

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
RIO GRANDE DO SUL – *CAMPUS FELIZ*
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR**

LUCÊNIA MARIA MÜLLER FLORES

**A GESTÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO DE
UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SÃO SEBASTIAO
DO CAÍ**

Feliz, 2019.

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
RIO GRANDE DO SUL – *CAMPUS FELIZ*
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR**

LUCÊNIA MARIA MÜLLER FLORES

**A GESTÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO DE
UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SÃO SEBASTIAO
DO CAÍ**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito para
aprovação do Curso de Especialização em
Gestão Escolar, do Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Rio
Grande do Sul - *Campus Feliz*.
Orientador: Prof. Edson Carpes Camargo

Feliz, 2019.

LUCÊNIA MARIA MÜLLER FLORES

**A GESTÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO DE
UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SÃO SEBASTIAO
DO CAÍ**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito para
aprovação do Curso de Especialização em
Gestão Escolar, do Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Rio
Grande do Sul - *Campus Feliz*.

Aprovado em _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. Edson Carpes Camargo (Orientador)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus
Feliz

Profa. Me. Cátia Alves Martins
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus
Feliz

Profa. Me. Cristina Ceribola Crespan
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus
Feliz

RESUMO

O presente estudo tem, como proposta, um estudo de caso sobre o papel do professor, como gestor das atividades de sala de aula, e da equipe diretiva, que atua na gestão escolar, em relação à Educação Inclusiva numa escola de Educação Infantil do município de São Sebastião do Caí – RS. Esta escola foi escolhida por atender a mais de um aluno com necessidades educativas especiais comprovado por laudo. A pesquisa procura investigar as maneiras pelas quais a gestão escolar conduz os casos de alunos com necessidades educativas especiais que ocorrem dentro da escola. O principal instrumento para levantamento de dados, além da observação direta do ambiente, foram as entrevistas individuais e semiestruturadas com o diretor da escola de Educação Infantil, dois professores que atendem a turmas com alunos de inclusão na escola pesquisada e dois familiares, mais precisamente, mães dos alunos de inclusão. Os dados coletados, incluindo a fundamentação teórica, foram analisados e organizados em categorias, sendo elas: a história da Educação Infantil no Brasil, a inclusão nas escolas de Educação Infantil, gestão escolar de espaços educativos, procedimentos metodológicos, a análise dos dados e a construção das informações. O referencial teórico que guiou as reflexões acerca da fundamentação baseado em autores como: Mendes (2015), Pascoal e Machado (2009), Brasil (2006), Biaggi (2007), Carneiro (2011) e Sebastiani (2003). A partir deste estudo, foi possível verificar que a inclusão ainda desperta angústia e apreensão, tanto nos professores quanto nos gestores, pois os mesmos se sentem despreparados e desamparados pelas Secretarias de Educação, revelando a necessidade urgente de apoio e formação adequada para o atendimento de crianças com necessidades educativas especiais.

Palavras-chave: Educação Infantil; Inclusão; Gestão.

ABSTRACT

The present study has, as a proposal, a case study about the role of the teacher, as manager of the classroom activities, and of the management team, that acts in the school management, in relation to Inclusive Education in a School of Early Childhood Education in the municipality of São Sebastião do Caí – RS. This school was choosing because attending to more than one student with special educational needs evidenced by award. The research seeks to investigate the ways in which school management leads the cases of pupils with special educational needs that occur within the school. The main instrument for data collection, besides the direct observation of the environment, were the individual and semi-structured interviews with the director of the School of Early Childhood Education, two teachers attending classes with students of inclusion in the school researched and two relatives, mothers of inclusion students. The data collected, including the theoretical basis, were analyzed and organized into categories, such as: the history of Early Childhood Education in Brazil, the inclusion in schools of Early Childhood Education, school management of educational spaces, methodological procedures, data analysis and construction of information. The theoretical reference that guided the reflections about the fundamentally based on authors such as: Mendes (2015), Pascoal and Machado (2009), Brazil (2006), Biaggi (2007), Carneiro (2011) and Sebastiani (2003). From this study, it was possible to verify that the inclusion still arouses anguish and apprehension, both in the teachers and in the managers, as they feel unprepared and abandoned by the Secretariats of Education, revealing the urgent need for adequate support and training for the care of children with special educational needs.

Keywords: Infant Education; Inclusion; Management.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	11
3 A INCLUSÃO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	23
4 GESTÃO ESCOLAR DE ESPAÇOS EDUCATIVOS	33
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	38
6 ANÁLISE DOS DADOS E CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES.....	42
6.1 ESTREVISTA COM A DIREÇÃO.....	42
6.2 ENTREVISTA COM OS PROFESSORES.....	44
6.3 ENTREVISTA COM OS PAIS.....	46
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51

1 INTRODUÇÃO

Ao me deparar com relatos de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) das escolas de Ensino Fundamental, percebi que estes profissionais faziam uma crítica às escolas de Educação Infantil. É muito comum que estes acreditem que os gestores poderiam investir mais na atenção à aprendizagem das crianças com necessidades educativas especiais durante o período que frequentam essas instituições.

Quero relatar minha angústia e despreparo, no tempo em que trabalhei como professora de Educação Infantil. Há cada vez mais alunos com necessidades educativas especiais dentro das salas. Os professores, despreparados, ficam sem saber o que fazer diante dessa situação e não raramente têm a quem recorrer para auxiliar e conduzir a aprendizagem desses sujeitos.

Há muito tempo, vem se falando em Educação Inclusiva e este tem se tornado um tema encantador, que mais existe teoricamente do que na prática. Diante disto, resolvi investigar se existe um olhar diferenciado, dos professores de Educação Infantil e da gestão escolar, ao perceberem que há alunos que, devido a suas peculiaridades, nem sempre se desenvolvem ou constroem sua aprendizagem nos mesmos tempos e ritmos que os colegas da mesma faixa etária da turma.

Nesse sentido, desejo verificar de que maneira as crianças com necessidades educativas especiais são atendidas nas instituições de Educação Infantil, que medidas são tomadas pelos professores e pela equipe gestora, para auxiliá-los na superação dessas dificuldades. O presente estudo busca elucidar o questionamento a seguir: sobre como o diretor e professores de uma escola de educação infantil do município de São Sebastião do Caí, atendem os alunos com necessidades educativas especiais?

Sou professora desde 1996 e tenho atuado com Educação Inclusiva desde 2016. Minha experiência me proporcionou, nestes anos todos, muita aprendizagem. Ao fazer uma retrospectiva, vejo o quanto poderia ter contribuído na aprendizagem dos alunos portadores de necessidades educativas especiais durante este tempo de atuação, se tivesse obtido um maior apoio dos gestores, da Secretaria de Educação e comunidade escolar.

Atualmente, como professora de Educação Especial, já consegui vários

progressos neste sentido. Percebo, porém, que há professores de Educação Infantil que ainda estão desamparados, não sabendo como e o que fazer diante das situações, muitas vezes, inusitadas, que se apresentam no dia a dia da sala de aula com as crianças com necessidades educativas especiais.

Observando as ações dos gestores das escolas em que trabalho, percebo o grande esforço que fazem com o intuito de encontrar soluções para ajudar os professores com os processos de inclusão. Essa ajuda não depende só dos diretores, as autoridades competentes; é imprescindível querer, ou seja, ter força de vontade e boa vontade. Muitas vezes, a Secretaria da Educação e as diretoras alegam que o município não tem condições de manter uma equipe de apoio nas escolas, devido à falta de recursos financeiros.

Entendemos que não é tarefa fácil lidar com a inclusão, e, muitas vezes, é oneroso – se nos referirmos à compra de equipamentos de adaptação e materiais, e até à contratação de profissionais qualificados para atender ou prestar apoio aos professores – mas o gestor precisa incentivar e encorajar a todos os envolvidos para fazer o melhor possível, dentro das condições disponíveis naquele momento. É importante que toda a comunidade escolar tenha consciência de que é possível fazer a inclusão acontecer dentro das escolas de Educação Infantil e fazer com que os alunos com necessidades educativas especiais possam integrar-se aos grupos de que fazem parte e tornar-se melhor preparados para, posteriormente, ingressarem no Ensino Fundamental.

O presente estudo também tem o objetivo de verificar, como acontece a inclusão em uma escola de Educação Infantil do município de São Sebastião do Caí e como a gestão escolar vem contribuindo para que a inclusão possa acontecer. Os objetivos específicos deste estudo são: Analisar quais procedimentos são adotados pela escola, quando recebem alunos com necessidades educativas especiais; Averiguar se a escola possui equipe de apoio para auxiliar os professores com os casos de inclusão; Investigar se os professores possuem formação específica para trabalhar com inclusão; Analisar se a escola têm currículo adaptado para os alunos com necessidades educativas especiais e também verificar como acontece a relação entre a escola e as famílias que têm crianças com necessidades educativas especiais inseridas nesse contexto social. A partir destas ideias, podemos entender um pouco melhor como é implementada a inclusão nas escolas de Educação Infantil do

município de São Sebastião do Cai, sob a ótica da gestão escolar, dos professores e de pais dos alunos. Também acreditamos ser possível contribuir para o aprimoramento da aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais enquanto frequentam a escola de Educação Infantil.

O estudo está organizado em sete partes. A primeira, a Introdução, traz o tema do estudo, o problema, a justificativa e os objetivos que aqui se pretende alcançar. No segundo capítulo, apresentamos a história da Educação Infantil no Brasil, desde o século XIX até os dias de hoje. Traçamos a trajetória da Educação Infantil no Brasil, os marcos históricos que balizaram os avanços educacionais nesta área e as repercussões sociais que deles surgiram. Também procuramos incluir, no capítulo, as mudanças nas formas como era vista a educação infantil em cada período, desde o assistencialismo puro e simples, passando pela criação das legislações educacionais e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), até as mudanças pedagógicas que ocorreram na linha do tempo da Educação Infantil brasileira, fundamentados nas teorias de Mendes (2015) e Pascoal e Machado (2009).

A terceira parte teve, como embasamento teórico, as ideias de Brasil (2006), Biaggi (2007), Carneiro (2011) e Sebastiani (2003). No capítulo, trazemos a trajetória histórica da Educação Inclusiva, desde o tratamento desumano que os indivíduos com necessidades especiais recebiam inicialmente, passando pela interferência da Igreja na Idade Média. Relatamos também a posterior criação de instituições especializadas de acolhimento e apoio, até a dura batalha, que travamos até hoje, da inclusão das crianças especiais na escola regular pública. Também distinguimos Educação Inclusiva de Atendimento Educacional Especializado.

Na quarta seção, foi abordado o assunto da gestão escolar no espaço educativo. Embasado nas obras de Flores e Tomazzetti (2012) e Palmem (2014), o capítulo considera a gestão democrática como a superação do modelo administrativo tradicional nas escolas a partir da década de noventa. Também salientamos a importância fundamental da participação de todos os segmentos da comunidade escolar nas diferentes esferas da gestão, de maneira que os anseios da clientela das escolas de Educação Infantil, especialmente os alunos de inclusão, tenham seus anseios atendidos.

No quinto capítulo, intitulado Procedimentos Metodológicos, baseado em Minayo, Ferreira e Gomes (2012), esclarecemos a pesquisa realizada neste estudo.

Nele, trouxemos, em linhas gerais, a forma como foram tratadas as informações coletadas e os métodos utilizados para compor a pesquisa.

O sexto capítulo, intitulado Análise dos Dados e construção das informações, está dividido em três categorias. Os dados foram revelados e construímos as informações, que foram coletadas com os membros da equipe gestora, com os professores e com os pais, analisando-os à luz do referencial teórico.

As considerações finais foram apresentadas no sétimo e último capítulo, acrescidas de sugestões e comentários. Sabemos que este estudo não esgota o tema abordado, mas certamente poderá servir de base para novos estudos acerca do papel da gestão na Educação Inclusiva.

2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Até o século XIX, não existiam instituições destinadas à educação das crianças no Brasil. Como a maioria da população vivia no meio rural, a responsabilidade de cuidar e educar era da mãe e as famílias dos fazendeiros eram responsáveis pela educação das crianças órfãs ou abandonadas e dos filhos das escravas com o senhor branco. As crianças que viviam na zona urbana não tinham a mesma sorte; as mães os abandonavam e essas pessoas eram mantidas no anonimato. Segundo Mendes (2015, p.96), “Eram encaminhadas para a roda dos expostos existentes em algumas cidades do Brasil datadas do século XVIII”.

As entidades que recebiam essas crianças eram assistencialistas e sobreviviam de doações. As condições desses espaços eram precárias, em se tratando de saúde, higiene e até alimentação e, conseqüentemente, muitas crianças não sobreviviam. Na época, as crianças eram acolhidas por essas entidades para não serem abandonadas pelos pais nas ruas e a única função dessas entidades era o cuidar. A roda dos expostos surgiu no período colonial e teve grande contribuição para a sociedade, evitando-se o abandono dessas crianças pela cidade. A primeira que se tem notícia foi criada na Baía, pela Santa Casa de Misericórdia e após, se expandiram para outras cidades.

Com a Revolução Industrial surgiram novos modelos familiares. A mulher precisou entrar para o mercado de trabalho, ficando assim muito tempo fora de casa. Conforme Pascoal e Machado (2009), para não deixar seus filhos sozinhos, acabavam deixando estes com mulheres muito pobres chamadas de mercenárias que, por sua vez, não tinham interesse em trabalhar nas fábricas, mas vendiam seu trabalho cuidando dessas crianças. Nestes locais, eram acumulados um grande número de crianças com condições precárias de higiene e muitas delas acabavam morrendo. As trabalhadoras, preocupadas com o descaso e maus tratos que seus filhos vinham sofrendo, passaram a exigir, das entidades trabalhistas, um local onde seus filhos pudessem ficar em segurança o tempo que estavam trabalhando.

De acordo com Mendes (2015, p. 98), no ano de 1889, “[...] foi inaugurada a creche da companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), criada para acolher os filhos dos operários [...]”. Os donos das indústrias acreditavam que, criando esses espaços para cuidar as crianças pequenas dos operários, estariam fazendo um ato de caridade.

Outra situação, que surgiu neste período, foi com a abolição da escravatura. Uma vez livres, os escravos acabaram migrando para a cidade, trazendo mais preocupações para a sociedade. A pergunta era: o que fazer com essas crianças, filhos de escravos? Não havia lugares para alojá-los, nem os pais tinham condições para educá-los. Assim, muitos deles eram abandonados.

Não podemos deixar de falar da influência que a Proclamação da República teve na elaboração de medidas preventivas e de proteção à infância, criadas por entidades assistencialistas não governamentais. Neste período, segundo Mendes (2015), foram criadas entidades de amparo à criança, ou seja, as creches, asilos e internatos, objetivando o combate ao alto índice a mortalidade infantil e assegurando o cuidado das crianças pobres, entretanto, sem nenhuma preocupação em investimentos pedagógicos.

A sociedade elitista fazia questão de ajudar a manter estes espaços, evitando a convivência com esta camada da sociedade em locais públicos. De certa forma, as crianças abandonadas nas ruas eram vistas como uma vergonha pra sociedade. Os jardins-de-infância públicos, criados no Brasil, eram frequentados pelo público elitista, com uma proposta educacional diferenciada das classes populares. As crianças da elite “[...] possuíam um programa pedagógico para o desenvolvimento educativo das crianças” (MENDES, 2015, p.99). Esses alunos tinham aula de canto, música e artes.

Os primeiros jardins de infância privados do Brasil foram criados no Rio de Janeiro, em 1875, e em São Paulo, logo em seguida, em 1877. Estas instituições seguiram os moldes usados no exterior, como a teoria de Froebel. Este teórico defendia um ensino sem obrigação, acreditando que o aprendizado depende do interesse de cada um. As novas ideias de educação no Brasil ganham espaço com um novo olhar, pelos educadores e entidade, acreditando que a aprendizagem das crianças se tornaria mais prazerosa se fossem ensinadas de forma lúdica.

Essa desigualdade educacional entre as classes sociais persistiu por muitos anos. Para Mendes (2015), à classe operária, era fornecida uma educação compensatória e assistencialista, ao contrário da educação dos ricos, que recebiam propostas educativas para o desenvolvimento da aprendizagem.

Rui Barbosa, em 1882, apresentou uma reforma para as instituições no Brasil. Ele considerava a Educação Infantil a primeira etapa da educação, distinguiu salas de asilos, escolas de infantis de jardins de infância, também fortaleceu os movimentos de proteção à criança, condenando o preconceito sobre os pobres, dando-lhes um atendimento educacional de mais qualidade. Para a hierarquia brasileira, esse atendimento assistencialista que fora oferecido aos filhos dos operários pelas entidades filantrópicas não lhes pertencia, pois consideravam:

[...] estas instituições assistencialistas destinadas para o atendimento educacional dos filhos das classes operárias brasileiras, não era considerado um direito dos trabalhadores, mas uma “dádiva” dos filantropos, reforçando a imposição hierárquicas das classes dominantes da educação. (MENDES 2015, p. 100).

Não era só a classe operária que vinha cobrando, junto ao setor industriário, a criação de mais creches e jardins de infância, oferecidos pelos setores trabalhistas para garantir mais segurança e educação para essas crianças. No século XX, foram criadas as primeiras instituições assistencialistas no Brasil. As instituições criadas para proteger a infância defendiam, em congressos, a criação de regulamentos que dessem garantias trabalhistas principalmente as mães. Na década seguinte, em 1899 foi criado o Instituto de Proteção e Assistência à criança (IAPI) e, em 1908, a Associação das Damas da Assistência a Infância. Ambas as instituições trabalhavam em parceria, prestavam assistência as mães grávidas durante os nove meses de gestação e após o parto. As crianças continuavam recebendo acompanhamento e as mães recebiam orientações sobre como cuidar dos filhos.

Observa-se que, nessa época, houve uma expansão de instituições sociais voltadas pra área da saúde, educação e família, criadas com a implantação das Leis governamentais voltadas a proteção à infância no começo do século XX. Como exemplo disso, podemos citar a fundação de Patronatos, que tinha como objetivo a fundação de creches e jardins de infância para proporcionar, aos menores carentes, mais recursos para ingressar no Ensino Público primário e incentivar as famílias

pobres a buscarem instrução. Também era função da fundação, auxiliar os Juizes de Órfãos, dando apoio aos menores abandonados nas ruas e dar assistência aos menores detentos nos asilos.

Na década de 1920, os operários imigrantes do Brasil passaram a reivindicar melhorias trabalhistas, entre elas creches e escolas maternais para deixarem seus filhos enquanto trabalhavam. Essas exigências também foram feitas aos poderes públicos, que deveriam assumir a responsabilidade pela criação de creches, parques infantis e escolas maternais.

Depois das conquistas trabalhistas, aconteceu, no Rio de Janeiro, em 1922, o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, no qual foram discutidos o aprimoramento das raças, higiene, saúde e também foi defendida a importância do papel da mulher como cuidadora. Após este congresso, surgiram, segundo Mendes (2015, p. 102), “As primeiras regulamentações do atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins de infância[...]”. Uma pesquisa, realizada de 1921 a 1924, aponta um aumento de 15 para 47 creches e de 15 para 42 jardins de infância em todo o país neste período.

A ampliação dessas instituições trouxe benefícios para as trabalhadoras que não tinham onde deixar seus filhos, mas alguns membros da sociedade não concordavam com isso, achando que o dever de educar era das mães. Outros, as defendiam, considerando a existência de creches e jardins de infância muito necessários para as mães trabalhadoras. As controversas da sociedade a favor ou contra as instituições, não tirava da mulher a responsabilidade de cuidar dos seus filhos, apenas permitia-lhes a possibilidade de trabalhar nas indústrias para ajudar na renda da família. Paschoal e Machado (2009) também consideram que essas instituições sejam uma necessidade para as mães trabalhadoras, que deveriam funcionar em turno integral e forma gratuita.

Quando de sua criação, a função das creches era zelar pela saúde, os cuidados com o corpo e alimentação das crianças. Segundo a linha de pensamento adotada na época, dar educação e repassar valores era responsabilidade da família. Com o crescimento das indústrias, as cidades tiveram um aumento populacional. Os centros urbanos não tinham infraestrutura para comportar tanta gente, provocando defasagem de moradias e saneamento básico, o que trouxe grandes problemas populacionais, como epidemias. Neste contexto, foram tomadas medidas paliativas, como a fundação

de creches para amenizar os efeitos desse crescimento urbano. Mendes (2015) acredita que as creches seriam um desses paliativos pois, na visão sanitarista, a preocupação com as condições de vida da população operária – que geralmente habitava ambientes insalubres – era necessária, ou seja, era necessário preservar e reproduzir a mão de obra.

Apesar disso, essas instituições não eram consideradas um mal necessário, mas sustentavam diversos saberes como o religioso, médico e o jurídico, todos deram sua contribuição para a construção das políticas de assistência a infância. Surgiram então, novas ideias para a educação com o movimento escola novista. Mais uma vez as inovações pedagógicas seriam destinadas somente para os jardins de infância, modalidade esta frequentada pela elite brasileira. As entidades frequentadas pelas crianças das classes populares continuariam com educação diferenciada da proposta pela escola novista. Os jardins de infância foram inovados e os educadores tiveram que participar de cursos de formação para atender a clientela elitista. (MENDES, 2015).

Na década de quarenta e cinquenta, foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNC), no Ministério da Educação e Saúde. Mais tarde, os órgãos educação e saúde foram separados e o DNC ficou com o Ministério da Saúde, para tentar combater a mortalidade infantil. Mendes (2015, p.103-104) afirma que, “Devido aos graves problemas de saúde ocasionados pelas péssimas condições sanitárias nos centros urbanos, foram tomadas medidas governamentais na área da saúde, previdência e assistência para sancionar essas questões”.

Entendia-se que as creches deveriam ser planejadas com a mesma rotina das instituições de saúde, como triagem, lactário, higiene do ambiente, entre outras. As creches filantrópicas, criadas na década de cinquenta, passaram a receber ajuda do governo e das famílias ricas para desenvolver seu trabalho, voltado para o cuidado com o corpo. O trabalho voltado para educação afetiva e intelectual da criança era pouco valorizado. O cuidado higienista nas instituições de Educação Infantil persistiu por décadas. Além das preocupações com o corpo e a saúde, também houve a criação de instituições para prevenir a criminalidade, pois a sociedade queria evitar a marginalidade de crianças e adolescentes pobres.

Já para a década de sessenta, foram criadas outras correntes de pensamento pedagógicos nas creches, baseadas na teoria cultural de educação compensatória.

Mendes (2015) explica se acreditava que só havia um modelo de criança – as da classe média – e assim as das outras classes, privadas de cultura, eram consideradas carentes e inferiores. As creches e a pré-escolas ficaram encarregadas de suprir todas essas carências, mas bem se sabe que esta transformação social é muito mais complexa que se imagina, exigindo um conjunto de mudanças políticas e econômicas que não se resume na escola. Neste período houve grandes mudanças para a Educação Infantil. Foi aprovada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, lei 4.024/61, que incorporou os jardins de infância ao sistema de ensino.

O que se sabe, até o momento, é que são poucas as empresas que mantinham instituições de educação pré-primárias para atender os filhos das mães trabalhadoras. Esta educação continuou sendo assistencialista no período do governo militar, mas políticas emergenciais foram criadas para o incentivo de entidades filantrópicas, de iniciativa comunitária, onde turmas pré-escolares, com mais de cem crianças, eram cuidadas por mães.

A Educação Infantil continuava pois sendo compensatória e orgânica, como alimentação e outros. Mendes (2015) menciona que essa compensação passa a ser o motivo da carência cultural, porque a sociedade acreditava que o fracasso escolar estava vinculado com a “pobreza”¹, e o baixo rendimento escolar era considerado falta de cultura. E assim a Educação Infantil passou a ser vista como a fase preparatória para a escolarização posterior. As creches e pré-escolas, que atendiam crianças carentes, acabaram tendo mudanças nas propostas de trabalho, que começaram a trabalhar com a estimulação precoce e alfabetização, embasando-se na educação tecnicista, desenvolvida na época, que acabou influenciando o trabalho educativo nas escolas infantis, para preparar o aluno para o Ensino Fundamental.

Com o aumento das mulheres da classe média no mercado de trabalho, teve uma ampliação na quantidade de creches, pré-escolas e jardins de infância particulares, que pensavam a educação de maneira diferente. A criança não ia na escola só para se cuidada, a preocupação da escola era, outrossim, relativa ao desenvolvimento intelectual da criança, com uma proposta de trabalho voltada para os aspectos emocionais, cognitivos e sociais da criança.

Até a década de setenta, houve poucos avanços na Educação Infantil brasileira. Ela estava dividida em dois grupos, o das crianças pequenas vinculado ao sistema

¹ Aspas da autora deste estudo.

educacional e à educação dos bebês, pertencente aos órgãos da saúde. O governo militar deixou marcas negativas na educação e na sociedade, trazendo muitos prejuízos para a população carente. O tratamento das classes sociais era sempre diferenciado. Enquanto o atendimento das crianças pobres era assistencialista e compensatório, nos jardins de infância, local frequentado pelos filhos da classe média, havia um currículo pensado para o desenvolvimento afetivo e cognitivo, com qualificação para os profissionais da área.

Ainda nesta década, houve uma procura muito grande por vagas nas instituições pré-escolares, o que gerou o processo de municipalização da educação pré-escolar pública. Centenas de matrículas foram realizadas na pré-escola em todo o país. Com isso, surgiu um confronto entre as escolas particulares, que atendiam a pré-escola até então, e as escolas municipais, que faziam o trabalho assistencialista mas passariam também a fazer o trabalho educacional, devido às exigências da sociedade e também à luta pelos direitos da educação pré-escolar.

Segundo Mendes (2015), os novos estudos realizados pela área da psicologia e da educação, na época, revelavam a importância do desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. Por isso, algumas mudanças pedagógicas foram pensadas para estas instituições, porém os cuidados com a nutrição, a saúde e o corpo foram mantidos dentro das entidades.

Em 1977, foi implantado, pela Legião Brasileira de Assistência, o Projeto Casulo, para liberar as mães para o mercado de trabalho e assim aumentar a renda da família e orientar. As monitoras deveriam estar formadas no antigo segundo grau de ensino, para trabalhar e promover atividades educativas relacionadas ao combate à desnutrição nas instituições.

Na década de oitenta, houve um avanço significativo com relação a Educação Infantil. Foi então convencionado que a pré-escola estende-se dos 0 aos seis anos de idade, para que a educação se tornasse um direito da criança. Muitas lutas sociais foram travadas. Um exemplo disso foi a constante reivindicação das mães na busca de um espaço de atendimento à criança, enquanto trabalhavam em prol do sustento da família.

Mendes (2015 p. 107) menciona que “Com o resultado dessas lutas, surgem novos centros, há um aumento no número de creches, sendo elas vinculadas a administração pública ou particular”. Cabe ressaltar que esse direito foi oficializado

com a Constituição Federal de 1988. Mesmo com estes direitos adquiridos, as creches eram insuficientes, fazendo com que o poder público incentivasse outras formas de atender as crianças como, as mães crecheiras², as creches domiciliares entre outras, que só visavam os cuidados básicos das crianças.

Somente nos anos noventa, a Educação Infantil passa a ter uma identidade, sendo reconhecida como um lugar de educação, cuidado, aconchego, carinho e segurança. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu Artigo 29. “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Com os avanços da legislação, a criança passou a ser vista e respeitada na sua totalidade, sendo comprovado que a Educação Infantil, por ser a primeira etapa da educação, é de suma importância, pois é necessário que as crianças sejam estimuladas para que possam se desenvolver em todos os aspectos. Na lei Diretrizes e Bases da Educação Infantil, de 1996, também ficou definido que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, passando assim a integrar o sistema de ensino brasileiro. Deixou então de ser atendida pela área da saúde, passando a ser responsabilidade da educação, entendendo-se que essas instituições, além de terem responsabilidade com o conhecimento, têm a obrigação de cuidar também das crianças, já que o cuidar e o educar andam juntos.

Outra lei criada nos anos noventa foi o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, que trouxe grandes contribuições que favoreceram e muito o direito das crianças. Segundo o Estatuto, a criança tem direito fundamental e inerente a pessoa humana, também tem direito a proteção integral, oportunidades e facilidades, proporcionando-lhes o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social. (BRASIL, 2006). A partir dessa época, a criança foi inserida no mundo dos direitos humanos, sendo estabelecida, pelo ECA, a fiscalização das políticas públicas voltadas para a infância, permitindo, aos pequenos, o direito que até então lhes era negado.

Estas leis, quando de sua criação, deixaram algumas lacunas. Entre elas podemos citar a não exigência de formação para os profissionais da Educação Infantil.

² Mães que não trabalhavam em indústrias e cuidavam, em suas próprias casas, de vários filhos das mães operárias.

Assim sendo, qualquer pessoa podia trabalhar nas creches. Outro problema foi a falta de verbas destinadas à educação dessa faixa etária, sendo impossível que as escolas e creches se mantivessem só com recursos vindo do governo.

As creches se mobilizavam fazendo promoções (com fins de arrecadação) e as famílias davam uma contribuição espontânea para ajudar na compra de alimentos, jogos e brinquedos para as creches. Ainda hoje, as famílias, mesmo sabendo que a educação pública é gratuita, não se importam em contribuir com as escolas.

O ECA, conforme Alves (2011), reforça a importância de rever a maneira de pensar a infância, valorizar as experiências adquiridas no convívio social, tão importantes para o desenvolvimento, mas não fala do trabalho do professor. Já a LDB de 1996, em um capítulo próprio, afirma que, por a Educação Infantil ser considerada de suma importância no desenvolvimento humano, foi incluída na Educação Básica e, em seu texto, exige formação mínima para os professores.

Considerando essa etapa da vida tão importante para a formação do ser humano, foram revistos conceitos sobre a educação desses indivíduos em espaços coletivos. As instituições deixam de ser assistencialistas, mas vão juntar o cuidar ao educar, pois se sabe que neste contexto social os dois elementos são indissociáveis. A intenção foi de evitar rupturas na qualidade e na oferta de educação, garantindo a todas as crianças, a continuidade pedagógica. Essas mudanças trouxeram benefícios para a comunidade. Como todos passaram a ter direito a educação, ocorreu uma ruptura histórica, não havendo mais a separação do rico e do pobre, concebendo-se que os estabelecimentos de Educação Infantil possam atender, com qualidade, as crianças de 0 a 6 anos, no mesmo espaço, separando-os por faixa etária dentro dos estabelecimentos.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) elaborou, na década de noventa, alguns documentos que serviram como parâmetros para direcionar a educação da primeira infância e servir como guia reflexivo dos professores de Educação Infantil, na prática educativa de qualidade para as crianças de zero a seis anos de idade. Com relação aos objetivos gerais do Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (RCNEI), falam que as práticas educativas devem ser organizadas de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando, cada vez mais, de forma independente, com confiança em suas capacidades e percepções de suas limitações;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos com a sua própria saúde e bem estar;
- Estabelecer vínculos afetivos e de trocas com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e aumentando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e ponto de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Observar e explorar ambientes com atitudes de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para a sua conservação;
- Brincar expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos, e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (BRASIL, 1998, p.63).

Para que estes objetivos dos referenciais curriculares sejam alcançados é necessário que os educadores desenvolvam atividades dirigidas, de forma lúdica, e nelas integrem os alunos, para que aconteça a aprendizagem. Também é importante ressaltar que as brincadeiras livres são importantes para que as crianças desenvolvam autonomia para tomar decisões.

Na mesma época, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Alves (2011) menciona que o documento teve, como objetivo, direcionar, de modo obrigatório, os encaminhamentos de ordem pedagógica para esse nível de ensino, os sistemas municipais e estaduais de educação, e as Diretrizes para a Formação de professores da Educação Infantil. Houve, portanto, uma preocupação das entidades governamentais em acelerar o processo de formação dos profissionais que atuavam na área, implantaram o projeto Brasil quinhentos anos e os cursos de Pedagogia em Educação à Distância (EAD), para agilizar a formação desses profissionais, que até 2007 deveriam estar formados – prazo estipulado pelo governo federal. Entretanto, como a implantação desta lei não foi possível até o prazo estipulado, o mesmo foi prorrogado. Passados onze anos, até hoje é possível encontrar profissionais sem formação atuando na Educação Infantil.

Apesar dos avanços legislativos com relação ao direito da criança à educação nos primeiros anos de vida, ainda são encontrados obstáculos bastante significativos que impedem isso de se efetivar. Podemos citar dois desses impedimentos. Um deles é o acesso. Apesar da expansão das vagas nas últimas décadas, a inserção das crianças nas creches ainda deixa a desejar, principalmente em relação às famílias de baixa renda, que vêm tendo menos oportunidades que as de famílias abastadas.

O segundo impedimento se refere à qualidade do atendimento das escolas de Educação Infantil, devido à forma como foram organizadas, sem financiamento para organizar os espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos, e sem compromissos educativos e propostas curriculares para as creches. A qualidade da educação também deixa a desejar, principalmente no tocante à formação e valorização dos profissionais da educação, e os investimentos financeiros destinados a essa faixa etária.

Para que estes objetivos pudessem ser atingidos legalmente, foi aprovada, em 2001, a Lei nº 10.172/2001, que teve, como objetivo, reduzir as desigualdades sociais, a entrada e permanência no Ensino Público, inclusive para a Educação Infantil. As metas foram estendidas até o ano de 2010.

Para a primeira infância, foram criadas diversas metas para serem atendidas dentro do prazo, dentre as quais podemos citar a oferta e o atendimento à Educação Infantil. O Plano Nacional de Educação (PNE) trata com prioridade sobre a oferta e atendimento de vagas nas instituições infantis para as crianças de zero a seis anos de idade. Estas metas dificilmente serão atendidas, devido ao número elevado de vagas necessárias. Os investimentos são praticamente impossíveis de serem feitos nessa modalidade de ensino.

Para amenizar o problema de vagas na Educação Infantil, o Governo ampliou a escolaridade obrigatória, de acordo com Paschoal e Mendes (2015, p. 89), “Para crianças de seis anos de idade, incluindo-as nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. A partir dessa atitude, esperavam reduzir o número de crianças nesse nível e poder oferecer mais qualidade de ensino.

É importante que as escolas de Educação Infantil cumpram com seu papel educativo, preparando os alunos para o Ensino Fundamental. É no primeiro que a criança constrói a base de seus conhecimentos. Na Educação Infantil é em tempo integral, tendo mais possibilidades para desenvolver habilidades nas crianças do que

a modalidade posterior, a saber, o Ensino Fundamental, em que os alunos permanecem somente quatro horas

3 A INCLUSÃO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Não se pode falar de inclusão sem mergulhar nas raízes históricas e culturais do fenômeno deficiência que, desde os primórdios foi marcado pela rejeições, discriminação e preconceito. Até a Idade Média, as crianças que nasciam com deficiência eram mortas, por serem consideradas anormais e débeis. Após esse período, a deficiência era considerada como uma manifestação do mal, provocando, nas pessoas, um sentimento de medo e vergonha; por isso, os deficientes eram excluídos da sociedade.

Aos cegos e surdos eram atribuídos dons e poderes sobrenaturais. Para os religiosos, as deficiências, eram vistas como falta de fé e pecado. Santo Tomás de Aquino deu um novo rumo a esse tipo de ideia, alegando que as deficiências são fenômeno natural do ser humano. Essas contradições provocaram, na sociedade em geral, muita dúvida, sentimento de rejeição, piedade e de superproteção. Sugiram assim as ações de cunho social, religioso e caritativo, com o intuito de proteger e cuidar dos deficientes em hospitais, prisões e abrigos. (BRASIL, 2006).

Com o surgimento das ciências, cientistas passaram a investigar as causas das deficiências que “[...] foram consideradas, do ponto de vista médico, como doenças de caráter hereditário, males físicos ou mentais” (BRASIL, 2006, p. 8). A partir dessa época, as pessoas com necessidades educativas especiais passaram a ser vistas com um novo olhar, surgiram os primeiros programas de assistência, em hospitais, abrigos e penitenciárias, onde estas recebiam atenção, cuidados básicos de saúde, alimentação, moradia e educação.

As primeiras iniciativas de educação aconteceram com mudos, na França, onde Jean Paul Bonet tentou ensiná-los a falar. Também em Paris, foi criada a primeira instituição especializada para deficientes. Charles Eppé criou o método de sinais para os surdos poderem se comunicar, e Louis Braille criou o sistema em braille de leitura e escrita tátil de caracteres em relevo, dando condições de comunicação, educação e autonomia para as pessoas cegas. No século XIX o médico Jean Marc Itard, da França, criou o método para educar pessoas com deficiência mental, que consistia na repetição de experiências positivas. A primeira instituição pública criada para os deficientes fazia atendimentos domiciliares. A iniciativa foi do médico Edward Seguin, com o método originado da neurofisiologia, “[...] que consistia na utilização de recursos

didáticos com cores e números para despertar a motivação e o interesse dessas crianças.” (BRASIL, 2006, p.9).

As primeiras escolas de Educação Especial do Brasil foram criadas no Rio de Janeiro: O Instituto Imperial para Meninos Cegos e o Instituto Imperial de Educação para Surdos. Essas instituições adotaram os métodos utilizados no exterior. No século XX, ocorreram avanços em relação às diferenças. Apesar de ainda serem vistas com o enfoque clínico e patológico, passaram a receber tratamento clínico terapêutico. A médica Maria Montessori criou um método de ensino inspirado na rotina diária e na ação funcional para o desenvolvimento sensorio-perceptivo e de auto aprendizagem com recursos variados, como blocos, materiais coloridos, de encaixe e outros. Este recurso se expandiu pelo mundo inteiro e vem sendo usado até hoje nas escolas e instituições.

Na década de cinquenta, foram criadas, no Brasil, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES) e a instituição Pestalozzi. Com o surgimento dessas instituições, foram criados programas de reabilitação e atividades específicas de educação para ajudar na reabilitação dos portadores de necessidades especiais. A maioria dessas instituições estão na ativa até hoje, sendo que a função é reabilitar as crianças para serem inseridas nas escolas regulares. A sociedade acredita, portanto que, com o tratamento que recebem nestes locais de reabilitação, esses indivíduos possam melhorar. Certamente, com o tratamento especializado e bastante específico para a sua dificuldade, há grandes perspectivas de desenvolvimento de capacidades, mas isso acontece que preço? Somente nas instituições, longe do convívio social e das escolas regulares, local onde deveriam frequentar e receber todos os atendimentos, que conquistaram por lei?

O período contemporâneo foi marcado pelo paradigma da ciência e psicologia, que buscavam, por meio de testes qualitativos, a valorização do treinamento sensorial e motor. Como os direitos constitucionais asseguraram o direito à educação pública para todos, os sujeitos com necessidades educativas especiais também devem fazer parte das escolas públicas e dos mais diferentes espaços de convivência social. Porém, com algumas lacunas na legislação, essa prática ainda não se configurou:

A Declaração dos Direitos Humanos (1948) vem assegurar o direito de todos a educação pública, gratuita. Essas ideias reforçadas pelo movimento mundial de integração de pessoas com deficiência, defendiam oportunidades educacionais e sociais iguais para todos, contribuindo fortemente para a

criação dos serviços de educação especial e classes especiais em escolas públicas no Brasil. Surge, dessa forma, uma política nacional de educação, ancorada na lei Nº4024/61 (Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB), com a recomendação de integrar, no sistema geral de ensino, a educação de excepcionais, como eram chamados na época as pessoas com deficiência. (BRASIL, 2006, p.10).

A implantação dessa lei pouco contribuiu para o ingresso desses alunos na rede regular de ensino. A mesma somente sugeria que eles fossem integrados nas escolas. As escolas simplesmente se recusavam a realizar as matrículas para alunos especiais, alegando não estarem preparadas para trabalhar com essa clientela, ou eram criadas salas especiais só para atender esses alunos, na tentativa de “normalizar”³ o sujeito para ser inserido nas classes regulares.

Essa meta, apesar de negar a condição de deficiência, estabelece parâmetros de igualdade, homogeneização de desenvolvimento, acreditando que isso possível. A política educacional brasileira, na década de oitenta, teve como objetivo a democratização mediante a expansão do ensino, com oportunidade de acesso das minorias à escola pública. Isso foi definido na Constituição Federal de 1988, no artigo 205, estabelecendo a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho. No artigo seguinte, versa acerca do direito e da igualdade de acesso e permanência na escola.

Com essas mudanças na legislação, o Movimento Nacional de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiências passou a lutar para extinguir o modelo educacional segregado, pela integração dos portadores de necessidades especiais na escola, no trabalho e na comunidade, visando o direito e a igualdade social. Com a criação dos mecanismos democráticos, fundamentado na política de descentralização das ações, foram criados os Conselhos Estaduais, Municipais e associações de defesa dos direitos que, integrados, buscaram integrantes dos mais diferentes setores – como, saúde, educação, e ação social, trabalho, transporte e comunidade – para a criação de políticas integradas de desenvolvimento humano para a Educação Infantil. Ficou decidido que:

³ Aspas da autora do presente estudo.

No âmbito da Educação Infantil e Especial, a democratização do ensino traz consigo o conceito de educação como direito social, passando do modelo médico do cuidar do clínico e terapêutico para a abordagem social e cultural que valoriza a diversidade como forma de aprendizagem, de fortalecimento e modificações do ambiente e da comunidade para a promoção da aprendizagem. (BRASIL, 2006, p. 9).

A Educação Infantil e a Educação Especial passaram a ser vistas, não mais como atendimento clínico, mas como um direito educacional social e cultural, com as devidas modificações físicas e adaptações para a aprendizagem. Essas premissas e a aceitação da comunidade escolar são fatores determinantes para se evitar o fracasso escolar, não só dos alunos com deficiência, mas da sociedade como um todo.

Nas esferas política e da descentralização do poder, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial recomendam a colaboração entre a União, os Estados e o Município, no sentido de debater como devem ser estruturados os sistemas educacionais e os procedimentos que devem ser tomados para isso. Embora já tenham ocorrido grandes avanços, ainda existem muitos preconceitos e estereótipos, constituídos culturalmente em relação as pessoas com deficiência, que expressam nossas atitudes e ações, conscientes ou inconscientes, no contexto familiar, comunitário e escolar.

Essas barreiras, impostas pela sociedade, são evidenciadas, muitas vezes, como mecanismo de negação das possibilidades dessas pessoas. A família e a comunidade, acreditam que essas pessoas não tenham condições de acompanhar e superar os obstáculos vivenciados no dia a dia e esse é o grande desafio que a educação especial precisa romper. Como já foi abordado anteriormente, a Educação Infantil é considerada a etapa mais importante para do desenvolvimento do ser humano e é aí, se não no âmbito familiar, que precisa ocorrer a mudança. Reafirmando:

Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização [...] A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança. (MENDES 2016, p.47-48).

Entende-se que, quanto antes as crianças iniciarem sua vida escolar, melhor será o desenvolvimento delas. Neste contexto, dá-se prioridade e se valoriza a dimensão humana da criança cidadã, uma vez que conquistaram legalmente seus direitos. De acordo com a constituição de 1988, esses direitos foram prescritos para todas as crianças, inclusive as com necessidades educativas especiais, ressaltando que estas devem ter atendimento especializado complementar, de preferência dentro das escolas.

Conforme Biaggio, (2007), estes direitos foram reforçados e complementados pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, em 1996 e com a convenção de Guatemala em 2001, proibindo todo o tipo de discriminação, diferenciação, exclusão baseada nas deficiências das pessoas. A Declaração de Salamanca também afirma que a inclusão deve ser partilhada por pais, professores e a equipe gestora da escola, para evitar a discriminação e para que possa ser dada uma educação de qualidade, de forma igualitária para todos. Nessa nova proposta, foram inclusos, como direito dos portadores de necessidades educativas especiais, a acessibilidade, o projeto-político-pedagógico, o Atendimento Educacional Especializado, as parcerias e a formação dos professores.

Historicamente, sabemos que as escolas de Educação Infantil não estão preparadas para receber a clientela de alunos especiais. Nossas escolas nunca foram inclusivas e não sabem ser. Isso requer mudanças atitudinais e conceituais. Com a obrigatoriedade da inclusão nas escolas de Educação Infantil, há uma necessidade urgente de adaptação, de pensar em novos espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos entre outros.

Os profissionais, hoje, enfrentam dificuldades para encarar esse novo desafio, principalmente em relação à construção do conhecimento, que deve contemplar o pleno desenvolvimento desses alunos dentro das suas peculiaridades. Este modelo novo de ensinar tem trazido dúvidas, angústias e medo aos professores. Dentre todos esses desafios, talvez o mais importante seja a prática pedagógica que, se estiver bem direcionada, poderá contribuir muito para a inclusão em sua plenitude.

Muitas reflexões e modificações precisam ser feitas em relação ao modo de educar, conforme menciona Carneiro (2011, p.87), “[...] além da mudança conceitual sobre o papel da Educação Infantil no desenvolvimento global e integral da criança, quando falamos em escolas inclusivas, temos que pensar também em uma mudança

conceitual sobre a quem a escola se destina”. Com o aumento do número de alunos com necessidades especiais nas escolas, percebemos que, geralmente, eles não são bem vindos. Há uma grande falta de experiência, tanto dos professores quanto da equipe gestora, com os mesmos. Para que a escola se torne inclusiva, a comunidade precisa estabelecer um vínculo afetivo, de contato direto com esses alunos, de modo que se percebam indivíduos capazes de aprender.

A escola precisa se preparar para receber estes alunos, incluindo a formação para todos os envolvidos no processo educacional. Embora se saiba que a formação é importante, ela sozinha não modifica a prática. O envolvimento, a convivência e as interações podem ser fatores determinantes para as mudanças conceituais necessárias. O relacionamento interpessoal entre os pares, tanto com adultos, quanto com crianças e consigo mesmos, transferindo e recebendo conhecimento, ampliando assim os conceitos culturais, formam uma sociedade menos excludente, ensinando, desde cedo, a importância das práticas colaborativas e valores como a solidariedade e o respeito à diferença.

Se acreditarmos que os alunos são capazes de aprender, dentro dos seus limites, interagindo com o meio em que estão inseridos, precisamos entender que somente o conhecimento popular não basta. Os professores também precisam rever sua prática pedagógica para poder, assim, trabalhar com os alunos que os desafiem diariamente em sala de aula. Para Carneiro (2011):

A prática pedagógica inclusiva deverá se constituir pela junção do conhecimento adquirido pelo professor ao longo da sua trajetória e da disponibilidade em buscar novas formas de fazer considerando a diversidade dos alunos e as suas características individuais. (CARNEIRO, 2011, p. 88).

O educador que tem interesse em contribuir para o desenvolvimento das crianças com necessidades especiais, precisa pensar novas formas de ensinar, percebendo o aluno no coletivo e também em suas peculiaridades. Essas novas formas de ensinar surgem no contato diário com os alunos. Entretanto, a experiência diária não basta, é preciso buscar ajuda em cursos de formação e capacitação, específicos da área, para assim poder enriquecer e melhorar o nosso trabalho, contribuindo na aprendizagem dos alunos que delas necessitam e na superação de preconceitos e discriminação.

Biaggi (2007) também acredita que o professor é a peça principal para a implementação da educação inclusiva nas escolas. Para isto, o autor sugere que a busca de formação deve ser contínua e permanente:

Essa formação não ocorre meramente por meio de curso de graduação, de pós-graduação ou de aperfeiçoamento. [...] a formação continuada, com cursos de curta e média duração, é o caminho para garantir a aquisição de competências relevantes para atuar junto a essas crianças. [...] a necessidade urgente de mudanças nos cursos de formação de professores em geral, com destaque para os cursos da área de Educação Infantil e seus currículos, os quais devem incluir conteúdos que favoreçam as práticas pedagógicas inclusivas. (BIAGGIO, 2007, p. 24).

Os pesquisadores relatam que a faixa etária de crianças mais prejudicadas com o processo de aprendizagem e inclusão são as do Ensino Fundamental, devido à má formação desses profissionais nos cursos acadêmicos. Nos cursos de formação continuada, observa-se que os educadores se sentem angustiados e despreparados, quando o assunto é inclusão. Alegam que receberam formação para trabalhar com certa clientela (os ditos normais) que aprendem de forma homogênea. Quando se deparam com a inclusão, percebem que cada indivíduo aprende de forma única.

O grande desafio da escola é saber lidar com a diversidade e buscar respostas para as diferentes necessidades educacionais. No momento em que os educadores compreenderem que cada aluno com deficiência apresenta características individuais de aprendizagem, será necessário, segundo Carneiro (2011), que seu planejamento seja flexível, possibilitando modificações, sem danos a qualidade. Para isso terá que encontrar métodos, estratégias que vão ao encontro às necessidades individuais, buscando uma avaliação que considere a evolução de cada um.

Por isso, as escolas de Educação Infantil precisam desenvolver o aprendizado dos alunos com deficiência, por serem consideradas espaços riquíssimos para oportunizar experiências importantes e poder conduzir esses alunos aos níveis mais elevados de escolarização.

O que percebemos é que os professores que têm alunos com deficiência na turma, nem sempre sabem o que fazer para garantir a aprendizagem e a permanência deles na escola. Assim, junto com a equipe diretiva, precisam encontrar soluções para que a inclusão seja bem sucedida.

O Atendimento Educacional Especializado se difere da Educação Inclusiva. Sua função é desenvolver as potencialidades das pessoas com deficiência. Ele

também identifica, elabora, organiza recursos pedagógicos e acessibilidade que visam o rompimento das barreiras, objetivando garantir a autonomia e independência dos alunos de inclusão, dentro e fora da escola. Os professores especializados costumam trabalhar em parceria com o professor da turma.

De acordo com a política educacional brasileira, Carneiro (2011, p. 91) afirma que esta “[...] prevê o Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência, como forma de apoio ao trabalho escolar, devendo ser oferecido por professor especializado em período inverso ao da escolarização do aluno”. Sabemos que sempre esse atendimento acontece no turno inverso. Isso ocorre porque muitos alunos da Educação Infantil passam o dia todo na escola. Nesses casos, o atendimento é oferecido dentro do horário do turno integral. Não deixa de ser um atendimento segregado, o aluno é retirado da sala para receber reforço específico nas dificuldades que apresenta.

No entanto, a literatura aponta para um trabalho colaborativo, formando escolas inclusivas. O desafio é criar modelos de colaboração entre os professores, uns com os outros, com experiência de classe e com o conhecimento especializado, unindo seus saberes na construção da aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos. Este trabalho deve beneficiar todos os alunos, e não apenas os com necessidades especiais, sendo possível:

Construir uma prática flexível capaz de atender as diferenças individuais e oportunizar outras formas de aprendizagem a todos os alunos promovendo um ambiente educacional democrático e justo, além de promover a prática reflexiva do professor, elemento indispensável para o novo paradigma que a educação inclusiva aponta. (CARNEIRO, 2011, p. 93).

Estes ajustes nem sempre são fáceis de serem postos em prática, já que muitos professores não sabem como agir diante da realidade apresentada. Pensar na inclusão também exige um tempo maior para planejamento, que deve ser bem feito e organizado para atingir os objetivos de aprendizagem de uma turma. As dificuldades individuais requerem muitas horas de planejamento, sendo este um entrave bastante difícil de ser transposto, visto que o tempo disponível que os professores têm para esta atividade é bastante restrito.

A aprendizagem dos alunos com deficiência acontece, com maior facilidade, quando ocorre um relacionamento afetuoso e positivo entre o professor e a criança, o

que acarreta melhores resultados no desenvolvimento físico, cognitivo e sensorial do educando. Em se tratando de Educação Especial, por mais atenção e dedicação que o educador tenha com o seu aluno, a aprendizagem pode não ocorrer por vários fatores, como a defasagem cognitiva, física ou sensorial do aluno. Nesses casos, o professor, a família e o aluno, muitas vezes, têm a sensação de fracasso e frustração. Cabe à escola, junto com a equipe de apoio, intervir e orientar aos envolvidos, buscando novas estratégias pedagógicas para tentar ajudar no processo de aprendizagem.

As famílias costumam ser mais presentes nas escolas de Educação Infantil do que nas outras modalidades de ensino. O contato dos pais com os educadores costuma acontecer com maior frequência. Segundo Sebastiani (2003, p. 143), “Este relacionamento é, porém, um dos aspectos mais difíceis do trabalho das creches, tanto quanto é fundamental para o desenvolvimento da criança”. Sabemos que a família é a base da educação da criança.

Quando a educação que as crianças recebem em casa não vai ao encontro da educação que recebem na escola, surgem os conflitos. Os professores reclamam que os pais não sabem educar, não respeitam as regras impostas pela escola e duvidam da fala dos professores, questionando que em casa a criança age de outra forma.

Nesta disputa observa-se que existe uma rivalidade, para ver quem conhece melhor a criança. Os professores, geralmente, fazem com que os pais se sintam culpados, acreditando estarem falhando na educação dos filhos. Por outro lado, existe a necessidade do cuidado dos professores para que não tentem ser superiores aos pais, porque a falta de compreensão no relacionamento família/escola muitas vezes acaba afastando estas duas instituições e prejudicando as relações de parceria e colaboração que deve existir.

Nestas situações, o gestor precisa promover momentos de integração e confiança mútua entre a família e sua equipe. Nem sempre os pais sabem como agir ou solucionar os conflitos que surgem no dia a dia com seus filhos. Quando se trata de crianças com necessidades especiais precisamos ter ainda mais cuidado. Partimos do princípio de que as famílias também nem sempre sabem o que fazer, por falta de conhecimento e, muitas vezes, a escola acaba sendo o porto seguro para essas famílias. Os professores, também leigos no assunto, acabam confundindo comportamentos específicos das síndromes desses alunos com falta de limites.

Qualquer pessoa entende que não é tarefa fácil lidar com essas crianças especiais, por isso, os professores precisam de muito apoio. Cabe ao gestor da escola, junto com a Secretaria de Educação, ajudar aos professores, buscando profissionais que possam orientar e dar suporte aos docentes no intuito de encontrarem, juntos, soluções para lidar com os alunos, o que também pode ser extensivo à própria turma em que há a inclusão. O gestor também precisa orientar as famílias dessas crianças, tentando encaminhamentos com profissionais específicos, para receberem todo apoio e assim, consigam lidar melhor com seus filhos.

Quando se trata de inclusão de crianças, um relacionamento harmonioso da família com o professor e a escola é fundamental, pois quanto mais informações o professor tiver sobre o aluno, melhor conseguirá entendê-lo e, por conseguinte, poderá contribuir com a evolução do mesmo:

O planejamento dos cuidados e da vida cotidiana na instituição deve ser iniciado pelo conhecimento sobre a criança e suas peculiaridades, que se faz pelo levantamento de dados com a família no ato da matrícula e por meio de um constante intercâmbio entre familiares e professores. Algumas informações podem ser colhidas previamente a sua entrada na instituição, como os esquemas, preferências e intolerâncias alimentares; os hábitos de sono e de eliminação, os controles especiais com a saúde. Outras serão conhecidas na própria interação com a criança e sua família, ao longo do tempo. (BRASIL, 1998, p.75).

Constata-se que, para o bom andamento do trabalho com os alunos na escola, o relacionamento da escola e a família necessita de atenção especial, acreditando que esta relação entre os pais e professores contribua para que todos se sintam úteis, e com o compromisso de colaborar para oferecer a melhor educação para a criança. É importante que o gestor tenha a consciência de que os pais não devem ser chamados à escola somente quando acontecem coisas desagradáveis com seus filhos. A participação dos pais é de suma importância em todos os acontecimentos, eles se sentem mais valorizados e acabam sendo mais atuantes quando solicitados a comparecer na escola.

4 GESTÃO ESCOLAR DE ESPAÇOS EDUCATIVOS

A gestão escolar passou a predominar, no Brasil, por volta da década de 1990, com o intuito de trazer mudanças tanto conceituais como atitudinais, rompendo com o paradigma de gestão administrativa focada mais na parte burocrática do trabalho. Inovando para a gestão democrática, que busca promover a articulação de todas as condições materiais e humanas para incentivar o avanço do processo sócio educacional das escolas, orientando a aprendizagem dos alunos.

Apesar das mudanças, a educação ainda carrega as marcas da administração empresarial que, por muito tempo, predominou nas instituições de ensino. O termo administração foi usado nas escolas devido as relações peculiares entre as instituições de ensino e o contexto social, em que, até então, predominava o trabalho individual e o saber fazer, garantindo a autonomia e produtividade. FLORES & TOMAZZETTI, (2012).

Com as mudanças industriais, os trabalhadores passaram a trabalhar em grupos, recebendo ordens de um capitalista. Este controla o trabalho realizado nas indústrias, para garantir o aumento da produtividade. Houve, portanto, a necessidade de aprimoramento do profissional. Em virtude disso, a educação utiliza os conceitos *taylorismo* e *fordismo*⁴ para atender as necessidades desse tipo de organização, preparando os alunos para o mercado. Segundo Flores e Tomazzetti (2012), as escolas adotaram um sistema em que pequenos grupos planejam as ações que eram executadas pelo grande grupo.

Com a mudança pós-industrial, a educação passou a ser vista com um novo olhar. Os avanços tecnológicos surgiram e se expandiram rapidamente, atingindo a maioria da população, surgindo, por consequência, a necessidade de mudanças nas escolas, trazendo novas oportunidades às pessoas, para que pudessem se modificar e ter uma maior compreensão de mundo. Flores e Tomazzetti (2012, p. 4) afirmam que “O domínio dessas informações confere as grandes potências que o detém, o poder cultural e político, principalmente entre as populações que não estão preparadas para interpretar criticamente estas informações.” A função da escola é

⁴ Sistemas organizacionais das indústrias que objetivavam à racionalização da produção e buscavam à maximização da produtividade e do lucro. (FRANCISCO, publicação eletrônica sem data nem página).

fazer com que estas pessoas que não tem a compreensão de mundo, possam se tornarem cidadãos críticos e capazes de interpretar os verdadeiros acontecimentos.

Dessa forma, a educação tem papel fundamental na transformação e construção das sociedades, em contrapartida aos aspectos tecnicistas e econômicos da globalização. Isto requer uma análise detalhada das equipes orientadoras e mudanças na prática pedagógicas. As autoras relatam que essas mudanças devem estimular a autonomia e o crescimento das pessoas nos processos sociais e também das instituições de que fazem parte. Esse conhecimento não ocorrerá de forma isolada pois:

Em virtude disso, emerge a importância da gestão democrática para a determinação desse novo destino, compreendida como ação objetiva e concreta, que tem por base a mobilização das pessoas de forma articulada e coletiva para a transformação da realidade. (FLORES & TOMAZZETTI, 2012, p. 4).

A gestão democrática é a forma coletiva para a tomada de decisões dentro da escola, que envolve família, equipe diretiva, educadores, funcionários e comunidade escolar. Nas escolas de Educação Infantil, a participação das famílias é mais direta e participativa, que nos outros níveis escolares, como mencionamos anteriormente. As crianças são menores e exigem mais comprometimento e o auxílio dos pais e isso contribui diretamente para o fortalecimento direto da gestão da escola.

Enquanto a administração das empresas se preocupa em buscar teorias para desenvolver o trabalho empresarial e capitalista, a administração escolar constrói propostas teóricas sobre organização do trabalho escolar. A única diferença é que a administração escolar não possui fontes teóricas próprias, necessitando buscar subsídios na administração empresarial. Podemos perceber o reflexo disso dentro das escolas, pois estas acabaram por se apropriar de métodos utilizados dentro das empresas. Essa forma de administração científica, voltada para uma determinada política econômica e por uma cultura, que foi repensada após abertura da Política Nacional Brasileira, na década de oitenta. Até esse período, as decisões advinham de instâncias superiores e a base as executava, pois eram provenientes dos detentores do poder. Assim,

Pensando no Sistema Educacional, coube a professores e diretores a obrigação de cumprir planejamentos pedagógicos preestabelecidos, desprovidos da atividade de planejar, de refletir sobre seu ofício, afinal eram parte da base; no topo estavam planejadores, os representantes do Ministério da Educação/Brasil (inspetores do MEC), os quais se mantiveram numa posição de controle e de centro gerenciador até a segunda metade do século XX. (PALMEN, 2014, p. 93).

Devido ao fato do poder ficar nas mãos de um pequeno grupo, as autoridades decidiam o que era melhor para a sociedade, deixando gestores e professores sem autonomia para tomar decisões. Com a descentralização do poder, novas políticas públicas foram criadas e a gestão participativa começa a ser implantada no cenário educacional brasileiro.

Diante dos acontecimentos do momento, das ideologias, visões de mundo e do homem, a educação passa por uma reforma, permitindo que haja uma certa autonomia na tomada de decisões. A proposta é uma gestão pautada no diálogo, a flexibilização, com a participação de todos os segmentos das comunidades escolares no processo educacional. Refletindo sobre a redemocratização política, vale lembrar que estes foram pensados por movimentos que queriam a construção de instrumentos de participação da sociedade civil no processo sócio-político. Com o fortalecimento do regime democrático e as mudanças econômicas, as prioridades sociais eram o centro das mudanças.

A Constituição Federal de 1988 ampliou direitos sociais, promovendo avanços no setor educacional, incorporando, nas escolas, a gestão democrática como meta da educação na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Palmen (2014 p.95), menciona que “[...] pensar em Democratização da Gestão Escolar significa pensar meios para a vivência da prática da gestão democrática nas escolas, entre os quais podemos indicar, como exemplo, o repensar as formas de acesso as equipes diretivas”. Em se tratando de democracia, o diretor de escola deveria ser eleito pela comunidade escolar, da mesma forma que esta deve ser atuante e participativa na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), no Conselho Escolar, na construção do Regimento Escolar, entre outros.

A gestão democrática, no Brasil, é vista como um princípio que concebe autonomia escolar e plenos poderes para criação de órgãos colegiados e conselhos na organização e administração da educação. Outro marco que legaliza a gestão democrática, é a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996,

que ainda incorporou a participação de pais, alunos, professores e funcionários na construção do projeto pedagógico da escola, para fazer com que essas propostas se tornassem um caminho para efetivar a participação democrática dentro das escolas. Palmen (2014) evidencia as regras normativas que foram criadas pelo poder público para a regulamentação da gestão, a qual poderia se transformar simplesmente num trabalho de cumprimento racional de regras burocráticas, modelo este que já se encontra superado.

Flores e Tomazzetti (2012) também falam das reformas educacionais que ocorreram nas últimas décadas, afirmando que a LDB reitera:

No artigo 12, que os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica. Determinando na sequência, artigo 13 a incumbência aos docentes de participarem da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. E no artigo 14 diz que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades, priorizando a participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto político pedagógico. (FLORES & TOMAZZETTI, 2012, p. 6).

Com a democratização das escolas, as autoridades competentes incumbiram os gestores e comunidade escolar de elaborarem sua proposta pedagógica para, assim, melhorar a qualidade do ensino, estando este de acordo com a realidade da comunidade. Observa-se que a gestão nas escolas de Educação Infantil é tão importante quanto nas outras escolas, devendo os gestores ter domínio da rotina diária de uma escola, em suas diferentes dimensões.

Pensar gestão educacional democrática não condiz com as falas anteriores. Ela nos faz pensar em participação, coordenação, podendo ser representada, nas escolas, por diferentes vias como: Conselho escolar, Caixa Escola, Reunião de Pais entre outros. O gestor escolar é o responsável pela organização do processo participativo das escolas e da corresponsabilidade da sociedade, conforme Palmen (2014, p. 95), “[...] sem abrir mão do controle dos resultados pelas instâncias centrais”.

Na Tailândia, foi realizado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), do qual o Brasil fez parte. Neste congresso, foram indicadas novas diretrizes educacionais para o mundo, sendo que a descentralização e a autonomia foram evidenciadas como princípios democráticos, onde a educação seria pensada e estruturada com a participação da sociedade, dentro das normas estabelecidas por

lei. Outro tema discutido neste congresso foram os métodos de administração educacional, avaliados como ineficientes para uma gestão democrática.

Para superar esses obstáculos, foi indicada a participação da comunidade escolar e da família nas tomadas de decisões da escola. Também foi sugerida a profissionalização dos gestores para atuarem nesta área. Os órgãos públicos foram convidados a pensar num aumento dos recursos e incentivos, para que os gestores das escolas de Educação Infantil pudessem ter mais autonomia financeira, administrativa, pedagógica, ampliando os investimentos físicos e pedagógicos dentro das instituições.

Ao refletirmos no papel do gestor junto às escolas de Educação Infantil, verificamos que não é tarefa fácil. Quando se trata de Educação Inclusiva, o processo se dificulta ainda mais, pois a comunidade escolar acredita que ainda não está preparada para receber essa clientela. Cabe ao gestor buscar estratégias, encontrar soluções e provocar mudanças, com o envolvimento da comunidade interna e externa no processo educacional e na tomada de decisões, a fim de que a inclusão possa se tornar realidade.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo caracteriza-se como estudo de caso, com o objetivo de compreender como acontece a inclusão em uma escola de educação infantil do município de São Sebastião do Caí e como a gestão escolar vem contribuindo para que a inclusão aconteça.

Como a inclusão é uma área ampla, surgiu a necessidade de se fazer um recorte que, de acordo com Ventura (2007), é uma investigação para estudar uma parcela de um todo, ou seja, especificar, dentro de um tema mais amplo, uma parte. A partir desta escolha, realiza-se um estudo mais aprofundado do objeto a ser investigado. O conhecimento gerado pelo estudo de caso se diferencia de outras pesquisas, por ser mais concreto. O pesquisador tem contato direto com o objeto investigado e, assim, pode fazer uma análise mais detalhada do objeto a ser pesquisado.

Inicialmente realizamos um levantamento, junto a Secretaria Municipal de Educação do município de São Sebastião do Caí, no sentido de identificar a quantidade de escolas públicas de Educação Infantil existentes no município. A partir dessas investigações, buscamos identificar o número de alunos que frequentam cada escola e a presença – ou não – de alunos com necessidades educacionais especiais com diagnóstico nestes estabelecimentos de ensino.

Segundo Ventura (2007, p. 384) “O estudo de caso como modalidade de pesquisa é entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais, visando assim uma busca minuciosa dos fatos.” Constatamos que, no município de São Sebastião do Caí, existem nove escolas de Educação Infantil, das quais cinco são escolas inclusivas, cada uma tendo um ou dois alunos que apresentam alguma deficiência diagnosticada. Após a análise dos dados fornecidos pela Secretaria de Educação, foi escolhida a escola de Educação Infantil Amor Perfeito situada na rua Osvaldo Aranha, nº 1072, no Bairro Vila Rica, para a realização deste estudo, pelo fato desse estabelecimento de ensino ter dois alunos de inclusão com diagnóstico.

Esta instituição apresenta características físicas de uma escola inclusiva e, no momento, conta com 110 crianças matriculadas, cujas idades variam entre quatro e seis anos. O quadro de servidores é composto por um diretor, sete professores, nove

auxiliares de educação, duas serventes e duas merendeiras. A maioria das crianças frequenta a escola o dia todo, pelo fato dos pais trabalharem o dia todo.

A escola de Educação Infantil Amor Perfeito funciona das seis horas e quarenta e cinco minutos às dezoito horas, atendendo a uma turma de maternal II, três turmas de Pré I, e cinco turmas de Pré II. A escola não atende crianças de berçários e maternais I por sua estrutura física ser incompatível para a faixa etária. O bairro possui outra escola de Educação Infantil que atende essa clientela. Sua área é composta de oito salas de aula, sendo que duas turmas frequentam somente um turno e as demais tem turno integral. Também possui uma secretaria, dois banheiros, sala de professores, uma cozinha com refeitório, uma lavanderia, dois parquinhos com areia e uma área coberta para os dias de chuva.

Esta apresentação se faz importante pois, conforme, Ludke e André (2003, p.18), “Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apresentação mais complexa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa.” Desta forma, o estudo de caso busca descrever com exatidão a realidade, de forma completa e profunda. A fase exploratória inicial é o momento de especificar as questões, de estabelecer os contatos para iniciar o trabalho de campo, de localizar as fontes de dados para o estudo.

Tendo encontrado o elemento-chave, ou seja, a coleta necessária de informações, o investigador deve partir para a investigação e ter a consciência de que nunca será possível explorar todos os ângulos do objeto investigado, em um determinado tempo estipulado. Faz-se necessário, portanto, selecionar criteriosamente dos aspectos mais relevantes. Ludke e André (2003) menciona que, para chegar a uma compreensão mais específica da situação estudada, na análise sistemática dos dados, o pesquisador irá juntar as informações, analisá-las e, posteriormente, disponibilizá-las aos informantes.

Para verificar como acontece a inclusão neste estabelecimento de ensino, foi feita uma pesquisa qualitativa. Este tipo de pesquisa, de acordo com Minayo, Ferreira e Gomes (2012), trabalha com o universo de significados, ou seja, responde a questões muito particulares relacionadas a valores, atitudes e crenças. Assim, entende-se que os fenômenos humanos são compreendidos como uma realidade social, uma vez que o ser humano se diferencia não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e interpretar suas ações dentro da realidade vivida.

Na coleta dos dados da pesquisa, foi construído o referencial teórico para a análise dos dados coletados. Esta modalidade permite que seja feito um estudo mais aprofundado dos métodos utilizados, em livros, artigos e em teses de mestrado e doutorado, já existentes.

As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram o estudo de caso e uma entrevista semiestruturada. Foram entrevistados os pais de duas crianças que apresentam necessidades educativas especiais e frequentam a escola que vem sendo pesquisada, dois professores que atuam com crianças de inclusão em suas turmas e a diretora dessa instituição. As entrevistas foram feitas de forma individual.

A entrevista semiestruturada, segundo Minayo, Ferreira e Gomes (2012, p. 64), “Combina perguntas abertas e fechadas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada”. Esse tipo de entrevista permite que o entrevistado e o entrevistador promovam um diálogo explanando suas ideias em relação ao assunto em questão. A entrevista, na verdade, caracteriza-se por uma conversa, entre duas ou mais pessoas, com o objetivo de coletar informações sobre um determinado tema pesquisado.

A entrevista é definida, por Minayo, Ferreira e Gomes (2012, p. 64), como “[...] tomada no sentido amplo de comunicação verbal, no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo.” As entrevistas semiestruturadas podem ser consideradas como um diálogo, deixando quem está sendo entrevistado mais à vontade para falar sobre o tema pesquisado, concordando ou não com o entrevistador. Assim, quem investiga pode formular, caso se torne necessário, novas perguntas em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à investigação formulada. As entrevistas foram realizadas no período de maio e junho de 2018.

Para fazer a análise dos dados coletados foi utilizado princípio da análise de conteúdo. Com a análise e interpretação dos dados da pesquisa, buscamos explorar opiniões e representações sociais sobre o tema que será investigado. Logo, sua finalidade é apresentar as opiniões dos entrevistados. Esse estudo, contudo, não necessita abranger a fala e as expressões em sua totalidade, visto que um grupo social, que compartilha dos mesmos assuntos, costumam ter opiniões parecidas.

Pode, outrossim, haver diversidade de opiniões dentro de um mesmo segmento social e essas divergências devem ser solucionadas dentro de uma pesquisa qualitativa. Segundo Minayo, Ferreira e Gomes (2012, p. 80), “[...] ao analisarmos e interpretamos informações geradas por uma pesquisa qualitativa, devemos caminhar, tanto na direção do que é homogêneo, quanto no que se diferencia dentro de um meio social.” Analisando por este ângulo, podemos observar que determinado assunto pode ser interpretado de maneira diferente dentro de um mesmo contexto.

Outro fator importante na pesquisa qualitativa fica exposto durante a análise e a interpretação dos dados. Devemos ter o cuidado de descrevê-los da maneira mais fiel possível, pois analisar a interpretação dos dados é ir além dos descritos das partes decompostas. No final, busca-se fazer a interpretação que, de acordo com Minayo, Ferreira e Gomes (2012, p. 80) “Pode ser feita após a análise ou após a descrição – buscam-se sentidos das falas e das ações para que se chegue a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito analisado”.

Em relação aos dados citados, pode-se observar que estes resultados não possuem diferentes demarcações entre si, por isso, podem ser feitas a partir de um esquema de análise. O resultado final da pesquisa será obtido quando o pesquisador analisar e interpretar todos os dados coletados, articulando-os à sua fundamentação teórica, que costuma ser feito por meio da análise de conteúdo.

Os sujeitos entrevistados neste estudo foram divididos em três grupos: Educadores (E), Direção (D) e Pais (P). Estes grupos responderam às perguntas feitas oralmente, pela pesquisadora, sobre a inclusão na Educação Infantil. Para manter a ética da pesquisa, os entrevistados serão identificados por pseudônimo, com o intuito de manter a integridade dos participantes. Os educadores serão identificados pela inicial **E**, seguidos das numerações de **E1** e **E2**, a direção escolar será identificada com a inicial **D** e os pais serão identificados pela letra **P**, seguidos da numeração **P1** e **P2**.

6 ANÁLISE DOS DADOS E CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

A análise dos dados se encontra dividida em três categorias, constando a análise do material coletado juntamente com a direção, os professores, os pais e mães entrevistadas e realizada a comparação com referencial teórico.

6.1 ENTREVISTA COM A DIREÇÃO

Neste momento, apresentaremos os dados coletados a partir da entrevista com a direção da escola pesquisada. Quando questionada sobre a escola estar preparada para receber alunos com necessidades educativas especiais, a entrevistada respondeu:

Penso que não, ainda não estamos preparados. (Pesquisadora) O que falta? – Falta buscar conhecimento, falta acomodação, falta boa vontade, falta toda a rede de apoio, todo o sistema de educação tem que estar engajado, não só os professores, na sala de aula, mas a rede que envolve a escola, envolve os especialistas, para orientar os professores e ajudar essas crianças.

Entendemos que muita coisa ainda precisa mudar para a escola ser inclusiva. Percebemos, na fala da gestora, que a escola recebe os alunos com necessidades educativas especiais, mas que pouco vem sendo feito por esses sujeitos, por falta de conhecimento, informação e apoio das autoridades competentes. Conforme Carneiro (2011), para que a inclusão aconteça, a escola, junto com a Secretaria de Educação, precisa buscar a colaboração de outros setores, como saúde, assistência social e professores especializados. Estabelecer estas parcerias é necessário para que os professores possam, com maior apoio, fazer seu trabalho com os alunos em sala de aula.

Em um outro momento quando a gestora foi questionada sobre a necessidade da escola ter um currículo adaptado para trabalhar com os alunos com necessidades educativas especiais ela relatou que:

Com certeza a gente tem que ter um currículo adaptado, na realidade, não temos um currículo adaptado oficialmente no nosso PPP não. Mas estamos tendo reuniões periodicamente para trabalhar nossa proposta pedagógica juntamente com o currículo. Eu acho que é uma questão de tempo. Por que a cada ano a gente recebe crianças com necessidades especiais com CID⁵.

A direção acredita que a adaptação é necessária, mas afirma que, infelizmente, a escola ainda não o fez. Vêm sendo feitos estudos sobre o assunto e a gestora acredita que, em breve, a escola terá seu currículo adaptado. Ela considera que isso pode auxiliar a escola e os professores a realizar, com os alunos que ingressam na escola e necessitam de um olhar diferenciado para aprender – ou seja, os que são amparados por laudo com CID – um trabalho com mais qualidade e adequado às suas especificidades.

Entendemos que o currículo adaptado é necessário, para os alunos que apresentam limitações significativas na construção de conhecimento, na resolução de problemas sociais e na realização de práticas cotidianas. As autoras Mendes e Galvani (2016) relatam que é necessário repensar as práticas pedagógicas para a garantia da apropriação do conhecimento. Dessa forma, o currículo precisa ser pensado para atender as particularidades desses alunos. As autoras também falam que uma das formas para atender as crianças com deficiência intelectual é por meio das adequações curriculares, pois só assim essas crianças podem ter acesso ao ensino e aprendizagem dentro da sala de aula regular.

A diretora também falou da importância da formação dos professores na área da educação especial:

Eu acho muito importantes os cursos de formação, e formação continuada também. Porque, cada vez mais, a gente está sentindo essa necessidade na escola. E a gente precisa se desacomodar, talvez esse medo que o professor sente, na verdade e, é a falta de informação, e nós precisamos no desacomodar, ir atrás buscar conhecimento. Não adianta eu pegar o meu livrinho, ou trabalhinho, porque isso não está mais funcionando, o papel do professor na sala de aula é muito importante. Como ouvimos na abertura do ano letivo, a inclusão está aí, quem não está preparado, tem que ir procurar outra coisa. Eu acho que cada vez temos mais alunos com problemas uns com mais e outros com menos dificuldades. Vejo cada vez mais crianças depressivas ou extremamente agressivas, isso também a gente tem dificuldade em lidar com esses alunos. Por isso eu acho que devem ter os profissionais especializados para ajudar e orientar nas escolas Eu sei que fácil não é. Eu acho que precisa ter todo um sistema (Secretaria de Educação)⁶ porque isso envolve a questão financeira,

⁵ Código Internacional de Doenças.

⁶ Parênteses explicativo inserido pela autora deste estudo.

também de profissionais, materiais adaptados. Eu acho que a adaptação física não envolve tanto a parte financeira como os profissionais especializados, os recursos pedagógicos e também os cursos oferecidos.

A fala da diretora evidencia que ela é a favor da formação, tanto específica quanto a continuada. Não podemos deixar de falar que, até há pouco tempo atrás, os cursos de formação de professores eram voltados para o ensino dos alunos ditos normais. Carneiro (2011, p. 88) relata que “A formação de professores sequer se referia à existência das diferenças educacionais advindas das deficiências, o que resultou em uma formação e, conseqüente prática, desvinculada de tal realidade.” É provável que o motivo do medo e insegurança, relatados na entrevista, que os profissionais da educação sentem em relação a inclusão, venha da precária ou ausência de formação voltada para a Educação Especial.

Em relação ao professor sair da zona de conforto, cabe a ele buscar informação, em cursos de graduação ou de formação continuada. Essa apropriação de conhecimento também pode ser feita em grupos de estudos, oferecidos no ambiente escolar. Com a troca de experiências e socialização de práticas que deram certo, entre os profissionais da educação, ajuda no sentido de refletir sobre a sua prática. Carneiro (2011) afirma que a prática reflexiva é de extrema importância para questionar sobre a qualidade das propostas e as experiências vivenciadas pelo professor. O compartilhamento reflexivo de ideias entre professores contribui para a melhoria e adequação do ensino e aprendizagem de alunos com dificuldades de aprendizagem, que o educador dificilmente consegue solucionar sozinho.

6.2 ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

As educadoras, entrevistadas também deixaram suas contribuições para a realização da pesquisa. Quando questionadas sobre a pergunta: Você se sente preparada para trabalhar com a inclusão? Ambas responderam:

E1. Eu não, fico apreensiva, porque muitas vezes não sei como trabalhar, fico pensando em como ajudar esses alunos. Procuo, planejo coisas diferentes para trabalhar com eles.

E2. Eu acho que ninguém está preparado, todos que vêm são diferentes um do outro. Mesmo que já tenha trabalhado com alunos inclusivos, o aluno novo que vem, a gente precisa conhecer e ver o

que pode ser feito por ele. Procuo ajudar adaptando as atividades nos casos em que ele tem mais dificuldade.

Percebemos desconforto e insegurança, na fala dos professores, quando o assunto é inclusão. Carneiro (2011) relata que os professores que tem crianças com necessidade educativas especiais na sala de aula, nem sempre sabem o que fazer com esses sujeitos. Enfrentam dificuldades para encarar esse novo desafio, causando angustia, medo e dúvidas, principalmente quando se trata da aprendizagem desses indivíduos.

As E1 e E2 procuram fazer o que podem para ajudar na aprendizagem, buscando recursos e adaptando-os de acordo com as limitações dos alunos. Os professores entrevistados têm em mente que é necessário buscar formas diferenciadas de ensino para atingir os objetivos de aprendizagem dos alunos com dificuldades específicas:

Pois é sabido que a aprendizagem é um fenômeno individual sendo experienciado de forma diferente por diferentes sujeitos. No entanto, todo o planejamento do professor no momento em que ele recebe em sua turma um aluno com necessidades específicas, torna-se necessário que seu planejamento seja flexível a ponto de oportunizar modificações efetivas sem, contudo, minimizar sua qualidade. Essa flexibilização curricular deve englobar toda a prática pedagógica do professor. O planejamento de suas atividades deve considerar as formas diferentes de aprender dos alunos. (CARNEIRO, 2011, p. 89).

Cabe à escola se organizar para que a inclusão aconteça e, à direção, oferecer apoio, promovendo momentos em que os profissionais possam realizar trocas de experiências. Juntos, poderão encontrar soluções para oferecer uma boa educação para todos os alunos, já que sabemos que o professor é a peça principal para se ter educação de qualidade. Cabe a ele, portanto, juntar, ao conhecimento já adquirido, novas formas de ensinar, por meio de cursos, formação continuada e com trocas de experiência.

Quando às educadoras foram questionadas, se a escola possui equipe de apoio para ajudar no planejamento e nas dificuldades que surgem com os alunos com necessidades educativas especiais, as duas responderam que não, conforme transcrição abaixo:

E1 – Não tem ninguém para nos ajudar, quando tem é uma vez ao ano. Acho necessário que a equipe de apoio, pois te ajuda a dar um novo olhar em relação a estas crianças, ideias de atividades, que possam dar certo. Mas infelizmente não temos.

E2 – A escola não tem ninguém para nos ajudar, a gente que se vira. Nós vamos buscar o que a gente pode. O pessoal do Atendimento Educacional Especializado, é pra vim ajudar, mas isso tá fora da realidade. A Secretaria da Educação tá dando prioridade para o Ensino Fundamental, que lá tem muitos casos e a Educação Infantil tá ficando um pouco de lado.

Como podemos observar, os professores não têm ninguém, na escola, para orientá-los ou dar suporte quando precisam. Os mesmos consideram o apoio muito importante para poderem oferecer educação de qualidade para os alunos que necessitam de planejamento diferenciado para aprender. Conforme Carneiro (2011), os professores e a equipe diretiva precisam buscar soluções para que a inclusão seja bem sucedida e a aprendizagem desses alunos aconteça.

De acordo com as Diretrizes Nacionais de Educação, Carneiro (2011, p.91) aponta que “O professor especializado em Educação Especial, entre outras atribuições, deve apoiar o professor da classe comum”. Uma das contribuições que a equipe de apoio pode oferecer nas escolas, são os recursos pedagógicos, que são bem vindos no momento do professor planejar para os educandos que necessitam de atividades diferenciadas.

6.3 ENTREVISTA COM OS PAIS

Os pais responderam à seguinte pergunta: Você considera a escola que seu filho frequenta uma escola inclusiva?

P1 - Acredito que sim, porque não tratam ele de maneira diferente, é igual aos outros.

P2 - Sou professora e vejo que o processo de inclusão nas escolas de Educação Infantil tá iniciando. Tenho consciência dos direitos do meu filho como aluno especial e estou lutando para que ele tenha os atendimentos. Os atendimentos especializados que ele recebe são fora do ambiente escolar, mais precisamente na Associação de Pais e Amigos da Escola (APAE).

O que observamos, na fala das duas familiares, é que a P1 acredita que a escola que seu filho frequenta seja inclusiva, porque não tratam ele de maneira diferente. Percebemos que esta família, se sente acolhida pela escola e acreditam que que a inclusão aconteça pelo fato da criança receber o mesmo tratamento dos demais alunos. Percebemos, outrossim, que a P2 tem mais conhecimento sobre o assunto inclusão, tanto que vem lutando para que seu filho receba todos os atendimentos educacionais especializados, mas lamentavelmente estes não são disponibilizados no ambiente em que o aluno estuda, tendo que buscá-los em outros lugares. Segundo Silva (2015), uma escola inclusiva disponibiliza todos os recursos pedagógicos e específicos que o aluno com necessidades especiais tem direito.

Estas escolas também respeitam as peculiaridades e as potencialidades de cada criança, pensando em uma proposta de trabalho voltada para a aprendizagem desses alunos. Além disso, procuram qualificar seus profissionais para atuarem diante das peculiaridades, promovendo mudanças na escola, como acessibilidade para garantir que os educandos possam ter livre acesso em todos os espaços físicos com segurança, oferecem recursos didáticos para facilitar a aprendizagem.

Os aprendizes também têm direito ao Atendimento Educacional Especializado, de preferência na escola em que estudam, no contra turno em que o aluno estuda. Este atendimento serve para ajudar na diminuição nas dificuldades de aprendizagem do sujeito.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse estudo, busquei informações sobre como o gestor e os professores atendem os alunos com necessidades educativas especiais e verificar como acontece a inclusão em uma das escolas de Educação Infantil do município de São Sebastião do Caí, Com as respostas obtidas na entrevista concluiu-se que os professores, muitas vezes não sabem o que fazer com os alunos portadores de necessidades educativas especiais, por terem pouco conhecimento do assunto e a falta de apoio dos profissionais especializados para orientar o processo de aprendizagem desses alunos. O gestor escolar pouco consegue fazer para contribuir no processo de inclusão dentro da escola, a falta de incentivo das autoridades competentes com recursos materiais, pedagógico e profissionais capacitados para ajudar no processo de aprendizagem dos alunos e orientar os profissionais da escola são projetos que ainda estão em andamento.

Sendo assim a inclusão dentro da escola irá acontecer quando as autoridades competentes se conscientizarem que investimentos materiais e humanos são necessários e também os profissionais que atuam na educação procurar se reciclar buscando cursos de formação na área.

Concluiu-se que há alunos com necessidades educativas especiais incluídos na escola, mas não vem recebendo educação de qualidade, nem os atendimentos que tem por direito. Devido as falhas que vem ocorrendo no sistema de ensino da escola pesquisada. Ao analisar os dados obtidos nas entrevistas, constatou-se que a falta de incentivo das autoridades competentes, como, contratar profissionais especializados para dar suporte pedagógico e clínico na escola, procurar organizar o currículo de acordo com a necessidade de cada aluno para facilitar o planejamento das aulas. A falta de conhecimento sobre inclusão do gestor e professores também contribui para que a inclusão deixa de ser bem administrada dentro da escola.

Para buscar Educação Inclusiva de qualidade, é necessário que aconteça uma reforma nos cursos de formação pedagógica. Torna-se imprescindível que incluam o tema da inclusão e o trabalhem com afinco, formando professores inclusivos, com atitudes positivas e com compromisso, que se sintam capazes de oferecer, aos alunos com necessidades educacionais especiais, uma educação de qualidade. Cabe ao

professor buscar esse conhecimento. Quando isso acontecer, certamente teremos uma Educação Inclusiva de qualidade nas escolas.

A atuação do gestor escolar pode contribuir valiosamente com a Educação Inclusiva e construir uma escola que realmente atenda a todos, sem distinção. A prática da inclusão exige mudanças significativas na área de recursos humanos, pedagógicos, financeiros, materiais e na busca, junto às autoridades competentes, de incentivos para que haja, dentro da escola, uma equipe de apoio. Esta deve ajudar a dirimir as dificuldades que alunos de inclusão apresentam, contribuindo na construção do currículo adaptado e orientando no planejamento de atividades adequadas às necessidades desses alunos e também das turmas de inclusão, como um todo.

Os cursos que se voltam para a formação de gestores escolares precisam buscar novas metodologias para formar gestores democráticos, capazes de enfrentar os novos desafios que as escolas vêm vivenciando com a inclusão. Precisam pois preparar os gestores para que estes consigam transformar a escola em um ambiente de aprendizagem para todos. Quando se trata de Educação Inclusiva, é necessário que os diretores estejam preparados para serem os mediadores na resolução dos problemas que possam surgir entre os docentes, os alunos e as famílias.

Cabe, ao diretor, criar um relacionamento saudável e amistoso com as famílias dos educandos de inclusão, estabelecendo parcerias entre a escola e a família. Isso só tem a contribuir positivamente para o desempenho escolar do aluno. A inclusão exige a participação conjunta entre as duas instituições, sendo que elas são responsáveis pela formação integral do sujeito. A escola, junto com a equipe de apoio e profissionais da saúde, pode auxiliar as famílias com orientações e acolhimento, fazendo com que, também os familiares sejam capazes de ajudar na aprendizagem e desenvolvimento do educando.

Por fim, acredito que o processo de inclusão se efetivará, concretamente, quando a gestão escolar conseguir o apoio da Secretaria da Educação, dos professores e funcionários. Se todos juntos abraçarem essa causa, certamente a escola se tornará inclusiva. Não basta só o apoio, também é necessário que a escola esteja presente para ajudar a superar as dificuldades que surgirem com os alunos incluídos. E isso será possível se houver uma equipe de apoio, um currículo adaptado e uma proposta pedagógica que vá ao encontro das necessidades dos educandos.

Os professores se sentirão mais seguros para trabalhar com os alunos de inclusão, quando se desacomodarem, forem buscar uma formação adequada para a compreensão do processo de aprendizagem desses alunos. É necessário também que pais sejam parceiros da escola, compartilhando, com os professores e equipe gestora, as informações necessárias, relativas à saúde, atitudes e comportamentos dos filhos, angústias e medos, orientações recebidas por profissionais especializados acerca das necessidades educativas especiais, entre tantas outras.

O diálogo e as trocas de ideias são sempre recursos muito válidos para que a escola possa compreender melhor as crianças e enriquecer o processo de aprendizagem do aluno. Em se tratando de alunos de inclusão, essa conversa deve ser constante pois colabora também para o acompanhamento direto e efetivo da criança.

Também acredito que este estudo possa contribuir para pesquisas futuras no processo de inclusão nas escolas de educação infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, R. DE M. Lindalva; OLIVEIRA, F. Gislene, **Educação Inclusiva: Um Desafio de Todos**. Revista de Ciências e Humanidade v.1 Nº 1 2017. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/BDCC/article/view/1374>. Acesso em 01 de abril de 2018.

ALVES, Ferreira M. Bruna, **Infância e educação infantil: aspectos históricos, legais da pedagogia**. Disponível em: <http://jus.uol.com.br/revista/texto/3626/notas_sobre_o_direito_da_crianca> Acesso em 19 de janeiro de 2018.

ANDRÉ, Marli, **O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação**. Disponível em: < <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/>> Acesso em 29 de abril de 2018.

ANJOS, D. A., **O Importante Papel do Gestor Democrático na Inclusão de Alunos Surdos na Escola Regular**. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-importante-papel-gestao-democratica-na-inclusao-alunos-surdos-escolas-ensino-regular.htm> Acesso em 21 de novembro de 2018.

BIAGGIO, R. **A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática de creches e pré-escolas**; 2007. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista44.pdf. Acesso 18 fevereiro de 2018.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial**. Educação Infantil Saberes e Práticas da Inclusão. Brasília, 2006.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil**. Estratégias e Orientações Para a Educação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais. /Ministério da Educação. Brasília, MEC. 2000.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/ v1: Introdução**, Brasília; MEC/SEF, 1998.

CARNEIRO, Carbone Urel Relma, **Educação Inclusiva na Educação Infantil** Praxis Educacional v.8, n.12, p.81-95-2012 Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/124965> Acesso em: 05 de julho de 2017.

FERARI, M. **Friedrich Froebel, o Formador das crianças pequenas**. Disponível em: novaescola.org.br/conteudo/96/friedrich-froebel-o-formador-das-criancas-pequenas Acesso em: 09 de janeiro de 2018.

FLORES, S.M. V.; TOMAZETI, M. C. **A Gestão na Educação Infantil: Concepções e práticas**. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2689/343> Acesso em: 02 de fevereiro de 2018.

FRANCISCO, W. C. **Taylorismo e Fordismo**; Brasil Escola. Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/taylorismo-fordismo.htm> Acesso em 16 de dezembro de 2018.

GALVANI, M.; MENDES, S. **Adaptação curricular de atividades para crianças com deficiência intelectual**. Disponível em: <https://rbeducaacaobasica.com>, ano 1,v. 1, Outub-dez.2016 Acesso em 5 de agosto de 2018.

LIMA, A. L. D., et al. **Nossa escola pesquisa a sua opinião**: manual dos professores, 3 ed. São Paulo: Global, 2012.

LOPES, M. C.; DAL'LGNA, M. C. **In/Exclusão nas tramas da escola**. Canoas: Ed. ULBRA. 2007.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep145/pesq.htm> Acesso em 21 de abril de 2018.

MATOS, P. L.; SEKKEL, C. M. **Educação Inclusiva: formação de atitudes na educação infantil**. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Nova%20pasta/v18n1a09%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Nova%20pasta/v18n1a09%20(1).pdf) Acesso em 25 de junho de 2017.

MENDES, S. L. **Tecendo a História das Instituições do Brasil infantil**: ISSN 1984-3879, SABERES, Natal – RN, v. 1, n. 11, Fev. 2015, 94-100. Acesso em: 6 de janeiro de 2018.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Junqueira&Marin Editores, 2016.

MINAYO, M. C.; FERREIRA, D. S.; GOMES, R. **Pesquisa Social**: teoria, métodos e criatividade. 31 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PALMEN, S. C. H. **O trabalho do Gestor na Educação Infantil**: Concepções, Senários e Práticas. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254173/1/> Acesso em:17 de fevereiro de 2018.

PASCOAL, J. D.; MACHADO, M.C. G. **A História da Educação Infantil no Brasil: Avanços, Retrocessos e Desafios Dessa Modalidade Educacional**: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009 - ISSN: 1676-2584. Acesso em: 6 janeiro de 2018.

RAMOS, R. **Inclusão na prática, estratégias**: eficazes para a educação inclusiva. Ed. Sumus Editoriais. 2010.

REIS, T.; CAMPOS, M. F. **Metodologia de pesquisa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2006.

SEBASTIANI, M. T. **Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil**. Curitiba: IESDE Brasil S.A.,2003.

SILVA, T. V. **Inclusão Escolar: Relação Família-Escola. 2015** Disponível em: educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16662_8048.pdf. Acesso em 20 de agosto de 2018.

TEZANI, T. C. **A Relação Entre Gestão Escolar e a Educação Inclusiva: O que Dizem os Documentos Oficiais?** Revista On Line de Políticas e Gestão Educacional: n. 6, 2009. Disponível em: < <http://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9249>> Acesso em 02 de fevereiro de 2018.

VENTURA, M. M.. **Estudo de Caso Como Modalidade de Pesquisa Ver.** SOCERJ. Setembro, outubro, 2007. Disponível em: Acesso em 25 fevereiro de 2018.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevista com os pais

- 1) Você considera a escola que seu filho estuda inclusiva? Por que?

Entrevista com o gestor da escola:

- 1) Como gestor, você acredita que a escola está preparada para receber alunos com necessidades educativas especiais?
- 2) Você acredita ser necessário a escola ter um currículo adaptado para trabalhar com os alunos com necessidades educativas especiais? Por que?
- 3) Você considera importante cursos de formação para os professores, que abordam a temática da inclusão?

Entrevista com os professores:

- 1) Você se sente preparado para trabalhar com a inclusão?
- 2) A escola tem profissionais para te auxiliar no planejamento dessa clientela? Você acha necessário? Por que?