



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA / SECADI/MEC

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM E PARA OS
DIREITOS HUMANOS, NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE CULTURAL

Marcia Cardoso Guimarães

O TRABALHO PEDAGÓGICO DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL.

Brasília/DF

2015



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA / SECADI/MEC

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM E PARA OS
DIREITOS HUMANOS, NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE CULTURAL

Marcia Cardoso Guimarães

O TRABALHO PEDAGÓGICO DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade de Brasília (UnB), como
requisito para obtenção do grau de Especialista
em Educação em e para os Direitos Humanos
no contexto da Diversidade Cultural.

Orientadora: Isabelle Borges Siqueira

Brasília/DF
2015

Guimarães, Márcia Cardoso.

O trabalho pedagógico de educadores da Educação Infantil na inclusão de alunos com Deficiência Intelectual. / Marcia Cardoso Guimarães. – Brasília, 2015.

59 p.

Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, 2015.

Orientador/a: Isabelle Borges Siqueira.

1.Educação Infantil. 2.Inclusão. 3.Deficiência Intelectual. 4.Educação Especial.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA / SECADI/MEC

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM E PARA OS
DIREITOS HUMANOS, NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE CULTURAL

O Trabalho de Conclusão de Curso de autoria de Marcia Cardoso Guimarães, intitulada O trabalho pedagógico de educadores da Educação Infantil na inclusão de alunos com Deficiência Intelectual, submetido ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, no âmbito da SECADI/MEC, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Especialista em Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural, foi defendido e aprovado pela banca examinadora abaixo assinada:

Prof. Ms. Isabelle Borges Siqueira (Presidente)

Universidade de Brasília - UnB

Prof Dr José Geraldo de Sousa Junior (Examinador)

Universidade de Brasília - UnB

Brasília, novembro de 2015

Esta pesquisa é dedicada aos professores, familiares e alunos da Educação Especial, por acreditarem nesta educação como um caminho para a transformação da humanidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo esforço e perseverança na construção desta pesquisa, e por acreditar na educação especial como um caminho para o bem da humanidade. Agradeço ainda aos educadores que percebem no olhar de uma criança especial, a ternura pelo que ela é, e respeito pelo que ainda possa ser.

"Só desperta paixão de aprender, quem tem paixão de ensinar."

Paulo Freire

RESUMO

A relevância da Educação Infantil deu-se a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que passou a considerá-la como a primeira etapa da Educação Básica. Com esse reconhecimento, a Educação da Infância ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional, ou seja, a de atender as especificidades do desenvolvimento de crianças dessa faixa etária. A presente pesquisa buscou compreender como ocorre a inclusão de crianças com deficiência intelectual na educação infantil. A Educação Infantil, como as demais etapas da educação básica, também enfrenta o desafio de promover uma educação especial de qualidade, com o objetivo de proporcionar acessibilidade do educando com deficiência intelectual a uma educação de qualidade, alcançando a sua formação pessoal e social. Nesta etapa da educação, o Atendimento Educacional Especializado é tão importante e necessário quanto nas séries iniciais, visto que é o início da escolarização. Com um atendimento educacional adequado, o desenvolvimento dessas crianças poderá alcançar resultados mais efetivos e garantir um melhor desenvolvimento ao chegar às séries iniciais do Ensino Fundamental, podendo assim eliminar as barreiras e obstáculos à acessibilidade do estudante diante do processo de aprendizagem. A fundamentação teórica desta pesquisa buscou esclarecer as questões que permeiam a educação especial e a educação infantil, bem como a inclusão e a deficiência intelectual. Para a realização deste trabalho utiliza-se a metodologia da pesquisa-intervenção com os grupos de reflexão que foram compostos pelos pais e professores das crianças com deficiência intelectual, tendo como referência o Projeto Político Pedagógico da escola. Os grupos de reflexão foram realizados em ocasiões distintas, com os pais e professores, propondo um momento de análise e discussão do PPP, incluindo a maneira como os mesmos percebiam a inclusão nesta escola, e como o apoio pedagógico recebido pelos professores era proposto neste documento, refletindo-o no seu planejamento e diretamente em sala de aula. Concluiu-se com a realização desta pesquisa e com os resultados apresentados, que a inclusão de crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil, além de ser um direito das crianças, é um recurso necessário e possível, desde que seja oferecido com qualidade, de forma adequada e com a garantia de professores capacitados para atender as necessidades educativas especiais dessas crianças ainda nesta etapa de escolarização.

Palavras-chave: Educação Infantil. Inclusão. Deficiência Intelectual. Educação Especial.

ABSTRACT

The importance of early childhood education took place from the Guidelines and Framework Act 1996, which now considers early childhood education as the first stage of basic education, with this recognition early childhood education has gained a broader dimension in the educational system, or is, meet the specifics of the development of children in this age group. This research sought to understand how the inclusion of children with intellectual disabilities in early childhood education does. The Early Childhood Education, as the remaining stages of basic education also faces the challenge of promoting a special education quality in order to provide accessibility of the student with intellectual disabilities to quality education, achieve their personal and social education. At this stage of education, the Educational Service Specialist is so important and necessary as in the early grades, since it is the beginning of schooling, and adequate educational services, the development of these children can achieve more effective results and ensure better development to reach the early grades of elementary school, thus being able to remove the barriers and obstacles to the accessibility of the student learning process. The theoretical basis of this research sought to clarify the issues that permeate the special education and early childhood education and inclusion and intellectual disabilities. For this research, it was used at first as a methodology, a bibliographic pickup from books, articles and publications on the subject, followed by the intervention research, which used focus groups with parents and teachers of children with intellectual disabilities and analysis of the school Pedagogical Policy Project, as relevant research tools. The focus groups were conducted on separate occasions, with parents and teachers, proposing a moment of analysis and discussion of the PPP, the way they perceive the inclusion in this school, and how the educational support received by teachers and proposed herein, reflected in its planning and directly in the classroom. It concludes with this research and the results shown that the inclusion of children with intellectual disabilities in kindergarten as well as being a right of children, is a necessary and possible recourse, provided it is offered with quality, properly with the assurance of trained teachers to meet the special educational needs of these children later on schooling stage.

Keywords: Early Childhood Education. Inclusion. Intellectual Disabilities. Special education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
OBJETIVOS	13
OBJETIVO GERAL	13
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	13
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
1. Inclusão: Reflexões sobre a sociedade Inclusiva	13
2. A Educação Infantil no Brasil	16
3. A Educação Especial	20
3.1. No Brasil	20
3.2. No Distrito Federal	24
4. A Deficiência Intelectual	28
4.1. A inclusão de alunos com Deficiência Intelectual	30
4.2. A relação família, escola e alunos com deficiência	35
5. METODOLOGIA	38
5.1. Ações Interventivas	41
5.1.1. Inserção na escola	42
5.2. Procedimentos de Construção das Informações	42
5.3. Análise e Discussão dos Resultados	44
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	57
ANEXOS	61
A - Aceite Institucional (modelo)	61
B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (modelo)	62

INTRODUÇÃO

A importância dada à primeira infância a partir da LDB/96, considerando a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, reconheceu e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional, ou seja, passou a atender as especificidades do desenvolvimento de crianças dessa faixa etária e a contribuir para a construção e exercício de sua cidadania. Neste contexto, a Educação Infantil sendo a primeira etapa da educação básica, assim como as demais modalidades de ensino, se vê diante da Educação Inclusiva.

O interesse pela pesquisa em relação à inclusão de alunos com Deficiência Intelectual em turmas de Educação Infantil no ensino público surge a partir de algumas inquietações. Assim, questionamentos nos moveram a querer investigar como o trabalho pedagógico desenvolvido pelos educadores, na sala de aula da Educação Infantil no ensino regular público, alcança os alunos com deficiência intelectual?

Nesse sentido, a presente pesquisa tem por objetivo investigar como ocorre a inclusão de alunos com deficiência intelectual na educação infantil. Reconhecemos a complexidade e a importância deste tema e, também os conceitos mais apropriados que se referem à inclusão de alunos com essa deficiência em uma escola pública e inclusiva de Educação Infantil.

O debate a respeito da inclusão de pessoas com deficiência na escola, no trabalho e nos espaços sociais em geral, tem-se difundido rapidamente entre educadores, familiares, líderes e dirigentes políticos, nas entidades, nos meios de comunicação etc. Segundo Werneck (2001), a inclusão escolar desponta como um ideal utópico e inviável. A assistência social aparece em forma de distribuição de benefícios e de recursos, em um contexto de privações, no qual impera a concorrência do assistencialismo e da filantropia. Isso, no entanto, não quer dizer que a inclusão de pessoas com deficiências nos diversos setores da sociedade seja uma prática corrente ou uma realidade já concluída.

Conforme documento subsidiário à Política de Inclusão do Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2005), a implementação da educação inclusiva demanda a eliminação da distância entre o ensino regular e o especial, isto significa, perspectiva inclusiva, concretizar o direito de todos os alunos à escolarização nas escolas comuns de ensino regular e organizar a educação especial, enquanto uma proposta pedagógica que disponibiliza recursos, serviços e realiza o atendimento educacional especializado, atuando como suporte ao processo de escolarização. O grande desafio é criar essa perspectiva

inclusiva no ambiente escolar, organizando-a de forma que realmente seja proporcionado este suporte pedagógico no processo de escolarização.

Falar de educação inclusiva é falar de uma sociedade inclusiva. Apesar de esta pesquisa estar voltada para a inclusão de crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil, o que se defende é que a sociedade ofereça uma educação que seja capaz de acolher todas as pessoas, sem preconceitos de qualquer natureza e sem as práticas típicas de exclusão, como a discriminação étnica, racial ou de gênero. Vale dizer que a inclusão é tão boa e traz tantos benefícios não apenas para aqueles que estavam excluídos, mas para toda a sociedade. Como afirma Drago (2011), a inclusão de alunos com deficiência nas salas comuns, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, significa reconhecer a criança como um ser social, produtor e reprodutor de conhecimento e cultura, em um processo de melhoria da escola em todos os seus domínios institucionais. Para o autor, assim, promove-se a aprendizagem e participação de todos os alunos com ou sem deficiência, bem como todos os envolvidos neste processo.

O documento subsidiário à Política de Inclusão (BRASIL, 2005), discute que, incluir pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular implica uma reforma no sistema educacional que pressupõe uma flexibilização ou adequação do currículo, com modificação das formas de ensinar, avaliar, trabalhar em sala de aula e a criação de estruturas físicas facilitadoras do acesso de todas as pessoas.

Diante destas discussões, vê-se necessário dar uma definição para o que venha a ser educação inclusiva. Por educação inclusiva, entende-se como o processo de inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais ou dos distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os níveis. Como afirma Rodrigues (2003), o conceito de inclusão se refere à inserção do educando na vida social e educativa. Todos os alunos devem ser incluídos no ensino regular, independente de suas condições físicas ou de sua origem social ou cultural, como enfatiza a Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). O objetivo desta política se define como "o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares orientando os sistemas de ensino para promoverem respostas às necessidades educacionais especiais". (BRASIL, 2008, p.14)

Uma escola realmente inclusiva exige condições muito especiais de recursos humanos, pedagógicos e até mesmo físicos. Assim, é preciso prepará-la para ter as qualidades necessárias para incluir o aluno especial. Como nos diz Mantoan:

A inclusão é um desafio, que ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da Educação Básica e Superior, pois para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças. Esse aprimoramento é necessário, sob pena de os alunos passarem pela experiência educacional sem tirar dela o proveito desejável, tendo comprometido um tempo que é valioso e irreversível em suas vidas: o momento do desenvolvimento (2004, p. 30).

Sob esta perspectiva, o estudo que aqui se apresenta propõe uma discussão sobre as questões que vêm se formando como desafio à inclusão escolar e social no contexto da Educação Infantil.

A inclusão de pessoas com deficiência intelectual representa um grande desafio às escolas. No entanto, acreditamos que esta inclusão propõe uma grande provocação para a melhoria e mudança do ensino e das escolas de modo geral. Como enfatiza Mantoan (2009), que ressalta a necessidade e urgência em se enfrentar esse desafio, com ações e propostas que demonstrem a capacidade de oferecer condições para que o aluno aprenda, "na convivência com as diferenças, e que valorize o que ele consegue entender do mundo e de si mesmo". (2008, p. 39)

Na escola inclusiva, há um planejamento individualizado para cada aluno, que recebe, dentro de sua própria classe, os recursos e o suporte psicoeducacional necessário para o seu desenvolvimento. Stainback (1999), afirma que o processo de inclusão deve oferecer os serviços de que os alunos necessitam, em ambientes integrados, proporcionando aos professores atualização de suas habilidades. Isto implica a presença de um profissional especializado na escola acompanhando diretamente o aluno durante a aula, por meio da sala de recursos, e orientando o professor regular na adaptação curricular e metodológica.

Acreditamos que não existem receitas prontas para o atendimento às necessidades de alunos com deficiência intelectual, assim como acreditamos que muitas crianças e adolescentes apresentam necessidades próprias no mundo. Sendo assim, espera-se que a escola, ao receber esses alunos, prepare-se buscando orientações com profissionais da área educativa e da saúde para que o educando encontre na escola um lugar preparado, sem preconceitos e que lhe propicie a melhor maneira de aprender. Drago (2011) discute as concepções de educação infantil e inclusão, afirmando que precisam ser ressignificadas para

que a criança com deficiência possa fazer parte do contexto educacional de maneira ampla, exercendo sua cidadania e sendo reconhecida como um ser social.

Tal ressignificação nem sempre se deu de fácil maneira pelo que pude perceber em minhas vivências no espaço escolar. Atualmente, atuo como pedagoga do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) em uma escola pública de Educação Infantil. Em 15 anos de trajetória, desde quando a inclusão ainda era uma realidade um tanto desorganizada e sem planejamento dentro da realidade escolar na qual estava inserida. A formação contínua de educadores para a educação inclusiva encontrava-se ainda em fase embrionária. Foi na primeira década deste século, que a legislação passou a contemplar a pessoa com deficiência, como cita a Orientação Pedagógica da Educação Especial (GDF, 2010), em 2001 com a Convenção da Guatemala, em 2006 com a Convenção da ONU e em 2008 com a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência.

Ao atuar em turmas inclusivas, sem formação ou experiência para tal, deparei-me logo no início da carreira com 27 alunos de 5 anos, sendo dois deles deficientes intelectuais, em uma escola recém inaugurada, sem estrutura física ou curricular para realizar este trabalho. A partir daí, o trabalho com a Educação Especial passou a fazer parte da minha trajetória profissional, atuando em sala de aula com alunos deficientes intelectuais, deficientes físicos, deficientes auditivos, com Síndrome de Down, Autismo, e trabalhando com a Sala de Recursos¹. Há alguns anos, atuando como pedagoga na Educação Infantil em Brazlândia. Muitos foram os obstáculos enfrentados na prática da inclusão, desde o início da trajetória profissional até então, sendo esta experiência o motivo do interesse pelo tema. Além disso, considero a educação infantil como a base da educação com uma garantia de educação de qualidade e atendimentos adequados às crianças com deficiência intelectual, tornando-se, assim, molas propulsoras para a realização desta pesquisa.

Esta pesquisa apresenta uma fundamentação teórica dividida em 4 capítulos que discutem a Inclusão, a Educação Infantil no Brasil, a Educação Especial e a Deficiência intelectual, observando ainda os aspectos que respaldam legalmente o Atendimento Educacional Especializado e a Educação Infantil. Como metodologia foi utilizada a pesquisa-intervenção, com apoio da pesquisa bibliográfica. A pesquisa traz ainda como tópicos finais,

¹ A Sala de Recursos é o espaço que oferece um Atendimento Educacional Especializado sendo definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001) como um serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos estudantes com altas habilidades/superdotação) e complementa (para estudantes com deficiência e TGD) as orientações curriculares desenvolvidas em classes comuns em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

as considerações finais e as referências, além de alguns anexos, como o termo de aceite da instituição e o termo de consentimento livre e esclarecido. Para compreensão do desenvolvimento da pesquisa, discorreremos a seguir sobre os objetivos que a nortearam.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL:

Partindo do pressuposto da garantia de uma educação de qualidade, com um atendimento educacional adequado aos alunos com necessidades especiais, em todas as etapas da educação básica, considera-se a educação infantil como a base da educação e que nesta etapa a inclusão já deve ser construída. Para tanto, se faz necessário o acesso e a garantia à educação para o aluno com deficiência na escola.

Reconhecendo a complexidade e a importância do tema e os conceitos mais apropriados que se referem à inclusão, o objetivo geral desta pesquisa é *compreender como ocorre a inclusão de crianças com deficiência intelectual na educação infantil*. Com este direcionamento, relatamos abaixo aquilo que definimos como objetivos específicos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar as propostas do projeto político pedagógico da escola, no que tange a inclusão de alunos com deficiência intelectual.
- Investigar sobre as principais dificuldades dos professores em sala de aula, em relação aos alunos com deficiência intelectual.
- Compreender o papel das famílias na escola, no processo de inclusão das crianças com deficiência intelectual.

FUNDAMENTAÇÃO

1. INCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE A SOCIEDADE INCLUSIVA

Diante de tantas mudanças ocorridas em nossas salas de aula nos dias de hoje, destacam-se as mudanças ocasionadas por conta da educação inclusiva. A grande mudança

nesse aspecto é que as salas de aula de educação inclusiva partem de uma filosofia segundo a qual todas as crianças podem aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária. Mantoan (2008), afirma que a criança que apresenta algum tipo de deficiência sempre foi excluída de sua escola e da sociedade e foram segregadas em instituições escolares que as tratavam como doentes, ou seja, eram vistas como pessoas que não tinham “futuro”. Os pais as deixavam na escola como uma forma de fuga de uma obrigação que, às vezes, era pesada e preconceituosa.

Há alguns anos, os direitos das crianças portadoras de necessidades educacionais especiais vêm sendo construídos e, aos poucos, vem surgindo uma sociedade inclusiva e igualitária, mas a luta continua para que os direitos daquelas crianças sejam cumpridos e não esquecidos. Como nos mostra Mantoan (2008), ao alegar que pouco a pouco, avançamos no sentido de assegurar a todos os alunos, experiências de acesso, participação e aproveitamento escolar, com as capacidades de cada um.

Como reforço daquilo que foi abordado anteriormente, o termo inclusão refere-se a práticas educacionais em que todos os alunos recebem oportunidades de ensino de qualidade, que ao mesmo tempo se tornam desafiadores, porém que sejam ajustadas as suas habilidades e necessidades. É importante que essa mesma escola inclusiva se torne um lugar de que todos façam parte, e em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas de classe, para que suas necessidades educacionais sejam respeitadas.

Conforme a Orientação Pedagógica- OP (GDF, 2010) apresenta, na Conferência Mundial de 1994 da UNESCO sobre as Necessidades Educacionais Especiais. o ensino inclusivo: “(...) é a prática de todos - independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural - em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”. Como também defende Stainback (1999), que afirma que a inclusão é um novo paradigma de pensamento e ação, onde todos os indivíduos devem ser incluídos.

Segundo Drago (2011), a inclusão pressupõe o reconhecimento de todas as diferenças, exigindo para tanto, um novo modelo de organização do sistema educacional. Assim corrobora Prieto (2003), que as propostas educacionais devem atentar-se para não ferir o direito humano e indispensável de todos aos alunos ao ensino regular. Para o autor, esse direito envolve efetivamente a organização pedagógica da escola.

A inclusão traz benefícios para todos os envolvidos com as escolas, todos os alunos, professores, comunidade e sociedade em geral. Educando todos juntos, as pessoas com deficiência têm a grande oportunidade de se preparar para a vida em comunidade desde já; os professores têm suas habilidades profissionais mais apuradas e a sociedade se torna

mais consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com resultados positivos em nossos grupos sociais. Para Drago (2011), é no contato com seus pares e com adultos, que, em um processo inclusivo, a criança com deficiência apropria-se das características verdadeiramente humanas, superando sentimentos de fracasso e preconceito.

Prieto (2003) enfatiza que a inclusão escolar deve prever intervenções tanto no processo de desenvolvimento do sujeito, quanto no ajustamento à realidade social. Ademais, a autora defende que a inclusão escolar busca criar condições que assegurem o acesso e a participação na vida comunitária, sendo proporcionados à pessoa, suportes físicos, psicológicos e sociais, visando o processo de desenvolvimento do indivíduo.

A nossa sociedade, porém, ainda não é inclusiva. Há várias pessoas que são discriminadas pelas formas como são denominadas. Muitos indivíduos ainda são chamados de inválidos, deficientes, aleijados, dementes. Essas palavras revelam certo preconceito, conforme assevera Mantoan (2009), ao debater que a própria sociedade produz quadros de exclusão, que pode injustamente, prejudicar a trajetória educacional de muitos estudantes.

Sendo assim, estamos indagando que do modo como é posto, são estas pessoas que precisam mudar para conviver na nossa sociedade, ou seja, torna-se responsabilidade da pessoa com deficiência a sua integração à sociedade.

A inclusão mostra que todas as pessoas devem ser respeitadas, não importando o sexo, a idade, as origens étnicas, a opção sexual ou as deficiências. Como pontua Mrech (1999), a sociedade deve harmonizar-se às necessidades da pessoa com deficiência, para que assim, ela se desenvolva em todos os aspectos de sua vida, no trabalho, na sociedade, no lazer, etc.

A sociedade inclusiva tem como objetivo principal oferecer oportunidades iguais para que cada pessoa seja autônoma e tenha determinação própria. É uma sociedade aberta a todos, que estimula a participação de cada um, aprecia as diferentes experiências humanas e reconhece o potencial de todos.

Prieto (2003), ao se referir aos portadores de deficiência, afirma que a sociedade deve oferecer serviços às pessoas com deficiência, nas diversas áreas que necessitarem, independente do tipo de deficiência que apresentam.

Desta maneira, a inclusão social deve ser construída, e para isso precisamos de diferentes participações com os mesmos objetivos. Um deles seria universalização do acesso e da garantia do aluno portador de deficiência na escola e, especificamente, na Educação

Infantil. Para tanto, iremos abarcar um breve histórico da Educação Infantil no Brasil, e as principais leis que regulamentam a educação especial no ensino regular.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Falar da educação infantil atualmente no Brasil requer análise das leis que foram fundamentais nessa caminhada. Como eventos centrais, primeiramente, tivemos a Constituição Federal de 1988, que reconheceu como direito da criança o acesso à educação infantil em escolas específicas para esse fim. Em seguida o ECA, de 1990 (Estatuto da Criança e do adolescente), que define as responsabilidades dos adultos em relação aos indivíduos em desenvolvimento em todos os setores da sociedade, e por último está a LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9.394/96), que em sua Seção II trata especificamente da educação infantil nos artigos 29, 30 e 31.

Partindo dessas leis foram surgindo discussões e documentos regulatórios que vieram repercutir no atendimento pedagógico dado a essas crianças, caminhando assim pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) e chegando até um currículo próprio para essa modalidade de ensino.

Não se pode dizer que os documentos que foram surgindo após a promulgação das leis citadas anteriormente contemplam o ideal pedagógico de qualidade que se espera, porém muitos foram os avanços quando se deixa de perceber as instituições de educação infantil como ambientes para guardar crianças.

A década de 90 representou um momento histórico importante para a educação infantil, reconhecendo-se legalmente sua necessidade e sua importância, conforme os eventos e documentos já citados anteriormente. É necessário destacar que todo este processo só pode ser compreendido ao considerarmos o conjunto de ações e reações provocadas pela implementação de políticas, programas e projetos para a época.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional evidenciou a importância da Educação Infantil, que passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 1998). Dessa forma, o trabalho pedagógico com a criança de 0 a 6 anos adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional, qual seja: atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania.

Com o encaminhamento no Brasil da política neoliberal e a reforma do Estado, as privatizações e a redução de gastos públicos geraram desemprego e agravaram as condições de vida, em especial das classes mais pobres. Os cortes seriam feitos, prioritariamente, na política social, incluindo-se a educação. A reforma educacional focalizou os gastos no ensino fundamental, sem que o governo deixasse de controlar a educação por meio da avaliação institucional da definição de diretrizes curriculares. (BRASIL, 1998).

Em 1996, foi criado o Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental), fundo que distribuía recursos para estados e municípios de acordo com o número de crianças matriculadas no ensino fundamental. A criação deste fundo agravou a situação de financiamento da educação infantil, até mesmo nos municípios que só ofereciam esta etapa da educação. O mecanismo de arrecadação e distribuição do fundo fazia com que cidades que não tivessem rede de ensino fundamental perdessem recursos e foi o grande responsável pela municipalização do ensino fundamental no Brasil (Relatório efa-2000).

A atuação da comissão “Criança Constituinte” resultou no reconhecimento da educação de zero a seis anos como direito da criança, por inclusão, pois se destaca na Constituição (art. 205) que a educação é direito de todos, o que é reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente aprovado em 1990 respeita a Constituição de 1988, amplia alguns direitos e regulamenta a doutrina de proteção integral e formação, dando-lhe prioridade absoluta. Como afirma Elias (2008), nesse processo, a criança passou a ser concebida como pessoa em fase peculiar de desenvolvimento.

A regulamentação do ECA sob perspectivas mais amplas gera expectativas de uma Educação Infantil distinta daquela que vinha sendo desenvolvida até aquele momento, com base eminentemente assistencialista. A sintonia entre os avanços da Constituição e do ECA poderia ser o ponto de partida para a possibilidade de mudanças na Educação Infantil.

Teve-se ainda, a declaração de Nova Delhi sobre “Educação para Todos”, aprovada em 16 de dezembro de 1993 pelos nove países em desenvolvimento e de maior população do mundo, do qual o Brasil faz parte, que reafirmou o compromisso com a criança de 0 a 6 anos, sendo contemplados poucos anos depois, com a LDB.

A LDB coloca a criança como sujeito de direitos, em vez de tratá-las, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela. Outro objetivo contemplado pela Lei 9394/96, é o de que as instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) fazem parte da Educação Básica, juntamente com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, em vez de permanecerem ligadas às Secretarias de Assistência Social.

Na passagem das creches para as Secretarias de Educação dos Municípios está articulada a compreensão de que as instituições de Educação Infantil têm por função educar e cuidar de forma indissociável e complementar das crianças de 0 a 6 anos. Para Drago (2011), a Educação Infantil adquire legalmente especificidade ao proporcionar condições para o desenvolvimento físico, psicológico e intelectual na faixa etária de zero a seis anos.

Alguns documentos foram responsáveis por importantes encaminhamentos dados para a Educação Infantil no Brasil: o Plano Nacional de Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Referencial Curricular para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. É necessário refletir sobre o conteúdo destes documentos de forma a verificar qual educação se propõe para as crianças brasileiras neste momento e, principalmente, se ela atendia aos princípios de formação integral, com prioridade absoluta a todas as crianças, oferecendo uma educação de qualidade que priorizasse o cuidar e o educar.

A partir de 1994, o Ministério da Educação coordenou a elaboração e publicação do documento de *Política Nacional de Educação Infantil*, no qual se definem como principais objetivos para a área a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil, o que exigia então, qualificação dos profissionais.

Como desdobramento desses objetivos, foi publicado o documento *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*, no qual se discutiam a necessidade e a importância de um profissional qualificado e um nível mínimo de escolaridade para atuar em creches e pré-escolas como condição para a melhoria da qualidade da educação.

Em 1998, o MEC publicou o documento *Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil*. Essa publicação contribuiu significativamente para a formulação de diretrizes e normas para a Educação Infantil no Brasil.

Também em 1998, foi elaborado o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI), o qual consiste num conjunto de referências e orientações pedagógicas que atendiam ao estabelecido no art. 26 da LDB, em relação à necessidade de uma base nacional comum para os currículos.

Ao mesmo tempo em que o MEC elaborou o RCNEI, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, que orientarão as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino na

organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. (Brasil, 1998)

A respeito das dificuldades encontradas na educação infantil, Silva (2002) explica:

A educação infantil, parte integrante da educação básica atribuída aos municípios, convive com algumas questões: o esvaziamento da concepção de direito conquistado e expresso na Constituição de 1988, a secundarização dentre as prioridades municipais, a cobertura insuficiente e a premente necessidade de construção coletiva de uma proposta pedagógica inserida no reordenamento dos sistemas de educação dos municípios (p. 32).

Embora o PNE garanta o direito das crianças pequenas a essa primeira etapa da educação básica, o Brasil enfrenta, ainda, grandes dificuldades no sentido de garantir a educação infantil, tanto em termos de quantidade, quanto de qualidade.

A lei 9.424/96 (BRASIL, 1996) determina que, no mínimo, 25% dos valores referentes aos impostos repassados pela União ao município deverão ser aplicados em favor da manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental. Contudo, não estabelece nenhum percentual que possa ser destinado à educação infantil, que também se encontra sob a responsabilidade dos municípios. Dessa forma, a educação infantil, muitas vezes, fica à mercê de entidades públicas não governamentais e dos fundos recolhidos através de promoções realizadas com as comunidades locais.

O “Marco de Ação de Dakar”, realizado em abril de 2000, confirmou o compromisso coletivo para a ação e fez um balanço do desafio da “Educação para Todos”, propondo ainda expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, e determina que todos os países desenvolvam seus planos nacionais de ação até, no máximo, o ano de 2002.

No Distrito Federal o currículo da Educação Infantil foi constituído no ano de 1999 e tem como objetivo “desenvolver a criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Atualmente, há no DF, o programa Currículo em Movimento, que busca melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio. O programa do MEC tem como um dos objetivos, identificar e analisar propostas pedagógicas e a organização curricular da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio implementadas nos sistemas estaduais e municipais.

Partindo destes objetivos, a ação pedagógica na Educação Infantil, deve estabelecer, na relação cotidiana, pressupostos básicos e medidas didáticas que facilitem os princípios norteadores para a aprendizagem coletiva que favoreçam relações significativas da criança com seus pares e consigo mesma, como defende Drago (2011).

Um currículo específico para a Educação Infantil traz significativas mudanças para a prática do professor e com essas mudanças introduzidas na legislação muitas são as expectativas de que a Educação Infantil seja vista realmente como uma etapa essencial para o desempenho escolar das crianças.

Na procura de uma excelência na educação de crianças de 0 a 6 anos, compete aos pesquisadores das áreas de educação e políticas públicas não cessarem a busca por iniciativas inovadoras, que levem ao avanço teórico prático na área de Educação Infantil e que consigam ainda aflorar nas instituições, nas famílias e nas comunidades, a participação da implantação e avaliação de políticas públicas sólidas, a fim de garantir um currículo que respeite as diferenças socioeconômicas de gênero, de faixa etária, étnicas, culturais e das crianças com necessidades especiais.

3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL

3.1. No Brasil

Para Ragonesi (1997), o Brasil é considerado um dos piores países do mundo em questão de educação. Poucos investimentos foram destinados para tal objetivo. Segundo o autor, apesar do pouco investimento e do descaso político, foi ganhando seu espaço de forma lenta, por meio da criação de inúmeras instituições de caráter assistencialista que cumpriam apenas sua função de auxílio aos desvalidos.

A história educacional, de acordo com Ragonesi (1997), tem mostrado um quadro bastante diferente daquele proposto pela primeira Constituição Brasileira promulgada em 1823, que estabeleceu a instrução primária como obrigatória, gratuita e extensiva a todos os cidadãos.

Ao longo do século XIX, no Brasil, a instituição escolar foi lentamente se fortalecendo. No entanto, segundo Faria Filho (2000), o afastamento da família em relação à escola constituiu uma preocupação nos dias de hoje, visto o desinteresse dos pais, principalmente das camadas populares, para com a educação dos seus filhos. Esse é um

problema que, de acordo com o autor, deve ser analisada historicamente, pois pode ser uma das explicações para muitos problemas no campo da Educação.

Lima (2005) destaca que foi a partir da segunda metade do século XX, que as escolas normais procuraram adotar seu modelo de ensino, inspirados pelos Estados Unidos e pela Teoria da Carência, que explicava o rendimento escolar observando as crianças de diferentes níveis sócio econômicos e, além disso, considerava que as crianças das camadas mais pobres não possuíam a mesma aptidão para o aprendizado que as crianças de classe privilegiada.

Ragonesi (1997) observa a inexistência de uma política educacional comprometida com a democratização educacional. A questão educacional sempre esteve afastada e em segundo plano, visto que o Brasil está em último lugar na evolução de gastos com a Educação. O descompromisso histórico do Estado não passa de produto de um processo político, no qual ele se coloca claramente a favor dos interesses de uma determinada classe dominante.

Sobre Educação Especial, Bueno (1993) evidencia, como marco no Brasil, a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos-mudos, na cidade do Rio de Janeiro. No entanto, devido a diversos conflitos, de cunho político, social, moral e econômico, estes institutos começaram a sofrer um processo de degradação, e se diferenciavam por seu caráter assistencialista, ou seja, sua política de “favor”.

De acordo com Bueno (1993), enquanto os institutos brasileiros de educação especial cumpriam sua função de auxílio aos desfavorecidos, os parisienses os mantinham como oficinas de trabalho. Mendes (2006) fala que, desde o século XVI, a história da educação no Brasil vem sendo traçada. Médicos e pedagogos daquela época já começavam a acreditar na possibilidade de educar os indivíduos considerados ineducáveis. Entretanto, naquele momento, o cuidado era meramente assistencialista e institucionalizado, por meio de asilos e manicômios.

Bueno (1993) afirma que no período Imperial iniciou-se o tratamento de doentes mentais em hospitais psiquiátricos. Segundo o autor, os institutos tiravam e isolavam surdos e cegos do convívio social, sendo que estes não necessitavam de tal isolamento. Começaram, neste período, tratamentos no hospital psiquiátrico da Bahia, em 1874. Embora, de forma lenta, após a Proclamação da República, a educação especial foi se expandindo; em 1903 o Pavilhão Bourneville, no Hospital D. Pedro II na Bahia, foi instalado para tratamento de doentes mentais; em 1923 foi criado o Pavilhão de Menores do Hospital do Juqueri e o Instituto Pestalozzi de Canoas, em 1927.

Neste período, segundo Mendes (2001), prevaleceu o descaso em relação à educação especial, visto na criação de instituições para atendimento de casos mais graves, enquanto os mais leves eram ainda indiferenciados. Somente em 1891, com a instauração do federalismo, as responsabilidades pela política educacional aumentam, segundo o autor; na área médica, o interesse pela educação dos deficientes começa com os serviços de higiene mental e saúde pública, que deu origem à inspeção médica escolar.

Nos anos 30 e 40, o número de entidades para atendimento de deficientes aumentou de forma significativa. De acordo com Bueno (1993), com relação aos deficientes mentais, surgiram as Sociedades Pestalozzi de Minas Gerais, do Brasil e do Rio de Janeiro, além da fundação Dona Paulina de Souza Queiroz, em São Paulo (1936). Em 1941, no Recife, surgiu a Escola Especial Ulisses Pernambucano e a Escola Alfredo Freire.

Ainda nas palavras de Bueno (1993), com relação aos deficientes visuais, surgiram: a União dos Cegos do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1924, o Instituto Padre Chico, em São Paulo e o Sodalício da Sacra Família, no Rio de Janeiro, em 1929. Além do surgimento dessas entidades privadas começaram às preocupações, por parte da República Escolar, com os deficientes mentais. As primeiras entidades privadas contribuíram para a inclusão da educação especial no âmbito das instituições filantrópicas assistenciais e a sua privatização, salienta Bueno (1993).

O interesse pelo deficiente mental refletia também, em uma preocupação com a higiene. Para Bueno (1993), essa preocupação é interpretada como o início de um processo de segregação pelos especialistas do aluno diferente, visto que a escolaridade passou a ser algo amplo. Assim, é criada a inspeção médica escolar, em 1911, em São Paulo, responsável pela criação de classes especiais e formação de pessoal para trabalhar com esta clientela. Foram criados, também, como destaca Bueno (1993), com relação aos deficientes visuais, os Institutos de Cegos do Recife, da Bahia, de São Rafael (Taubaté – SP), de Santa Luzia (Porto Alegre – RS), do Ceará (Fortaleza), da Paraíba (João Pessoa) e do Paraná (Curitiba). Em 1938 foi criada, no estado de São Paulo, a Seção de Higiene Mental, do Serviço de Saúde Escolar, da Secretaria da Educação do Estado. No Rio de Janeiro, trabalho semelhante foi realizado.

Entre 1948 e 1961, medidas como a criação dos conselhos estaduais de educação e a cooperação financeira assegurada por lei às escolas privadas influenciaram a educação especial. Segundo Mendes (2001), no período de 1950 a 1959, houve uma grande expansão no número de estabelecimentos de ensino especial para portadores de deficiência mental. Havia 190 estabelecimentos de ensino especial, no final da década de 50 que eram públicos e em escolas regulares. A partir de 1958, o Ministério da educação começa a prestar assistência

técnica financeira às secretarias de educação e instituições especializadas. Mendes (2001) nota neste período, um aumento de escolarização para as classes mais populares e a implantação de classes especiais para os casos leves de deficiência mental.

De acordo com Vidal e Faria Filho (2003), a partir dos anos de 1960 e início de 1970, com o surgimento de programas de pós-graduação e pesquisas em educação, começou uma crescente produção de trabalhos em história da educação no Brasil. Em 1973, é criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, junto ao Ministério da Educação. No final da década de 70, são implantados os primeiros cursos de formação de professores na área da Educação Especial e em 1985 é criado pelo governo federal um comitê para planejar, fiscalizar e traçar políticas de ações conjuntas na questão dos portadores de deficiência. No ano de 1986, é criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; em 1990 a Secretaria Nacional de Educação Básica assume a responsabilidade na implementação da Política de Educação Especial.

Mendes (2006) assegura que em 1994, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que produziu a Declaração de Salamanca, tida como o mais importante marco mundial da difusão da filosofia de educação inclusiva.

Como enfatiza Mendes (2006), somente no século XX, mais precisamente na década de 1960, que a mobilização social em luta pela garantia dos direitos humanos provocou mudanças também na Educação Especial, que passou de uma modalidade de ensino com atividades e ações paralelas ao ensino regular, quando entra em questão os prejuízos acarretados pela segregação e marginalização de grupos considerados minoritários da sociedade e se começou a pensar numa proposta de ensino mais unificada entre ensino regular e ensino especial.

Assim, a Educação Especial visa em seu sentido mais amplo, proporcionar condições para a aprendizagem por meio de diversas formas de aprender, de compreender o mundo e de dar significado a ele. Para tanto, a gestão do sistema de ensino necessita organizar recursos e serviços para o atendimento especializado a estes alunos, e garantir que os pressupostos inclusivos cheguem à sala de aula comum. No Distrito Federal, desde a década de 1970, foram definidas ações de atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais, Conforme a Orientação Pedagógica (OP) da Educação Especial (GDF, 2010).

3.2. No Distrito Federal

Com o objetivo de criar espaços educacionais menos limitados para os estudantes com necessidades especiais, segundo a Orientação Pedagógica da Educação Especial (GDF, 2010), o processo de integração deste estudante teve início na rede pública do Distrito Federal durante os anos 70. A principal ação implementada foi a inclusão de estudantes com necessidades especiais em classes comuns do ensino regular ou em classes especiais, dependendo das condições individuais identificadas em cada um.

A Orientação Pedagógica da Educação Especial (GDF, 2010) afirma que no início da escolarização, o estudante, ocorria obrigatoriamente, em instituições especializadas. Seu acesso em classe comum dava-se após um período de permanência em classe especial, que o preparava para a integração total. Com este processo, havia a compreensão de que o estudante devia preparar-se para adaptação às exigências da instituição educacional. Essa preparação do estudante para a inserção escolar e social foi reconhecida como um Sistema de Cascata, como cita a O. P. da Educação Especial (GDF, 2010).

A OP (GDF, 2010) destaca ainda que ao longo desse período, não era promovido pela instituição educacional, mudanças que facilitassem a adaptação do estudante ao seu sistema educacional. Assim, o estudante é quem deveria adaptar-se às demandas da instituição. Como afirma a OP da Educação Especial (GDF, 2010), este modelo de integração mostrou-se insuficiente, pois provocou além da evasão, a repetência e o retorno de estudantes com necessidades especiais para as instituições especializadas na rede pública de ensino, com estruturas que continuavam a segregar esses estudantes em suas necessidades. Esse fato ocorreu também em outras instituições em diversos países.

A partir da década de 90, nas palavras da Orientação Pedagógica da Educação Especial (GDF, 2010), o processo de integração foi substituído pelo processo de inclusão, baseado na transformação da instituição educacional. Dessa forma, a instituição educacional é quem deveria ajustar-se ao estudante, possibilitando-lhe o acesso à aprendizagem e ao desenvolvimento, utilizando medidas de respeito e valorização, com respostas educativas adequadas às suas necessidades educacionais especiais.

Desde esse período, o processo de inclusão passou a ser discutido e redimensionado no D. F., de acordo com a OP da Educação Especial (GDF, 2010), como o objetivo de adequar e aperfeiçoar o atendimento ao estudante com necessidades educacionais especiais. Os resultados anteriores foram considerados por indicarem a necessidade de mudanças para atingir as metas educacionais para esses estudantes.

A mudança de paradigma e a concretização por parte do sistema de ensino, como afirma a OP da Educação Especial (GDF, 2010), demandava tempo, mudança de atitude e providências organizacionais e pedagógicas. Sendo assim, a rede pública do Distrito Federal apresentou um quadro de mudanças gradual, respeitando as necessidades específicas que se apresentassem.

Ainda segundo a OP da Educação Especial (GDF, 2010), a rede pública do D. F. tem como finalidade tornar mais inclusiva uma estrutura e organização pedagógica, preocupando-se em efetivar o processo de inclusão de maneira gradual. Assim, a acessibilidade curricular e o aprimoramento das perspectivas organizativas podem alcançar toda a rede com responsabilidade e coerência. Para tornar o sistema de ensino mais inclusivo, a OP (GDF, 2010) apresenta os seguintes pontos, como objetivo de observação e análise: objetivos, conteúdos, metodologias, atividades e processo avaliativo.

Observa-se que é imperativo respeitar a flexibilização da dimensão de temporalidade, dentre outros aspectos, para tornar o sistema de ensino cada vez mais inclusivo. Toda essa dinâmica vai ao encontro das aspirações da maioria dos educadores que acredita e busca uma educação mais inclusiva (Orientação Pedagógica da educação Especial, 2010, p. 35).

Nas palavras da OP da Educação Especial (GDF, 2010), a Secretaria de Educação do Distrito Federal, visando o respeito às reais condições e necessidades de seus educandos, mantém as estruturas especializadas dos Centros de Ensino Especial, que foram criados ainda no processo de integração, considerando-os ainda necessários devido às especificidades dos estudantes atendidos nessas instituições.

Para a OP da Educação Especial (GDF, 2010), a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) orienta-se pela construção de uma instituição educacional que baseie suas práticas no ideal de inclusão e o ampare por meio de um exercício docente inclusivo, pautado na confiança e no preparo dos professores para o desafio de ensinar sem distinção, pois o processo de inclusão escolar preconiza uma instituição educacional de qualidade para todos. Como afirma também Carvalho (1997, p. 22),

Há que se atuar pedagogicamente sem a ideia de distinção e de exclusão de minorias, mas visando um mundo inclusivo, no qual todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades de ser e de estar na sociedade, de forma participativa.

Para tanto, alcançar os objetivos do processo de inclusão exige um apoio efetivo aos educadores e educandos. Como destaca a OP da Educação Especial (GDF, 2010) a qualificação inicial e continuada dos professores é essencial para a inclusão. Em concordância com a OP, Mittler (2003) afirma que a qualificação do educador é um processo constante depende de um desenvolvimento pedagógico e organizacional, que seja contínuo no sistema regular de ensino.

Para Mittler (2003), os desafios pedagógicos relacionam-se à aprendizagem, e defende os seguintes princípios para o trabalho docente:

- Estabelecer desafios de aprendizagem compatíveis com as condições do estudante;
- Responder à diversidade das necessidades de aprendizagem dos estudantes;
- Superar barreiras potenciais à aprendizagem e à avaliação tanto do estudante como da turma (MITTLER, 2003, p.145).

Nesse sentido, a OP da Educação Especial (GDF, 2010) observa que o processo de inclusão não se limita ao deslocamento de estudantes das instituições educacionais especiais para as classes comuns do ensino regular. Essa mudança implica em uma reforma educacional que inclua a relação social, modificando ainda as práticas pedagógicas e condutas em relação ao estudante com necessidades especiais. A Educação Especial, para a Orientação Pedagógica (GDF, 2010), deve organizar e apoiar a escola comum no processo de inclusão de estudantes com deficiência, proporcionando-lhes condições de acessibilidade e permanência no contexto escolar, promovendo sua aprendizagem e desenvolvimento.

O espaço real do processo de inclusão escolar, de acordo com a OP da Educação Especial (GDF, 2010) é a sala de aula, local privilegiado do processo de aprendizagem. É neste espaço que se concretizam as demandas acadêmicas e as relações interpessoais entre educador e educando, contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades. A Orientação Pedagógica (GDF, 2010) ainda destaca que a diversidade presente na escola não é uma barreira, mas um fator que contribui para a formação de um ambiente propício à inclusão.

Atualmente, a inclusão é uma questão considerada nos normativos que regem a educação nacional, expressa em legislação, com o objetivo de assegurar o processo educativo das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), nas duas últimas décadas, como expressa o Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Especial (MEC/GDF/SEEDF, 2014) tem organizado suas ações e políticas educacionais, fundamentadas na inclusão de todos os estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns, auxiliadas pelo caráter multifuncional, diversificado e extensivo de atendimento educacional especializado. O Currículo em Movimento supracitado traz propostas de reestruturações organizacionais e pedagógicas no sentido de tornar o sistema público mais inclusivo.

Essa perspectiva começa a ser reforçada na segunda metade da década de 1990, por propostas do movimento mundial pela educação inclusiva, uma ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa do direito de todos os alunos de aprender e participar juntos, sem nenhum tipo de discriminação. Assim, a SEEDF se viu diante de um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis.

O objetivo da educação especial inclusiva, de acordo como o Currículo em Movimento-Educação Especial (2014), é ensinar a todos seus estudantes, sem distinção e com qualidade, favorecendo condições de acessibilidade, permanência e promovendo seu processo de ensino aprendizagem, bem como seu desenvolvimento global. Assim, entende-se a sala de aula do ensino regular como um espaço real de inclusão no contexto escolar, uma vez que as diferenças se apresentam como fator que contribui para a convivência com a diversidade, em um ambiente. É relevante destacar que o atendimento especializado não se restringe às salas de recursos, ele é amplo em termos de estratégias pedagógicas, ações políticas e diversidade de recursos acessíveis, didáticos e pedagógicos.

Nesta perspectiva, o currículo deve proporcionar situações de aprendizagens considerando a possibilidade adaptações de conteúdos e ampliação do conhecimento de estudantes acerca de suas experiências de vida. A organização curricular de Educação Especial, conforme o Currículo em Movimento da Educação Básica concretiza-se em eixos transversais, com possibilidade de proporcionar aprendizagens a partir da educação para a diversidade, cidadania e educação em e para direitos humanos. Assim, os pressupostos inclusivos devem estar presentes e ser garantidos em currículos de todos os níveis e modalidade da educação.

Na atualidade, podem ser observados no referido documento, programas e projetos para proporcionar condições para a inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino, em parceria com o Ministério da Educação.

Entre estes projetos, destacam-se estes que podem estar mais próximos à realidade da Inclusão na modalidade da Educação Infantil: a implantação de salas de recursos multifuncionais com mobiliários, equipamentos, materiais didáticos, pedagógicos e recursos de tecnologia assistiva para propiciarem atendimento educacional especializado; o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE com o programa Escola Acessível para promoção de acessibilidade arquitetônica em instituições escolares; Parceria com instituições públicas de educação superior para a formação continuada de professores com a oferta de cursos voltados para o atendimento educacional especializado, na modalidade à distância; Ação interministerial onde estão envolvidos os Ministérios da Educação, da Saúde, do Desenvolvimento Social e da Secretaria Especial de Direitos Humanos, para monitoramento de pessoas com deficiência com idade de zero a 18 anos.

Destarte, o currículo para uma escola inclusiva não se restringe a adaptações feitas para estudantes com deficiências. Este é, antes de tudo, fator essencial para se alcançar a educação de qualidade que acolha a diferença e ofereça igualdade de oportunidades. Para tanto, é necessário romper com currículos rígidos e carregados de conteúdos nos quais se fortalece a segregação e a exclusão. A proposta do Currículo em Movimento (GDF/SEEDF, 2014) é permitir que a aprendizagem seja deslocada do aluno e direcionada para procedimentos de ensino. Nessa perspectiva, não é o estudante que deve adaptar sua forma de aprender ao ritmo da aula, e sim o ritmo e a dinâmica da aula e de espaços de aprendizagem é que devem ser adaptados para permitir a participação e desenvolvimento de todos os estudantes. Assim, faz-se necessário um breve estudo sobre a deficiência intelectual, para entendermos melhor sobre a aprendizagem e desenvolvimento destas crianças.

4. A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Em suas nomenclaturas ao longo da história o deficiente intelectual, como é tratado a pessoa com esta deficiência atualmente, já foi classificado como retardo mental e deficiente mental. Nas sociedades antigas, os deficientes e as crianças com outros tipos de anormalidades eram exterminadas, abandonadas ou, por outro lado, glorificadas. Stobaus e Mosquera (2004, p. 15) nos relatam que “a história assinala, desde a Idade Antiga, as políticas extremas de exclusão de crianças deficientes”. Na antiga Grécia, essas crianças eram abandonadas nas montanhas. Em Roma, elas eram atiradas nos rios.

Com a divulgação do Cristianismo, mudam-se alguns valores, e os deficientes passaram a ser vistos como homens criados por Deus, ou seja, são seres que têm alma. Assim, ficaram livres da execução rápida. Camargo (2000) afirma que essas pessoas passam a ser vistas como sujeitos em função da crença na imortalidade da alma, e passam a viver com suas famílias, a vagar nos campos e cidades ou ainda são usados como diversão nas festas dos nobres feudais e nas cortes dos reis.

Para o autor, com o surgimento do capitalismo, contudo, os deficientes são vistos como incapazes, por não serem produtivos, sendo apenas consumidores. Assim, o homem passou a ser considerado de forma individualizada e a incapacidade dessas pessoas é então determinada por causas orgânicas.

A ideia de deficiência mental, que se faz presente a partir do século XX, é a de que as diferenças apresentadas pelas pessoas deficientes são de origem orgânica. Desse modo, Camargo (2000) enfatiza que o indivíduo passa a ser diagnosticado e classificado pelo grau de inteligência que apresenta em testes psicológicos. Nessa visão, a concepção de deficiência mental é alterada e passa a ser também baseada no grau de inteligência.

Outra consideração deste autor é a importância de encontrar uma forma menos preconceituosa de caracterizar a deficiência mental, já que a medida do coeficiente de inteligência dividiu os indivíduos em dotados, superdotados e poucos dotados, além de tudo isso vir relacionado a causas orgânicas.

Em Vieira e Pereira (2003, p. 41), vemos que, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), a deficiência é a representação de qualquer perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica. Os mesmos autores consideram que a deficiência gera incapacidade nos desempenhos funcionais da pessoa. A partir daí, entendemos que a deficiência se refere a uma perda ou anormalidade de estrutura ou função. Vale ressaltar que, em termos educativos o termo de deficiência tem sido substituído pelo conceito de necessidades educativas especiais.

Os autores ainda destacam que na década de 60, foi proposto o termo retardo mental, definido como um atraso cognitivo vinculado a deficiências no comportamento adaptativo. Apesar de parecer um avanço, esta proposta de funcionamento intelectual abaixo da média era passível de críticas, pois baseava o diagnóstico apenas em testes de inteligência.

Ao longo dos anos 70 e 80, foram apresentadas outras definições, sendo a definição de 1992, proposta pela Associação Americana de Retardo Mental (ANMR), a que mais se destacou pela funcionalidade. Nela, o indivíduo para ser considerado deficiente mental deveria apresentar além de déficit intelectual, deveria apresentar déficit em pelos menos duas

áreas do comportamento adaptativo. Nesse contexto, Vieira e Pereira (2003) conceituam esta deficiência, como um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, com limitações em duas ou mais áreas do comportamento adaptativo como: comunicação, independência pessoal, vida em casa, comportamento social, utilização dos recursos da comunidade, tomada de decisões, cuidados de saúde e segurança, aprendizagens escolares e trabalho.

A discussão sobre deficiência intelectual, atualmente, ressalta a relevância de se desenvolver opções de suporte aos indivíduos. Nas palavras de Mendes (2006), não basta apenas diagnosticar e permitir o acesso dos estudantes com a deficiência ao ensino regular, além disso, é indispensável criar condições para a inclusão efetiva em termos de desempenho acadêmico, socialização e desenvolvimento social e emocional desses alunos. Deste modo, vemos a necessidade de destacar na discussão, sobre os alunos com deficiência intelectual na escola comum.

4.1. A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A deficiência intelectual apresenta um desafio para a escola comum, em sua função principal, que é a de gerar conhecimento, visto que o aluno com essa deficiência revela uma maneira peculiar de aprendizagem. Para Mantoan (2004), a escola deve passar a ver o conhecimento como uma conquista individual, é fruto de uma atividade criativa, heterogênea e, principalmente, regulada pelo sujeito que aprende. A autora destaca que o que enriquece o processo escolar são as diferentes opiniões e ideias, enfatizando a possibilidade de expressão singular sobre estes.

Outra ideia a ser ressaltada é a de que ensinar é um ato coletivo, em que o professor disponibiliza o conhecimento a todos os alunos. A visão desse profissional na educação inclusiva é a de que ele organiza atividades diversas para seus alunos em geral (com e sem deficiência intelectual) para trabalhar um mesmo conteúdo. Valorizando o caráter igualitário da aprendizagem e descartando as demais características excludentes, típicas de práticas pedagógicas tradicionais das escolas comuns. Na visão de Mantoan (2004), a educação inclusiva necessita da cooperação entre todos os alunos e o reconhecimento de todas as possibilidades de aprendizagem.

Para trabalhar numa proposta inclusiva, o professor precisa do apoio dos gestores da instituição educacional, ou seja, de uma gestão que seja dialética e descentralizadora. Ao proporcionar aos alunos e professores melhores condições de ensino e de aprendizagem, a

escola cria meios eficazes que possam levar o aluno com deficiência intelectual a participar igualmente de todos esses momentos, como nos lembra Mantoan (2009) sem descartar um bom planejamento de trabalho. Liberdade para aprender e ensinar não descarta os limites ou regras, assim, a escola deve compreender momentos específicos para planejar, executar, avaliar e socializar os conhecimentos adquiridos, oportunizando ao aluno com deficiência participar igualmente de todos esses momentos.

Outra questão destacada por esta autora é a avaliação dos alunos com deficiência intelectual. Para ela, entender que esta avaliação tem por objetivo compreender os avanços desses alunos quanto ao conteúdo proposto durante o ano. A avaliação releva a promoção do aluno e evita que ele seja promovido automaticamente, o que é uma forma de discriminação. Como enfatiza Mantoan (2009), o que importa no início de um novo de estudos, é se o aluno, com ou sem deficiência, aprendeu no ano anterior.

Os alunos com deficiência intelectual devem ser assistidos em suas dificuldades e habilidades na instituição escolar, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Segundo a Orientação Pedagógica para o Sistema Especializado de Apoio à Aprendizagem (GDF, 2010), a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal conta, desde 1968, com o serviço de suporte técnico pedagógico, composto por profissionais com formação em Psicologia e Pedagogia. Este serviço oferece apoio educacional especializado às instituições educacionais, especialmente as de Educação Infantil, de Ensino Fundamental – anos/ séries iniciais, e aos Centros de Ensino Especial.

Para Drago (2011), a educação formal tem o papel de proporcionar ao educando o desenvolvimento de todas as potencialidades para superar o meio social, apropriação cultural, afetiva, intelectual, dentre outros aspectos.

Segundo este autor, a maneira como vem sendo feita a inclusão de alunos com deficiência nas salas comuns da educação infantil, sugerem um processo contínuo de reconhecimento da criança como ser social que produz conhecimento e cultura. Para tanto, Drago (2011) considera três pressupostos básicos de análise: as concepções de educação, de infância e de inclusão. As dúvidas a respeito de infância e educação infantil, podem se refletir no cotidiano educacional e no processo de construção da identidade da criança.

Neste contexto, este autor enfatiza que a palavra educação, quando associada às palavras infantil e inclusiva, pode ser definida como uma ação planejada, racional e consciente. Por isso a necessidade de compreender como a educação inclusiva tem sido desenvolvida na Educação Infantil, que é a primeira etapa da Educação Básica no Brasil.

De acordo com Candau (2000), a educação é a grande responsável pela modernização da sociedade em que vivemos, e o caminho para a transformação do cenário atual é o desenvolvimento de políticas voltadas para a educação. Nesse sentido, o autor destaca a grande responsabilidade da escola pública, que é a instituição que concentra a maioria dos problemas provenientes da falta de estrutura familiar, da fome, miséria, violência, desemprego, dentre outros.

Drago (2011) destaca que nunca houve uma legislação tão enfática e consistente em relação à Educação Infantil e aos direitos da criança. Além da Constituição Brasileira de 1988, o autor salienta também a LDB nº. 9.394 de 1996, que dedica um capítulo à Educação Infantil. O autor cita ainda, entre as legislações importantes para a primeira etapa da educação básica, o Plano Nacional de Educação lei nº 10.172 de 2001, o qual apresenta como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Visando regulamentar a Educação Infantil como nível de ensino da Educação Básica, Drago (2011) dedica à LDB as outras medidas que foram sendo desenvolvidas para essa regulamentação. Diante disso, destaca-se a divulgação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil em 1998, com o objetivo de sistematizar e direcionar o trabalho com crianças de zero a seis anos.

A integração da educação infantil no âmbito da educação básica, como direito das crianças de zero a seis anos e suas famílias, dever do estado e da sociedade, é fruto de muitas lutas desenvolvidas especialmente por educadores e alguns segmentos organizados, que ao longo dos anos vêm buscando definir políticas públicas para as crianças mais novas (Brasil, 1998, p.1).

Durante muito tempo, Drago (2011) traz que a educação infantil foi vista como um local onde as crianças ficavam “depositadas” enquanto os pais trabalhavam. Atualmente, a educação infantil é vista como uma conquista pela qual se reconhece o direito à educação e de busca pela cidadania da criança até seis anos de idade.

Neste cenário, o autor denuncia que a Educação Infantil ainda recebe um papel educacional considerado irrelevante e substituível por outros, como pelos cuidados da mãe. Drago (2011) enfatiza ainda que a Educação Infantil precisa ter um caráter educativo que vença as barreiras de discriminação e preconceito em relação à infância, às escolas e aos professores dessa faixa etária.

Para tanto, a educação Infantil deve ser considerada, ainda segundo este autor, como um novo modo de pensar a educação, como uma nova proposta de trabalho para cidadãos que precisam de uma educação de qualidade. Em concordância com este autor, Kramer (1998, p. 103) afirma que “a educação infantil não se restringe aos aspectos sanitário ou assistencial, mas não se resume tampouco à mera antecipação da escolaridade, e nem à transmissão sequencial de informações”.

Nas palavras de Drago (2011), as formas como a criança se adapta ao ambiente sociocultural, se refletem na educação Infantil de duas maneiras distintas: considerando a criança como um ser em desenvolvimento e que precisa de educação; e outra maneira que também considera a criança como um ser em desenvolvimento, porém vendo-o com sujeito ativo, em transformação, mediador de cultura e produtor de conhecimento.

Sob essa perspectiva, inclui-se a criança com necessidades educacionais especiais, como afirma o autor, salientando a inclusão das mesmas no sistema regular de ensino, com apoio técnico, um atendimento digno e de qualidade. Considerando que a formação final de toda a personalidade, da pessoa com e sem deficiência, necessita de uma educação de qualidade, Mittler (2003), afirma no trecho abaixo que a escola inclusiva está voltada para um ensino que reforce os mecanismos de interação e cooperação, auxiliando o ser humano a se perceber como parte de um todo.

A inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que a frequentam regularmente e para aqueles que agora estão em serviço segregado, mas que podem retornar à escola em algum momento do futuro. A inclusão não é a colocação de cada criança individualmente nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar, sendo, desse modo, valorizados (p. 236).

Diante disso, Drago (2011) pensa em uma escola destinada à participação e à preparação para a cidadania de todas as pessoas, independente da etnia, preferência sexual, credo, gênero, classe social e aspecto físico. Ao defender a inclusão em escolas comuns, o autor considera ainda o trabalho pedagógico desenvolvido, baseando-se na afirmação de Mantoan (1997) que se segue:

Ao incluir o aluno com deficiência na escola, estamos exigindo da instituição novos posicionamentos diante dos processos de ensino e de aprendizagem, à luz de concepções e práticas educativas mais evoluídas e

uma mudança de atitude face à avaliação dos alunos, à promoção para as séries iniciais e níveis de ensino mais avançados (p. 94).

Drago (2011) ao defender uma educação inclusiva e escolar de qualidade, desde a primeira etapa da educação básica: a educação infantil se apoia nas ideias de Vygotsky (1997), de que a criança é um ser social e já faz parte de um todo desde os primeiros anos de vida, podendo o todo interferir no comportamento humano. Vygotsky ainda afirma que “a criança com defeito não é inevitavelmente uma criança deficiente. O grau de seu defeito e sua normalidade dependem do resultado da compensação social” (Vygotsky apud DRAGO, 2011, p. 126).

Com isso, Drago afirma que o indivíduo vai se formando e se fundamentando por meio de seu desenvolvimento social, de sua interação e inclusão na sociedade, e de sua mediação com os outros. O autor se refere a Ferreira & Guimarães (2003), que afirmam:

O contato das crianças entre si reforça atitudes positivas, ajudando-as a aprender a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer, convivendo com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares. Todas as crianças, sem distinção, podem beneficiar-se das experiências obtidas no ambiente educacional. Os alunos com deficiência, em especial, quando em ambientes inclusivos, podem apresentar melhor desempenho no âmbito educacional, social e ocupacional. Eles aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo real (p. 38).

No cotidiano da prática pedagógica, Drago (2011) observa que a escola, desde a educação infantil, passa a ser a grande sociedade organizada em que a criança com necessidades especiais está integrada, com regras, horários, direitos, deveres e jogos simbólicos. Para o autor, a criança deficiente precisa ser vista como uma pessoa capaz de assumir e viver um papel social, pois possui capacidades que podem e devem ser desenvolvidas.

Este autor concorda que a maneira mais fácil de aproximar destes resultados, é proporcionando à criança com necessidades educacionais especiais, uma educação inclusiva de qualidade no espaço escolar em que a criança encontra-se inserida, inclusive na educação infantil.

Sendo assim, nas palavras de Drago (2011), o trabalho pedagógico tem importância fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento infantil. Entende-se por trabalho pedagógico tudo o que o professor e a escola planejam para alcançar os objetivos propostos, precisando ainda estar fundamentado em bases sólidas teóricas e práticas, com a finalidade de formar o indivíduo.

Nesse sentido, ainda segundo o mesmo autor, entende-se que o trabalho pedagógico norteado por pressupostos inclusivos, necessita ser aquele que valorize as relações interpessoais, que veja o ser humano com ser único e perceba ainda, que mudanças são necessárias para que a escola possa conseguir transmitir conhecimento para todas as pessoas, independente de suas características, físicas, mentais, sensoriais, raciais ou qualquer outra. Drago (2011) afirma que a proposta de educação inclusiva compreende uma educação de boa qualidade para todos e com todos, buscando-se meios e modos de remover as barreiras para a aprendizagem.

Enfim, este mesmo autor revela que construir uma escola fundamentada nos princípios da educação inclusiva, é garantir o acesso, a permanência e o sucesso do aluno ao conhecimento culturalmente produzido e acumulado pela humanidade. Diante do exposto, entende-se que para que esta educação inclusiva seja construída com sucesso, o aluno com deficiência necessita, além de uma educação adequada, que a escola esteja estreitamente relacionada com a família.

4.2. A RELAÇÃO FAMÍLIA, ESCOLA E ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Para que se possa construir uma sociedade inclusiva é preciso antes de qualquer coisa, haver toda uma mudança no pensamento das pessoas e na estruturação da sociedade, isso requer certo tempo. Mas acreditamos que é a real aceitação das pessoas com necessidades especiais que irá nortear e desencadear essas mudanças e essa aceitação deve começar pela própria família.

Com o passar dos anos, muitos conceitos foram se transformando. A deficiência passou a ganhar novo enfoque e conseqüentemente a pessoa com deficiência passou a ser vista com mais carinho. As famílias começaram a receber maior apoio; no entanto, o preconceito e a discriminação sempre fizeram e ainda fazem parte da vida da criança com deficiência. Porém, para que a mudança aconteça é necessário mostrar a importância da família, da escola e da sociedade e como nos afirma Carvalho (1997, p. 36), “as deficiências não são fenômenos dos nossos dias. Sempre existiram e existirão”.

Os pais de crianças com deficiência muitas vezes não se encontram preparados para enfrentar esta situação. Buscaglia (1993) ressalta alguns sentimentos próprios de famílias que têm um filho com deficiência, como o sentimento de autopiedade, a decepção e a descrença. Muitas mães culpam-se pela deficiência da criança, pensando que não se cuidaram o suficiente durante a gravidez. O autor ainda destaca que é possível aparecer a vergonha,

pois o desejo dos pais quando geram um filho é que este seja sua extensão., O autor considera que estes sentimentos que os pais de uma criança com deficiência enfrentam, pode ajudar para que as famílias se conscientizem de que são reações naturais e de forma alguma podem ser considerados anormais. O papel da escola é reconhecer esse momento pelo qual os pais passam para auxiliá-los a entender e superar esta fase, levando-os a aceitar seu filho com otimismo e muito amor.

Nesse sentido, é importante citar Içami Tiba (1996) que diz que o ambiente escolar deve complementar o ambiente familiar, devendo ser agradáveis e geradores de afetos. A família e a escola devem ter princípios muito próximos para o benefício da criança.

Para Gokhale (1980), a família não é somente o berço da cultura e a base da sociedade, é também o centro da vida social. A família é a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas. Assim, pode-se afirmar que as crianças precisam sentir que fazem parte de uma família.

A presença e acompanhamento da família, na vida de qualquer criança, é muito importante para o seu desenvolvimento pleno. Seu papel é o de oferecer-lhe um lugar onde possam desenvolver-se com segurança e aprender a se relacionar em sociedade. Este esforço torna-se, sem dúvida, mais difícil para as famílias dos estudantes com deficiência. Buscaglia (1993) considera esse período inicial da vida, como um dos mais importantes para o futuro das crianças com deficiência, pois é neste momento receberão ajuda para formar atitudes básicas em relação ao futuro.

A principal importância da influência da família está no fato do ambiente familiar proporcionar as condições necessárias ao desenvolvimento da criança. Cambuzzi (1998), afirma que as famílias são indispensáveis no processo educacional dos filhos, pois assim desenvolvem autonomia, conscientização do outro e a convivência. O autor salienta que é fator fundamental a parceria escola e família, pois são agentes de transformação em termos individuais e coletivos.

A escola, depois da família, é o espaço primeiro e fundamental para o processo de socialização da criança. A inclusão das crianças com deficiência na escola regular, com o apoio de atendimento educacional especializado, quando necessário, faz parte da atual política educacional brasileira. Contudo, todo o trabalho realizado pela escola terá maior êxito, se acompanhado diretamente pelos membros da família deste estudante. Parolin (2003) nos lembra de que os objetivos da escola e das famílias são os mesmos, preparar a criança para o mundo. Esse autor enfatiza a importância da participação da família no processo educativo.

Para ele, a escola deve estreitar ao máximo essa relação, oportunizando um convívio maior dos pais dentro da escola para auxiliar no desenvolvimento.

Escola e família devem caminhar juntas no processo de aprendizagem. Segundo Buscaglia (1993), a família é o personagem central no processo educacional, contudo, só poderá prestar alguma ajuda se for tratada com a mesma dignidade, consideração e respeito que qualquer outro envolvido na educação do estudante com deficiência.

Cury (2003, p.54) destaca a importância do trabalho a ser realizado pela escola de forma conjunta com as famílias, quando afirma que “pais e professores são parceiros na fantástica empreitada da educação” O autor também salienta a questão dos pais nunca desistirem de seus filhos assim como os professores nunca devem desistir de seus alunos, bem como, a escola deve aproximar-se a cada dia mais das famílias de seus alunos e formar com elas um trabalho de parceria. O trabalho com a família e o estímulo ao seu envolvimento constitui um fator decisivo no processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais, sendo indispensável para a construção da individualidade do sujeito como participante ativo da sociedade. Contudo, esse processo requer, para sua efetivação, a ação de múltiplos esforços e a participação de todos os segmentos da sociedade, de modo a se promover uma verdadeira mudança cultural em relação à diversidade.

Quando se fala em vida escolar e sociedade, não há como não citar o mestre Paulo Freire (1999), quando diz que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Assim, podemos observar que a relação família e escola demanda dos professores uma tomada de consciência, onde a escola deve buscar construir por meio de uma intervenção elaborada e consciente a criação de espaços de reflexão e experiências, estabelecendo a aproximação entre as duas instituições.

No Parágrafo único do Capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), afirma que "é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais", ou seja, envolver as famílias para o convívio escolar. Família e escola são pontos de apoio ao ser humano, assim, quanto melhor for a parceria entre ambas, mais significativos serão os resultados na formação do estudante. Esta participação das famílias na educação de crianças com deficiência deve ser constante e consciente, sendo o ambiente familiar e escolar, simultâneos e complementares.

A escola e a família, cada qual com seus valores e objetivos específicos na educação de uma criança/adolescente, constituem uma estrutura essencial, onde quanto mais diferentes são, mais necessitam uma da outra. Como destaca Freire (1999), cabe a toda

sociedade, não somente à educação, transformar o cotidiano da escola e da família, por meio de pequenas ações modificadoras, para que assim a família compreenda a importância dos objetivos traçados pela escola, assim como o seu lugar de corresponsável nesse processo.

5. METODOLOGIA

Na realização da presente pesquisa, a princípio, foi realizado um apanhamento bibliográfico a partir de livros, artigos e publicações já elaborados sobre o tema. Todo material encontrado foi submetido a uma triagem, por meio da qual foi construído um roteiro de leitura. Ao longo da leitura e da análise dos documentos encontrados, foram feitas anotações e fichamentos que, no decorrer do processo de estudo do tema, serviram para fundamentar o trabalho. Gonsalves (2001) afirma que a pesquisa bibliográfica se caracteriza pela análise dos dados escritos em livros, artigos de revistas, dentre outros. A finalidade desta pesquisa é colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa.

Acreditamos que a pesquisa bibliográfica deve ser uma rotina na vida do profissional da área de educação. Dessa forma, utilizaremos fundamentalmente as contribuições de alguns autores sobre a importância da inclusão de alunos com deficiência intelectual na escola de educação infantil. Para produzir uma melhor sustentação teórica ao trabalho, não deixamos de buscar as contribuições científicas disponíveis sobre o conceito de deficiência e deficiência intelectual nos últimos anos. As fontes bibliográficas que o presente trabalho apresenta intentam promover a compreensão do assunto tratado. A partir delas, encontramos instrumentos práticos que nos permitiram agir e pensar, obtendo reflexões para os nossos questionamentos e inquietações que são a razão desta pesquisa.

Em consonância, foi analisado ainda o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, considerado um documento de grande importância para seu desenvolvimento pedagógico. O documento foi disponibilizado pela equipe gestora da instituição, após a apresentação do projeto desta pesquisa e assinatura do termo de Aceite da instituição. O mesmo foi lido, observando-se no planejamento da instituição, a maneira como a inclusão dos alunos com necessidades especiais é idealizada, e como o trabalho pedagógico com estes alunos e com os professores é contemplado no sentido da inclusão.

Vale ressaltar, que o PPP é uma peça fundamental no planejamento das instituições de ensino. É ele que irá apresentar o que a escola idealiza suas metas e objetivos e quais os caminhos possíveis para atingi-los. Como afirma Veiga (2005, p. 13), o Projeto Político Pedagógico é definido como "um processo democrático de decisões, que se preocupa em organizar o trabalho pedagógico, superando os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias". Nas palavras da autora, o PPP é importante, pois se torna uma direção para as ações da escola. É um ato intencional que deve ser estabelecido coletivamente, passando a ser compromisso de todos.

Desse modo, para a autora, o Projeto Político Pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico, da escola e da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. A elaboração destes projetos se intensificou após a publicação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 1996), onde foi estabelecida a obrigatoriedade de uma proposta pedagógica para as escolas de educação básica.

Ademais, o presente trabalho utilizou como metodologia a pesquisa-intervenção, que consiste em uma tendência das pesquisas participativas, buscando investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico como afirmam Aguiar e Rocha (2003), que evidenciam que a pesquisa-intervenção trata-se de uma metodologia interventiva, na qual se afirme a ação que toda investigação constitui.

O papel do investigador dentro da situação investigada é estabelecer as condições favoráveis a uma melhor captação de informação. Como ressalta Barbier (1985), que o pesquisador tem como proposta a busca de soluções para as problemáticas vividas, envolvendo um processo de compreensão e mudança da realidade. Segundo o autor, para desenvolver uma pesquisa interventiva, é necessária uma mudança na postura do pesquisador e dos pesquisados, pois todos são coautores da situação-problema.

Além disso, Rodrigues & Souza (1987) também evidenciam que a pesquisa-intervenção representa uma crítica à política positivista de pesquisa como podemos observar na seguinte reflexão:

A antiga proposta lewiniana vem sendo resignificada à luz do pensamento institucionalista: trata-se, agora, não de uma metodologia com justificativas epistemológicas, e sim de um dispositivo de intervenção no qual se afirme o ato político que toda investigação constitui. Isso porque na pesquisa-intervenção acentua-se todo o tempo o vínculo entre a gênese teórica e a

gênese social dos conceitos, o que é negado implícita ou explicitamente nas versões positivistas 'tecnológicas' de pesquisa (1987: 31).

Segundo estes autores, tais experiências caminham no sentido da articulação entre teoria e a prática, entre o sujeito e o objeto, na medida em que o conhecimento e a ação sobre a realidade será efetivado na investigação das necessidades e interesses, produzindo assim, uma organização e atuação eficaz sobre essa realidade, podendo levar a transformações sociais e políticas, dando às populações excluídas uma presença ativa na sociedade.

Desse modo, consideramos que a pesquisa-intervenção atende nossa proposta de pesquisa e é capaz de possibilitar a investigação no campo da educação, articulando a pesquisa e a intervenção na construção deste espaço de práticas pedagógicas.

CONTEXTO DA PESQUISA

A escola onde esta pesquisa foi realizada trata-se de um Centro de Educação Infantil, localizado em Brazlândia, Distrito Federal. A escola é inclusiva e atende 420 crianças na faixa etária de 4 anos (1º período) e 5 anos (2º período), sendo divididos em 20 turmas, 10 no turno matutino e 10 no turno vespertino. A maioria dos alunos é residente nas proximidades da escola, de famílias humildes e de poucas condições financeiras. A grande maioria das famílias trabalha fora de Brazlândia, porém participa bastante de reuniões e eventos organizados pela escola.

Esta escola dispõe de um espaço físico estruturado para a educação infantil, ambientes e mobiliários, com 20 salas de aulas, sala de professores, secretaria e direção, refeitório, cozinha, parque de areia, brinquedoteca, pátio coberto e piscina recreativa. Desde o ano de 2014, a escola conta com professor de Educação Física. Há ainda o trabalho da EEAA - Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, formada por um pedagogo fixo na escola e um psicólogo itinerante. A equipe gestora é formada por diretor, vice-diretor e supervisor administrativo, com o apoio de dois coordenadores pedagógicos. Grande parte dos professores é do quadro efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e está há alguns anos nesta escola, os demais são professores efetivados recentemente e professores de contrato temporário.

PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram desta pesquisa, 2 (dois) professores que atuam em turmas inclusivas, com alunos que têm deficiência intelectual. O convite para a apresentação da pesquisa foi estendido aos demais professores, onde somente 1 (um) se manifestou a participar, no grupo de discussão. Os dois professores participantes desta pesquisa são graduados em Pedagogia, sendo formados em 2005 e 2006. São do quadro efetivo de professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) há 10 e 12 anos e atuam em turmas de integração inversa², reduzida com 15 alunos, com 1 (um) aluno diagnosticado com deficiência intelectual na turma de 1º período, e 3 (três) alunos com na turma de 2º período. Ademais, as famílias das crianças com deficiência intelectual participaram com a presença dos pais das 4 (quatro) crianças a avó de uma delas.

5.1. AÇÕES INTERVENTIVAS

Na perspectiva da pesquisa intervenção proposta, algumas ações se fizeram necessárias para compreender como ocorre a inclusão de crianças com deficiência intelectual na educação infantil.

Para tanto, a pesquisa desenvolveu-se em três etapas centrais: análise do PPP, pesquisa-intervenção com os professores e pesquisa-intervenção com os pais. Ressaltamos, *a priori*, a importância da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Este documento afirma que a escola é um espaço educativo e o seu trabalho não pode ser pensado nem realizado no vazio e na improvisação. O projeto pedagógico é um instrumento que possibilita a escola inovar sua prática pedagógica, na medida em que apresenta novos caminhos para as situações que precisam ser modificadas. Como afirma Veiga (2005), ao construí-lo coletivamente, a escola afirma sua autonomia sem deixar de manter relações com as esferas municipal, estadual e federal na educação nacional.

Em um segundo momento da pesquisa, foi investigado, junto aos professores, como ocorre o planejamento e intervenções em sala de aula, em relação aos alunos com

² Classes de Integração Inversa, cuja constituição obedeça à proporção de 1/3 de alunos normais, nas áreas de Deficiência Mental, Deficiência Auditiva, Deficiência Física e Condutas Típicas de Síndromes.

deficiência intelectual. Para isso, realizamos uma pesquisa intervenção, a qual se caracteriza pela participação no pesquisador, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico.

Ainda nesta perspectiva, evidencia-se a relevância em compreender o papel das famílias na escola, a fim de verificar quais acompanhamentos ou orientações a escola realiza para estas famílias, e quais suas impressões sobre a inclusão destas crianças no ensino regular. Nesse sentido, em seguida detalhamos no contexto da pesquisa, como as ações interventivas ocorreram e como o tema foi proposto e apresentado à escola pesquisada.

5.1.1. INSERÇÃO NA ESCOLA

Na escola onde a pesquisa foi realizada, há dois professores regentes em turmas inclusivas, as quais atendem 4 (quatro) crianças com Deficiência Intelectual (DI), sendo uma turma de 1º período e outra de 2º período.

No primeiro momento, entrou-se em contato com a equipe gestora da escola para apresentar a pesquisa, momento em que aprovaram a investigação ao assinarem o Termo de Aceite da Instituição (Anexo A). A partir disso, foi marcada uma reunião para a divulgação desta proposta com os 2 (dois) professores regentes das turmas inclusivas. O convite para participar deste momento estendeu-se aos demais professores, havendo manifestação espontânea de 1 (um) professor. Assim, apresentou-se a pesquisa, os objetivos e os procedimentos para a realização deste estudo. Do mesmo modo, no momento de intervenção com os professores, cada um, ciente do estudo realizado também assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B).

5.2. PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

1) ANÁLISE DO DOCUMENTO: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

Realizamos a análise deste documento, com o objetivo de contextualizar as propostas pedagógicas e as intervenções pedagógicas e práticas que a escola desenvolve. Este é um documento, como mencionado anteriormente, proposto pela SEDF, com base na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 1996), onde se estabelece a obrigatoriedade de uma proposta pedagógica para as escolas de Educação Básica.

Para a construção das informações desta pesquisa, iniciamos pela análise do Projeto Político e Pedagógico (PPP), e da apresentação da pesquisa aos participantes. Neste

contexto, foi proposto aos professores e às famílias, em ocasiões distintas, um momento de análise e discussão deste documento, a fim de perceber de que maneira os mesmos percebem a inclusão nesta escola, e como o apoio pedagógico recebido e proposto neste documento, reflete no seu planejamento e diretamente em sala de aula. A seguir, destacamos como ocorreu este processo.

2) AÇÕES INTERVENTIVAS COM OS PROFESSORES

As discussões foram construídas a fim de oferecer um espaço de reflexão que permitisse tanto aos professores, quanto às famílias, uma possibilidade de intervenção pedagógica articulada com o PPP e com a escola. Os grupos de reflexão aconteceram em momentos de coordenação pedagógica dos professores, em dois encontros, com duração de 1h30 cada um.

Nos momentos de reflexão com os professores, as discussões foram direcionadas para o planejamento e as intervenções realizadas por eles em sala de aula, as propostas do PPP e as concepções dos professores a respeito da inclusão de crianças com deficiência intelectual no contexto da educação infantil. Partindo desta proposta, realizou-se uma reunião com estes participantes. Nesta ocasião, houve momentos de reflexão e discussão sobre o PPP, sobre a inclusão e sobre a deficiência intelectual. A discussão foi iniciada pela leitura da mensagem "Quando a escola é de vidro", onde os presentes tiveram a oportunidade de fazer a leitura. O texto pode ser associado a muitos aspectos na vida, possibilitando diversas analogias de se viver preso em um vidro, tratando as pessoas como iguais, sem considerar suas particularidades, vivências e crenças. Em seguida houve a reflexão sobre a mensagem e a relação com a escola e a inclusão, sobre sua participação na construção do PPP, e o planejamento das aulas e o apoio recebido em relação aos alunos com deficiência intelectual.

Com a apresentação do PPP aos professores participantes, foram propostas discussões dinâmicas com vistas a estimular suas reflexões. Foram retiradas algumas frases do PPP, onde cada professor, retirando uma frase de um vidro, pode expressar sua opinião, articulando com sua prática pedagógica e seus papéis no planejamento e atendimento a estes alunos. Todos puderam se expressar sobre suas impressões.

2.1. AÇÃO INTERVENTIVA COM OS PAIS

Com as famílias, o encontro foi realizado em um único momento, com a duração de 2 horas. Para armazenar as informações construídas durante os grupos de reflexões, foram realizadas anotações para análises posteriores.

Nos encontros com as famílias participantes, as reflexões foram conduzidas para seu papel e sua participação no processo de inclusão, e sobre seus anseios quanto às intervenções que a escola realiza. Realizou-se, uma reflexão e discussão sobre a inclusão de crianças com deficiência intelectual na educação infantil, sobre a construção do PPP e as intervenções realizadas pela escola.

A discussão teve início com a leitura da mesma mensagem "Quando a escola é de vidro", com o objetivo de estimular a participação destas famílias. A leitura foi feita por uma das mães presentes, que solicitou assim fazê-lo. Após a leitura, houve um momento para discussão da mensagem, conduzida pela pesquisadora, que propôs um vidro, onde cada um pudesse retirar uma frase extraída da mensagem, podendo comentar e articular com a inclusão de crianças com deficiência intelectual, e as intervenções realizadas pela escola no atendimento a estas crianças, onde puderam expressar suas opiniões de acordo com sua visão deste trabalho.

Em seguida, foi apresentado às famílias o documento do PPP. Foi oportunizando a todos os presentes expressar seus pensamentos e anseios em relação ao tema, e o conhecimento e participação na construção deste documento. Partindo desta discussão, propôs-se uma reflexão sobre a inclusão de crianças com deficiência intelectual na educação infantil, sobre a construção do PPP e as intervenções realizadas pela escola.

5.3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a realização dos grupos de reflexão, e de posse dos registros escritos dos mesmos, foram realizadas leituras dos dados construídos, articulando-os à fundamentação teórica apresentada nesta pesquisa.

Tendo em vista esta interlocução foi possível identificar algumas particularidades da concepção dos participantes sobre as questões discutidas. A partir das falas e discussões destes, foram elaboradas 4 (quatro) categorias para análise, que segundo Bardin (2006) consiste em explorar o material a fim de compreender a significação dos registros, possibilitando as interpretações e inferências. Para a autora, a categorização é um dos pontos básicos na descrição analítica.

As categorias definidas são: a relevância da inclusão na educação infantil, a participação da família no contexto escolar do aluno com deficiência intelectual, as principais dificuldades encontradas pelos professores para atender estes alunos, e a importância do PPP e sua contextualização na inclusão.

CATEGORIA 1: A relevância da inclusão na educação infantil

Quanto à relevância da inclusão na educação infantil, os professores e familiares concordam que o mesmo seja importante para o desenvolvimento das crianças, podendo contribuir para a continuidade do trabalho nas séries iniciais. Um dos professores ainda observa que o trabalho na educação infantil é tão importante quanto o trabalho nas séries iniciais do ensino fundamental, e que a educação infantil é a base para o ensino fundamental.

Drago (2011) afirma que a criança na educação Infantil deve ser considerada como um ser em desenvolvimento que necessita de educação e também considera a criança como um ser em desenvolvimento que produz conhecimento.

O autor inclui neste contexto, a criança com necessidades educacionais especiais, que a partir da sua inclusão no sistema regular de ensino, necessita de um apoio técnico e um atendimento de qualidade. Drago (2011) ainda destaca que a Educação Infantil precisa ter um caráter educativo que vença as barreiras de discriminação e preconceito.

Em um dos momentos de intervenção e reflexão, um dos professores observa que o trabalho sobre a inclusão na educação infantil é tão importante quanto o trabalho nas séries iniciais, e que a educação infantil é a base para o ensino fundamental. Outro professor considera muito importante o trabalho de inclusão na educação infantil, porém observa que há muito despreparo dos docentes para uma inclusão de qualidade.

Sob esta perspectiva, percebemos que a inclusão na educação infantil é um tema que tem provocado discussões pertinentes neste ambiente inclusivo. Tanto os pais quanto os professores, observam no AEE realizado pela escola um processo de grande valia para a inclusão destes alunos. Os professores relatam estar satisfeitos com o apoio pedagógico que recebem da escola, seja ele coletivamente, nos momentos organizados para conscientização e reflexão sobre a inclusão na educação infantil, seja individualmente, com orientações mais específicas para seu aluno com deficiência intelectual. Um dos professores ainda relata em sua fala, que *"o problema maior que vê, é a falta de participação da família de um dos alunos"*, referindo-se à família que pouco participa, mencionado anteriormente.

Segundo Skliar (2001), duas questões são enfatizadas sobre as práticas

educacionais de inclusão. Por um lado, o privilégio dado à escola para delinear novos limites de inclusão, reduzindo o processo educacional à concepção de futuros reprodutores de conhecimentos. Por outro lado, mediante uma estratégia de fragmentação sobre algumas comunidades, para que elas não possam construir suas próprias dimensões pedagógicas. Nas palavras do autor, "este processo acontece sem que as diferenças e as identidades descentradas da hegemonia, constituídas histórica, social e culturalmente, sejam reconhecidas politicamente." (2001, p. 16).

CATEGORIA 2: A participação da família no contexto escolar do aluno com deficiência intelectual

Dos professores participantes, somente um não reconhece a participação efetiva da família na vida escolar da criança. Nos demais casos, percebemos que a família é participativa e interessada no desenvolvimento e nas atividades escolares. Enquanto este professor afirma que a família participa pouco, comparecendo somente em reuniões com os pais quando é solicitada, outro professor reconhece a participação efetiva dos responsáveis, que demonstram interesse e preocupação com a aprendizagem da criança, buscando a escola em diversos momentos, participando ativamente dos momentos proporcionados pela escola.

As famílias reconhecem a necessidade de sua participação nesse contexto, acreditando estarem assim, contribuindo para esta inclusão. A família, a qual há indícios de pouco participação, reconhece o fato e alega falta de tempo dos pais. Assim, expressam que sua colaboração com a inclusão de seu filho na escola, se faz por meio da participação em reunião bimestral com a professora, e atendendo alguma solicitação da escola, quando é possível.

Percebe-se na fala desta família, certo desconforto ao afirmar que mesmo com a falta de tempo, deveriam ser mais participativos devido à necessidade especial da criança. De acordo com Kelman (2010), até certo tempo a exclusão se iniciava dentro da própria família, mas apesar do processo de inclusão social ter se transformado ao longo da história, a família é ainda corresponsável por este processo. Do mesmo modo, Faria Filho (2000) atribui ao afastamento da família em relação à escola, uma preocupação que ainda nos dias atuais, pode explicar muitos problemas atribuídos à educação no Brasil.

Para Kelman (2010), o primeiro contexto de desenvolvimento no qual o ser humano está inserido é a família, definido como um sistema social pequeno e interdependente com regras e valores próprios e relativamente definidos. Portanto, a família tem um papel

significativo no desenvolvimento da criança com e sem necessidades educacionais especiais, visto que é a primeira instância em que a criança convive e tem uma vida de interação social.

A participação da família na vida escolar da criança com necessidades educacionais especiais é um fator necessário e indispensável, visto que estas crianças, tanto quanto as demais crianças, precisam de um apoio sólido que norteie e conduza seu desenvolvimento nesta primeira e tão importante etapa da escolarização.

Uma das famílias participantes deste momento de reflexão reconhece que devem integrar-se ao ambiente escolar, e acreditam que os professores realizam um trabalho em conjunto com os pais, através de encontros e reuniões. Desta maneira, eles podem conhecer e vivenciar a rotina de seu filho na escola.

Sendo assim, percebe-se nas falas das famílias de alunos com necessidades especiais, o reconhecimento de seu papel fundamental na adaptação dos mesmos no ensino regular. Desta maneira, é necessária a participação e integração entre família e escola, a fim de promover a experiência do aluno no ambiente escolar, assumindo as limitações que seus filhos podem enfrentar neste contexto.

Observamos, assim, nas falas dos professores e das famílias que participam efetivamente na educação de seus filhos, que estes alunos apresentam melhor desenvolvimento pedagógico e social. A participação da família no ambiente da educação infantil, na fala dos professores, é essencial para bom andamento do trabalho pedagógico. Segundo uma das mães, *"seu filho sente-se amparado e atendido em suas necessidades educacionais especiais tanto pela escola, quanto por sua participação neste ambiente escolar"*.

CATEGORIA 3: As principais dificuldades no atendimento aos alunos com deficiência intelectual

Em relação às principais dificuldades no atendimento aos alunos com deficiência intelectual, a maioria dos professores reconhece as dificuldades encontradas pelos alunos, nas atividades que envolvam a atenção, concentração e a coordenação motora fina. Um professor aponta dificuldade na comunicação e entendimento dos comandos das atividades, e outro comenta a dificuldade na interação e socialização, bem como na realização de atividades em grupo.

Tanto as famílias quanto os professores, reconhecem que ao ingressar na educação infantil, algumas dificuldades correspondem ao início da escolarização, sendo consideradas

normais para a faixa etária dos alunos. Entretanto, a partir do momento que estas dificuldades interferem no desenvolvimento da aprendizagem, este aluno pode apresentar alterações em seu comportamento ou no seu desenvolvimento cognitivo.

Outra dificuldade encontrada neste ambiente inclusivo é a falta de preparo para a atuação dos professores na educação especial. Os professores participantes, afirmam ter realizado poucos cursos nesta área, sendo que um deles afirma ter recebido orientações superficiais em relação à inclusão na educação infantil no curso que realizou.

Skliar (2001) reforça esta percepção e destaca que a formação dos professores em educação especial tanto quanto na educação regular, deve ser direcionada para a inserção plena do professor e da comunidade escolar no universo da diversidade. Caso contrário, pode ocorrer livremente para a escola regular, uma repetição dos mesmos discursos e aspectos criticados e atribuídos à educação especial. Em função disso, o autor enfatiza que o professor deve se organizar como um "agente cultural", e não como um especialista para cada deficiência, sendo um reproduzidor dos termos de inclusão.

Neste contexto, ainda foi questionado aos professores, de que maneira eles poderiam auxiliar ou orientar essas famílias, enquanto educadores. Em unanimidade, os professores salientam a necessidade de palestras, cursos e qualquer outro tipo de orientação que lhes habilite realizar este trabalho, e também estes momentos voltados para as famílias, não somente para os pais das crianças com necessidades especiais, mas para todas as demais famílias, o que também apontam como uma dificuldade na relação com os pais.

Para a Orientação Pedagógica (GDF, 2010), a Educação Especial, deve proporcionar à escola, no processo de inclusão de estudantes com deficiência, ou dificuldades de aprendizagem, condições de acessibilidade e permanência no contexto escolar, promovendo assim sua aprendizagem e desenvolvimento, seja na educação infantil ou nas demais etapas do ensino fundamental. Na escola pesquisada observou-se que o processo de inclusão é considerado parte do planejamento e ações da escola como um todo, com um trabalho pedagógico voltado para a acessibilidade tanto dos alunos com deficiência intelectual, quanto das famílias.

Em concordância com este documento, Drago (2011) afirma que a escola tem o papel de proporcionar ao educando o desenvolvimento das suas potencialidades para superar o meio social, apropriação cultural, afetiva e intelectual. Este autor ainda argumenta que a inclusão de alunos com deficiência nas salas comuns da Educação Infantil, sugere um processo contínuo de reconhecimento da criança como ser social e produtor de conhecimento, que pode ser definido como uma ação planejada e consciente. A Instituição realiza palestras,

oficinas e outros eventos envolvendo a comunidade escolar, promovendo a socialização e participação destes alunos no contexto escolar. Tal fato é reconhecido pelos pais e professores. No entanto, a maior dificuldade encontrada neste sentido, e apontada pelo professor, é a participação de uma das crianças com deficiência intelectual, pois a mesma nega-se a participar destes momentos de socialização, sendo esta uma de suas particularidades.

Kelman (2010) destaca ainda que o educando deve estar em constante interação com diferentes contextos, podendo assim alcançar em seu desenvolvimento transformações constantes. Para a autora, desenvolvimento sugere interações sociais e culturais que geram mudanças e implicam transformações.

Sendo assim, a criança com necessidades especiais ou dificuldades de aprendizagem, deve encontrar no ambiente da educação infantil, condições para alcançar sua interação, socialização e desenvolvimento de suas potencialidades, para deste modo, perpassarem por esta primeira e importante etapa da escolarização e chegar às séries iniciais com maiores condições de aprendizagem e desenvolvimento. Embora os professores apresentem suas dificuldades, notamos ao investigar o planejamento da escola e o trabalho dos professores em sala, que é proporcionado aos alunos com deficiência intelectual, condições para sua socialização e desenvolvimento pedagógico, dentro de suas possibilidades.

O planejamento dos professores é realizado de forma mais geral, mensalmente, sendo que as intervenções devem ser planejadas semanalmente, quando acontece a coordenação coletiva, onde os professores planejam as ações e intervenções a serem desenvolvidas, adequando-as à sua turma, considerando as diversas aprendizagens. As turmas inclusivas recebem orientações tanto do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, quanto da coordenação da escola, para contemplar as necessidades dos alunos com deficiência intelectual, suas particularidades, habilidades e competências, são observadas para que estes alunos estejam realmente sendo incluídos nas atividades.

Apesar de mencionar a falta de formação contínua para a educação especial, promovida pela SEEDF, os professores relatam sentirem-se apoiados e assistidos pela escola, no que diz respeito ao atendimento aos alunos com deficiência intelectual.

CATEGORIA 4: A importância do PPP e sua contextualização na inclusão.

Observou-se que o Projeto Político Pedagógico (PPP) considera o trabalho pedagógico como um todo, representando claramente as intenções da instituição, em relação aos alunos com necessidades especiais. Sua construção é coletiva, e nas palavras de Veiga (2005), desta maneira a escola assevera sua autonomia. O PPP da escola prevê atendimento educacional especializado para estes alunos, bem como apoio pedagógico e orientação aos professores das turmas inclusivas.

Tais ações são observadas na prática pedagógica desta escola, sendo que o apoio é oferecido aos professores durante as coordenações pedagógicas, e em outros momentos é solicitado pelos mesmos, quando se deparam com algumas dificuldades em sala de aula, em relação a estes alunos. A presença da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) na escola, proporciona ainda mais segurança para a instituição adequar este apoio aos professores, individual e coletivamente, nas coordenações compartilhadas, que são momentos de formação contínua dirigidos ora pela EEAA, pela equipe gestora, ora pelos próprios professores, com temas de interesse dos mesmos.

Os professores participantes identificam no PPP o apoio ao trabalho pedagógico em sala de aula, desde o planejamento até a execução. Somente um dos professores afirmou não haver participado da construção do PPP, pois o mesmo fora realizado no início do ano letivo, quando este professor ainda não fazia parte do corpo docente desta escola.

Quanto às famílias participantes, somente uma afirma desconhecer este documento, mesmo tendo sido as famílias convidadas a participar de sua construção. Os demais familiares reconhecem a existência do documento, percebendo sua importância e necessidade para o atendimento aos alunos inclusos e para o trabalho pedagógico em geral, porém afirmam não terem participado da construção do PPP, devido à falta de tempo e trabalho fora de Brazlândia.

Percebeu-se como esta interação com o PPP facilita e corrobora com o trabalho de inclusão, podendo ser observado na escola pesquisada, a garantia às crianças com e sem deficiência intelectual, sem distinção, o ingresso e a permanência nas classes comuns, bem como o acesso à cultura de sua comunidade, participando em festas, passeios e eventos culturais promovidos pela escola, bem como reuniões bimestrais. Além disso, observam-se claramente nos planejamentos e intervenções realizadas, os esforços da escola para que estes alunos tenham garantido o direito a um atendimento educacional especializado, para vencer possíveis dificuldades no que tange à aquisição das competências educacionais, assim sentindo-se esclarecidos e amparados, tanto os professores quanto estas famílias, em relação ao apoio que recebem.

Tal percepção é confirmada em Veiga (2003), que infere que o projeto político pedagógico demanda profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a compreensão de seu papel social e a definição de caminhos e ações a serem exploradas por todos os envolvidos no processo educativo.

O sucesso da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual está em explorar as possibilidades e as predisposições destes alunos e seus professores. As dificuldades e limitações necessitam ser reconhecidas, e as habilidades e diversidades valorizadas, como é contemplado no PPP e nas práticas pedagógicas. A escola deve promover momentos para avaliar o Projeto Político Pedagógico, observando a necessidade de propostas inclusivas no ensino regular, assim como comenta Veiga (2005), o PPP não se define somente como um documento produzido pela escola, mas um processo de ação e reflexão que envolve todo o coletivo escolar.

Nesta perspectiva, observa-se nas ações interventivas, a revisão dos conceitos da educação inclusiva, sendo ela é o principal degrau para o desenvolvimento social das pessoas com deficiência. Ressalta-se ainda que a inclusão não é realizada somente inserindo um aluno com necessidades educativas especiais em uma sala regular, é imprescindível atender as suas necessidades, pois as dificuldades existem e quando observadas de forma crítica e contempladas no PPP, o trabalho é melhor planejado e as intervenções mais efetivas.

Desse modo, notamos que o diálogo entre as famílias, os professores e a escola necessita do apoio do PPP, como uma ação intencional que resulta em um compromisso com a formação do sujeito, construindo um processo educativo com respeito à diversidade, e conseqüentemente, à inclusão.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há alguns anos, considerava-se irreal pela maioria das pessoas discutirem a possibilidade de educar todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, nas escolas de ensino regular, menos ainda na Educação Infantil. Para compreender melhor a educação inclusiva, precisamos ter clareza que a real necessidade de transformações no âmbito escolar é decorrente das mudanças trazidas pela globalização, que a cada ano, intensifica a exclusão, impondo à escola o papel de aproximar as diversas culturas, o desafio de articular a igualdade

e a diferença, isto é, interligando e considerando-as, sem ofender o direito exigido para superar as diversidades.

Neste contexto, surge a proposta de escola inclusiva, em que todas as pessoas com necessidades educacionais especiais devam ir às escolas (da rede regular de ensino) e receber um atendimento adequado. A inclusão é uma necessidade na educação, cujo sentido tem sido distorcido e pouco entendido pela sociedade. Sendo assim, esta pesquisa procurou compreender como ocorre a inclusão de crianças com deficiência intelectual na educação infantil, segundo a narrativa dos professores da educação infantil regentes em turmas inclusivas, e as famílias destes estudantes.

A partir desta questão, esta pesquisa mostra que a Constituição garante a educação como direito de todos os indivíduos com deficiências. Porém, sabemos que para a escola acolher de fato esses indivíduos, é necessário melhorar suas condições, que carece de várias mudanças, partindo da própria sociedade, para que os diferentes sujeitos possam vivenciar processos sociais sem preconceito e sem barreira. E, para que isso aconteça, as escolas inclusivas devem assumir que as dificuldades de alguns alunos passam a serem dificuldades de todos os envolvidos, e para tanto, um atendimento educacional especializado adequado é primordial para a aprendizagem destes estudantes.

O discurso dos professores que participaram desta pesquisa confirma a relevância de um atendimento educacional especializado na educação infantil, que atenda às especificidades que este início da escolarização exige. Os professores reconhecem as contribuições deste atendimento para o desenvolvimento e aprendizagem destes alunos, como também identificam no Projeto político Pedagógico (PPP) da escola, desde sua construção até as intervenções e ações realizadas a partir dele, os esforços para garantir o direito a uma educação especial de qualidade, podendo, assim, vencer possíveis dificuldades no caminho para a aquisição das competências educacionais, sentindo-se esclarecidos e amparados.

A expectativa é de que haja uma construção de uma escola inclusiva que seja uma escola para todos, não apenas no papel ou em discursos como vemos e ouvimos, mas que realmente rompa com a realidade de exclusão a favor de uma escola aberta às diversidades, aos diversos modos de aprender e às especificidades de cada um. O grande desafio da inclusão desde a Educação Infantil é a construção de uma escola organizada para atender as demandas exigidas por estas diferenças. Os projetos de inclusão, seja na Educação Infantil ou nas demais etapas da educação devem considerar essas diferenças ao se organizarem, sendo construídos a partir de formas diversificadas de ensino que levem em conta o tipo de experiência à qual o aluno tem que ser exposto para aprender, a formação do educador que

recebe este aluno no ensino regular e o atendimento educacional especializado oferecido a ele, desde os primeiros anos de sua escolarização.

Nós sabemos que a proposta da inclusão desde a Educação Infantil, é um sonho possível, contudo só será realidade com a construção de uma escola de qualidade, igualitária, que ofereça um atendimento educacional especializado adequado e eficiente. Para tanto, é preciso, garantindo a presença de professores capacitados e especializados, com formação inicial e contínua em educação especial, para atender as necessidades educacionais especiais dessas crianças e dos professores que os atendem, ainda na Educação Infantil.

Nesse sentido, ao discutir a inclusão na Educação Infantil, Tartuci (2008) sugere que o processo de formação de professores não pode ser separado do processo de organização da escola, pois para alcançar um atendimento educacional especializado adequado na Educação Infantil, é necessária uma mudança de atitudes não só dos professores, mas também de toda comunidade escolar. Assim, os projetos de formação docente devem estar associados à organização e adequação da instituição de Educação Infantil, e assim contemplados em seu planejamento de intervenções, o PPP.

A inclusão pressupõe ações articuladas de diferentes áreas, bem como de romper com a cultura de exclusão e instituir políticas públicas que permitam ao sujeito o exercício pleno de cidadania. Portanto, para se garantir o direito de “Educação para Todos”, é necessário ainda alterações complexas tanto nas políticas públicas e sociais, quanto na própria concepção da sociedade e da cultura escolar a respeito dos alunos com necessidades educativas especiais.

A reestruturação do sistema educacional não é algo fácil, como também não é algo impossível de ser realizado. A exclusão vem sendo praticada há séculos, e ainda hoje existem ações e políticas educacionais que trabalham contra a inclusão incondicional de todos os alunos. Além disso, a educação especial que é vista como um segundo sistema de educação, funcionou durante muito tempo dessa maneira, por isso, muitas escolas podem não apresentar ainda, conhecimento de como planejar e modificar os currículos para satisfazer as diversas necessidades dos alunos, lidar com problemas de aprendizagem e de comportamento. Nesse sentido, alcançar a inclusão de todos, desde a Educação Infantil, é um grande desafio.

Os desafios da inclusão de crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil ainda são muitos, e não poderão ser resolvidos somente pelo professor da sala de aula, nem é responsabilidade somente da escola. É imprescindível repensar essa inclusão em seu sentido mais amplo, com vistas à construção de uma cultura escolar mais comprometida com as diversas necessidades e como um espaço que supere as diferenças e que mobilize todo o

contexto e o ambiente do aluno com necessidades especiais e dificuldades de aprendizagem, para a construção de um espaço mundo que exclua menos, inclua de maneira adequada e seja solidário, em quantidade e qualidade.

Como afirma Drago (2011, p. 151), “construir uma escola e uma educação calcada na educação inclusiva, nada mais é do que garantir o acesso, permanência e o sucesso ao conhecimento culturalmente produzido e acumulado pela humanidade”.

A realidade educacional da inclusão da criança com deficiência é ainda complexa e mal entendida por alguns dos principais envolvidos no processo educacional. Deve-se considerar que a inclusão não se refere exclusivamente aos alunos com deficiência ou dificuldade de aprendizagem, mas para todas as crianças.

Na busca de uma excelência na educação de crianças de 0 a 6 anos, cabe aos pesquisadores das áreas de educação e políticas públicas não cessarem a procura por iniciativas inovadoras, que levem ao avanço teórico e prático na área de Educação Infantil e que consigam ainda aflorar nas instituições, nas famílias e nas comunidades, a participação da implantação e avaliação de políticas públicas sólidas, a fim de garantir um currículo que respeite as diferenças socioeconômicas de gênero, de faixa etária, étnicas, culturais e das crianças com necessidades especiais.

Os grupos de reflexão realizados com os professores e os pais dos alunos com deficiência intelectual contribuíram significativamente para os resultados desta pesquisa. Na primeira categoria “A relevância da inclusão na educação infantil”, observou-se que todos os professores participantes da pesquisa consideram o atendimento proporcionado aos alunos, e as orientações e recebidas por eles, importante para o desenvolvimento das crianças na educação infantil, contribuindo assim para um trabalho posterior, nas séries iniciais. Observou-se ainda na fala dos professores, que o trabalho sobre a inclusão na educação infantil é tão importante quanto o trabalho nas séries iniciais.

Na segunda categoria “A participação da família no contexto escolar do aluno com deficiência intelectual”, é reconhecida como essencial no cotidiano escolar da criança, por ser o primeiro local de convivência e interação social da mesma. A participação efetiva da família, com interesse e preocupação, tem um papel importante no desenvolvimento da criança, com ou sem necessidades educacionais especiais, visto que é a primeira instância em que a criança convive e tem uma vida de interação social.

A terceira categoria “As principais dificuldades no atendimento aos alunos com deficiência intelectual” confirma que os professores de educação infantil não recebem treinamento ou cursos específicos para o trabalho com alunos que apresentam necessidades

especiais, e quando ocorrem, são orientações superficiais. Isso pode prejudicar o trabalho do educador, que não fazendo uso de estratégias pedagógicas necessárias para a intervenção com esses alunos, não contemplará a aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos.

Quanto às principais dificuldades encontradas pelo aluno em sala de aula, a pesquisa nos leva a concluir que as crianças com deficiência intelectual, têm algumas dificuldades de aprendizagem, apresentam dificuldades em relação à atenção, concentração e coordenação motora fina, e ainda alguma dificuldade de comunicação e socialização. Tais dificuldades interferem na aprendizagem dessas crianças, sendo necessário então, que haja uma intervenção pedagógica que venha a sanar ou amenizar os problemas assinalados.

Na última categoria “A importância do PPP e sua contextualização na inclusão”, os participantes confirmam que este documento representa uma ação eficaz no desenvolvimento dos alunos inclusos, demonstrando claramente as intenções da instituição, sendo estas ações observadas por eles na prática pedagógica escola, O apoio que é oferecido aos professores acontece durante as coordenações pedagógicas e em outros momentos solicitados, o que contribui de forma significativa para o desenvolvimento cognitivo dessas crianças.

Os professores identificam no PPP sua relevância para um bom andamento do trabalho pedagógico, embora somente um deles tenha participado da sua construção do PPP. Quanto às famílias participantes, apesar da pouca participação nesse processo, reconhecem a existência do documento, e percebem sua importância e necessidade para o atendimento pedagógico junto aos alunos com deficiência intelectual. As famílias, que não participaram da construção desse projeto, reconhecem o esforço e o convite da escola para sua participação.

Percebeu-se claramente nos planejamentos e intervenções realizadas a partir do PPP, os empenhos da escola para garantir o direito a um atendimento educacional adequado às crianças com deficiência intelectual, e como o PPP contempla a educação especial e corrobora com o trabalho de inclusão para vencer possíveis dificuldades na aquisição das competências educacionais.

Enfim, esta pesquisa ainda recomenda que a busca pela melhoria na inclusão de crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil, seja um trabalho gradual e conjunto, envolvendo educadores, gestores, familiares, pesquisadores da educação e o sistema educacional, que não deixem de lançar um olhar peculiar sobre a educação especial e a educação infantil, buscando sempre inovar e avançar na teoria e prática destas duas modalidades que têm importâncias distintas, tanto isoladas, cada uma com sua especificidade, quanto conectadas pelo mesmo objetivo, o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Vale ressaltar que esta pesquisa foi permeada por alguns limites, restringindo-se a algumas questões e elementos do contexto escolar da escola pesquisada, porém é sabido que todo este cenário escolar está enredado em um complexo de fatores que também abarca aspectos econômicos, políticos, históricos, culturais e sociais. Salienta-se, portanto, que há outros elementos implicados na inclusão escolar e esta somente será efetivada se considerarmos a relação existente entre este complexo de fatores. Sugerimos, como isso, pesquisas futuras que explorem esta articulação entre o sistema educacional e os demais envolvidos com a inclusão no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, K. F. e ROCHA, M. L. **Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política.** *Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política*, nº 3/4,1997, pp. 87-102.

_____. **Ligações Perigosas e Alianças Insurgentes. Subjetividades e Movimentos Urbanos.** Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

BARDIN, L. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70.

BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação na Instituição Educativa.** Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BRASIL, **Estatuto da criança e do adolescente – ECA.** Brasília, Distrito Federal: Senado, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases da educação n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. MEC, 1997.

BRASIL. MEC/SEB. **Política Nacional De Educação Infantil: Pelo Direito Das Crianças De Zero A Seis Anos à Educação.** Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/pol_educ_infantil.pdf>. Acesso em 29 set. 2015.

BRASIL. MEC. **Programa Currículo em Movimento.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13450-programa-curriculo-em-movimento>> Acesso em 15 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e Práticas da Inclusão – Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão (2005).** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaeinclusao.pdf>>, Acesso em 30 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão:** revista da educação especial. V.04, n. 1, Brasília: jan./jun.,2008.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 1998.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: Educ, 1993.

BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais.** Trad. Raquel Mendes. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

CAMARGO, E. P. **Um estudo das concepções alternativas de repouso e movimento de pessoas cegas.** . Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista. Bauru. 2000. 219p

CAMBRUZZI, Rita de Cássia Silveira. **Estimulação Essencial ao portador de Surdez.** Anais do III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial, volume 3. Foz do Iguaçu – PR: Qualidade, 1998.

CARVALHO, R. E. **Fundamentos teórico-metodológicos para a atuação junto ao aluno com dificuldades de aprendizagem ou limitações intelectuais.** Sergipe: CINTEP-PB, 1997. P. 05-10.

CARVALHO, R. E. **Integração, Inclusão e Modalidades da Educação Especial – mitos e fatos.** Brasília: Integração. Ano 7, n. 18, 1997.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes.** 21.ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DRAGO, Rogério. **Inclusão da Educação Infantil.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

FARIA FILHO, L. M. **Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação.** São Paulo em perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 2, abr-jun. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>> Acesso em 2 out. 2015.

FERREIRA, M.C.; GUIMARÃES, M. Educação inclusiva. Rio: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GDF/SEDF. **Orientação Pedagógica – Educação Especial.** Brasília: Ritla, 2010.

GOKHALE, S. D. **A família desaparecerá?** In: Revista Debates Sociais. Nº 30, Ano XVI. Rio de Janeiro, CBSSIS, 1980.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à Pesquisa Científica.** 2.ed. Campinas, SP. Editora Alínea, 2001.

KELMAN, C. A. Sociedade, educação e cultura. In: MACIEL, Diva e BARBATO, Silviane [Et Al.]. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar.** Brasília: Editora UnB, 2010. P. 11-51.

LIMA, A. O. M. N. **Breve histórico da psicologia escolar no Brasil.** Psicologia argumento, Curitiba, v. 23, n. 42, p. 17-23, jul-ago. 2005. Disponível em: <http://bibliotecadigital.ricesu.com.br/art_link.php?art_cod=2648> Acesso em: 2 out. 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MEC/GDF/SEEDF. **Currículo em Movimento da Educação Básica- Educação Especial**. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/component/content/article/282-midias/443-curriculoemmovimento.html>> Acesso em 15 out. 2015.

MEC/SEEDF/SEE. **Orientação Pedagógica da Educação Especial**. Brasília, 2010.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set-dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>> Acesso em: 3 out. 2015.

MENDES, E. G. **Bases históricas da educação especial no Brasil e a perspectiva da educação inclusiva**. 2001. 78p. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

MRECH, Leny Magalhães. **Os Principais Paradigmas da Educação Especial**. (1999). Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>, acesso em 23/08/2015.

Políticas Públicas em Educação Infantil. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542014000100004&script=sci_arttextwww.ebah.com.br/politica-e-resultados-1995-2002-educacao-infantil-no-Brasil>. Acesso em 10 out. 2015.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierno. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. 5ª Jornada de Educação do Norte e Nordeste. Fortaleza, 2003.

PRIETO, R. G. **Políticas Públicas de Inclusão. Compromisso do Poder Público, da Escola e dos Professores**. Revista de Educação, São Paulo, n. 16, março/2003.

RAGONESI, M. E. M. M. **Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais**. 1997. 48p. Tese (Doutorado em educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

RODRIGUES, H. B. C. e SOUZA, V. L. B. **A Análise Institucional e a Profissionalização do Psicólogo**. In: V. R. Kamkhagi e O. Saidon (orgs). *Análise Institucional no Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987, pp. 27-46.

RODRIGUES, D. **Educação Inclusiva: as boas e as más notícias**. In: RODRIGUES, David (org.). **Perspectivas sobre a inclusão; da educação à sociedade**. Porto: Porto, 2003.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.

SKLIAR, Carlos B. **Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas e novas fronteiras em educação!** Artigo Pro-posições, v. 12, n. 2-3 (35-36) jul/nov 2001. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/3536-dossie-skliarc.pdf>>.

Acesso em 18 out. 2015.

STAINBACK, Susan & STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STOBAUS, Claus Dieter; MOSQUERA Juan José Mouriño. **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. - 2. ed. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2004.

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa**. São Paulo: Gente, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político Pedagógico da escola: Uma construção possível**. 19ª Ed. Cortez, 2005.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 7.ed. São Paulo: Papirus, 2003.

VIDAL, D. G., FARIA FILHO, L. M. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, n. 45, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>> Acesso em: 3 out. 2015.

VIEIRA, Fernando David; PEREIRA, Mário do Carmo. **“Se Houvera quem me ensinara...”** – A Educação de pessoas com Deficiência Mental. 2º ed. Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação. Gráfica de Coimbra, 2003.

WERNECK, C. **Muito prazer, eu existo**. São Paulo: Editora WVA, 2001.

ANEXOS**ANEXO A
ACEITE INSTITUCIONAL**

O(A) Sr./Sra. Fulano de Tal, diretor do(a) Centro de Educação Infantil 00, está de acordo com a realização da pesquisa "O trabalho pedagógico de educadores da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência intelectual", de responsabilidade do(a) pesquisador(a) Márcia Cardoso Guimarães, aluno(a) de da especialização em Educação em e para os Direitos Humanos no contexto da Diversidade Cultural, no Departamento de Psicologia da Universidade de Brasília, realizado sob orientação de Prof Ms Isabelle Borges Siqueira, após revisão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/IH.

O estudo envolve a realização de grupos de estudo e reflexão com os professores dos alunos com Deficiência Intelectual, e com os pais destes alunos, e análise do Projeto Político Pedagógico da instituição. A pesquisa terá a duração de 3 meses, com previsão de início em setembro de 2015 e término em novembro de 2015.

Eu, Márcia Cardoso Guimarães, do(a) *Centro de Educação Infantil 00*, declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, de de 20 .

Nome do(a) responsável pela instituição

Assinatura e carimbo do(a) responsável pela instituição

ANEXO B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “O trabalho pedagógico de educadores da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência intelectual”, de responsabilidade de Márcia Cardoso Guimarães, aluno(a) de pós graduação em Educação em e para os Direitos Humanos no contexto da Diversidade Cultural da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é compreender como ocorre a inclusão de crianças com deficiência intelectual na educação infantil. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas ou discussões, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de grupos de reflexão com os pais e professores de alunos com Deficiência Intelectual e análise do Projeto Político Pedagógico da instituição. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar.

Espera-se com esta pesquisa compreender e refletir o trabalho pedagógico de educadores da educação infantil, com alunos com Deficiência Intelectual, bem como a participação e contribuição das famílias destes alunos para sua inclusão.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 00 0000-0000 ou pelo e-mail email@email.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da apresentação da pesquisa concluída, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de _____