



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**Faculdade de Educação – FE**  
**Curso de Pedagogia**

**Paula Rodrigues Oliveira Gois**

**O processo de inclusão na creche**

**Brasília**  
**2015**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**Faculdade de Educação – FE**  
**Curso de Pedagogia**

**Paula Rodrigues Oliveira Gois**

### **O processo de inclusão na creche**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Educação – FE da Universidade de Brasília – UnB.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Alberto Muniz

**Brasília**  
**2015**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**Faculdade de Educação – FE**  
**Curso de Pedagogia**

**Paula Rodrigues Oliveira Gois**

**O processo de inclusão na creche**

Monografia apresentada à banca examinadora da Faculdade de Educação como requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Educação – FE da Universidade de Brasília – UnB.

---

Prof. Dr. Cristiano Alberto Muniz – Orientador  
Universidade de Brasília

---

Prof. Msc. Raquel Soares de Santana – Examinadora  
SEEDF

---

Prof. Msc. Rejane de Oliveira Alves  
Universidade de Brasília

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiro, ao meu Deus, Jeová, por ter-me dado saúde e força para superar as dificuldades encontradas nessa importante fase de vida.

Ao meu orientador, Cristiano Muniz, pelo suporte, no pouco tempo que lhe coube, pelas correções e pelos incentivos. Obrigada!

Agradeço a todos os professores, por me proporcionarem conhecimento não somente racional, mas por manifestarem bom caráter e afetividade educacional no processo de formação profissional. Por terem se dedicado a mim e não apenas por terem me ensinado, fazendo-me aprender.

Agradeço ao meu marido, William, herói que me apoiou e me incentivou nas horas difíceis, de desânimo e cansaço. Obrigada!

À minha mãe, Neilda, e ao meu pai, pelo amor, incentivo e apoio incondicionais.

Obrigada a Dany, minha irmã querida, pelo apoio e incentivo e por ter cuidado do meu filho, Daniel.

Muito obrigada Lilian, cunhada querida, pelo apoio. Quando mais precisei, foi você quem me ajudou nessa reta final, cuidando do Daniel, levando e buscando na escola. Sei que foi cansativo para você, por isso meu muito obrigado!

Meus agradecimentos às minhas amigas, Patrícia Nogueira, Valeria Leal, Luana Freire, Luana Cristina, Tais e Sâmyla, companheiras de trabalhos e irmãs na amizade, que fizeram parte da minha formação e que continuarão presentes, com certeza, em minha vida.

A todos, meu muito obrigado! Amo a todos.

## RESUMO

Esta pesquisa busca analisar uma instituição de educação infantil, que contempla a educação inclusiva, e discutir acerca da educação infantil inclusiva. Intenta avaliar como essa modalidade de ensino é ofertada na creche, como essa instituição se organizou para atender o educando NEE e como os profissionais lidaram com a situação. Discute, ainda, quais adaptações e atividades concretas foram feitas e realizadas na rotina da creche. O objetivo desta pesquisa é considerar um caso de inclusão de um educando NEE em uma creche no Distrito Federal. Aventa a inclusão em creches brasileiras e o modo como ela ocorre, discorrendo sobre os aspectos atendidos ou não a respeito das necessidades específicas dos alunos, e avalia elementos como a estrutura física desses ambientes. Esses itens serão levantados a partir da experiência vivenciada pela monitora da creche, no Centro de Educação da Primeira Infância (CEPI-Curió), na cidade-satélite de Santa Maria/DF, que atualmente atende crianças da comunidade, cujos pais trabalham. Recebe crianças de 0 a 5 anos em funcionamento integral. Usamos, como critério de observação, a inclusão na creche, com base na nova legislação de inclusão na educação básica, e comparamos com a realidade observada, afora da teoria estudada em sala de aula, sobre inclusão. Nossa observação foi feita no espaço da escola, em geral, e mais especificamente em uma turma de primeiro período. A pesquisa foi feita no segundo semestre de 2014. Entendemos que a educação inclusiva, na atualidade, é um processo contínuo, que envolve diretamente a formação profissional e continuada.

**Palavras-chave:** Creche. Inclusão. Educação infantil.

## **ABSTRACT**

This research seeks to analyze the steps taken in an early childhood institution, which includes inclusive education. Discussions of inclusive early childhood education. Analyze how this type of education is offered at daycare, and how it was organized to meet educating SEN, as professionals in the institution handled the new situation. Discussed yet, what adaptations have been made in the routine of day care, what specific activities were carried out in the nursery. The objective of this research is to analyze a case of inclusion of a SEN pupil in a kindergarten in Mexico City. Discussing about the inclusion in Brazilian day care and how it occurs, discussing- is on aspects that are either not met the specific needs of students, by assessing this way elements such as the physical structure of these environments; these items will be picked up from the experience lived in the CEPI-curio monitors the nursery. The experiment was done in ECCE (Early Childhood Education Centre) satellite town of Santa Maria DF, currently serving children in the community, focusing and keeping children whose parents are workers. Serves children 0-5 years as full operation. We use the inclusion observation criteria in the nursery based on the new rules of inclusion in basic education and compared with the observed reality beyond the theory of inclusion studied in the classroom. Our observation was made in the school environment in general and more specific in a class of 1st period. The survey was conducted in the second half of 2014. We believe that inclusive education today is an ongoing process, and that directly involves the professional and continuing education.

**Keywords:** Nursery. Inclusion. Early childhood education.

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL</b> .....	9
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1.1 Justificativa e Problematização</b> .....	15
<b>1.2 Desígnios da pesquisa</b> .....	15
1.2.1 Objetivo geral .....	15
1.2.2 Objetivos específicos.....	16
<b>2 BREVE HISTÓRICO DAS CRECHES</b> .....	17
<b>2.1 Princípios educativos da creche</b> .....	17
<b>3 CRITÉRIOS PARA UM ATENDIMENTO EM CRECHES QUE RESPEITE OS DIREITOS FUNDAMENTAIS DAS CRIANÇAS</b> .....	23
<b>3.1 Critérios para políticas e programas de creches</b> .....	23
3.1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.....	23
<b>3.2 Concepção da educação infantil</b> .....	26
3.2.1 Princípios .....	26
3.2.2 Manual das creches .....	26
<b>3.3 Política Nacional de Educação Inclusiva</b> .....	27
<b>4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	31
<b>4.1 Necessidades educacionais específicas</b> .....	33
<b>4.2 Contribuição das tecnologias para a educação infantil</b> .....	33
<b>4.3 Papel da creche na inclusão</b> .....	35
<b>5 PARALISIA CEREBRAL</b> .....	37
<b>5.1 O impacto na família com crianças com PC</b> .....	38
<b>6 ESTUDO DE CASO</b> .....	39
<b>6.1 Metodologia e procedimentos</b> .....	42
<b>6.2 Condição encontrada no CEPI</b> .....	42
<b>7 REGISTRO REFLEXIVO</b> .....	45
<b>7.1 Quem é esse aluno?</b> .....	45
<b>7.2 Começa uma nova rotina</b> .....	45
<b>7.3 Proposta</b> .....	45
<b>7.4 Atividades planejadas com o aluno</b> .....	46

<b>7.5 Encontros.....</b>	<b>47</b>
7.5.1 Primeiro encontro.....	47
7.5.2 Segundo encontro.....	48
7.5.3 Terceiro encontro .....	48
7.5.4 Quarto encontro .....	49
<b>7.6 Hábitos de higiene .....</b>	<b>50</b>
<b>7.7 Relato da nossa rotina.....</b>	<b>50</b>
<b>7.8 Relação monitora e professora .....</b>	<b>53</b>
<b>8 ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>55</b>
<b>8.1 Como foi o desenvolvimento dele nesse período.....</b>	<b>56</b>
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>57</b>
<b>10 PERSPECTIVAS .....</b>	<b>60</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>62</b>

## MEMORIAL

No começo, Santa Maria ainda estava em processo de construção. Não tinha escolas e saneamento básico e possuía poucos habitantes, que moravam em barracos de madeira – eram poucas as casas de alvenaria (tijolos). Por esse motivo, tive que estudar em outra cidade, próxima, o Gama.

Minha trajetória escolar se iniciou, como a maioria das crianças naquela época, aos sete anos, em 1993, uma vez que não havia educação infantil ofertada pelo governo, a qual também não era obrigatória.

Entrei na pré-escola e estudei na Escola Classe 28 do Gama/DF. A escola ficava perto da casa de uma tia, que cuidava de mim e do meu irmão. Depois da escola, meu irmão e eu íamos para a casa da nossa tia, almoçávamos e lá passávamos as tardes.

Permaneci nessa mesma escola até a segunda série do ensino fundamental. Fui alfabetizada e lá passei um dos melhores anos da minha vida escolar e social, porque fiz vários amigos. Essa vivência influenciou minhas escolhas profissionais futuras.

Em 1994, foi construída uma escola em Santa Maria/DF, que atendia as séries iniciais do ensino fundamental. A Escola Classe 316, de Santa Maria/DF, foi fundada em 1994 e funcionou, até 2004, com turmas das séries iniciais e, a partir desse ano, com turmas das séries finais. Em 1995, passei a estudar próximo à minha residência.

Na Escola Classe 316, de Santa Maria/DF, cursei a terceira e a quarta série do ensino fundamental. Foi nesse momento, entre 9 e 10 anos de idade, que escolhi minha profissão. Ser professora era tudo o que eu mais queria na vida! Minha brincadeira preferida era “brincar de escolinha”. Chamava todas as minhas amiguinhas da rua para brincar e sempre era a professora. Improvisávamos tudo, desde o quadro negro até as carteiras. Eu pedia, nas atividades, o que sobrava dos professores, e sempre pegava, na escola, as pontas do giz para escrever no meu quadro – uma porta de guarda-roupas. As carteiras e as mesas eram feitas de tijolos.

Quando passei para a quinta série, mudei de escola, indo para o Centro de Ensino 416, de Santa Maria/DF. O número de professores era grande e

havia professores para todas as matérias. Estudei nessa escola até a sexta série.

Paralelamente, crescia o número de habitantes de Santa Maria. Foi construída uma nova escola, de ensino médio. Para fazer uma espécie de teste nessa escola, remanejaram para lá alguns alunos do ensino fundamental.

Havia, no Centro de Ensino Médio (CEM) 417, do sétimo ano do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio. Quando fui para essa escola, minha mãe também estudava lá, cursando o terceiro ano do ensino médio. Ela estava concluindo os estudos após muito tempo sem estudar.

Meu desejo de ser professora ainda era bem presente. Nessa época ainda existia a Escola “Normal”, que formava para o magistério, mas que só podia ser cursada ao término do ensino fundamental. Quando, enfim, terminei o ensino fundamental, meu pai não permitiu que eu estudasse na escola que ofertava esse curso, porque ficava em outra cidade, o que envolveria custos com passagens. Ademais, ele também não queria que eu estudasse longe de casa.

Frustrada, continuei estudando no CEM 417, lugar onde conheci um amigo que abriu meus olhos para a educação especial/inclusiva. Ele fez um curso de Libras e me ensinou uma música nessa linguagem – foi a minha primeira experiência com a educação especial. Amei a experiência. Até hoje me lembro dessa música – “Velha Infância”, dos Tribalistas.

Eu tinha duas tias surdas, mas, devido à distância, não mantinha muito contato com elas, e, quando nos encontrávamos, a comunicação era difícil, porque eu não sabia libras. Os sinais delas eram mais caseiros, porque elas não foram alfabetizadas em libras. Sempre quis falar com elas, porque sentia que elas eram deixadas de lado na própria casa.

Quando terminei o ensino médio, não dei continuidade aos estudos. Casei-me e tive um filho. Minha primeira experiência como professora foi dando aulas particulares. Meu primeiro aluno era um filho de uma amiga que precisava de reforço escolar. Eu precisava complementar a renda familiar e entrei de cabeça nessa nova empreitada.

Durante esse período, o desejo de ser professora foi voltando e comecei um curso de espanhol no Centro de Línguas do Novo Gama. Após o nível

avançado, passei a estagiar em uma escola, porém acabei por não concluir o curso. Atuar como professora de espanhol contribuiu para a minha escolha. Dei aulas para a quarta série do ensino fundamental e foi tudo incrível: as crianças com tanta sede de aprender e eu com muita vontade de ensinar. Foi como se eu tivesse voltado no tempo e estivesse brincando de escolinha, só que, dessa vez, de verdade.

Fiquei alguns anos sem estudar ou fazer qualquer outra coisa e acabei por desenvolver um quadro de depressão. Um dia tive o desejo de ajudar meu marido a sustentar a casa e a pagar as contas e enviei currículos para muitos lugares. Sem respostas positivas, ficava ainda mais desanimada e depressiva. Um dia, buscando na internet, vi que a inscrição para o vestibular da Universidade de Brasília (UnB) estava aberta. Em 2009, prestei vestibular para pedagogia, na UNB, e pedi para ser incluída nas cotas raciais. Passei em primeira chamada e fui para a entrevista, que, mais tarde, descobri ser somente para constatar se, de fato, eu era negra. Quanta alegria! Enfim o curso tão sonhado! Entrei no primeiro semestre de 2010.

Na UNB, no primeiro semestre, cursei a disciplina Perspectiva do Desenvolvimento Humano. Essa disciplina abriu meus olhos e coração para atuar com pessoas com necessidades educacionais especiais. No segundo semestre, confirmei essa intenção, quando cursei a disciplina “Educando com Necessidades Educacionais Especiais”. Quem ministrava a disciplina era a professora Patrícia Raposo, que é cega. Na ementa, constava:

o ensino especial em face do contexto histórico, sócio-político, cultural e educacional atual: o conceito de diversidade e categorias de necessidade educacionais especiais para fins de atendimento a alunos com deficiências mentais, físicas, visuais, auditivas e múltiplas, altas habilidades, dificuldades de aprendizagem e outras minorias na realidade da escola inclusiva, análise das especificidades das necessidades educacionais e das potencialidades desses alunos. O papel e a preparação do professor.

A partir daí comecei a encantar-me pela área da educação “especial/inclusiva”. Por volta do terceiro semestre, encontrei a professora Edeilce na disciplina “Aprendizagem e Desenvolvimento do PNEE”, que, em síntese, estudava a compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento das pessoas com necessidades educacionais especiais e as principais formas em que tem sido focalizado o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas

com necessidades educacionais especiais. Nesse mesmo semestre e com a mesma professora, cursei a disciplina “Tópicos Especiais e Libras”. Foi nesse momento em que me encontrei na educação inclusiva. Fiz muitas disciplinas nessa linha e cursei todas as disciplinas da área de educação inclusiva. Apaixonei-me pela disciplina “Classe Hospitalar”, cursei Libras pela segunda vez e, no semestre seguinte, fui monitora dessa mesma disciplina.

Quando eu estava na fase final do curso de pedagogia na UnB, fui contratada para trabalhar como monitora em uma creche, na nova concepção de educação infantil, centralizada nos CEPs.

Quando fui trabalhar como monitora na creche Coração de Cristo (COCRIS) – mantenedora, por meio de um convênio com o Governo do Distrito Federal (GDF), da Creche Curió, que atende a cidade de Santa Maria/DF –, eu não sabia quem seriam os alunos e se tinham ou não algum tipo de necessidade educacional especial.

Para a minha surpresa, a escola não tinha qualquer informação relevante a respeito dos alunos NEE. Apenas uma mãe informou, no ato da matrícula: "aluno com necessidade educacional". Qual? “Surdo-mudo<sup>1</sup> e não anda" (ficha de matrícula da SEEDF, 2014). Fui procurar respostas satisfatórias sobre esse aluno. Quem era? Quais eram suas necessidades específicas?

Por meio de observações do cotidiano, feitas pela monitora, percebeu-se que o aluno não era surdo e nem mudo. Ele apresentava dificuldades de coordenação, que afetavam os membros superiores e inferiores. O aluno não tinha o controle dos esfíncteres, sendo necessário o uso de fraldas.

Com a falta de informação, busquei orientação por conta própria. Pesquisei nos materiais de disciplinas estudadas ao longo da vida acadêmica e nos estudos da área de educação inclusiva. Concluí que deveria fazer tudo o que estivesse ao meu alcance, enquanto monitora da creche, para que o aluno se desenvolvesse.

---

<sup>1</sup> Surdo-mudo GRAFIAS CORRETAS: surdo; pessoa surda; pessoa com deficiência auditiva. Quando se refere ao surdo, a palavra mudo não corresponde à realidade dessa pessoa. A rigor, diferencia-se deficiência auditiva parcial (quando há resíduo auditivo) de surdez (quando a deficiência auditiva é total). Evite usar a expressão deficiente auditivo. (Disponível em:

<[http://siteantigo.mppe.mp.br/uploads/zEEORSTek4VxJeWR9XnLw/9H3ICd6NYXHKTBY7N9MdQ/terminologia1pra\\_imprensa.PDF](http://siteantigo.mppe.mp.br/uploads/zEEORSTek4VxJeWR9XnLw/9H3ICd6NYXHKTBY7N9MdQ/terminologia1pra_imprensa.PDF)>. Acesso em: 12 jul. 2015).

Todas as oportunidades para dar autonomia e independência ao aluno devem ser aproveitadas, como troca de fraldas, banho e alimentação.

Tudo isso me conduziu a pesquisar como efetivar o desenvolvimento, na educação infantil, de crianças com necessidades educacionais especiais – tendo em vista que o primeiro contato direto da criança com a sociedade na qual está inserida é na creche – e como, a partir da ótica da monitora, ocorre esse desenvolvimento.

O que me incitou foi o modo como a instituição se organizou para atender o ANEE, como foi feita a inclusão desse aluno, como a estrutura favoreceu o desenvolvimento do aluno e como isso proporciona uma discussão acerca da importância da formação profissional.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação infantil constitui a primeira fase da educação básica e tem como dever contemplar todos os alunos, sem distinção de raça, sexo ou necessidade educacional. A educação infantil inclusiva deve assegurar os seguintes aspectos: ambiente acolhedor, seguro, confiável, amável e feliz, sem espaço para descuido, abandono e negligência (BRASIL, 2013).

Sabe-se que a educação infantil deve contemplar a criação das condições necessárias para que a criança se desenvolva, aprenda e caminhe na direção da autonomia e do exercício pleno da cidadania. O espaço físico e a estrutura em geral da escola em que a criança está inserida são fundamentais para que ela se sinta segura, para que possa interagir de diversas formas, desenvolva-se e aprenda, no contexto em que está inserida (BRASIL, 2013).

Existem referências que mostram que as primeiras escolas de educação infantil tinham um caráter assistencialista e religioso. Já no século XX, com o surgimento da escola nova, essas concepções superaram a proposta restritiva das instituições assistencialistas.

A obrigatoriedade da oferta da educação infantil, constituída pela nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), é tema recente no sistema educacional brasileiro e ainda enfrenta desafios na construção de consensos e de políticas públicas que contemplem crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

A educação infantil, nesse novo contexto, exige dos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, interações e intencionalidades, voltada para a necessidade, no desenvolvimento humano, da infância, diretamente pautada e conectada com experiências cotidianas. Para isso, é necessário um espaço onde a criança seja o foco e que propicie experiências próprias da infância, que seja aberto à família e à sociedade, sendo extremamente importantes a qualidade dos serviços educacionais fornecidos, a preparação dos respectivos profissionais e as ferramentas pedagógicas adequadas para o desenvolvimento de atividades.

Sabe-se que as creches e pré-escolas desenvolvem três funções. A primeira é social: acolher, cuidar e educar. A segunda é política, uma vez que proporciona à criança o exercício dos respectivos direitos sociais e políticos, com vistas à construção de sua cidadania. A terceira é pedagógica: amplia os

conhecimentos e saberes e, por conseguinte, complementa e estimula o desenvolvimento infantil e o processo de ensino-aprendizagem.

Através do convívio é que a criança aprende as várias formas de relacionamento social. A educação infantil deve proporcionar à criança a internalização, por meio das práticas cotidianas, conversas e resoluções de conflitos. No diálogo, no faz-de-conta e nas histórias, é que a criança aprende a se relacionar com a sociedade.

A função da educação infantil é, acima de tudo, possibilitar a vivência em comunidade e o aprender a respeitar, acolher e celebrar a diversidade. Não adianta somente reconhecer a existência de diferenças entre os indivíduos, e de seus respectivos contextos e limitações. É preciso enxergar os conflitos pessoais e interpessoais que a educação infantil da atualidade enfrenta.

### **1.1 Justificativa e Problematização**

Esta discussão busca analisar uma instituição de educação infantil, que contempla a educação inclusiva, e as necessidades específicas de um educando com necessidade educacional especial. Discussões acerca da educação infantil inclusiva vêm ganhando forças, devido às metas do País para os próximos anos.

Avalia como essa modalidade de ensino é ofertada na creche, como esta se mobilizou para atender os alunos com necessidades educacionais especiais e o modo como os profissionais da instituição lidaram com a situação. Discute, ainda, quais adaptações e atividades concretas foram feitas na rotina da escola e da creche. Busca-se debater a possibilidade de desenvolvimento na ausência de condições para isso.

### **1.2 Desígnios da pesquisa**

#### **1.2.1 Objetivo geral**

Esta pesquisa possui como objetivo estabelecer discussão acerca da inclusão em creches brasileiras e como ela ocorre, discorrendo sobre os aspectos que são ou não atendidos a respeito das necessidades específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais, avaliando-se, desse modo, elementos como o planejamento de atividades pedagógicas voltadas

especificamente para o ANEE, atividades adaptadas e estrutura física desses ambientes.

### 1.2.2 Objetivos específicos

Esta pesquisa possui como objetivos específicos:

- a) analisar como a instituição se organizou para realizar o atendimento ao ANEE;
- b) avaliar como é feita a inclusão de alunos com necessidade educacional especial;
- c) examinar como a estrutura da creche pode favorecer o pleno desenvolvimento da criança com necessidade educacional especial;
- d) discutir acerca da importância da formação profissional.

## **2 BREVE HISTÓRICO DAS CRECHES**

As instituições de educação infantil surgem entre os séculos XVIII e XIX e foram fundadas por religiosos para ajudar os mais necessitados, os órfãos e as mães que precisavam trabalhar. Foram criadas com o objetivo de educar, guardar e abrigar as crianças.

Durante muito tempo as creches foram vistas apenas como escolas de higiene, moral e virtudes sociais e não tinham por objetivo a escolarização, mas sim a assistência, a custódia e a higiene (ABRAMOWIEZ; ANETE, 1999).

Somente por volta da década de 1980, as creches passaram a ser pensadas como lugares de educação e de cuidados coletivos para as crianças de zero a seis anos. A escolarização passou, assim, a ser contemplada nas creches. A Constituição de 1988 define como direito primário das crianças o atendimento em creches e pré-escolas e torna dever do Estado fornecer esse atendimento.

Os conceitos utilizados partem da nova LDB, de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que coloca como dever do Estado fornecer, atender e realizar atividades de reconstrução ou construção, dependendo do caso, e os alvitre de atendimento, para que estes possam contemplar e se adaptar às necessidades do indivíduo em desenvolvimento, utilizando ferramentas para a modernização do ensino.

A mudança se constitui como dificuldade em relação à tendência de aplicação por afinidade em modelos escolhidos pelas instituições educacionais, para indivíduos de diferentes faixas etárias, o que pode ser comprovado pelo ambiente e pelas atividades propostas e empregadas nas crianças.

### **2.1 Princípios educativos da creche**

Ser criança e vivenciar a infância nem sempre foram a mesma coisa. As creches, no passado, eram conhecidas como instituições de educação para crianças pequenas e possuíam nomes diferentes, sempre ligados à concepção de infância e classe social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil nos fornecem a definição da creche como:

[...]. À quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2012, p.12).

Desse modo, no contexto brasileiro, a LDB discorre sobre a educação infantil:

#### Da Educação Infantil

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

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

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996, p.12).

O objetivo da criação de creches era, acima de tudo, educar, abrigar e cuidar de crianças em situação de vulnerabilidade social. As creches, basicamente, organizavam sua rotina, assistência, custódia e higiene.

As creches surgem durante o período da revolução industrial, em meio ao sistema capitalista, com o crescimento da urbanização nas cidades, e, quase sempre, foram estabelecidas por instituições religiosas. Sua popularização se deu nos anos de 1840, através dos *kinder garten* alemães, movimento cujo precursor foi Friedrich Fröbel (1782-1852). Problemas como o desemprego e o crescimento desordenado das cidades geraram a necessidade de um ambiente onde o filho pudesse ser deixado durante o período do trabalho. Acreditava-se que, se fosse oferecido um bom ambiente para os filhos dos operários, estes trabalhariam mais, o que implicaria diretamente no sistema de produção da indústria. Trabalhador satisfeito trabalha mais e com maior qualidade (SANCHES, 2003).

Instituições filantrópicas recebiam estímulos fiscais do governo, desde infraestrutura até mobiliário, para oferecer um bom atendimento. O governo estava preocupado com o crescimento da criminalização e da desorganização familiar e, com isso, surgiram as creches e os jardins de infância.

Foram criadas políticas de proteção à maternidade e à infância, voltadas para a diminuição da mortalidade infantil. A creche desempenhava um papel significativo nessas novas políticas. Segundo Sanches (2003), “a creche, além da guarda da criança, deve promover a família e contribuir para seu aperfeiçoamento no desenvolvimento desse papel”.

No princípio, a educação propriamente dita não era a principal preocupação das creches. O fundamental objetivo das creches era cuidar das crianças ou ocupá-las enquanto as mães trabalhavam para ajudar no sustento da família.

Atualmente, mulheres trabalhadoras ainda possuem prioridade no atendimento nas creches. Segundo o manual das creches, esse é um pré-requisito para ser contemplado com uma vaga nas instituições de ensino da primeira infância.

A partir dos anos 80, as creches brasileiras passaram por uma revolução, no sentido de dar atenção à real função das creches. A partir daí, as creches passaram a reivindicar um lugar de destaque e a participar diretamente da educação e dos cuidados coletivos das crianças, assim como também da instrução para pais e parentes próximos.

Essas instituições são ricas quando verificamos que permitem às crianças serem agentes ativos da aprendizagem. O trabalho com os pares favorece a aprendizagem e o conhecimento científico. Ainda segundo Sanches (2003), o planejamento, sendo um processo permanente e sistemático, favorece à criança ser um agente ativo na respectiva aprendizagem.

Desse modo, as creches sempre tiveram um caráter social. Vemos isso nas instituições que contemplam essa modalidade da educação básica – em sua maioria de caráter religioso e sem fins lucrativos, ou seja, mais voltadas para o assistencialismo.

O maior objetivo dessas instituições é educar e cuidar, no sentido de promover a saúde e desenvolver o afeto, e fortalecer o brincar, no sentido de usar a imaginação no faz-de-conta, que difere da imitação, e faz parte do desenvolvimento infantil.

No ambiente dessas instituições é evidente que o educar e o cuidar são indissociáveis. O profissional educa cuidando e cuida educando. É preciso

quebrar paradigmas, no sentido de quem educa e de quem cuida. Destaque-se que, além do papel do profissional, é importante a integração da equipe disciplinar nesse aspecto.

A relação com a família é de grande importância. A creche deve ser acessível à família dos educandos e a família deve procurar conhecer o ambiente, os servidores, os professores, os monitores, a rotina e as atividades realizadas (SANCHES, 2003).

Atualmente, as creches brasileiras atuam em uma perspectiva construtivista-interacionista, onde as crianças, em ritmos diferentes, são apresentadas como agentes do respectivo desenvolvimento. A criança apresenta características e comportamentos próprios, reage e percebe o meio. O desenvolvimento se constrói pela interação criança-criança e criança-adulto (SANCHES, 2003).

Experiências anteriores são a base de novas construções e dependem da relação que o indivíduo estabelece com o ambiente e com as pessoas em uma determinada situação. A interação com outras pessoas constrói a identidade, o modo de agir e de pensar, a visão de mundo e o próprio conhecimento.

A interação com parceiros leva a criança a interagir não apenas com o mundo físico e social, mas a construir o pensamento e a linguagem. Gera implicações educacionais como a valorização das relações sociais e do foco na construção do conhecimento e cria situações coletivas.

A primeira infância nunca foi prioridade para qualquer governo brasileiro e sempre ficou nas mãos de instituições filantrópicas, financiadas pelo Estado. Recentemente, a educação infantil obteve a atenção do governo, por meio da obrigatoriedade constituída através da nova LDB. Foram criadas novas creches, agora chamadas de CEPIs, em que cada instituição recebe somente 112 crianças, de zero a cinco anos, divididas em berçário, maternal e primeiro e segundo período.

Segundo o Ministro da Educação Henrique Paim, “a educação infantil é a base para uma sociedade mais justa e igualitária. Ela é a raiz contra a desigualdade educacional no Brasil” (BRASIL, 2014).

A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, fruto do processo de democratização do País, veio garantir direitos fundamentais para os cidadãos brasileiros. Em seu artigo 23, capítulo II, a Constituição (BRASIL, 1988) define que: “é competência comum da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, cuidar da saúde e assistência a públicas, da proteção e garanti a das pessoas portadoras de deficiências.”

Em 2009, a Organização dos Estados Americanos (OEA) reconheceu que poucos são os países competentes para superar a ação puramente assistencialista, avaliando que alguns, inclusive, não apresentam nenhuma política pública voltada para pessoas com necessidades educacionais especiais. Ainda que o Brasil – por coordenar medidas administrativas, legislativas, judiciais e políticas públicas – tenha sido apontado como um dos países mais inclusivos das Américas, o movimento social das pessoas com deficiência demanda ações práticas de implementação dessas políticas, de modo a atingir a totalidade desse segmento.

A influência mútua democrática entre o Estado e a sociedade civil que antecederam a realização das 1ª e 2ª Conferências, bem como os Encontros Nacionais de Conselhos Estaduais e Municipais ligados ao tema, permitiram o aumento da participação da sociedade civil na discussão a respeito dos rumos que o Brasil segue nessa área. As decisões fundamentais seguidas nesses fóruns, de vasta participação democrática, foram contempladas no 3º Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH-3), lançado em dezembro de 2009.

Nas políticas públicas voltadas para o atendimento das necessidades das pessoas com deficiência, em especial, de deficiências severas ou múltiplas, a sistemática de intervenção de equipes multiprofissionais de educação e saúde é destacada e reafirmada nos mais importantes documentos nacionais. Em meio a outros, destacam-se a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Lei 7853/89)<sup>2</sup>, o Plano Nacional de Educação

---

2 TERMO CORRETO: pessoa com deficiência. No Brasil, tornou-se bastante popular, acentuadamente entre 1986 e 1996, o uso do termo portador de deficiência (e suas flexões no feminino e no plural). Pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência; que a deficiência não é como um objeto, que, às vezes, porta-se ou não, como um documento de identidade ou um guarda-chuva. O termo preferido passou a ser pessoa com deficiência. (Disponível em: <[http://siteantigo.mppe.mp.br/uploads/zEEORSTek4VJeWR9XnLw/9H3ICd6NYXHKTHBY7N9MdQ/terminologia1pra\\_imprensa.PDF](http://siteantigo.mppe.mp.br/uploads/zEEORSTek4VJeWR9XnLw/9H3ICd6NYXHKTHBY7N9MdQ/terminologia1pra_imprensa.PDF)>. Acesso em: 12 jul. 2015).

(Lei 10.83/01), a Política de Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência no Sistema Único de Saúde – Planejamento e Organização de Serviços (BRASIL, 1993) e os Subsídios para a Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial na Área de Deficiência Múltipla. Porém, a realidade tem apontado que essa atuação integrada proposta na legislação tem deixado a desejar.

A educação inclusiva, em suas diferentes interpretações e modalidades, é, atualmente, a diretriz principal das políticas públicas educacionais, tanto em nível federal quanto em estadual e municipal. Nessa proposta, a escola precisa se adaptar para atender a todos os alunos, independentemente de sua condição social, cultural, comportamental ou orgânica (SANTANA, 2010).

A educação inclusiva na educação infantil sofreu transformações ao longo da história. Houve época em que se escondiam as crianças que nasciam com algum tipo de deficiência, passando pelo atendimento de crianças com necessidades educacionais em escolas especializadas, até chegar-se à atualidade: o atendimento na rede regular de ensino.

Nesse contexto, importa-nos discutir como as instituições de educação infantil tratam o aluno com necessidades educacionais especiais.

### **3 CRITÉRIOS PARA UM ATENDIMENTO EM CRECHES QUE RESPEITE OS DIREITOS FUNDAMENTAIS DAS CRIANÇAS**

Segundo a legislação vigente (Lei nº 9.394/96 – LDB), os direitos das crianças que são atendidas em creches devem ser respeitados e incluem o direito à brincadeira, à atenção individual, a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, ao contato com a natureza, à higiene e à saúde, a uma alimentação sadia, a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, ao movimento em espaços amplos, à proteção, ao afeto, à amizade, a expressar seus sentimentos, a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche e a desenvolver a respectiva identidade cultural, racial e religiosa (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

#### **3.1 Critérios para políticas e programas de creches**

A política de creche respeita os direitos fundamentais da criança e deve estar comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento da criança; reconhecer que as crianças têm direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante; promover a higiene e a saúde; reconhecer que as crianças têm direito a uma alimentação saudável; reconhecer que as crianças têm direito à brincadeira; reconhecer que as crianças têm direito a ampliar seus conhecimentos; e deve proporcionar à criança o direito ao contato com a natureza (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Faz-se necessário que a escola que ofereça essa modalidade de ensino promova projetos inclusivos que abarquem políticas que respeitem os direitos fundamentais de crianças de zero a seis anos.

##### **3.1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as diretrizes nacionais para a educação infantil. Tem como objetivo orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares da educação infantil. Além das exigências dessas diretrizes, as instituições devem também observar a legislação distrital atinente ao assunto, bem como as normativas da educação infantil. Esse mesmo documento ainda traz algumas definições em relação à educação infantil (BRASIL, 2010).

A proposta pedagógica ou Projeto Político Pedagógico (PPO) é o orientador das ações da creche e define as metas a serem alcançadas em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças. É um documento coletivo, elaborado com a participação da direção, dos professores, dos monitores e da comunidade escolar.

Segundo o MEC, a proposta pedagógica ou PPP é definida como:

A proposta pedagógica é a identidade de uma instituição educativa. A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (RES CNE/CEB nº 5/2009, art. 8º).

As propostas pedagógicas da educação infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói a respectiva identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. A proposta pedagógica revela o contexto, a história, os sonhos, os desejos, as crenças, os valores, as concepções, indicando os princípios e as diretrizes que orientam a ação de educar as crianças. Mostra ainda as formas de organização, planejamento e avaliação, as articulações, os desafios e as formas de superá-los. Uma vez que o processo de constituição de identidades é dinâmico, a proposta pedagógica de uma instituição está sempre em um movimento de construção e reconstrução e toda instituição implementa uma proposta pedagógica por meio de práticas e ações (BRASIL, 2013).

O projeto político pedagógico tem como objetivo a organização do trabalho pedagógico, visando à necessidade escolar que será realizada na instituição, e deve abarcar as necessidades específicas dos alunos.

O PPP é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas e criar sinergias, no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de

objetivos comuns, definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p. 8).

A educação básica é dever do Estado e deve ser gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção, ou seja, toda criança que estiver na idade de ser atendida na creche e na pré-escola tem o direito de ser matriculada de forma regular nas instituições.

Criança é definida como sujeito histórico, que constitui sua identidade individual e coletiva a partir do contexto que está inserida. Na infância, a criança brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010).

A Constituição é a lei máxima. Além dela, no caso da educação, temos a LDB, que detalha os direitos e organiza os aspectos gerais do ensino e defende o direito de todos os alunos de pertencer, de aprender e de participar da escolarização sem discriminação.

Currículo é definido como o conjunto de práticas que tem como objetivo articular as experiências e os saberes das crianças em relação ao que respeita ao “patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010).

A proposta pedagógica tem um papel sócio-político e pedagógico e deve oferecer condições para que a criança goze dos respectivos direitos como cidadã; possibilitar a convivência com adultos, na ampliação dos respectivos saberes e conhecimentos; construir novas formas de sociabilidade e subjetividade; deve estar diretamente ligada à ludicidade, à democracia e à sustentabilidade; e quebrar paradigmas relacionados a questões étnico-raciais, de gênero, regionais, linguísticas e religiosas (BRASIL, 2010).

O objetivo estabelecido pelo PPP deve ser garantir à criança a apropriação, renovação e articulação de conhecimentos, assim como a aprendizagem de diferentes linguagens, o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010).

### **3.2 Concepção da educação infantil**

Em relação à matrícula e faixa etária, deve-se fazer a matrícula, na educação infantil, de crianças que completam quatro ou cinco anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. Existem também creches que abrangem crianças menores de 4 anos, mas estas não serão abordadas nesta pesquisa.

Em relação à jornada, é considerada educação infantil em tempo parcial a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias, e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição. Atualmente as crianças passam cerca de dez horas nas creches, divididas em horas de socialização, atividade, sono e brinquedo pedagógico (BRASIL, 2010).

#### **3.2.1 Princípios**

Devem ser respeitados os seguintes princípios: éticos, políticos e estéticos, ou seja, nenhuma criança deve ser discriminada por sua raça, etnia, religião ou necessidade educacional especial.

A criança, como indivíduo único e singular, deve ser vista como o centro da aprendizagem. Sob essa perspectiva são consideradas: diversas, capazes, ativas e produtoras. Crianças são descobridoras e têm várias formas, que devem ser valorizadas na educação infantil como preparação para a vida escolar (BRASIL, 2010).

#### **3.2.2 Manual das creches**

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), desde 2009, celebra convênios com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, por meio de chamada pública.

O documento, que norteia pedagogicamente as creches conveniadas com o GDF, tem por objetivo a orientação no que diz respeito à dimensão técnico-pedagógica do atendimento da primeira etapa da educação básica – educação infantil.

O documento citado conceitua a educação infantil como mencionado na LDB:

[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB, art. 29).

A estimulação precoce nas creches se torna essencial, ao se pensar na perspectiva do pleno desenvolvimento psicomotor e mental da criança de zero a seis anos, que pode ter ou não algum tipo de necessidade educacional especial. Na estimulação precoce, segundo Hallal, Marques e Braccialli (2008), desenvolve-se todo o potencial da criança,

[...] a estimulação precoce visa a possibilitar ao indivíduo desenvolver-se em todo o seu potencial. Quanto mais imediata for a intervenção, preferencialmente antes dos 3 anos de idade, maiores as chances de prevenir e/ou minimizar a instalação de padrões posturais e movimentos anormais. (HALLAL; MARQUES; BRACCIALLI, 2008).

Na estimulação precoce, são feitos exercícios de acordo com a faixa etária do desenvolvimento em que a criança se encontra, de modo a alcançar seu potencial pleno.

Isso torna claro o objetivo principal da educação infantil: o pleno desenvolvimento da criança, independentemente de ela ter ou não alguma necessidade educacional especial, cabendo à escola identificar e proporcionar o alcance de seu pleno desenvolvimento.

A organização da educação infantil no Distrito Federal se divide em apenas duas: pública e privada. Públicas são aquelas totalmente mantidas pelo governo, desde a infraestrutura e mobiliário até a manutenção e contratação de funcionários. Privadas são as instituições que não estão sob o poder público e são mantidas pelos proprietários.

Recentemente, com as novas concepções sobre a educação infantil ou primeira infância, as autoridades competentes voltaram sua atenção para essa fase essencial da educação básica. A SEEDF fornece um documento norteador para que o objetivo da educação infantil seja alcançado de modo satisfatório.

### **3.3 Política Nacional de Educação Inclusiva**

Com a nova política de inclusão na educação infantil proporcionada pelas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001), o número de atendimentos de crianças com necessidades educacionais

especiais tem aumentado significativamente. Tem-se este quadro devido à legislação que garante e assegura o direito ao acesso e à permanência na educação básica de crianças com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008).

A lei máxima do direito à educação é a Constituição de 1988, que garante o acesso ao ensino fundamental regular a todas as crianças. Isso inclui aquelas que são acometidas por alguma necessidade educacional especial. A declaração de Salamanca defende que a educação da criança com necessidade educacional especial deve ser dividida entre pais e profissionais. Segundo Rosa Blanco, consultora da Unesco, “incluir é acreditar que todas têm o direito de participar ativamente da educação e da sociedade em geral” (BRASIL, 2008).

A inclusão foi destaque na LDB, na Convenção da Guatemala, em 2001, e na Declaração de Salamanca.

A Declaração de Salamanca, da qual o Brasil faz parte, menciona que as escolas têm por obrigação incluir todas as crianças, independentemente das respectivas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas.

Em 1994, a Declaração de Salamanca proclamou que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias e que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p. 330).

A creche deve garantir que a educação seja alcançável e que conceda aos educandos com necessidades educacionais especiais o seu pleno desenvolvimento, realizado no tempo que for necessário, considerando as fases do desenvolvimento ou estágios.

Segundo a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, acessibilidade é;

Acessibilidade é um atributo essencial do ambiente que garante a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Deve estar presente nos espaços, no meio físico, no transporte, na informação e comunicação, inclusive nos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como em outros serviços e instalações abertos ao público ou de

uso público, tanto na cidade como no campo. (BRASIL. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/acessibilidade-0>>. Acesso em: 23 nov. 2014.).

Para que seja alcançada, devem-se criar redes de parcerias que tenham os mesmos objetivos e princípios. A rede de parcerias deve ser feita de modo que contemple a formação de professores, que pode ser realizada por meio da formação continuada assistemática de profissionais que lidam com educandos com necessidades educacionais.

Atendimento educacional especializado, ainda, segundo o DCN's, deve ser realizado na rede regular de ensino onde a criança esteja regularmente matriculada e deve ser feito por profissionais especializados como fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, entre outros.

Segundo o PNE (2014), há um *déficit* quanto à oferta de matrículas para classes comuns, formação docente, acessibilidade física e atendimento educacional especializado. Esse quadro é resultante do receio de pais e responsáveis, que não se sentem seguros em relação às escolas, no sentido de garantir uma educação de qualidade.

O PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento a diversidade humana”.

Em 2003, o MEC elaborou um programa de educação inclusiva voltado para a formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros, a fim de garantir o acesso e a permanência a todos. A educação inclusiva deve, portanto, dar-se em todos os níveis de escolaridade, adotando medidas que garantam um ensino de qualidade, onde não haja exclusão (BRASIL, 2008).

O objetivo do PNE (2014), na perspectiva da educação inclusiva, é a garantia do acesso à participação e à aprendizagem do educando com necessidades educacionais especiais. O PNE ainda fornece orientações básicas para que esse atendimento seja contemplado na sua totalidade. São eles:

- a) transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- b) atendimento educacional especializado;

- c) continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino;
- d) formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- e) participação da família e da comunidade;
- f) acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- g) articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008)

Além disso, o sistema nacional de ensino deve se organizar no sentido de criar espaços e recursos pedagógicos que favoreçam a aprendizagem e valorizem a diversidade encontrada hoje nas escolas. Deve ainda assegurar a acessibilidade, desde a infraestrutura até a formação docente.

#### 4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Por muito tempo, a educação de crianças com deficiência esteve no alvo da religião, porque ajudar os desvalidos fazia parte dos preceitos religiosos. Para estes, ser acometido por uma doença representava punição por uma culpa grave. Assim, muitos religiosos se dedicavam à educação de pessoas com necessidades especiais (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003).

Com o tempo, o atendimento a crianças com necessidades educacionais especiais era realizado apenas em “escolas especiais”, o que gerava muito preconceito e criava paradigmas de que estas seriam incapazes de conviver com as crianças ditas “normais”.

A educação inclusiva tem como base os preceitos dos direitos humanos, onde valores como igualdade e diferença são indissociáveis.

No Brasil, segundo a política nacional de educação, o atendimento de pessoas com deficiência teve início na época do Império.

Em 1854, havia o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e, em 1857, o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX (1926), é fundado o Instituto Pestalozzi – instituição especializada no atendimento a pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); e, em 1945, é criado na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff, o primeiro atendimento educacional especializado a pessoas com superdotação (BRASIL, 2008).

Ainda segundo o PNE (2014), as políticas públicas são promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

O objetivo dessa política é garantir o direito estabelecido na LDB, que aponta como direito dos “excepcionais” a educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, e – citando a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206, inciso I – estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1961, o atendimento à pessoa com deficiência é mencionado na Lei nº 74.024/61, onde cita o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Em 1971, a LDB é alterada e passa a ter os chamados “tratamentos especiais”, que não avançam e simplesmente encaminham os alunos para classes especiais ou escolas especiais.

As políticas da educação especial são mantidas mesmo depois da fundação do Ministério da Educação (MEC) e não é organizado um atendimento especializado que atenda as singularidades da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais.

A lei máxima, a Constituição Federal de 1988, estabelece direitos fundamentais, nos quais não deve haver discriminação por raça, sexo, idade, ou quaisquer formas de preconceito. Ainda define a educação como direito de todos e tem como princípio o atendimento especializado, ofertado na rede regular de ensino.

O Estatuto da Criança e do Adolescente determina que é obrigação dos pais matricular os filhos na rede regular de ensino. Os pais estão sujeitos à punição segundo a lei, caso não deem atenção à educação de seus filhos.

A preocupação com a educação inclusiva tem atingido países em desenvolvimento, tanto que manifestos como a “Declaração Mundial de Educação para Todos” e a “Declaração de Salamanca” têm influenciado na formulação de políticas públicas para a educação inclusiva.

Em 1999, a educação especial é definida como uma modalidade transversal e destacada como atuação complementar da educação especial em todos os níveis de ensino.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Segundo o MEC, a instituição deve proporcionar atendimento educacional especializado onde a criança está regulamente matriculada,

facilitando o desenvolvimento cognitivo sócio-afetivo e emocional da criança, além de promover a interação dela com a comunidade escolar.

#### **4.1 Necessidades educacionais específicas**

Vygotsky (1989) diz que a criança cujo desenvolvimento é complicado por um defeito não é simplesmente menos desenvolvida que outras sem “defeito”: é uma criança desenvolvida de outra forma. O trabalho com os pares favorece a aprendizagem e o conhecimento científico.

Até hoje, depois de todo o desenvolvimento, ainda tem-se a representação geral da deficiência do ponto de vista físico e médico. Desse modo,

[...] em resumo, a questão, tanto no aspecto pedagógico como psicológico, se há estabelecido geralmente desde o ponto de vista estritamente físico, médico. A questão, contudo, é que para o educador os fatores biológicos não são tão importantes, mas sim as consequências sociais do desvio. (VYGOTSKY, 1989 p. 43).

Assim, o autor critica as chamadas “escolas especiais”, porque, segundo ele, enclausuram o educando em uma fortaleza. A forma que a escola está organizada produz a exclusão e é necessária a mudança completa dos pensamentos estereotipados em relação aos alunos com NEE (Necessidades Educacionais Específicas). Há a incapacidade de atuar diante da complexidade e diversidade da atual realidade das nossas escolas.

Para Kramer (1988), a criança é um ser psicológico e político, que está inserido socialmente e politicamente na sociedade e que tem cultura própria. A criança é um ser histórico. A democratização da escola vem sendo uma discussão recente. Nunca se falou tanto de educação infantil como na atualidade. Sabe-se que, nesse segmento da educação, não há e nunca houve democratização. Quando se discute educação infantil, vem à tona o papel da escola em reproduzir ou “deflagrar a transformação” (KRAMER, 1988).

O objetivo da educação infantil é favorecer o desenvolvimento, a aquisição e a aplicação dos conhecimentos produzidos socialmente e está vinculada à assistência, à segurança e à alimentação.

#### **4.2 Contribuição das tecnologias para a educação infantil**

Vivemos na era da informática, onde tudo que está ao nosso redor em termos de tecnologia pode e deve ser usado em prol da educação ou do aperfeiçoamento dela.

Segundo Cavaton (2012), a informática é uma ferramenta do ensino-aprendizagem e deve-se identificar os principais modos de utilizá-la. Primeiro, como meio de informação, no sentido de transmitir a informação em tempo real. Segundo, como meio de comunicação, no sentido de facilitar a comunicação. Terceiro, como meio de expressão, no sentido de favorecer os vários meios de expressão criativos e pensamentos.

Assim, Cavaton (2012, p. 17) assegura que "o computador uma poderosa ferramenta de descoberta do mundo, das pessoas, dos sentidos, das coisas objetivas e subjetivas".

As novas tecnologias desenvolvem recursos de acessibilidade que garantem a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, proporcionando ainda a anulação dos efeitos gerados pelo preconceito já existente ou que venham a existir. Conforme asseguram Damasceno e Galvão (2002, p.1),

Desenvolver recursos de acessibilidade também pode significar combater esses preconceitos, pois, no momento em que lhe são dadas as condições para interagir e aprender, explicitando o seu pensamento, o indivíduo com deficiência mais facilmente será tratado como um "diferente-igual"...] Ou seja, "diferente" por sua condição de portador de necessidades especiais, mas ao mesmo tempo "igual" por interagir, relacionar-se e competir em seu meio com recursos mais poderosos, proporcionados pelas adaptações de acessibilidade de que dispõe. (DAMASCENO; GALVÃO, 2002, p. 1).

Ainda segundo Damasceno e Galvão (2002), essas novas tecnologias são definidas como "Tecnologias Assistivas". Têm como objetivo propiciar maior independência e autonomia ao educando com necessidades educacionais especiais.

As Tecnologias Assistivas possuem como intento,

Proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade. (Disponível em:<<http://www.assistiva.com.br>>. Acesso em: 23 nov. 2014).

As Tecnologias Assistivas estão divididas em categorias: auxílio à vida diária, com adaptações e criação de produtos que auxiliam nas tarefas do dia-a-dia; comunicação aumentativa suplementar e alternativa; recursos que facilitam a comunicação de pessoas com dificuldade ou limitação de fala; e recursos de acessibilidade ao computador,

Equipamentos de entrada e saída (síntese de voz, Braille), auxílios alternativos de acesso (ponteiras de cabeça, de luz), teclados modificados ou alternativos, acionadores, softwares especiais (de reconhecimento de voz, etc.), que permitem as pessoas com deficiência a usarem o computador. (Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br>>. Acesso em: 23 nov. 2014).

Assim como Sistemas de controle de ambientes, projetos arquitetônicos para acessibilidade, órteses e próteses, adequação postural, auxílios de mobilidade, auxílio para cegos ou com visão subnormal; auxílio para surdos ou com déficit auditivo; adaptações de veículos (Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br>>. Acesso em: 23 nov. 2014).

Com a chegada das novas tecnologias, os novos estudos acerca da educação infantil não se contentam mais com qualquer tipo de educação voltada para criança de zero a seis anos, com os convênios de baixo custo e, conseqüentemente, de baixa qualidade.

Entra em debate o papel social da educação infantil. Torna-se evidente que a creche/pré-escola é uma modalidade da educação infantil, cujo objetivo é voltado para a assistência, alimentação - uma vez que são servidas cinco refeições durante o dia - saúde e segurança. Espera-se que o retorno para a sociedade sejam benefícios sociais e culturais.

A educação de qualidade pode diminuir a criminalização. Na redução do fechamento da instituição "família", aumenta a qualidade de vida e a cultura. Então, os benefícios são muitos, com retorno para a sociedade, uma vez que se oferte uma educação de qualidade, começando pela base, que é a educação infantil.

#### **4.3 Papel da creche na inclusão**

A creche é o contexto ideal para a integração da criança na rede de ensino, o que gera um intercâmbio de conhecimento, interação social, habilidades da vida diária, coordenação motora grossa e fina, viver com diferentes tipos de pessoas e aprender a brincar.

Segundo Mendes (2006), um dos desafios para que a inclusão aconteça na creche se dá ao fato de que

[...] ainda parece escasso o processo de atenção a essa população na faixa etária de zero a seis anos, sendo que uma política de inclusão poderia caminhar no sentido da universalização, num momento onde há uma bandeira mais ampla no país, que defende a ampliação das oportunidades educacionais na Educação Infantil para todas as crianças. (MENDES, 2006).

A inclusão na creche passa a ser uma "espécie de marco zero para a implementação de práticas inclusivas" (MENDES, 2006). As famílias desvalorizam as creches no sentido de acreditarem que as crianças com necessidade educacionais especiais estão em melhor situação se ficarem em casa, sob os cuidados dos pais.

## 5 PARALISIA CEREBRAL

Acerca da paralisia cerebral, existem várias definições e questionamentos. Partiremos da seguinte definição:

O termo paralisia cerebral é usado para definir qualquer desordem caracterizada por alteração do movimento secundário a uma lesão não progressiva do cérebro em desenvolvimento. O cérebro comanda as funções do corpo. Cada área do cérebro é responsável por uma determinada função, como os movimentos dos braços e das pernas, a visão, a audição e a inteligência. Uma criança com paralisia cerebral pode apresentar alterações que variam desde leve incoordenação dos movimentos ou uma maneira diferente para andar até inabilidade para segurar um objeto, falar ou deglutir (Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação).

Segundo a Associação de Paralisia Cerebral do Brasil, paralisia cerebral (PC) é uma lesão que acomete algumas partes do cérebro e pode acontecer durante a gravidez, o parto, após o nascimento ou na primeira infância.

Quando falamos em paralisia cerebral, logo vem à mente a extensão das lesões cerebrais. Alguns pensam que o cérebro chega a ficar paralisado, o que é um erro. A criança acometida por PC tem sua inteligência normal e não significa que o cérebro ficou paralisado.

Como citado, o cérebro comanda o sistema motor. Quando há uma lesão cerebral, essa parte do corpo fica afetada. Isso não significa que a criança não desenvolverá o sistema motor, mas sim que o desenvolvimento será dificultado. Contudo, haverá desenvolvimento. Obviamente, todos somos capazes de nos desenvolver, mas esse desenvolvimento ocorre de forma diferente para cada ser humano.

Quando há um diagnóstico precoce, é possível determinar algumas adequações no currículo para proporcionar maior desenvolvimento ao potencial da criança acometida por paralisia cerebral. Nos casos de PC, a estimulação precoce favorece o desenvolvimento.

Hallal, Marques e Braccialli (2008) discorrem acerca da paralisia cerebral:

A paralisia cerebral ocorre no período em que a criança apresenta acelerado ritmo de desenvolvimento. Assim, a paralisia cerebral pode comprometer a aquisição dos marcos motores básicos como o rolar, o sentar, o engatinhar e o andar. As dificuldades encontradas no controle do movimento interferem no desempenho das habilidades funcionais. Estas dificuldades provocam limitações nas atividades de

vida diária da criança e de sua família (HALLAL; MARQUES; BRACCIALLI, 2008).

A pessoa acometida por PC pode, ainda, ter múltiplas deficiências, que podem estar associadas a deficiências visuais, mentais e auditivas, na fala e na coordenação, emocionais e sensoriais.

### **5.1 O impacto na família com crianças com PC**

O impacto de receber um diagnóstico de paralisia cerebral pode causar uma série de reações, desde a não aceitação até o luto. Ainda segundo Petean e Murata (2000),

[...] o impacto é tão grande que compromete o estabelecimento de vínculo, a aceitação do filho a compreensão das informações, e perceber-se-á alteração na rotina diária, nos projetos de cada membro da família, que se desestrutura sendo necessário longo processo para que retome o equilíbrio. (PETEAN; MURATA, 2000, p. 41).

A forma como o profissional da saúde dá o diagnóstico nem sempre é favorável, no sentido de que a informação já vem cheia de estereótipos e paradigmas em relação à doença.

Quando o diagnóstico é dado de modo a favorecer o desenvolvimento da criança, não gera nos pais uma perspectiva acerca do que o seu filho pode ou não fazer ou do quanto ele vai se desenvolver. A falta de informação pode ainda levar à ausência de procedimentos especializados com o objetivo de desenvolver a criança plenamente (PETEAN; MURATA, 2000).

Em muitos casos é necessária uma linguagem simples e de fácil compreensão. Nesse momento, é importante que a família receba a maior quantidade de informação possível acerca do assunto, pois isso está ligado diretamente à aceitação do bebê e à reestruturação da família (PETEAN; MURATA, 2000).

Pesquisas feitas com famílias com crianças com PC mostram que, na maioria dos casos, a falta de informação acerca da paralisia infantil contribui para a não compreensão de que a criança necessita de cuidados de especialistas. Viu-se, ainda, que há a necessidade de atendimento psicológico para todos os membros da família, para que estes possam contribuir para o pleno desenvolvimento da criança com PC.

## 6 ESTUDO DE CASO

A pesquisa de estudo de caso é um método qualitativo e se caracteriza pela análise, em profundidade, de um objeto ou de um grupo de objetos, que podem ser indivíduos ou organizações. O estudo de caso, como estratégia de pesquisa, é um método que compreende o planejamento, as técnicas de coleta de dados e as abordagens de análise dos dados (ACEVEDO; NOHARA, 2007).

Para Yin (2005), o estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo, dentro de um determinado contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno estudado e o contexto não são claramente definidos.

Para o supracitado autor, o plano do estudo de caso define a unidade de análise, as perguntas (ou proposições) a serem estudadas, os dados relevantes, os dados primários a serem coletados e o modo de análise dos resultados. Não há necessidade de se ter proposições prévias, mas é necessário explicitar os critérios pelos quais a exploração será julgada bem-sucedida (ACEVO; NOHARA, 2007).

O estudo de caso pode ser explicativo, exploratório ou descritivo, dependendo do grau em que explicita as relações de causa e efeito. O tipo exploratório representa melhor os objetivos deste trabalho, já que não se pretende estabelecer relações causais definitivas, mas tão-somente explorar explicações plausíveis. Convém enfatizar um esclarecimento que Yin (2005) faz, referindo-se à relação entre estudo de caso e “pesquisa qualitativa”. Certos tipos de pesquisa qualitativa seguem métodos etnográficos e buscam atender a duas condições: (a) observação atenta e detalhada do mundo real pelo pesquisador; e (b) esforço para evitar um compromisso prévio com qualquer teoria.

Embora alguns estudos de caso possam ser feitos com essa orientação, um estudo de caso pode ser baseado em qualquer combinação de evidência quantitativa e qualitativa. Além disso, um estudo de caso não precisa sempre incluir observação direta e detalhada como fonte de evidência (YIN, 2005).

No que se refere ao estudo de caso, existe a necessidade de rigor com a ênfase em uma fundamentação teórica, como preparação anterior à coleta de dados. Além da pergunta de pesquisa, o pesquisador deve efetuar um

levantamento da literatura pertinente, elaborar uma fundamentação teórica a partir desse levantamento e preparar um plano detalhado de pesquisa (YIN, 2005).

De forma sintética, baseado nos ensinamentos de Yin (2005), foram utilizadas aplicações para o emprego do Método do Estudo de Caso nesta pesquisa. Sendo estes:

- a) para explicar ligações causais nas intervenções na vida real que são muito complexas para serem abordadas pelos *surveys* ou pelas estratégias experimentais;
- b) para descrever o contexto da vida real no qual as observações ocorreram;
- c) para fazer uma avaliação, ainda que de forma descritiva, das observações realizadas; e
- d) para explorar aquelas situações onde as observações avaliadas não possuam resultados claros e específicos.

Segundo Yin (2005), estudos de caso envolvem quatro fases: planejamento (*design*), coleta de dados, análise e relato. O planejamento consiste na elaboração de um plano lógico de como partir de um conjunto de perguntas a serem respondidas e chegar a um conjunto de conclusões sobre essas perguntas.

Neste estudo, os procedimentos de coleta de dados se basearam, principalmente, em estudos já realizados. Segundo Godoy (2006), a pesquisa possibilita ao pesquisador entender os significados dados pelos respondentes às questões relativas ao tema de interesse. A coleta de dados para esta pesquisa será realizada por meio de:

- a) pesquisas, direcionadas por um roteiro-base, elaborado a partir da revisão bibliográfica;
- b) observações diretas realizadas no ambiente de uma creche brasileira, com a finalidade de identificar o *modus operandi* das creches em relação às questões da pesquisa;

De acordo com Triviños (1992), a coleta de dados é importante, pois permite que sejam feitos questionamentos básicos, apoiados em teorias, ao

mesmo tempo em que permite o surgimento de novas questões, as quais vão surgindo conforme se recebem as respostas dos estudos de caso.

Para Yin (2005), a coleta de dados é uma das mais importantes fontes de informação para um estudo de caso. Outra estratégia de coleta de dados que será adotada neste trabalho se refere às observações diretas, que terão como base as reflexões do pesquisador durante as coletas de dados. A adoção dessa estratégia permite apreender alguns detalhes, que, muitas vezes, poderiam passar despercebidos pelo pesquisador.

Segundo Yin (2005), as observações diretas se configuram “como outra fonte de evidências em um estudo de caso”. Para o autor, as observações podem variar entre atividades formais (elaboração de protocolos de observação e verificação da incidência de certos tipos de comportamentos) e informais.

No caso deste trabalho, as observações terão caráter informal, pois serão realizadas observações diretas no ambiente de trabalho, incluindo ocasiões durante as quais estarão sendo coletadas outras evidências, como as provenientes das pesquisas.

Para orientar o pesquisador no momento da coleta de dados, foi utilizado um roteiro semiestruturado e flexível, que serviu como guia para as principais questões que foram abordadas. Segundo Flick (2004), a vantagem do uso consistente de um guia de pesquisa é o aumento da comparabilidade dos dados levantados. A construção deste roteiro se baseou, principalmente, nos pressupostos teóricos revisados na literatura, no modelo conceitual proposto e em itens do interesse do pesquisador, que auxiliaram na resposta das questões de pesquisa.

Seguindo as recomendações de Godoy (2006), o roteiro proposto não implicou em uma rigidez no momento da coleta dos dados para estudo. Além disso, no decorrer da coleta, o roteiro foi aprimorado conforme a identificação de novos fatores relevantes.

Desse modo, além das fontes primárias de informações, foram utilizadas, quando pertinente, fontes secundárias, como artigos de jornais e revistas e informações em *web sites*. A coleta de dados envolveu vários tipos de fontes: documentos, registros arquivais, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos.

A fase de análise consistiu em examinar, categorizar, tabular, testar ou usar qualquer outro processo de combinação das evidências quantitativas e qualitativas, para tratar das perguntas e proposições iniciais do estudo. O relato consiste em redigir os achados e resultados de um estudo.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi utilizada a metodologia do estudo de caso, em uma instituição de ensino de educação infantil, na cidade de Santa Maria, no Distrito Federal. Foi realizado em duas etapas. Na primeira etapa, foi feita uma pesquisa documental, com o intuito de verificar a importância do tema no cotidiano de creches. A segunda etapa foi realizada por meio de um conjunto de observações acerca do cotidiano presenciado pela pesquisadora junto a profissionais que integram a creche na qual realizado estágio.

A seleção da amostra foi intencional, motivada pela proximidade dos pesquisadores e pelo acesso às informações pesquisadas. Os dados coletados, tanto nas observações quanto na pesquisa bibliográfica, foram analisados qualitativamente. Para esse estudo, técnicas quantitativas como a observação empírica serão brevemente adotadas, com finalidade de quantificar os resultados.

## **6.1 Metodologia e procedimentos**

A experiência foi feita no Centro de Educação da Primeira Infância (CEPI), da cidade satélite de Santa Maria/DF, que atualmente atende crianças da comunidade, com foco naquelas cujos pais trabalham. Possui uma modalidade de ensino para crianças de 0 a 5 anos, com funcionamento integral.

Usamos como critério de observação a inclusão na creche com base na nova legislação de inclusão na educação básica e comparamos com a realidade observada além da teoria sobre inclusão estudada em sala de aula. Nossa observação foi feita no espaço da escola em geral e, mais especificamente, em uma turma do primeiro período. Fizemos a pesquisa no início de julho de 2014.

## **6.2 Condição encontrada no CEPI**

A Educação Infantil, no CEPI, é organizada de acordo com a faixa etária, assim dividida:

- a) Berçário I: para crianças de 8 meses a 1 ano e meio de idade;
- b) Berçário II: para crianças de 1 ano e meio;
- c) Maternal II: para crianças de 3 anos de idade;
- d) 1º Período: para crianças de 4 anos de idade;
- e) 2º Período: para crianças de 5 anos de idade.

Essa unidade de ensino possui 8 salas de aulas, 4 com banheiro e 4 com banheiro coletivo, 1 laboratório de informática e 1 brinquedoteca para atender as crianças.

O CEPI-Curió oferece os seguintes recursos físicos: 1 sala de direção; 1 sala de professores; 1 sala de secretaria; 8 salas de aula – sendo 4 com banheiro; 1 sala de leitura; 1 sala para auxiliares; 1 cozinha; 1 dispensa para gêneros alimentícios; 1 depósito para materiais diversos; 1 banheiro para professoras; 1 banheiro masculino; 1 banheiro feminino; 1 área externa contendo parquinho de areia; 1 área interna coberta, com grande pátio, para atividades com as crianças.

Para a execução dos projetos desenvolvidos pela escola são oferecidos aos professores materiais didático-metodológico: televisão; aparelhos de DVD; computadores; fantoches; livros de literatura infantil; sucata; papéis diversos; tinta guache; cola colorida; brinquedos pedagógicos; kits de psicomotricidade; EVA; TNT; lápis de cor; giz de cera; cola; e massa de modelar.

Ademais, o CEPI tem oito professores e, cada sala de aula, duas monitoras. A mantenedora é a Associação Beneficente Coração de Cristo (COCRIS), que é uma organização sem fins lucrativos, de caráter beneficente, educacional, de assistência, cultura e saúde. Desde 2012, auxilia na ampliação do atendimento na educação infantil, e é credenciada pela SEDF, segundo o Parecer nº 31/2014-SEDF.

A Associação Beneficente Coração de Cristo tem como missão:

A Missão da Escola de Educação Infantil Coração de Cristo consiste em promover o ensino de forma eficiente e eficaz oportunizando a formação do aluno, por meio de valores éticos e educacionais, a fim de que se alcance um aprendizado significativo, tornando cidadãos conscientes de seus direitos, deveres e responsabilidades sociais. (PARECER Nº 31/2014-CEDF).

A rotina do CEPI-Curió, dá-se da seguinte maneira:

7:30	Entrada
8:00	Café da manhã
8:30 a 9:30	Rodinha (socialização)
9:30 a 9:45	Higienização de mãos e lanche
9:45 a 10:15	Brinquedos, brincadeiras na área de sol e músicas.
10:15 a 11:30	Atividades pedagógicas
11:30	Almoço
12:00	Higiene bucal e sono
14:00	Brincadeira e cantigas de roda
14:30	Lanche
15:00	Brinquedos pedagógicos
15:40	Banho
16:30	Sopa
17:00	Higienização bucal
17:30	Saída

## **7 REGISTRO REFLEXIVO**

### **7.1 Quem é esse aluno?**

Nascido em 6 de janeiro de 2010, natural de Brasília, de cor parda. Segundo a ficha de matrícula é ANEE (Aluno com Necessidade Educacional Especial), que tem a seguinte necessidade: "mudo e surdo e não anda".

Atualmente está matriculado no primeiro período, devido à faixa etária. Apresenta algumas características de paralisia cerebral como articulações rígidas, fraqueza muscular, perda de coordenação, dificuldade na fala e em sugar, mastigar e engolir.

Não está em sala reduzida ou com acompanhamento especializado. O aluno é bem aceito pelos colegas de sala, que sempre interagem com ele.

### **7.2 Começa uma nova rotina**

Iniciamos o trabalho em 28/7/2014. A escola foi construída em 2014, com estrutura adaptada para ANEE. As matrículas começaram em 23/7/2014.

Com o início das aulas e as turmas devidamente divididas por idade, ocorreu a primeira semana de adaptação. Chamou-me a atenção um aluno em especial, que tinha 4 anos e estava em um carrinho de bebê. Ao questionar o porquê de ele estar naquele carrinho, a professora respondeu: "ele é especial". Perguntei o que ele tinha e ela contestou: "não sabemos".

A resposta da diretora foi a mesma da professora: a escola não tinha nenhuma informação adicional do aluno em questão, nem os pais sabiam o que o filho tinha e isso dificultava o trabalho que deveria ser feito com o aluno.

Quando passei a ser a monitora da turma em que o aluno estava regularmente matriculado, observei a necessidade real de fazer-se algo para ajudá-lo a se desenvolver. Pesquisei em livros e textos relacionados, conversei com a mãe do aluno, com a diretora e com coordenadora da escola.

### **7.3 Proposta**

Começamos pela adaptação na rotina. Sugerimos dispor de momentos para higienização e foi feita uma rotina específica para o atendimento do aluno, como troca de fraldas, deixando-a flexível.

Rotina	
7:30	Chegada e acolhida
8:00	Café da manhã
8:30	Troca de fraldas
8:40 a 9:30	Rodinha/socialização
9:40	Higienização das mãos e lanche
9:45 a 10:15	Área de sol
10:20	Troca de fraldas
11:10	Banho
11:30	Almoço
12:00	Higiene bucal e sono
14:00	Troca de fraldas
14:10	Brincadeira e cantiga de roda
14:30	Lanche
15:00	Brinquedo pedagógico
15:30	Troca de fraldas
16:30	Sopa
17:00	Troca de fraldas
17:30	Saída

#### 7.4 Atividades planejadas com o aluno

O planejamento das atividades foi feito segundo o cronograma previsto no currículo em movimento fornecido pela SEDF: cada dia da semana tem seu próprio eixo e conteúdo.

O planejamento nessa etapa da educação formal é de importância imensurável, uma vez que ações intencionais são desenvolvidas para que se alcance o objetivo primário da educação infantil: o desenvolvimento de crianças de zero a cinco anos. Falando de planejamento, Ostetto (2000) menciona que,

Tanto creches quanto pré-escolas, como instituições educativas, têm uma responsabilidade para com as crianças pequenas, seu desenvolvimento e sua aprendizagem, o que reclama um trabalho intencional e de qualidade. Na intencionalidade do trabalho reside a preocupação com o planejamento. OSTETTO (2000).

O ato de planejar não tem uma receita pronta, que basta seguir à risca para dar certo em qualquer situação. Segundo Ostetto,

"o planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças." (OSTETTO, 2000).

Seguindo essa base, foi feito um planejamento que chamaremos de "planejamento pessoal e exclusivo", com base no nosso cotidiano na escola. Primeiro, verifica-se que aluno está sendo recebido e em quais condições ele se encontra psicologicamente, emocionalmente e socialmente.

Para se obter um resultado satisfatório, foi realizado um planejamento flexível, que permitisse ao educador repensar, revisar e buscar novas situações que favorecessem o desenvolvimento do aluno. Na ação intencional, foi considerada a particularidade e a especificidade do aluno. Desse modo, um bom planejamento resultará em ações positivas.

## **7.5 Encontros**

### **7.5.1 Primeiro encontro**

Objetivos:

- a) Desenvolver a linguagem;
- b) Habituá-lo a comunicação;
- c) Favorecer a socialização.
- d) Desenvolvimento

Primeiro momento: acolhida no pátio com música e oração, troca de fraldas.

Segundo momento: expor o aluno a vários sons (alto, baixo, ruídos).

Terceiro momento: cantar músicas e tocar instrumentos musicais, deixar com que o aluno toque e sinta as formas dos mesmos.

Atividade: vamos falar!

Cronograma: uma vez por semana.

Recursos: som; músicas diversas; bandinha (instrumentos musicais).

Avaliação: o aluno será avaliado através das atividades/dinâmicas realizadas em sala ou pátio. O aluno foi exposto a sons diversos (músicas, instrumentos musicais, barulho de carro, etc.). Apresentou atenção quando os sons mudavam (alto e baixo), sinalizando com os olhos. O aluno apresenta dificuldade para falar, embora tenha sido constatado que ouve e interage com o som.

#### 7.5.2 Segundo encontro

Como o primeiro encontro tinha objetivos de cunho processual e longitudinal, entende-se que podem ser trabalhados em todos os momentos e encontros. A mudança para o segundo encontro foi necessária para que fosse dada mais autonomia ao sujeito.

Objetivos:

- a) Trabalhar a coordenação motora grossa;
- b) Favorecer a interação em grupo;
- c) Conhecer diversas texturas.

Desenvolvimento:

Primeiro momento: acolhida no pátio com música e oração.

Segundo momento: rodinha e socialização dentro da sala para promover a interação do grupo.

Terceiro momento: ida para o parquinho de areia - favorecer a interação do aluno com a areia, passar areia em seus pés e mãos para que sinta a textura e incentivar a brincadeira com a areia.

Atividade: vamos brincar na areia!

Cronograma: uma vez por semana.

Recurso: parquinho de areia.

Avaliação: o aluno será avaliado através das atividades/dinâmicas realizadas em sala ou pátio. O aluno foi exposto a diversas texturas de areia: grossa e fina. O aluno interagiu bem com a areia. Em certo momento, sentou-se só e empurrou a areia com os pés. Sentiu a areia nas mãos e apresentou satisfação enquanto brincava com a areia.

#### 7.5.3 Terceiro encontro

Objetivos:

- a) Trabalhar a coordenação motora;
- b) Desenvolvimento psicomotor do aluno;
- c) Atenção e memorização.

Desenvolvimento:

Primeiro momento: acolhida no pátio com música e oração.

Segundo momento: parquinho de areia.

Atividade: vamos pular!

Cronograma: uma vez por semana.

Recursos: cama elástica; pátio.

Avaliação: o aluno será avaliado através das atividades/dinâmicas realizadas em sala ou pátio. O aluno demonstrou satisfação quando foi colocado de pé, com apoio. Como ele não fica de pé, adaptaram-se alguns movimentos, como pular sentado, deitado e, em alguns momentos, de pé. Trabalhamos a psicomotricidade, que está relacionada com a maturidade, a aquisição cognitiva e afetiva.

#### 7.5.4 Quarto encontro

Objetivos:

- a) Trabalhar a coordenação motora;
- b) Atenção e memorização;
- c) Desenvolvimento motor.

Desenvolvimento:

Primeiro momento: acolhida no pátio com música e oração.

Segundo momento: piscina de bolinha.

Atividade: piscina de bolinha!

Cronograma: uma vez por semana.

Recursos: piscina de bolinha; pátio.

Avaliação: o aluno será avaliado através das atividades/dinâmicas realizadas em sala ou pátio. O aluno foi exposto a bolinhas. Por vários momentos tentou pegá-las e demonstrou satisfação.

Observação: houve poucos encontros para trabalhos efetivos, devido às condições de saúde do aluno. Ele nem sempre ficava o dia inteiro na creche e faltava muitas aulas.

Em relação aos demais alunos da classe, eles sempre ficavam por conta das atividades planejadas pela professora regente, auxiliada pela segunda monitora.

### **7.6 Hábitos de higiene**

A troca de fraldas é feita com freqüência - cinco vezes ao dia ou quando houver necessidade -, seguindo a rotina elaborada pela monitora. Esse momento, de maior contato com o aluno, é usado para dar a ele mais autonomia.

O banho é, pelo menos, uma vez ao dia, ou sempre que houver necessidade, e é feito com a intenção de que o aluno o sinta como um momento relaxante, prazeroso e saudável. O aluno toma banho em uma banheira de plástico, no banheiro para deficientes. Colocamos alguns objetos na banheira para que ele faça contato visual e tente pegá-los.

O aluno apresenta dentes com bastante tártaro - sinal de que a escovação não é feita adequadamente. Além disso, apresentam-se bastante desgastados - indício de bruxismo. A escovação é essencial para a diminuição do tártaro, sendo realizada sempre depois das refeições.

O aluno apresenta dificuldade em manter a boca aberta para a escovação. Uma tática utilizada pela monitora foi distrair o aluno com música e conversa.

### **7.7 Relato da nossa rotina**

Em 27 de agosto de 2014, a turma foi convidada a fazer uma apresentação na feira de ciências da Escola 203, de Santa Maria/DF. Foram feitos vários ensaios na semana anterior e no dia da apresentação fomos informadas de que o aluno X não iria, devido à falta de transporte adequado.

Tivemos a visita do Secretário de Educação do DF, Marcelo Aguiar, e o Cepi foi homenageado simbolicamente. A apresentação foi a mesma para as

crianças do primeiro e do segundo período da escola. Nesta, o aluno X pôde participar, com o auxílio de uma monitora.

Atualmente, a mãe relata que ele já faz coisas que não fazia como levar a mão em direção ao rosto e bater palmas.

Em 28 de agosto de 2014, dia de parquinho de areia, todas as crianças foram brincar e o aluno X ficou sentado no carrinho. Em dado momento, sugeri que o colocássemos na areia para ver como reagiria. Para nossa surpresa, ele ficou tão animado com a nova situação que balançava a cabeça e batia palmas. Coloquei a areia na mão dele para que a sentisse e ele ficou empurrando a areia com os pés.

Em 3 de setembro de 2014, começamos o dia com a rotina da creche: acolhida no pátio com músicas, oração e hino nacional. O aluno X estava muito agitado e chorava muito. Trocaram-se as fraldas e administrou-se o café da manhã, mais nada o fazia parar de chorar. A diretora solicitou, então, aos pais que o buscassem na creche. Ressalto que escola sempre entrou em contato com os pais, buscando estabelecer uma parceria, visto que a escola precisa estar pareada com a família para que o pleno desenvolvimento da criança seja alcançado. Contudo, os pais começaram a ficar irritados com a insistência da escola.

Em 5 de setembro de 2014, começamos o dia com a acolhida no pátio com músicas, oração e o hino nacional, em comemoração à semana da pátria. Na sala, foi dado o café da manhã, e depois houve mais uma rodinha para socialização. O aluno X gosta de momentos com músicas, ele participa batendo palmas, sorrindo e balançando a cabeça.

Nesse dia, a monitora fez um adaptador para que o aluno ficasse de pé: amarrou as pernas dele nas dela e o segurou de forma que os dois ficaram de pé. O aluno aparentemente gostou da atividade, sorrindo sempre e fazendo barulho em sinal de aprovação. Foi o primeiro dia em que o aluno comeu biscoito de sal. A monitora ofereceu e teve paciência em esperar que ele comesse, uma vez que o aluno não aprendeu a mastigar coisas duras.

Em 15 de setembro de 2014, começamos o dia com a acolhida rotineira. O carrinho em que o aluno estava era totalmente inadequado e, nesse dia, resolvi colocá-lo em uma cadeira de rodas que havia na escola e que não

estava sendo utilizada. Surpreendentemente, o aluno reagiu bem à mudança, ficou confortável e com bastante movimento. Tivemos que fazer algumas adaptações: como ele não controlava a parte superior do corpo, fizemos uma espécie de cinto de segurança, com TNT (tecido não tecido), amarrando-o às costas da cadeira, assim ele ficava preso e não virava para frente ou caía.

Nesse dia foi introduzido o uso da cadeira de rodas na rotina do aluno. Também foi feita uma atividade de estimulação, colocando o aluno de pé, para fortalecimento dos músculos das pernas, e com movimentos de pinça, abrindo e fechando a mão, estimulando os músculos das mãos.

Nos últimos dias, o aluno X esteve doente e foi submetido a vários exames de saúde e, desse modo, não foi possível fazer um trabalho assíduo com ele. Há dias em que o aluno chega muito agitado na creche e a coordenadora liga para que os pais venham buscá-lo, uma vez que não há uma monitora para cuidar exclusivamente dele. Ela entende que essa agitação pode atrapalhar o andamento da aula em sala.

Em 2 de outubro de 2014, começamos o dia com a acolhida com música e oração. No parquinho, todos os alunos estavam brincando na areia e sentei com o aluno na areia. A reação dele foi imediata: começou a bater palmas e a sorrir. Coloquei areia em seus pés e ele começou a empurrar a areia e tentar pegá-la com os dedos dos pés. Em seguida, coloquei a areia em suas mãos e ele tentou apertá-la e pegá-la. Ficamos no parquinho por volta de 30 minutos, fizemos movimentos de vai e vem, passamos a mão pela areia, e ele ficou sentado sozinho na areia por algum tempo.

Em 6 de outubro de 2014, começamos o dia com a acolhida com música e oração e era dia de usar a cama elástica no desenvolvimento psicomotor do aluno. Como ele não fica de pé, tivemos que adaptar alguns movimentos, como pular sentado ou deitado e fazer alguns movimentos com o pé. Trabalhamos a psicomotricidade, que está relacionada com a maturidade e a aquisição cognitiva e afetiva.

Uma monitora ficou com o aluno na cama elástica e foi direcionando seus movimentos. Em um momento da atividade, o aluno foi submetido ao teste de força, segurando as mãos, e foi possível ver o aluno se sentando sozinho. O dia foi bastante produtivo, uma vez que esses exercícios auxiliam

no desenvolvimento corporal, nas habilidades motoras, sensoriais, perceptuais, cognitivas e afetivas e na atenção e concentração.

Em 8 de outubro de 2014, começamos o dia com a acolhida com música e oração. Em comemoração ao dia da criança, foi feita uma programação especial para a semana e esse foi o dia de confecção de brinquedos com material reciclado.

Depois do banho, coloquei o aluno de pé e, com auxílio, ele foi fazendo movimentos de passos, como se estivesse andando. Percebi que o aluno passou mais tempo firme em pé, devido ao fortalecimento dos músculos das pernas e do incentivo da monitora.

No dia-a-dia, o aluno e a monitora estabeleceram uma comunicação por meio de gestos e sinais. Sempre que a monitora oferecia algo como água, suco ou comida, falava que ia fazê-lo, de modo que o aluno fosse assimilando a voz. Quando ele não queria mais algo, ele levava a mão ao rosto em sinal de negação.

### **7.8 Relação monitora e professora**

Quando pensamos em cuidar e educar, surgem questões em relação ao papel do professor e do monitor no processo de ensino-aprendizagem. Em muitos casos, a monitora tem apenas a responsabilidade de cuidar do aluno, das respectivas necessidades diárias e zelar por sua saúde. A professora é vista como educadora e goza do prestígio de ver o aluno se desenvolvendo.

Constatai que as monitoras, em sua maioria, são mulheres negras, sem experiência e somente com o ensino médio. A falta de experiência e escolaridade pode gerar situações adversas. As mulheres negras possuem poucas oportunidades de se qualificar melhor para o mercado de trabalho. Na maioria das vezes, as monitoras são vistas apenas como cuidadoras: a hierarquia escolar ainda é muito presente na atualidade.

A postura centralizada nos cuidados vai de encontro ao educar em sentido amplo, considerando-se o direito à brincadeira, a um ambiente acolhedor, ao contato com a natureza, à higiene e saúde, a uma alimentação sadia, à imaginação e capacidade de expressão, à proteção, ao afeto, à expressão de sentimentos e ao desenvolvimento da respectiva

identidade. Acrescente-se o direito de aprender a partir de ações com intencionalidades definidas pelo educador, a fim de que a criança possa estabelecer relações entre o que sabe e a leitura nova a respeito de tudo que a cerca (SANCHES, 2003, p.16).

A questão é que a criança não aprende apenas por meio das tarefas teóricas de ensino, mas também nas desenvolvidas no cotidiano, como o banho e a alimentação. Estudos recentes sobre educação infantil indubitavelmente mostram que a criança aprende e se desenvolve com uma educação não formal, de forma lúdica.

O cuidar e o educar são indissociáveis. Lopes, Klossowski e Ujiiie (2012) nos ajudam a entender isso claramente:

Unificar cuidado e educação como compromisso da educação da primeira infância nos permite planejar como desenvolver as capacidades e as habilidades das crianças em sua singularidade e assim obtermos uma educação infantil de qualidade. (LOPES; KLOSSOWSKI; UJIIIE, 2012).

A monitora desenvolve um papel fundamental nessa nova perspectiva de educação, uma vez que passa mais tempo com a criança: das dez horas que a criança passa na creche, nove são com a monitora.

A relação monitor e professor é definida de várias formas. Destaque-se a conceituação de Lopes, Klossowski e Ujiiie (2012):

A função do professor ou educador infantil concretiza-se, pela ação educacional integrada da função de educar+cuidar, não havendo privilégio maior ou menor entre uma função e outra, quando esta compreensão simples se fizer presente dentre as instituições educativas infantis alcançaremos o nível almejado de consciência e qualidade do atendimento a infância. (LOPES; KLOSSOWSKI; UJIIIE, 2012).

O relacionamento monitora-professora deve ser encarado como um trabalho em equipe, onde uma completa a outra. Nesse caso, o entrosamento contribuiu para o desenvolvimento do aluno. O aluno, em um período de quatro meses, teve três professoras e quatro monitoras. Apenas uma ficou diretamente ligada ao aluno nesse período.

## 8 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Foi observado na creche que, no dia-a-dia, acontecem práticas pedagógicas inclusivas que favorecem o desenvolvimento de crianças com necessidades educacionais especiais.

Em relação à realidade, foi observado que a criança passa muito tempo no carrinho de bebê em que a mãe o carrega e que não há nenhum planejamento curricular por parte da professora que incluía essa criança na turma. Também foi observado que as monitoras realizam atividades individuais como dar banho, alimentar e trocar fraldas enquanto as outras crianças brincam no pátio – as atividades do cotidiano se revestem de cunho pedagógico, onde a criança também aprende e se desenvolve: o saber não é só escolar.

O aluno passa a maior parte do tempo isolado ou brincando só, conhecendo o próprio corpo: em certo momento o aluno foi visto rindo do movimento feito por suas pernas. E não raro, a atitude da professora quando chegava alguma criança para interagir com o aluno era mandá-la se afastar, não dando oportunidade para a interação entre os alunos.

No caso da educação infantil, todos os momentos são educativos: a hora da rodinha e socialização, a hora da alimentação, a hora da higiene e a hora do sono. Todos os momentos foram aproveitados ao máximo para incluir o aluno.

No início do trabalho, o aluno apresentava comportamento irregular em relação à respectiva idade cronológica. Foram trabalhados aspectos que dessem a ele maior autonomia – estimularam-se os músculos das pernas, para que ele pudesse ficar de pé e andar.

O aluno chegou à creche sem diagnóstico médico, com apenas o relato dos pais acerca do que eles acreditavam que o filho tinha. Apresentava características de paralisia cerebral, como articulações rígidas, fraqueza muscular, perda de coordenação, problemas na fala, dificuldade para sugar, mastigar e engolir e sofria algumas convulsões periódicas. Passava a maior parte do tempo deitado no carrinho de bebê e não interagia com os outros alunos.

### **8.1 Como foi o desenvolvimento dele nesse período**

Por meio de sucessivas observações, como pressupunhamos, houve um desenvolvimento nítido do aluno. Ele já consegue sentar sozinho, bater palmas, comer devagar e mastigar a comida, acompanhar os estímulos musicais, fazer força para sentar no carrinho, seguir movimentos e sons com os olhos, colocar-se de pé com o auxílio da monitora e entender pequenos comandos, como oi, comida, suco.

A criança, apesar de estimulada, não conseguiu acompanhar a educação escolar, o que nos levou a repensar as atividades, especificando comportamentos, de modo a dar a esse aluno o máximo de autonomia possível.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos mostram que a passagem da criança pela creche e pela pré-escola resulta em um melhor desempenho na vida escolar. Isso obriga o poder público a ofertar uma educação infantil de qualidade, que favoreça o pleno desenvolvimento da criança de zero a seis anos. A problemática fica sendo a falta de recurso, usada como álibi para denegar qualidade.

Por muito tempo a creche/pré-escola foi vista como de caráter assistencial, tanto que muito educadores achavam que deveria ser atendida pela área de serviço social ou mesmo de psicologia. Acreditava-se que a creche/pré-escola não era escola, e sim um lugar para deixar os filhos para que as mães pudessem trabalhar e ajudar financeiramente a família.

Segundo o MEC, o desafio da educação, de forma geral, é ser “local de aprendizagem de que as regras do espaço público permitem a coexistência, em igualdade, dos diferentes” (MEC/SEF, 1998). Isso se dá devido ao tipo de educação que recebemos: não fomos educados para a diferença.

Segundo Kramer (1999), os desafios que a educação infantil enfrenta são: a pobreza da população, a questão social, o assistencialismo e a urbanização descontrolada. Temos muito conhecimento teórico e nada efetivamente prático.

Ainda conforme o estudioso (KRAMER, 1999), muitos são os desafios das políticas sociais para a infância: questões relativas à situação política e econômica e à pobreza das nossas populações, questões urbanas e sociais. Problemas educacionais específicos assumem proporções graves e exigem respostas firmes e rápidas, nunca fáceis. Muitas são também as possibilidades de enfrentar a questão. Hoje, vive-se o paradoxo de haver um conhecimento teórico avançado sobre a infância, enquanto assiste-se, perplexamente, a incapacidade da geração atual para lidar com as populações infantis e juvenis.

É evidente que oportunidades e tratamentos específicos favorecem o desenvolvimento da criança. Para trabalhar com a educação infantil inclusiva, o profissional deve realizar atividades como limpar, cuidar e alimentar.

Um dos objetivos das instituições que oferecem essa modalidade de educação básica é promover a afetividade e o encontro entre o EU e o

OUTRO, incorporando na socialização termos como “sim” e “não” e estabelecendo limites.

Segundo estudiosos (CORREIA, 2008), o afeto tem papel fundamental na educação, porque “uma cobrança afetiva do comportamento podem pontuar a relação individualizada”. Quando se demonstra afeto pelos alunos, por meio de gestos, comentários e sorrisos, constrói-se uma boa relação.

É preciso educar as crianças para valorizar a individualidade e a singularidade e para aprender a respeitar o outro independente de sexo, idade ou classe social, entre outros, ajudando-as a serem capazes de promover um processo de ação reflexiva coletiva que gere autonomia.

A criança com necessidade educacional especial requer uma série de condições que favoreçam o seu pleno desenvolvimento,

"desde o início de seu desenvolvimento, a criança requer uma gama ampla de condições, contatos e estímulos, por parte do ambiente que a cerca. E interessante o fato de que, nesta síntese, em cada etapa sejam adicionadas novas necessidades, sem que as anteriores sejam abandonadas ou consideradas como de menor importância". (CAMPOS, 1994).

Recentemente, chegou-se no que, segundo Maria Marta Campos (1999), "começamos a pensar um perfil de educador adequado às características e necessidades de alunos em diferentes fases de seu desenvolvimento".

A criança é encarada como principal agente, como o foco da educação. Principia-se a pensar nas particularidades e singularidades de cada criança e no contexto em que está inserida.

Essa nova perspectiva de educação em creches e pré-escolas possibilita que "crianças pequenas se desenvolvam em ambientes coletivos de acolhimento e educação" (CAMPOS, 1994).

Participar dessa experiência não somente contribuiu para o desenvolvimento do aluno, como agente principal, mas contribuiu diretamente para minha formação como pedagoga.

Em relação às políticas de inclusão do educando com necessidade educacional especial, estas devem ir além do acesso à matrícula e à permanência na escola. Exigem toda uma mudança de rotina dentro da

instituição, o que ainda é um desafio para o sistema, no sentido de criar condições que garantam o pleno desenvolvimento do educando.

Entendemos que a educação inclusiva na atualidade é um processo contínuo e que envolve diretamente a formação profissional e continuada.

## 10 PERSPECTIVAS

A formação continuada para quem atua na educação infantil está ligada diretamente à qualidade na educação infantil. Esta ainda é um dos grandes desafios da escola inclusiva, além da parceria com a família; os espaços, recursos e materiais didáticos adaptados para atender às diferenças; e a construção de uma proposta pedagógica que contemple as diferenças, diversificando as experiências com estímulos diferentes (BRASIL, 2013).

O MEC (2013) define uma escola inclusiva como:

É a escola que integra e inclui a todos. Que consegue fazer com que todos e cada um no seu nível, possibilidades e limitações, consigam aprender e se desenvolver integralmente; que respeita as diferenças; que cria um ambiente rico com diferentes estímulos para aprender o mesmo objeto, tendo em vista as diferenças. (BRASIL, 2013).

A inclusão se torna importante no contexto escolar uma vez que oportuniza ao educando com necessidade educacional especial ter o seu pleno desenvolvimento garantido. As crianças devem estar todas juntas aprendendo, pois a diferença é um fator importante para os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Estes se tornam mais efetivos quando se tem a oportunidade de realizar trocas com pares em níveis de aprendizagem e desenvolvimento, conquistas (BRASIL, 2013).

No entanto, acredita-se que a escola pública brasileira, desde a primeira infância, vem sendo um espaço de exclusão, onde aqueles que não se enquadram nos padrões de "normalidades" são deixados fora do sistema escolar. Segundo Ferreira (2003), para que isso não ocorra é necessário um planejamento individualizado, com suporte psicoeducacional.

Os dados demonstram que não há inclusão quando o professor negligencia o respectivo papel pedagógico, não fazendo qualquer planejamento para atender a criança incluída em sua turma, com a justificativa da falta de diagnóstico médico.

Nesse sentido, Santana (2013) discorre acerca do laudo médico:

É importante refletir sobre o papel do diagnóstico no contexto escolar. Na realidade existem características biológicas distintas, alguma denominadas como anomalias, mas até onde o diagnóstico médico valida uma ação pedagógica? Qual a medida da importância de um laudo médico no contexto escolar se o espaço é destinado à aprendizagem? A escola [...] se preocupa em descobrir a causa desta

dificuldade e não em procurar novas possibilidades de intervenções, ou, então justifica a dificuldade [...] na deficiência - concepção que paralisa a ação pedagógica. (SANTANA, 2013, p. 23-24).

SANTANA (2013) deixa claro que ter ou não um laudo médico não deve paralisar a ação pedagógica:

O foco não está nos aspectos clínicos da limitação do sujeito, na patologia no limite, na incapacidade e nos padrões de normalidade, mas na sua forma de interação social, o que modifica o olhar para o sujeito com necessidade educacional especial. (SANTANA, 2013, p. 24).

A inclusão é um processo, que só possível quando a criança incluída tem suas necessidades atendidas de forma satisfatória e quando passa a ser o foco do trabalho pedagógico - não a sua deficiência. Quando se focaliza a deficiência, paralisa-se a ação pedagógica e deixa-se de criar possibilidades. Muito pode ser feito e desenvolvido ao se acreditar no potencial e nas possibilidades dos alunos. Cabe ao professor descobrir e incentivar o lado construtivo de um (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 100).

Conclui-se que é preciso reconsiderar a educação inclusiva com urgência, para que se construam novos paradigmas, segundo as reais necessidades das escolas públicas brasileiras.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWIEZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação infantil**: creches: atividades para crianças de zero a seis anos. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1999.
- ACEVEDO, Claudia R.; NOHARA, Jouliana J. **Monografia no curso de Administração**: guia completo de conteúdo e forma. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRAGA, Camilla B.; LACERDA, Gilberto S. **Tablets, laptops, computadores e crianças pequenas**: novas linguagens, velhas situações na educação infantil. Brasília: Liber Livros, 2012, p. 96.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referências curriculares nacionais para a educação infantil**. v. I, II e III. 1988.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)>. Acesso em: 7 out. 2014.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Revista criança do professor de educação infantil**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista44.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2014, 22h.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2014, 20h.
- CAMPOS, Maria M. **Educar e cuidar**: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. Por uma política de formação do profissional de educação infantil, p. 32-42, 1994.
- \_\_\_\_\_. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 126-142, 1999.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. ROSEMBERG, Fúlvia. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: EC, SEB, 2009.

CAVATON, F. (Prefácio). In BRAGA, Camilla B.; LACERDA, Gilberto S. **Tablets, laptops, computadores e crianças pequenas: novas linguagens, velhas situações na educação infantil**. Brasília: Liber Livros, 2012.

\_\_\_\_\_. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Protocolo Facultativo. Disponível em: <[http://www.ulbra.br/acessibilidade/files/cartilha\\_onu.pdf](http://www.ulbra.br/acessibilidade/files/cartilha_onu.pdf)> Acesso em: 28 set. 2014, às 13h.

CORRÊA, Rosângela A. Educar para a diferença. Universitas FACE (substituída pela **Universitas Humanas**), v. 3, n. 3, 2008.

FERREIRA, Maria Elisa C.; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALLAL, Camilla Z.; MARQUES, Nise R.; BRACCIALLI, Lúgia Maria P. Aquisição de habilidades funcionais na área de mobilidade em crianças atendidas em um programa de estimulação precoce. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 18, n. 1, p. 27-34, 2008.

KRAMER, Sonia. Criança e legislação: a educação de 0 a 6 anos. **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n. 38, p. 33-38, abril-junho 1988. Disponível em: <<http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista7-mat8.pdf>> Acesso em: 6 nov. 2014, às 22h.

\_\_\_\_\_. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.

LOPES, Josiele Aparecida; KLOSSOWSKI, Elenice H.; UJIIE, Nájela T. **Cuidar e Educar**. Disponível em: <[http://www.psicopedagogia.com.br/new1\\_artigo.asp?entrID=1500##.VaLyAyFVjBE](http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=1500##.VaLyAyFVjBE)>. Acesso em: 12 jul. 2015.

MENDES, Enicéia G. **Inclusão: é possível começar pelas creches**. 29<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED, p. 1-17, 2006.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágio**. Campinas: Papyrus, 2000

\_\_\_\_\_. “Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco”. In \_\_\_\_\_, p. 175-200.

\_\_\_\_\_. **Portal Nacional da Tecnologia Assistiva**. Disponível em: <<http://www.assistiva.org.br/>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 107, p. 7-40, 1999.

SANCHES, Emilia C. **Creche: realidade e ambiguidade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTANA, Raquel S. Olhar esticado: aprendizagem do número numa perspectiva inclusiva. In CUNHA, Célio; SOUSA, José V.; SILVA, Maria Abádia (orgs). **Coleção Políticas Públicas de Educação**. Brasília: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2013.

SASSAKI, Romeu K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Disponível em: <[http://siteantigo.mppe.mp.br/uploads/zEEORSTek4V-xJeWR9XnLw/9H3ICd6NYXHKTBY7N9MdQ/terminologia1pra\\_imprensa.PDF](http://siteantigo.mppe.mp.br/uploads/zEEORSTek4V-xJeWR9XnLw/9H3ICd6NYXHKTBY7N9MdQ/terminologia1pra_imprensa.PDF)>. Acesso em: 12 jul. 2015.

VALDÉS, Maria Teresa M. **A Educação especial na perspectiva de Vygotsky**. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/introeducacaounb/?p=268>>. Acesso em: 2 nov. 2014, 16h.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.