

Artigos

Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes¹
Tânia Regina Lobato dos Santos²

Educação infantil e educação especial em tempos de educação inclusiva³

Resumo: O artigo objetiva identificar o que vem sendo produzido nos Programas de Pós-Graduação em Educação na Amazônia Legal sobre o atendimento e articulação da Educação Infantil na Educação Especial. Assim, o que essas produções acadêmicas retratam? Como articulam a Educação Infantil e a Educação Especial? Trata-se de uma interface entre essas duas áreas de conhecimento, a Educação Especial e a Educação Infantil, que embora com pouca visibilidade, é relevante e necessária em tempos de Educação na perspectiva de Educação Inclusiva, para garantir o acesso e permanência de seu público-alvo. Os resultados apontados pelo balanço das produções mostram que há reduzido número de pesquisas realizadas sobre Educação Especial e Educação Infantil na região norte, especificamente nos Programas de Pós-Graduação em Educação.

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

Childhood education and special education in times of inclusive education

Abstract: This article aims to identify what has been produced in a Post-graduation programme in Legal Amazônia about the attendance and the link between Childhood education and Special Education. Thus, what represents these scientific productions? How Childhood education and Special education are connected? The theme is an interface of two fields of knowledge, Special education and Childhood education. Both have low visibility, but the discussion is relevant and necessary in terms of Special education under inclusive education's perspective, once it seeks to assure access and permanency of its target audience. According to the results pointed out by statistics of scientific productions, there is a lack of researches achieved on Special education and Childhood education in North area of Brazil, specifically in Post-graduation programme in Education.

Keywords: Childhood education. Inclusion. Special education.

¹ Doutora em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial da Amazônia - GEPEEAm. Email: ana.uepa@gmail.com

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Coordena o Grupo de Pesquisa Infância, Cultura e Educação. E-mail: tanielobato@superig.com.br

³ Financiamento: UEPA/FAPESPA

Introdução

Este artigo objetiva identificar a produção científica nos Programas de Pós-Graduação em Educação na Amazônia Legal sobre o atendimento e articulação da Educação Infantil na Educação Especial. Tal proposta é resultante da pesquisa “Educação Infantil inclusiva: políticas e práticas pedagógicas no âmbito da Semec-Belém”, vinculada ao Grupo de Pesquisa Infância, Cultura e Educação, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com financiamento da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisa do Pará (Fapespa) em parceria com a Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Esta é uma pesquisa qualitativa de cunho documental que busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38). Tanto a pesquisa documental quanto a bibliográfica têm o documento como objeto de investigação, no entanto, na primeira, esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador (FIGUEIREDO, 2007).

Sobre o seu delineamento, inicialmente realizou-se levantamento de produções que abordassem a relação entre educação infantil e a educação especial no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no entanto, não se obteve o resultado esperado; para tanto ampliou-se as buscas para as páginas *online* dos Programas de Pós-graduação (PPG's) em Educação e verificamos ano a ano a articulação privilegiada nos trabalhos produzidos; dentre estes, selecionamos 05 produções que possuem aproximação com a temática proposta, sem delimitação do tempo, localizadas na UEPA e nas Universidades Federais do Maranhão (UFMA) e Pará (UFPA). A análise das produções foi efetivada considerando-se a temática, a base teórica, o conteúdo, as palavras-chave utilizadas, além do modo como articulam a educação infantil e a educação especial.

Apresentamos inicialmente a base legal que fundamenta a educação infantil e a educação especial; em seguida, apresentamos, sistematizamos e analisamos as cinco produções encontradas, destacando alguns aspectos que foram recorrentes nas produções, como (a) formação continuada e em exercício; (b) estrutura física, família, diagnóstico e resistências.

Educação Infantil e Educação Especial: trajetória legal no Brasil

O direito à educação, regulamentado na Constituição Federal (BRASIL, 1988), garante ao cidadão o acesso ao saber educacional independente de diferenças de cor, raça, idade, deficiência, classe social, cultura e sexo. Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394 (BRASIL, 1996), a educação nacional é organizada em básica e superior. No que se refere à Educação Básica esta subdivide-se nos níveis infantil, fundamental e médio, também nas modalidades de ensino educação especial, educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e educação profissional.

A partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da LDBEN (BRASIL, 1996) a educação infantil faz parte da educação básica e a criança é considerada como sujeito cultural, sócio-histórico e de direito. Segundo Kuhlmann Jr (1998), a inserção da Educação Infantil na educação básica é resultado de ações de movimentos sociais que, “a partir do final da década de 1970, lutaram – e ainda lutam – pela implantação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias” (KUHLMANN JR, 1998, p.179).

De acordo com o Estatuto da Primeira Infância (2016b), a prioridade absoluta em assegurar os direitos da criança, do adolescente e do jovem implica atender às especificidades destes, visando garantir seu desenvolvimento integral.

Art. 4º As políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a:

- I - atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã;
- II - incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento;
- III - respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais;
- IV - reduzir as desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando o investimento público na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão sem discriminação da criança;
- V - articular as dimensões ética, humanista e política da criança cidadã com as evidências científicas e a prática profissional no atendimento da primeira infância;
- VI - adotar abordagem participativa, envolvendo a sociedade, por meio de suas organizações representativas, os profissionais, os pais e as crianças, no aprimoramento da qualidade das ações e na garantia da oferta dos serviços;
- VII - articular as ações setoriais com vistas ao atendimento integral e integrado;
- VIII - descentralizar as ações entre os entes da Federação;
- IX - promover a formação da cultura de proteção e promoção da criança, com apoio dos meios de comunicação social. (BRASIL, 2016b, p.2)

A educação infantil é um direito da criança, no entanto, apesar dos avanços no que se refere ao seu acesso e permanência, muito se precisa avançar em termos de qualidade. Há ainda muitas dificuldades a serem vencidas, como o número reduzido de creches e pré-escolas públicas existentes e o reconhecimento por parte da família e sociedade da importância da educação das crianças de 0 a 5 anos. Além disso, ainda nos deparamos com certo silenciamento em relação a articulação desse nível às modalidades de ensino, como a educação indígena, do campo e especial, sendo esta última a que propomos analisar neste artigo.

Ao nos reportar sobre a articulação, além de considerar o estabelecido sobre a educação infantil na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na LDBEN (BRASIL, 1996), conforme já enfatizado, não podemos deixar de considerar o que está registrado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) acerca da educação especial, pois, como Jannuzzi (2012) enfatiza, o processo de garantia dos direitos das pessoas com deficiência foi resultado das ações políticas na sociedade, impulsionado por essa declaração.

Na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Educação Infantil se constitui como ação prioritária para o atendimento da criança com deficiência, por possibilitar o desenvolvimento das suas potencialidades, promover a interação e o convívio com as diferenças de cor, sexo, religião, classe social, física ou comportamental. Despertando, assim, sentimentos e ações de alteridade e respeito na perspectiva da construção de uma sociedade mais inclusiva.

A Educação Infantil Inclusiva pressupõe a garantia do direito à educação de qualidade e a compreensão de que a criança com deficiência tem capacidade de aprender, pois é sujeito social que constrói e reconstrói sua cultura, seu conhecimento e sua história no decorrer de seu processo de desenvolvimento (DRAGO, 2011). O enfatizado tem relação com situações de participação social, cultural ou educacional da pessoa com deficiência, bem como de seu acesso à inclusão.

Outra situação a ser considerada quando nos reportamos a educação infantil e a educação especial, em relação ao início da Educação Infantil no Brasil, é a afirmativa de Kuhlmann Jr (1998) que no início do século XX foram implantadas as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil, sendo que os primeiros atendimentos foram feitos em creches e posteriormente em jardins-de-infância, fornecendo os cuidados de saúde, higiene e alimentação (KUHLMANN JR, 1998). O atendimento assistencial era mantido por instituições particulares tendo como representantes os médicos-higienistas e a igreja na busca de construir uma “sociedade moderna e civilizada, à ideologia do progresso” (KUHLMANN JR, 1998, p.88).

Jannuzzi (2012, p.41) enfatiza que:

a defesa desta educação foi feita em nome de “ordem e progresso”, pois que evitaria a germinação de criminosos, desajustados de toda a espécie, mas também em função do normal, não só porque a convivência o atrapalharia, como também o desenvolvimento de melhores meios e processos faria avançar a educação de todos.

Kuhlmann Jr (1998) e Jannuzzi (2012) indicam que o atendimento assistencialista destinado à maioria da população pobre, era baseado no interesse de ter uma sociedade modernizada e civilizada, sem problemas sociais, como crianças abandonadas nas ruas e pessoas com deficiência, neste sentido o proposto era uma educação compensatória e discriminatória. Ou seja, compensar as carências das crianças oriundas das classes populares.

Mazzotta (1996), ao evidenciar sobre o atendimento educacional de pessoas com deficiência, em uma perspectiva histórica, enfatiza que dificuldades de toda a ordem foram enfrentadas, principalmente as religiosas, sociais e econômicas.

Do século XVIII ao XX, eram presentes na sociedade práticas assistencialistas, educação compensatória e a discriminação social, com as crianças sem ou com deficiências. Essa perspectiva já

apontava para o atendimento da Educação Especial e Educação Infantil, mas com outras características pedagógicas.

Tanto a Educação Infantil como a Educação Especial iniciaram suas ações pedagógicas a partir de crianças com deficiências para posteriormente estenderem seus trabalhos com crianças na época denominadas de “normais”. Ambas iniciaram os trabalhos educativos com crianças excluídas socialmente.

Drago (2012) enfatiza que tem percebido em seus estudos que as crianças de zero a seis anos tem sido pouco considerada em relação à educação formal. E destaca que para a “criança pequena, ainda são pensadas ações, muitas vezes voltadas para o cuidado de higiene e a assistência, [...] entendemos que precisam estar associados, ou seja, integrado de modo dialético o educar e o cuidar” [...] (2012, p. 64-65). A pesquisa revela que a relação entre cuidar e educar ainda é uma situação pouco resolvida no âmbito da educação infantil e educação especial na Rede Municipal de Educação.

Hoje, segundo Oliveira (2004, p. 71) a Educação na perspectiva inclusiva:

[...] desloca o enfoque individual, centrado no/a aluno/a, para a escola, reconhecendo no seu interior a diversidade de diferenças: individuais, físicas, culturais e sociais. A educação especial passa a ser compreendida inserida na educação geral, onde todos aprendem juntos, convivendo com as diferenças. Isto significa uma visão crítica da escola atual (excludente) e que a escola precisa realizar modificações estruturais, o que nos remete a uma nova política educacional, a multicultural.

A escola inclusiva pressupõe mudanças na estrutura de atendimento às especificidades das crianças com deficiência na aprendizagem. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), uma das mudanças nesses espaços seria a presença de docentes com conhecimento para:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001, p.5).

Os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva são entendidos, aqui, como conhecimentos, significados e metodologias a serem desenvolvidas na organização dos espaços educativos, nas atividades, nos recursos didáticos e na avaliação. A pesquisa revela também, que a formação e a relação educação infantil e educação especial ainda são desafios a serem enfrentados pela Rede Municipal de Educação.

De acordo com o Art 2º da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015, p. 2), pessoas com deficiência são aquelas

que possuem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Nesse sentido, evidencia-se a importância da educação infantil inclusiva, posto que seja o primeiro nível escolar, atendendo crianças de 0 a 5 anos, como informado na Lei 13.306 (BRASIL, 2016a), abrangendo, portanto, grande parte da primeira infância, composta por 72 meses de vida da criança, como apresentado na Lei 13.257 (BRASIL, 2016b).

De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica (BRASIL, 2017), em 2015, contabilizávamos 7.972.230 crianças na educação infantil, sendo que 5.625.001 destas vinculadas à rede pública e 2.347.229 à rede privada. Desse quantitativo, no mesmo ano, existiam nas classes especiais e escolas especializadas 179.700 crianças, sendo 48.128 na rede pública e 131.572 na rede privada. Na região Norte, ainda em 2015, observamos um quantitativo ainda insignificante, quando comparado ao restante do país, de apenas 620.990 matrículas na educação infantil, sendo 132.518 em creche e 488.472 na pré-escola.

Ainda no referido Anuário, sobre a primeira parte da meta do Plano Nacional da Educação, relativa à universalização do atendimento na educação infantil, os dados confirmam o crescimento do atendimento das crianças de 4 e 5 anos, que chega a 90,5%. Embora 600 mil crianças dessa faixa etária ainda estejam fora da pré-escola, é de se esperar que, nos próximos anos, estas tenham o direito de acesso à escola assegurado. No entanto, permanece muito distante atender às crianças de 0 a 3 anos; caso seja mantida a atual taxa de crescimento, a meta só será atingida em 25 anos.

Desta forma, a partir da compreensão de que a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e demais modalidades educativas, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), ressaltamos que o percentual de crianças público da educação especial ainda precisa ser desvelado no âmbito da educação infantil.

Drago e Kramer (2005) ressaltam que Vigotski considera a educação escolar regular o meio mais propício para que a criança deficiente⁴ alcance seu lugar numa sociedade justa, igualitária e livre dos preconceitos acerca da deficiência e da diversidade, e ainda acrescenta:

pode-se afirmar que o processo inclusivista é algo possível de ser implementado quando se tem em mente uma escola de qualidade para seres humanos que possuem infindáveis possibilidades, qualidades e necessidades. (DRAGO; KRAMER, 2005, p. 101)

Ainda sobre a escola inclusiva, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil destaca que:

O principal desafio da Escola Inclusiva é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades, solicitando apoio de instituições e especialistas quando isso se fizer necessário. (BRASIL, 1998, p.36)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 19), por sua vez, enfatizam que deve ser garantida “a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”.

⁴ Terminologia original dos autores.

Embora os documentos salientem a preocupação com a inclusão das crianças, ao realizar levantamento identificamos um número reduzido de produções que enfatizem como essa vem acontecendo no cotidiano dos espaços de educação infantil na região da Amazônia Legal.

O que nos leva a pensar que a educação infantil e a educação especial, no âmbito da região Amazônica, é uma ação pedagógica, que precisa ser valorizada e efetivada. Em relação a isso, evidenciamos que em Belém, *locus* pesquisado, não há nenhuma Sala de Recursos Multifuncional e atendimento educacional especializado para o referido público, o que gera um descompasso com a legislação vigente. Percebe-se também que nível e modalidade são visualizados de forma estanques e com reduzida relação pedagógica.

Destaca-se que o acesso à Educação Infantil é garantido a todas as crianças sem distinção, como assegura o Estatuto da Primeira Infância em seu Art 18, parágrafo único:

Art. 18º. Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.” (BRASIL, 2016b, p.7)

Sobre a garantia sem distinção, o Estatuto da Pessoa com Deficiência também destaca em seu Art. 1º, que esta significa: “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

Além disso, também está registrada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 5).

Na análise das produções das dissertações percebemos que são recorrentes alguns dos documentos legais aqui evidenciados – outros não são referenciados - como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a LDBEN (BRASIL, 1996), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010), destacando que estes precisam ainda ser visualizados em uma perspectiva de transversalidade e à qual deve coadunar o previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional

especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. (BRASIL, 2008, p. 16)

Os preceitos legais, não deixam dúvidas em relação à responsabilidade sobre como a ação pedagógica deve ser desenvolvida com as crianças da educação infantil na educação especial. Entretanto o vivenciado nas escolas inclusivas de educação infantil aponta que a prática pedagógica ainda é uma ação que precisa considerar as crianças como ser social, sujeito de direito e de aprendizagem. Situação também identificada na pesquisa em andamento, “Educação Infantil inclusiva: políticas e práticas pedagógicas no âmbito da Semec-Belém”.

O debate sobre a articulação entre Educação Infantil e Educação Especial ainda é recente e a busca pelas produções nos PPG’s em Educação foi necessária para evidenciar as discussões e peculiaridades referentes a esta temática.

As produções dos Programas de Pós-Graduação em Educação

As produções foram identificadas diretamente nos portais dos PPG’s em Educação dos estados que compõem a Amazônia Legal, a saber: Pará, Maranhão, Tocantins, Amapá, Amazonas, Acre, Roraima, Rondônia, Mato Grosso. As selecionadas são sobre Educação Infantil e Educação Especial e foram analisadas a partir de dois questionamentos principais: (1) o que estas produções retratam e (2) como se dá a articulação entre a Educação Infantil e Educação Especial nas produções.

No Quadro 1, primeiramente, destacam-se título, autoria, instituição, o ano de defesa e base teórica de cada produção selecionada, salientando que para esta busca não consideramos um recorte temporal.

Quadro 1 - Produções que articulam Educação Infantil e Educação Especial nos PPGs em Educação da Amazônia Legal.

Título	Autor	Instituição/ ano	Teóricos
A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil: uma análise do Currículo moldado pelas práticas pedagógicas de Professoras da rede municipal de ensino de Belém	AMARAL, Míriam Matos	UFPA/ 2006	Mantoan (1998, 2001, 2003) Mazzotta (1996, 2000)
O atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas da rede municipal na cidade de São Luís-MA	BATISTA, Roseliny de Moraes Martins	UFMA/ 2012	Lima (2006) Mendes (2010) Oliveira (2010) Vygotsky (1991)
Educação Infantil Inclusiva: o que a prática docente revela?	PINTO, Gicele Holanda da Silva	UEPA/ 2015	Almeida (2013)

			Baptista (2011) Galvão (2013) Fantacini (2015) Kassar (2006, 2011) Kassar, Rebelo (2013) Kassar, Arruda, Benatti (2007)
A inclusão de crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas: dificuldades e possibilidades	PINHEIRO, Fernanda Costa	UFMA/2015	Dantas (2012) Farias (2005) Martins Filho (2007) Hoepler (2007) Freitas, Kuhlmann Jr (2002) Kuhlmann Jr (2007, 2001)
Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da Educação Infantil na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará	OLIVEIRA, Tatiana de Castro	UFPA/2016	Sasaki (2010) Stainback e Stainback (1999) Nóvoa (1991) Arroyo (2013) Sacristán (1999) Diniz (2012) Carvalho (2012, 2014) Drago (2011)

FONTE: Elaborado pelas autoras a partir do levantamento realizado nos *sites* dos PPG's em Educação.

No Quadro 1, identificam-se produções desenvolvidas no período de 2006 a 2016, porém não há produções no período de 2007 a 2011 nem em 2013 a 2014. Percebemos que estas estão alocadas no período da Inclusão considerando que o marco da Inclusão no Brasil se dá com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), entretanto, ressalta-se que quatro delas foram desenvolvidas após a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Dentre as produções, duas são da UFMA, duas da UFPA e uma da UEPA. Todas as apresentadas no Quadro 1 retratam a criança, porém pela voz dos professores. Além disso, todas são de nível de mestrado – a região tem apenas dois doutorados.

Identificamos também nesta análise as principais palavras-chave utilizadas, tais sejam: a) Currículo, Currículo Moldado, Práticas Pedagógicas, Inclusão Educacional, Escola Cabana; b) Educação Infantil, Inclusão, Infância; c) Educação infantil, Educação especial, Deficiência intelectual, Creche e pré-escola inclusiva; d) Inclusão, Práticas pedagógicas, Formação continuada, Educação Infantil; e) Atendimento Educacional Especializado, Educação inclusiva, Sala de Recurso Multifuncional.

Todas as pesquisas ocorreram em instituições públicas, sendo quatro municipais e uma federal. Todas tratam da inclusão de crianças, embora com distintas especificidades: uma na perspectiva do currículo; duas na perspectiva das práticas pedagógicas docentes; e duas que tratam de atendimento e

inclusão da criança com deficiência intelectual nas creches e pré-escolas na rede municipal. De maneira geral, todas buscam analisar como ocorre a prática pedagógica nestas instituições, seja no espaço de sala de aula regular ou de recurso multifuncional das escolas.

No que tange aos pressupostos metodológicos, todas foram desenvolvidas como pesquisa qualitativas, sendo 3 estudos de caso e 1 quanti-quali de campo.

O Quadro 1 aponta ainda que as dissertações utilizam teóricos que discutem a educação infantil e a educação especial em uma perspectiva inclusiva, privilegiando os que discutem a Educação Especial em uma perspectiva crítica. Entretanto, consideramos que há a necessidade de uma maior articulação dessas temáticas, visando assegurar a transversalidade do conhecimento.

Todas as produções possuem autoria feminina, sobre as quais destaca-se que:

a) Amaral (2006) analisou o currículo moldado pelas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras da rede municipal de Belém – estado do - Pará a partir da inclusão educacional na educação infantil de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEES) proposta no Projeto Político Pedagógico Escola Cabana. Os resultados da pesquisa revelaram que o processo de inclusão educacional efetivado nas escolas e unidades de educação infantil da rede municipal se deu com grandes dificuldades estruturais, principalmente na implementação de adaptações no acesso ao currículo da educação infantil. Para as professoras, a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais foi um grande desafio em suas práticas pedagógicas. O acesso ao conhecimento escolar para essas crianças se deu, então, com o currículo moldado pelas práticas das professoras que experienciaram o movimento da inclusão educacional na Escola Cabana.

b) Batista (2012) buscou compreender como se deu o atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) em creches e pré-escolas municipais de São Luís, Maranhão. Nos resultados, revelou-se que os alunos com NEEs matriculados nas escolas da pesquisa são atendidos porque professoras e gestores se esforçam para igualar as oportunidades de aprendizagem, já que os recursos e os espaços ainda não estão de acordo com as necessidades de todos os alunos. Enfatiza também que as mães estão satisfeitas com as escolas, apesar das dificuldades. Em relação aos alunos com NEE matriculados nas instituições pesquisadas, destaca que há predominância de crianças com deficiência e com transtornos globais de desenvolvimento.

c) Pinto (2015) analisou como os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva eram articulados na prática pedagógica das docentes que atendiam crianças com deficiência em salas regulares na Educação Infantil em Tucuruí, Pará. Seus resultados mostram que: as docentes articulavam na prática pedagógica os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva ao buscarem a autoformação, estimulada pela responsabilidade e pelo compromisso profissional; o acolhimento, a participação, o atendimento baseado na igualdade e no respeito às diferenças estavam presentes na prática docente, o que tornava o processo educativo inclusivo; os fatores que contribuíram para que esses conhecimentos fossem articulados à prática pedagógica foram a construção da proposta pedagógica da

Educação Infantil e a ação colaborativa entre as docentes da sala regular e as profissionais da Educação Especial.

O referido estudo possibilitou, ainda, a verificação da ausência de formação continuada na área da Educação Inclusiva para os docentes da sala regular, a necessidade de reflexão sobre a organização de recursos específicos para as crianças com deficiência no planejamento docente, a necessidade de análise coletiva sobre a construção da proposta pedagógica de Educação Infantil do município e de melhores condições de trabalho para sua efetivação.

d) Pinheiro (2015) analisou como ocorreu o processo de inclusão das crianças de 3 a 5 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas de São Luís – Maranhão. Os resultados apontados foram: a inadequação da formação dos professores e estrutura física dos espaços de educação infantil, mencionados pelos professores; as dificuldades apresentadas pelas creches e pré-escolas do município de concretizarem as políticas públicas de inclusão; os inúmeros desafios postos à inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual, tais como a formação inadequada dos professores, o elevado número de crianças na sala de atividades, a escassez de materiais, o descompromisso das famílias, a ausência do diagnóstico inicial da deficiência intelectual, a resistência dos docentes em trabalhar com crianças com deficiência intelectual, dentre outros problemas apresentados pelas instituições selecionadas para este trabalho.

e) Oliveira (2016) perpassou pela questão das práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano dos professores de Educação Infantil da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. A proposta foi abordar temas latentes da educação inclusiva, tais como: o processo de inclusão educacional, a formação continuada e as práticas pedagógicas. O resultado apresentou a fragilidade de suas formações, a questão da formação continuada sazonal no âmbito escolar, sendo esta assumida pelos próprios professores como autoformação.

Em síntese, o resultado das pesquisas, em maior destaque, aponta para a ausência de formação continuada ou para a formação continuada inadequada, além de enfatizarem dificuldades nas adaptações do currículo, descompromisso das famílias, ausência de diagnóstico inicial da deficiência intelectual, resistência dos professores em trabalhar com alunos com deficiência intelectual e estrutura física inadequada. Dentre os aspectos abordados, destacaremos a seguir a formação continuada, estrutura física, a questão familiar, o diagnóstico e a resistência, que serão detalhados a seguir.

- Formação Continuada e em exercício

Dentre as questões evidenciadas nas produções, ressalta-se as expostas por Batista (2012), Pinto (2015) e Oliveira (2016) que embora relatassem fragilidade na formação continuada, ausência ou formação inadequada, relataram que essas formações foram assumidas pelos professores como autoformação ou, ainda como ação colaborativa entre os professores de sala de aula regular e professores da Educação Especial.

É salutar a discussão, haja vista os desafios de se promover uma escola inclusiva para todos diante do quantitativo de docentes atuantes na Educação Infantil sem formação específica para a área. De acordo

com o Anuário Brasileiro de Educação Básica (BRASIL, 2017), em 2015 havia 518.308 professores atuando nesse nível, com a seguinte formação: 3.023 com o Ensino Fundamental; 155.869 com Ensino Médio Normal ou Magistério/ Magistério indígena; 32.322 com Ensino Médio; 327.094 com o Ensino Superior.

Como podemos observar, a partir dos quantitativos apresentados, é significativo o número de professores atuando na primeira etapa da educação básica sem formação específica, e o fato de terem ensino superior não significa que possuam essa formação. Sobre isto, Gatti e Barreto (2009), destacam que a Educação Infantil concentra o maior percentual de docentes sem formação adequada, sendo que esta é apontada, por Kramer, Corsino e Nunes (2011) como um dos principais fatores que afetam a qualidade da educação oferecida às crianças. Ainda que o debate sobre a formação específica esteja crescendo, as propostas vêm assumindo, ao longo dos anos, formatos diferenciados em relação aos objetivos, conteúdos, tempo de duração e modalidades.

Sobre Formação de Professores, seja ela inicial ou continuada, Veiga (2007, p.36) destaca: 1) é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica; 2) é contextualizada histórica, socialmente e constitui um ato político; 3) implica preparar professores para o incerto, para a mutação; 4) é inspirada por objetivos que sinalizam a opção política e epistemológica adotada; 5) significa – como processo – uma articulação entre formação pessoal e profissional, é uma forma de encontro e confronto de experiências vivenciadas; 6) é um processo coletivo de construção docente... não uma construção isenta de conflito, mas torna-se mais produtiva se e quando partilhada; 7) deve reservar tempo para atitudes de cooperação e solidariedade.

Assim, compreende-se pelas palavras de Veiga que a formação de professores está contida na formação humana. Complementando com Nóvoa (2013, p. 209), é preciso valorizar o conhecimento profissional docente, um conhecimento elaborado a partir de uma reflexão sobre a prática e sobre a experiência, transformando-o em um elemento central da formação.

Dentre os cuidados com a Primeira Infância, apresentados na Lei nº 13.257, está justamente o da formação e qualificação dos profissionais:

Art. 9. As políticas para a primeira infância serão articuladas com as instituições de formação profissional, visando à adequação dos cursos às características e necessidades das crianças e à formação de profissionais qualificados, para possibilitar a expansão com qualidade dos diversos serviços.

Art. 10. Os profissionais que atuam nos diferentes ambientes de execução das políticas e programas destinados à criança na primeira infância terão acesso garantido e prioritário à qualificação, sob a forma de especialização e atualização, em programas que contemplem, entre outros temas, a especificidade da primeira infância, a estratégia da intersetorialidade na promoção do desenvolvimento integral e a prevenção e a proteção contra toda forma de violência contra a criança. (BRASIL, 2016b, p. 4)

A formação continuada é necessária tanto para os professores da sala de aula comum quanto para as salas de recursos multifuncional, ao passo que a escola deve se organizar em recursos materiais e

humanos para conviver com a diversidade, dentre elas as especificidades das crianças com deficiência.

David e Capellini (2014, p.195), alertam:

Na contemporaneidade de uma educação para todos, coloca-se a necessidade de um olhar mais inclusivo para educação infantil, com a colaboração e atuação do professor da educação especial junto ao professor da sala regular na Educação Infantil. Acompanhando e fazendo parte do processo de inclusão no contexto da sala comum, participando ativamente junto aos professores, comunidade escolar e atuando como um suporte a comunidade educativa, despertando novos olhares. Garantindo a qualidade, o acesso e a permanência de todas as crianças na Educação Infantil.

A ação colaborativa, ensino colaborativo ou co-ensino, é uma estratégia difundida em tempos de educação inclusiva. Para Vilaronga e Mendes (2014), a proposta implica a redefinição do papel dos professores de ensino especial, como apoio centrado na classe comum e não somente serviços que envolvam a retirada das crianças com deficiência das salas de aula regulares. Pode haver benefício para todos os estudantes, para o crescimento profissional, para o suporte pessoal e para a melhoria na motivação para ensinar. No entanto, quando não há um planejamento cuidadoso, ou os papéis são indefinidos, esse tipo de suporte pode resultar em dificuldades para ambos, professores e gestores.

Para Carneiro (2012) o desafio é criar modelos de colaboração em que o professor comum e o professor especializado (Educação Especial)⁵ unam esses saberes em prol do desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças, com o compromisso de prover o previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 12):

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

Sobre a estimulação precoce, do nascimento aos três anos, registra-se a necessidade de discussões em que se destaquem as competências de cada área, Saúde e Educação. Pois, muito embora o referido documento explicita “[...]otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface [...]” o serviço de estimulação precoce tem sido assegurado à equipe multidisciplinar da área da Saúde com atividades promovidas pela Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Psicologia em Centros Especializados de Reabilitação em parceria com as instâncias municipal, estadual e federal.

- Estrutura física, família, diagnóstico e resistência

⁵ Complemento nosso.

A proposta da Educação Inclusiva é a de estar preparada para garantir tanto o acesso quanto a permanência das crianças. Desta forma, questões estruturais ou arquitetônicas podem ser artifícios excludentes e impeditivos para o acesso, permanência e a garantia da integridade física dessas crianças. (BRASIL, 2008)

Cabe ao sistema de ensino organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), garantir à dignidade da pessoa com deficiência, eliminando quaisquer barreiras (BRASIL, 2015), a saber:

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias. (BRASIL, 2015, Art. 3º, p. 2)

Dentre muitas outras determinações dos regimentos legais, pode-se inferir que o Art.27, do Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão, expressa uma síntese:

assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, Art. 27, p.14).

Sobre a família, a legislação brasileira ressalta que é dever da família, da escola e do Estado a responsabilidade sobre a formação escolar e cidadã das crianças (BRASIL,1996; 2015). Entretanto a despeito do enfatizado no âmbito legal as produções apontam que a escola e seus professores se ressentem da ausência dos pais e responsáveis em uma ação de coparticipação no processo educacional dos filhos. Assim, nenhum pai, mãe ou responsável está isento de colaborar e estar presente na escola; e ainda, há a preocupação e responsabilidade quanto à primeira infância:

Art. 12. A sociedade participa solidariamente com a família e o Estado da proteção e da promoção da criança na primeira infância, nos termos do caput e do § 7º do art. 227, combinado com o inciso II do art. 204 da Constituição Federal, entre outras formas:

...

VI - promovendo ou participando de campanhas e ações que visem a aprofundar a consciência social sobre o significado da primeira infância no desenvolvimento do ser humano. (BRASIL, 2016b, p. 5).

Outro aspecto enfatizado é quanto ao diagnóstico, que, contribui para o planejamento pedagógico individualizado para a criança. Porém, não há mais a obrigatoriedade de aceitação da criança com NEEs

na escola apenas com a materialidade do laudo médico. Sobre isso o Ministério da Educação esclarece, por meio da Nota Técnica nº 04 (BRASIL, 2014), que:

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico.

A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito. (BRASIL, 2014, p.3)

Na opinião dos professores, a ausência do laudo técnico dificulta o trabalho, pois o processo de formação continuada acontece muitas vezes de forma assistemática, a partir do momento em que são identificadas as necessidades específicas das crianças no âmbito da sala de aula.

O fato dos laudos demorarem a serem encaminhados pelos pais de certa forma evidenciam que há resistência destes aceitarem de imediato que seus filhos têm necessidades específicas; sendo que a ausência do laudo acaba servindo também aos professores como justificativa para não assumirem suas responsabilidades, para as escolas não procederem a solicitação e para a Secretaria de Educação não encaminhar o processo às instituições competentes.

Em geral, no senso comum, há resistência àquilo que não se quer e não gosta, mas, no caso dos professores, é possível não gostar dos alunos? Não querer ser professor dos alunos com deficiência é reforçar a ideia de que a escola é seletiva e não é para todos. Adentrar no magistério, especificamente na Pedagogia, é ter em mente que sua área de atuação também é a Educação Infantil, é ser professor de crianças, e não cabe ser professor “deste” e não “daquele”.

Sobre a resistência, Freire (1996, p. 78) destaca que:

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na *compreensão* do futuro como *problema* e na vocação para o *ser mais* como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação mas na *rebelia* em face das injustiças que nos afirmamos.

A rebeldia apontada por Freire (1996) não se configura no “não querer ou não gostar”, mas na rebeldia enquanto denúncia que promove uma posição mais crítica e revolucionária. Assim, “[...] a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho.” (FREIRE, 1996, p. 79)

Freire (2000, p. 43) ainda ressalta que:

Uma das primordiais tarefas [...] é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a posição e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista

dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores.

Então a resistência é para combater o preconceito, a discriminação, o estigma e o discurso hegemônico de normalidade que ainda perpassam sobre a pessoa com deficiência em seus distintos espaços como retratam Fernandes e Denari (2017).

Foi possível, ainda, identificar nas produções selecionadas, por meio dos autores apontados, discussões sobre: a história e políticas da Educação Especial, educação inclusiva, atendimento educacional especializado, prática pedagógica em sala de recursos multifuncional, educação infantil, infância, políticas e história, perspectiva socio-histórica, formação de professores.

Confirmadamente estas produções apresentam discussão sobre educação infantil, educação inclusiva e educação especial. Em suas seções, discorrem sobre a educação no contexto do paradigma da inclusão; inclusão na educação infantil; infância, deficiência intelectual e inclusão escolar; educação infantil e inclusiva; educação especial e a inclusão escolar no Brasil. Porém, ressaltamos que há necessidade das temáticas serem abordadas de forma transversal.

Destaca-se que Oliveira (2016), Pinheiro (2015) e Batista (2012) buscaram articular suas fundamentações com teóricos que já materializam a Educação infantil/Educação Especial/Educação Inclusiva, como os seguintes autores citados: Drago (2011), Dantas (2012), Hoeppler (2007) e Mendes (2010), respectivamente.

A interface desta temática está prevista nos documentos legais com sua “transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior” (BRASIL, 2008), assim como registra o Plano Nacional de Educação na publicação “Planejando a próxima década”:

Na perspectiva inclusiva, a educação especial integra a proposta pedagógica da escola regular, de modo a promover o atendimento escolar e o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades ou superdotação. Destaca-se também o esforço conjunto de sistemas e redes de ensino em garantir o pleno acesso à educação a todos os alunos atendidos pela educação especial, conforme evidenciam as matrículas nas redes públicas. (BRASIL, 2014, p.24).

Visualiza-se nestas produções analisadas que as crianças com deficiência matriculadas na Educação Infantil, creche e pré-escola, estavam sendo atendidas sem a oferta de uma educação una, mas sim de dois segmentos paralelos dentro da escola. Entendemos que são duas instâncias que se voltam para sua base, a Educação, sendo assim, as ações devem ser colaborativas, não de sobreposição ou supressão, mas em prol de uma educação infantil para todas as crianças com uma escola inclusiva.

Considerações Finais

Neste artigo objetivou-se identificar o que vem sendo produzido nos Programas de Pós-Graduação em Educação na Amazônia Legal sobre o atendimento e articulação da Educação Infantil na Educação Especial. Assim, nos resultados, salientamos que o maior destaque foi para a ausência de formação continuada de professores, seguida da estrutura física inadequada, do pouco apoio ou ausência

da família na escola, ausência de diagnóstico e resistência de alguns professores em atuar com as crianças com deficiência na perspectiva da Educação Inclusiva.

Sobre a fundamentação teórica específica de Educação Infantil/Educação Especial/Educação Inclusiva, apenas quatro autores foram identificados: Drago (2011), Dantas (2012), Hoeppler (2007) e Mendes (2010). Com isso, confirma-se que além da reduzida produção em nível de mestrado e doutorado na Amazônia Legal também é reduzido o número de autores que os fundamentam na perspectiva abordada. Destaca-se ainda que esse conhecimento deva ser pensado, gestado e construído de maneira transversal, assegurando as especificidades, aspectos que sem dúvida são desafios contemporâneos significativos na perspectiva da educação infantil inclusiva. O evidenciado reflete nas produções sobre a temática estudada que se apresentam de forma fragmentada e com reduzida articulação.

Corroborar-se que a Educação Infantil é relevante para a formação e cidadania das crianças, nesse sentido pesquisas que envolvam as crianças como sujeitos de direitos e não somente discorram sobre elas e esse nível educacional, é importante para a discussão de propostas que atendam aos desafios contemporâneos sobre a formação inicial e continuada, prática pedagógica e a educação da criança. Salientando sempre que a formação continuada necessita atender as especificidades e a transversalidade tanto da educação infantil quanto da educação especial inclusiva.

Outro aspecto a destacar é que apesar de as produções enfatizarem a necessidade de formação para garantir a articulação entre as áreas de conhecimento, não significa que a formação em si esteja sendo pensada e realizada para assegurar as especificidades desse nível e/ou modalidade de educação. A formação dos professores na perspectiva de uma educação infantil inclusiva ainda é uma demanda a ser enfrentada na rede municipal de educação.

Por fim, o que se anseia é que se possa buscar e encontrar novas forças, sentidos, aliados e novos espaços para produções com crianças que têm muito a nos dizer sobre suas relações com as outras crianças (com ou sem deficiência), sobre como se veem e se interpretam nesse processo de vida em escola inclusiva.

Referências

ALMEIDA, Elaine Araújo dos Santos Trindade de. **Atendimento educacional especializado e educação inclusiva: quais as experiências das salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de Niterói/RJ?** 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Fluminense, 2013.

AMARAL, Miriam Matos. **A inclusão de crianças com necessidades educacionais Especiais na educação infantil: uma análise do Currículo moldado pelas práticas pedagógicas de Professoras da rede municipal de ensino de Belém.** 2006. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens.** Petrópolis: Vozes, 2013.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. Bras. Ed. Esp.**. Marília. mai. 2011, v. 17, n.spe1, 59-76.

BATISTA, Roseliny de Moraes Martins. **O atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas da rede municipal na cidade de São Luís-MA**. 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2012.

BRASIL. **Constituição Federal/1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 26 de julho de 2017.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2001.

_____. **Nota técnica N° 04/2014**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 de julho de 2017

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em <http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 abril de 2017.

_____. **Lei nº 9.394/1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 de dezembro de 2017.

_____. **Lei nº 13.146/2015**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 29 de julho de 2017

_____. **Lei nº 13.306/2016a**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13306-4-julho-2016-783308-publicacaooriginal-150706-pl.html>>. Acesso em: 21 de julho de 2017.

_____. **Lei nº 13.257/2016b**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm>. Acesso em: 29 de julho de 2017

_____. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2017.** Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1567/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2017>>. Acesso em 21 de julho de 2017.

_____. **Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 27 de dezembro de 2017.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Educação Inclusiva na Educação Infantil.** Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124965/ISSN1809-0249-2012-08-12-81-95.pdf;sequence=1>>. Acesso em 21 de julho de 2017.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

_____. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

DANTAS, P. F. R. **Concepções e práticas pedagógicas de professoras da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência.** 2012. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

DAVID, Lilian; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil. **Nuances:** estudos sobre Educação. Presidente Prudente. mai. 2014. v. 25, n. 2, 189-209.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

DRAGO, Rogério; KRAMER, Sônia. **Infância, Educação Infantil e Inclusão:** um Estudo de Caso em Vitória. 2005. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

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

_____. O bebê com deficiência na Educação Infantil: perspectivas inclusivas. In: ORRÚ, Silvia, Ester (Org.). **Estudantes com necessidades especiais:** singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012, pp. 63-89.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; DIAS, Tárzia Regina da Silveira. Professores do atendimento educacional especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília. Jan.2015. v. 21, n. 1, 57-74.

FARIAS, M. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DPEA, 2005. pp.367-384.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos; Denari, Fátima Elisabeth. pessoa com deficiência: estigma e identidade. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**. Salvador. set. 2017. v. 26, n. 50, 77-89.

FIGUEIREDO, Nebia Maria Almeida de. **Método e metodologia na pesquisa científica**. São Caetano do Sul: Yendis Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREITAS, M. C. de; KUHLMANN JR., M.. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o século das Luzes. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN JR (Orgs). **Os intelectuais na história da infância**. Campinas: Cortez, 2002. pp. 11-59.

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Surdocegueira: um Estudo de Caso no Espaço da Escola Regular. **Rev. Bras. Ed. Esp.**. Marília. Jan.2013. v. 19, n.1, 43-60.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

HOEPLER, L.T. **Professor da educação infantil e a criança com deficiência: mediações que se estabelecem no contexto imediato**. 2007. 311 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

JANNUZZI, Gilberta. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012.

KASSAR, M.C.M. Práticas pedagógicas e o acesso ao conhecimento: análises iniciais. In: MANZINI, E.J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. pp. 79-86.

_____. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**. Marília. Mai.2011. v.17, n.spe1, 41-58.

KASSAR, Monica Carvalho Guimaraes; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento educacional especializado e a educação especial. In: JESUS, Denise Meyrelles de;

BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Prática pedagógica na educação especial:** multiplicidade educacional especializado. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013. pp. 21-42.

KASSAR, Monica Carvalho Guimaraes; ARRUDA, Elcia Esnarriaga de; BENATTI, Marielle Moreira Santos. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, Denise Meyrelles de, *et al.* **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetória de pesquisa.** Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/ CDV/FACITEC, 2007.

KUHLMANN, JR, M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart. PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2007. pp. 51-65.

_____. O jardim- de -infância e a Educação das Crianças Pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos. **Educação da infância brasileira:** 1875-1983. Campinas: Autores Associados, 2001. pp.3-30.

_____. **Infância e Educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRAMER, Sônia; CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Políticas Públicas Municipais de Educação Infantil: um balanço da década. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-998%20int.pdf>>. Acesso em: 27 de dezembro de 2017.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. Educação Escolar de Deficientes Mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Cadernos CEDES.** Campinas. Set.1998. v.19, n. 46, 93-107.

_____. Integração X inclusão - Educação Para Todos. **Pátio - Revista Pedagógica.** Porto Alegre. Mai.1998. s/v, n.5, 48-51.

_____. Abrindo as Escolas às Diferenças. In: MANTOAN, M.T.E. (org.). **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade.** São Paulo: Moderna, 2001. pp. 109-123.

_____. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS FILHO, J. **A criança terceirizada:** os descaminhos das relações familiares no mundo contemporâneo. Campinas: Papirus, 2007.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Educação Inclusiva: Uma escola para todos. In: V Seminário Nacional do Ines Surdez-Desafios Para O Próximo Milênio, 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

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

NÓVOA, Antonio. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina (Org). **Por uma Política Nacional de Formação de Professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. pp.199-210.

_____. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: NÓVOA, A. **Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991. pp. 15-38.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Tatiana de Castro. **Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da Educação Infantil na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará**. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, 2016.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2010.

PINHEIRO, Fernanda Costa. **A inclusão de crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas: dificuldades e possibilidades**. 2015. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, 2015.

PINTO, Gicele Holanda da Silva. **Educação Infantil Inclusiva: o que a prática docente revela?** 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, 2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 27 de dezembro de 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Profissão professor: até quando?. **Pleiade (Uniamérica)**. Foz do Iguaçu. Jul.2007. v. 1, n. 2, 29-40.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** Brasília. Jan.2014.vol.95, n.239, 139-151. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812014000100008>

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

Recebido em: 15/08/2017
Aprovado em: 16/02/2018