3

Tabela 7 - Distribuição das respostas sobre se o tempo que a professora destina para as atividades das crianças é o mesmo que ela destina para a criança com NEE

Sobre o tempo das atividades	Pais	Nº
<p><b>Sim. É distribuído normalmente sem adaptações para a criança com NEE.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• É o mesmo tempo. A mãe acha isso bom, já que a criança não é excluída. A criança faz do jeito dela;</li> <li>• A professora deixa o aluno muito à vontade. Deveria acompanhar mais de perto;</li> <li>• O tempo do aluno é diferente, porque ele geralmente não consegue fazer nenhuma atividade de escrita, por exemplo, só brinca com as crianças.</li> </ul>		6
<p><b>Sim. É distribuído conforme as necessidades dos alunos, inclusive com o especial.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O tempo é diferente, mas a professora ajuda o aluno com NEE que demora mais que os outros;</li> <li>• O tempo é diferente. O alunos sai às 16:00h, mas consegue participar das atividades até esse horário.</li> </ul>		3
<p><b>Não. O tempo destinado à criança com NEE é menor que o usado para as outras crianças.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O tempo é diferente e o aluno sai às 10:00h da escola. A professora achou melhor assim, já que ele não consegue acompanhar as atividades.</li> </ul>		1

Tabela 8 - Distribuição das respostas sobre se os pais consideram o mobiliário (cadeiras, mesas, armário) da escola adequado às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças inclusive as do seu filho.

Sobre a mobília da escola	Pais	Nº
<p><b>Sim, mas pode melhorar e adquirir outros recursos para a criança com NEE.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poderia melhorar, mas hoje as professoras usam o que a escola tem. A criança com NEE precisa de outros recursos.</li> </ul>		6
<p><b>Sim , o mobiliário é considerado bom e é usado pela criança com NEE.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• É considerado razoável e a criança com NEE usa os mobiliários junto com os outros alunos.</li> </ul>		3
<p><b>Sim, o mobiliário é básico, necessário e usado por todos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• É melhor vir e usar o que a escola tem, do que a criança ficar em casa sem nada para fazer. O aluno com NEE usa o que todos os outros usam, é o básico, não tem nada de especial.</li> </ul>		1

Tabela 9 - Distribuição das respostas sobre quais as tarefas que a criança com NEE realiza na escola e são iguais ou diferentes das tarefas dos outros alunos

As tarefas	País	Nº	Em relação ao aluno com NEE
<p><b>As da rodinha, pintura, brincadeiras, atividades de colagem, desenhos, escrita e leitura. As tarefas são iguais para todos os alunos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>As crianças brincam, desenham, fazem colagem. No caso do aluno com NEE a professora tenta fazer na sala com ele. Geralmente não leva dever para casa;</li> <li>São as mesmas atividades: brincadeiras, de escrita, de leitura. A criança com NEE participa de todas, e consegue fazer mesmo que seja só a metade da atividade, com a ajuda da professora.</li> </ul>			<p>A professora trabalha individualmente com o aluno com NEE.</p> <p>3</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>As da rodinha, pintura, escrita, atividade de movimento. São as mesmas atividades para todos os alunos. Só que o aluno com NEE não consegue fazer algumas, como: escrever e pintar. Ele só identifica algumas letras;</li> <li>São as mesmas tarefas: colar, cantar, pintar. Só o que o aluno com NEE só sabe a tarefa de palavras pontilhadas para cobrir, que leva para terminar em casa;</li> <li>As atividades são as mesmas da rotina. Como o aluno com NEE é muito inquieto, a professora chama a tia dele para ficar na sala com o aluno, quando vai haver alguma atividade mais demorada;</li> <li>Brincadeira, colagem, pintura. Só que no caso do aluno com NEE ele tem dificuldades motoras. As letras que ela escreve são muito grandes no caderno. A professora deveria usar um caderno maior, ele não consegue escrever direito;</li> <li>O quebra - cabeças é muito usado pelo aluno com NEE, principalmente quando está muito inquieto. É a única atividade que ele consegue fazer direito.</li> </ul>		10	<p>Não consegue acompanhar as atividades.</p> <p>7</p>

Tabela 10 - Distribuição das respostas sobre quais os materiais que os pais percebem que os colegas de seu filho usam na escola e se são iguais ou diferentes aos usados por ele.

Sobre o uso de material	Pais	Nº
<p><b>Lápis, borracha, brinquedos e jogos. Os alunos usam os mesmos materiais.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• São os mesmos materiais: lápis, borracha, pincel e brinquedos. O aluno especial usa bastante o quebra – cabeças.</li> <li>• Papel, cola, pincel, brinquedos. É o mesmo material para todas as crianças. Isso faz parte do trabalho da escola. E faz bem para a criança;</li> <li>• Papel, cola, pincel, é o mesmo material. Além destes, a criança também usa em casa o lápis grande, que a mãe comprar para facilitar à escrita. A professora, já alertou que a criança tem que usar o que a escola oferece, igual aos outros alunos.</li> </ul>		9
<p><b>Além dos materiais de sala de aula, a criança com NEE dispõe da sala de recursos da escola.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel, cola, pincel. É o mesmo material para todos os alunos, mas a aluna também vai para a sala de recurso ficar com a professora, fazendo atividades específicas.</li> </ul>		1

Tabela 11 - Distribuição das respostas sobre quais atividades a escola promove para favorecer o convívio das crianças e se dentre estas atividades existem alguma específica para favorecer o convívio da criança com NEE com as demais crianças

Sobre as atividades	País	Nº
<p><b>Na brinquedoteca, no Farol da Educação, as relacionadas aos projetos, e as festas. As atividades são gerais, não existem momentos específicos para interagir às crianças.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Passeios no Farol da Educação. A criança especial faz as mesmas atividades que as outras;</li> <li>• Todas as crianças sempre estão juntas. As festas juninas e a hora da música na escola é um bom momento de interação para as crianças;</li> <li>• As atividades são as mesmas. A criança com NEE gosta muito da brinquedoteca;</li> <li>• As atividades são iguais. Todos os momentos são importantes. Os projetos, as festas.</li> </ul>		9
<p><b>As atividades são iguais. Na opinião da família deveria ter um momento voltado para as crianças com NEE.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades são iguais. Mas para o aluno com NEE deveria ter um momento específico com profissionais para acompanhá-lo.</li> </ul>		1

Tabela 12 - Distribuição das respostas sobre se os pais percebem alguma dificuldade da escola ou da professora em relação ao atendimento do seu filho

Os relatos	Pais	Nº
<p><b>Sim. A professora tem desinteresse e é impaciente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>No início a professora demonstrou desinteresse em ficar com o aluno. No decorrer do ano melhorou, mas a professora demonstra ser muito impaciente com ele.</li> </ul>		1
<p><b>Sim. A professora deveria dar mais atenção à criança com NEE.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A professora precisa dar mais atenção à aluna com NEE, já que ela tem problemas motores;</li> <li>A professora precisa melhorar a atenção com o aluno. Ele não consegue fazer nada sozinho;</li> <li>A professora precisa acompanhar mais de perto a aluna com NEE. Vão muitas atividades incompletas para casa.</li> </ul>		4
<p><b>Sim. A professora senti-se sozinha para trabalhar com as crianças</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O problema é que as professoras estão sozinhas, mas fazem o que podem. Todas têm dificuldades. A prefeitura diz que a escola é adaptada;</li> </ul>		1
<p><b>Sim. A professora precisa de mais formação para atender à criança com NEE.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A sala de recursos deveria ser melhor e a professora deveria ter mais formação para cuidar dos alunos com NEE.</li> </ul>		1
<p><b>Não. Os pais estão satisfeitos com o trabalho da professora</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A mãe apenas não gosta da cadeira que a filha estuda, já que não é adaptada;</li> <li>A professora é excelente.</li> </ul>		3

Tabela 13 - Distribuição das respostas sobre o que tem facilitado o atendimento à criança com NEE pela professora e pela escola

Os relatos	Pais	Nº
<p><b>O apoio da equipe pedagógica.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O apoio que a coordenadora dá para a professora do aluno.</li> </ul>		1
<p><b>O apoio da equipe pedagógica e o diálogo com a mãe.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A professora sempre conversa com a mãe. Além disso, tem o apoio da TO e da psicóloga que também ajudam muito.</li> </ul>		1
<p><b>A escola ser boa e acolhedora e a criança gostar de frequentá-la.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Porque a escola é muito acolhedora;</li> <li>A professora é boa, e a criança a obedece;</li> <li>A escola é boa, e a criança se dá bem com todo mundo;</li> <li>A criança gosta muito de ir à escola e de estudar. Isso facilita o trabalho da professora.</li> </ul>		8

Tabela 14 - Distribuição das respostas sobre como a família participa do desenvolvimento do aluno com NEE

As respostas	Pais	Nº
<p><b>Através de reuniões na escola</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nas reuniões com a professora e coordenadora;</li> <li>Só quando tem reunião de pais.</li> </ul>		2
<p><b>Através de reuniões e de conversas com a professora durante a semana.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nas reuniões e nas conversas semanais com a professora;</li> <li>A professora sempre conversa com a mãe quando deixa o filho.</li> </ul>		8

Tabela 15 - Distribuição das respostas sobre como é o relacionamento com a professora da criança com NEE, e se é igual ou diferente ao que a professora tem com os pais das outras crianças. E qual a opinião dos pais sobre isso

As opiniões	Pais	Nº
<p><b>O relacionamento entre a professora e os pais é bom.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O relacionamento é o mesmo para todos. Isso é bom, não tem diferença.</li> </ul>		8
<p><b>A professora se preocupa em conversar mais com os pais da criança com NEE.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>É ótimo. A professora conversa mais com a mãe da criança com NEE do que com os pais das outras crianças.</li> </ul>		2

Tabela 16 - Distribuição das respostas sobre quais atividades são promovidas pela escola que envolvem as famílias de todas as crianças e se existe alguma específica para a família da criança com NEE

Sobre as atividades	Pais	Nº
<p><b>As festas e as reuniões são exemplos de atividades em que todos os pais participam juntos. Não há separação.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>As atividades são juntas. A escola não separa os pais. Isso é bom;</li> <li>As reuniões, as festas de fim de ano. Ninguém na escola é excluído Isso é importante;</li> <li>Todas as atividades são para todos. Não existe separação;</li> <li>É tudo igual. Não tem nada diferentes. A professora trata todas as famílias da mesma forma.</li> </ul>		9
<p><b>As atividades são iguais para todos. A mãe acha que deveria ter momentos para as famílias cujos filhos têm NEE.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>As atividades são todas juntas. A mãe acha que deveria ter um momento só para os pais das crianças com NEE.</li> </ul>		1

Tabela 17 - Distribuição das respostas sobre se a professora costuma conversar com os pais das crianças com NEE sobre o desenvolvimento delas. Sobre o quê conversam e com que frequência

Os relatos	Pais	Nº
<p><b>Sim. A professora conversa semanalmente sobre o desenvolvimento das atividades, da leitura e escrita e sobre o comportamento do aluno.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversam sobre a leitura e escrita da criança, e sobre o comportamento. Sempre a professora chama para falar;</li> <li>• Geralmente quando a mãe vai levar à criança a professora chama para falar sobre as dificuldades do aluno, sobre o que ela está aprendendo, quando faz a tarefa direito ou não.</li> <li>• A professora conversa toda semana. O que a aluna com NEE faz de bom ou ruim, a mãe sabe de tudo;</li> <li>• Semanalmente. Sobre o que a aluna aprende e sobre como se comporta.</li> <li>• Sempre. Toda semana. Quando a aluna aprende algo novo quando fala palavras novas;</li> <li>• A professora sempre conversa, semanalmente, sobre as atividades que a aluna não fez pedindo para a mãe fazer em casa. Conversam toda semana.</li> </ul>		7
<p><b>Sim. A professora conversa todos os dias com os pais sobre o comportamento do aluno.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A professora conversa quase todo dia, porque o aluno é muito danado. Dá muito trabalho.</li> </ul>		1
<p><b>Sim. A professora conversa raramente. A mãe também não vai à escola frequentemente.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A professora conversa pouco. Mas, a mãe também não se interessa muito, vai pouco a escola.</li> </ul>		1
<p><b>Sim. A professora conversa com a mãe nas reuniões sobre o comportamento do filho.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A mãe conversa com a professora só nas reuniões de pais. Falam sobre o comportamento da criança com NEE.</li> </ul>		1

Tabela 18 - Distribuição das respostas sobre que tipo de atendimento já foi oferecido fora do turno da escola para o aluno com NEE

Os atendimentos	Pais	Nº
<p><b>Frequência à sala de recursos e há outros atendimentos com profissionais especializados.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de recursos, psicóloga e fonoaudióloga.</li> <li>• Sala de recursos, fonoaudióloga e TO.</li> <li>• Sala e recursos e APAE com a TO;</li> <li>• Sala de recursos, pediatra, neurologista, e fisioterapeuta na APAE.</li> </ul>		5
<p><b>Frequência à sala de recursos além do atendimento com o professor itinerante que vai a escola.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de recursos e o professor itinerante que ajuda quando vem à escola;</li> </ul>		1
<p><b>Frequência à atendimento somente com outros profissionais especializados.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fisioterapeuta.</li> <li>• APAE com a TO.</li> <li>• Oftalmologista. E agora marcou uma cirurgia no olho esquerdo.</li> <li>• Somente no pediatra, de vez em quando.</li> </ul>		4

ANEXO

## ANEXO A – Documento de Autorização da Superintendência de Educação Infantil



**PREFEITURA DE SÃO LUÍS**  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED  
SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

São Luís, 27 de setembro de 2011.

Da: Superintendência da Área de Educação Infantil

Para: A Escola: -----

Senhora Gestora estamos liberando a escola para uma pesquisa que será realizada pela professora Roseliny de Moraes Martins, sobre o atendimento de crianças deficientes, matriculadas nessa U.E.B.

Atenciosamente,

  
Rosa Constância Abreu  
Superintendente da Área da  
Educação Infantil / SEMED  
Matrícula: 19632-2

Batista, Roseliny de Moraes Martins

O Atendimento de Crianças com necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas da rede municipal na cidade de São Luís – Ma / Roseliny de Moraes Martins Batista. – São Luís, 2012.

175 f. : il.

Impresso por computador (Fotocópia)

Orientadora: Marilete Geralda da Silva Perdigão.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-graduação em Educação, 2012.

1. Educação Infantil – Inclusão – São Luís – MA 2. Educação Especial I.  
Título

CDU 376 – 053.5 (812.1)