

A INCLUSÃO DENTRO DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Alessandra Freitas de Sousa Reis Evangelista¹

Jainy Silva Terra²

Adriana Priscilla Duarte de Melo³

*“A inclusão acontece quando se aprende com
as diferenças e não com as igualdades.”*

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente artigo busca pesquisar os desafios e as possibilidades da educação inclusiva na primeira etapa da educação a fim de identificar dificuldades e oportunidades do ensino, analisando os documentos do Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Para tanto, é necessário analisar todo o processo histórico da inclusão e da educação infantil no Brasil. Sendo então uma pesquisa bibliográfica, contendo também uma análise documental do Núcleo em questão, os documentos consultados são públicos no site da instituição. Diante disso, serão destacados os avanços conceituais e sociais conquistados para as pessoas com deficiência e, principalmente, como isso é repercutido na educação infantil, com práticas inclusivas. Ademais, também será abordado como avançar de uma perspectiva segregadora para a inclusão de todos e de todas no espaço da escola. A base bibliográfica está nos documentos nacionais, leis, pareceres e escritos de Mantoan (2002).

Palavras-chaves: Inclusão. Educação Inclusiva. Educação Infantil.

ABSTRACT

This article seeks to research the challenges and possibilities of inclusive education in the first stage of education to identify difficulties and opportunities in teaching, analyzing the documents of the Núcleo de Educação da Infância of the Universidade Federal de Lavras (UFLA). Therefore, examining the entire historical process of inclusion and child education in Brazil is necessary. Being then a bibliographic research, also containing a documental analysis of the Núcleo in question, the consulted documents are public on the institution's website. Given this, the conceptual and social advances achieved for people with disabilities and, mainly, how this is reflected in early childhood education, with inclusive practices, will be highlighted. In addition, it will also be discussed how to advance from a segregating

¹º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras (UFLA);
alessandra.evangelista@estudante.ufla.br

²º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras (UFLA); sjainy556@estudante.ufla.br

³Orientadora Docente do Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal de Lavras (UFLA);
pryscilladuarte@ufla.br

perspective to the inclusion of all in the school space. The bibliographic base is in the national documents, laws, opinions, and writings of Mantoan (2002).

Keywords: Inclusion. Inclusive Education. Child Education.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a inclusão escolar em uma instituição federal de ensino da Educação Infantil por considerar que o processo de inclusão como se dá hoje foi concebido por meio de lutas travadas com lágrimas, torturas e exclusões, o que nos alerta para a necessidade de observar a escola, em especial a educação infantil, como um campo para a quebra de paradigmas centenários socialmente construídos sobre a educação para pessoas com deficiência.

Dessa forma, esse tema se torna relevante, visto que, as políticas públicas, bem como outros segmentos da sociedade, se mostram de olhos fechados para esse lugar escola. Lugar este que elucida fragilidades formativas, estruturais e educacionais do processo de inclusão no Brasil, especialmente quando se trata da educação infantil. Por considerar este, o período escolar em que o cuidar e o educar são indissociáveis e onde a intervenção sobre o desenvolvimento humano é bastante efetivo.

Este estudo parte da natureza básica, buscando criar novos conhecimentos sem pretensão de prática prevista. O objetivo do trabalho será pautado na perspectiva de pesquisa bibliográfica. Como pontuado por Prodanov e De Freitas (2013), essa pesquisa tem como finalidade obter mais informações sobre o objeto de estudo. O procedimento de pesquisa será bibliográfico, base para o caminho que será feito no decorrer da pesquisa. Os autores Prodanov e De Freitas (2013) evidenciam a importância de delimitar esses procedimentos, pois, por eles, o planejamento, a execução e a interpretação dos dados são feitos. A pesquisa bibliográfica basicamente é realizada por meio de materiais já postados.

Por ser pautada no procedimento bibliográfico, buscamos, diante disso, analisar nesta pesquisa se o Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal de Lavras (Nedi/UFLA) incorpora e se apropria de práticas pedagógicas presentes na inclusão escolar. A principal motivação para o presente estudo reside na importância que o tema possui para a sociedade, assim sendo proclamado pela Declaração de Salamanca (1994; p. 1), que afirma

que “os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades”. Assim, a relevância da pesquisa está em dar visão científica à Educação Infantil na perspectiva da inclusão, bem como compreender com experiências reais os multiprocessos de aprendizagem necessários para a real inclusão das crianças com deficiência no espaço escolar.

A priori, este artigo traz esta breve introdução, na qual busca fazer um recorte da inclusão com vistas à educação infantil na Universidade Federal de Lavras. No desenvolvimento, buscamos apresentar, com base científica e bibliográfica, o percurso histórico da educação inclusiva até os dias atuais. Em seguida, serão apresentados escritos sobre a inclusão da educação infantil, analisando seus desafios e suas possibilidades. Por conseguinte, será apresentada uma análise documental acerca dos documentos públicos do Nedi da UFLA, a qual é seguida pelas considerações finais, onde traremos algumas reflexões sobre as aprendizagens obtidas neste estudo.

2 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DE SEGREGADOS A INCLUÍDOS

Observa-se que, durante a construção da história e o desenvolvimento da sociedade, as concepções e inflexões em relação às pessoas com deficiência, bem como lidar com as suas especificidades, se transformaram e se modificaram, havendo, à vista disso, avanços. Estamos em um mundo em constante transformação, e a oferta de educação às pessoas com deficiência mudou bastante com o passar dos anos. O autor Emílio Figueira (2013), em seu livro *O que é a Educação Inclusiva?*, se atenta ao fato de as questões relacionadas às pessoas com deficiência não terem sido devidamente documentadas. Para tanto, seus escritos sobre a construção do percurso histórico da Educação Inclusiva amparam-se em Figueira (2013, p. 9) “pistas sobre a políticas de exclusão de nossos indígenas, o assistencialismo dos jesuítas, os maus tratos que geraram problemas físicos em escravos e fortalecimento da cultura da deficiência associada à doença”. A priori, o autor relata que:

Antes mesmo do Descobrimento do Brasil, em muitos relatos de historiadores e antropólogos, então registrados, já havia a prática de exclusão entre os indígenas quando nascia uma criança com deformidade física. Ao nascer eram imediatamente rejeitadas, acreditando-se que trariam maldição para a tribo. (FIGUEIRA, 2013, p. 10).

Para abordar a história da educação de pessoas com deficiência no Brasil de forma didática e cronológica, pretendemos dividi-la em três períodos, assim como Figueira (2013, p. 23): “a) a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854; b) o desenvolvimento de legislações específicas; c) a era da Inclusão Escolar e Social.” Nesse percurso histórico, abordaremos marcos da Educação Inclusiva para que, ao longo deste artigo, possamos refletir sobre essa questão também com um olhar para como a educação infantil se dá atualmente.

Dessa forma, é necessário ressaltar que, no Brasil, após um longo período de exclusão e abandono, as atenções a esse tema tomam corpo no século XIX. Em 1854, ocorreu a criação do Instituto dos Meninos Cegos, hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant, localizado no Rio de Janeiro. Ademais, em 1857, como aponta Figueira (2013), foi concebido o Instituto dos Surdos Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos, localizado também na cidade do Rio de Janeiro. O perfil dessas instituições, contudo, era muito mais voltado para as deficiências visuais e auditivas, continuando a excluir as limitações físicas e, principalmente, as intelectuais. Tal cenário começou a mudar somente a partir do século XX, quando iniciou-se a articulação de uma política de educação especial.

A fim de relatar sobre o segundo momento que abarca a construção histórica da Educação Inclusiva, Figueira (2013, p. 25) aponta que:

Este pode se estabelecido cronologicamente de 1957 aos anos de 1990, quando surgiram as campanhas voltadas especificamente para as pessoas com deficiência, patrocinadas pelo governo federal, contando com uma área extensa em legislações e acontecimentos e tendo como marco inicial a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (Cesb) pelo Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957. O qual tinha por finalidade “promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, em todo o Território Nacional” (artigo 2º). Em seguida, veio a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) - Decreto nº 48.252, de 31 de maio de 1960 - e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (Cademe) - Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960, ambas subordinadas ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura. (FIGUEIRA, 2013, p. 25).

É nesse contexto que surgem instituições como a Pestalozzi e as APAEs, em caráter de filantropia para com a educação ainda chamada de especial, indubitavelmente reafirmando que o serviço público ainda não havia tomado para si a responsabilidade desse campo que acabava vivendo com a ideia de assistencialismo e de caridade. Embora estivessem longe do modelo ideal de educação, tais surgimentos contribuíram para a inserção de um capítulo para

a educação de pessoas com deficiência na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que, em seu artigo 88, dispõe que “a educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

De forma significativa para tais avanços, Mendes (2010) versa em seus escritos que, em 1969, o Brasil contava com mais de 800 escolas especializadas na educação de pessoas com deficiência intelectual. Mendes (2010, p. 101), relata ainda que “em 1980 ocorre o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, a partir do qual se consolidam várias entidades representativas das categorias de pessoas com deficiências”.

É na década de 1980 que a educação especial começa a ganhar caráter de inclusão. O primeiro passo para que isso ocorresse se deu em 1988, com o artigo 208 da Constituição Brasileira, que garante o atendimento preferencialmente na rede regular de ensino aos indivíduos que apresentavam alguma deficiência.

Ademais, na cidade de Salamanca, na Espanha, em 1994, durante a Conferência Mundial de Educação Especial, foi estabelecido um compromisso através de uma declaração sistematizada por organizações internacionais. O foco desta declaração foi estabelecer a necessidade de que a educação de crianças com deficiência acontecesse no sistema regular de ensino, direcionando à inclusão de todos os tipos de estudantes, em especial aqueles com deficiência, garantindo que a escola atenda às especificidades de cada um. A autora Rogalski (2010, p. 3) aponta que:

Tem-se a Declaração de Salamanca (1994) como marco e início da caminhada para a Educação Inclusiva. A inclusão é um processo educacional através do qual todos os alunos, incluído, com deficiência, devem ser educados juntos, com o apoio necessário, na idade adequada e em escola de ensino regular. (ROGALSKI, 2010, p. 3).

Já em dezembro de 1996, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394. O texto confirma que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e que devem haver serviços de apoio especializado.

Fazendo menções sobre o percurso histórico da educação neste século, Silva (2017, p. 14) versa que:

A legislação brasileira que assegura os direitos ao atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência surge a partir do século XXI, depois de muitas lutas são visíveis e significativas às mudanças no cenário das políticas públicas voltados para as pessoas com deficiência. Com isso, consideraremos as principais políticas relacionadas à educação especial e inclusiva no atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais. O Plano Nacional de Educação foi estabelecido pela Lei no 10.172 de 9 de janeiro de 2001, com ele vem o diagnóstico da Educação Especial. (SILVA, 2017, p. 14).

No ano de 2006, salas de recursos em escolas públicas substituíram as antigas classes especiais. Em 2008, com o objetivo de ampliar o acesso e a aprendizagem de estudantes com deficiência, foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Essa política modifica os eixos da educação especial, que sempre esteve paralela à educação comum, e isso persistiram por muito tempo, era preciso uma reestruturação da educação especial com as escolas do ensino regular e assim era necessário haver uma integração pedagógica, em que os alunos com deficiência passassem a ser atendidos nas escolas regulares. (SILVA, 2017, p. 16).

E, em 2011, no campo da legislação, a educação especial é contemplada pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que:

Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, e decreta que o Estado tem o dever de garantir ao público-alvo da educação especial um sistema educacional inclusivo e gratuito em todos os níveis de ensino, medidas de apoio especializado e oferta de educação especial na rede regular de ensino. O AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, com o objetivo de acesso, participação e aprendizagem do aluno com deficiência, mantendo uma parceria com o ensino regular buscando recursos didáticos e pedagógicos. (SILVA, 2017, p. 15).

Além disso, refletindo sobre o Atendimento Educacional Especializado no Brasil e amparadas nos escritos de Silva (2017), podemos citar alguns entraves pois, como este só pode ser ofertado no contraturno (período oposto das aulas regulares do estudante), não há, de fato, uma articulação entre os docentes do ensino regular e do atendimento educacional especializado. Percebe-se, ainda, que outro obstáculo está em a família conseguir garantir que o estudante esteja presente no contraturno.

3 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Conhecendo os conceitos e o público do Atendimento Educacional Especializado e da inclusão, têm-se os desafios e as possibilidades para a primeira etapa da educação. Assim, torna-se possível buscar avançar das perspectivas segregadoras para as inclusivas. Tais questões serão desenvolvidas a seguir.

3.1 Criança, infância e Educação Infantil

A historicidade infantil se constituiu de forma bastante heterogênea ao longo de sua construção. É considerável que nos tempos atuais houveram avanços nas conceituações e entendimentos do ser criança, das suas infâncias e, conseqüentemente, da Educação Infantil, espaço que é ocupado pelas crianças.

Hoje, a criança é entendida como um sujeito de direitos, um ser histórico ativo e produtor de culturas. Entende-se também que é na infância onde se desenvolve a *criancece*¹ e que as infâncias não são singulares, isto é, existem diversas formas de ser e viver as infâncias. Nesse sentido, as infâncias estão articuladas aos formatos de cultura e ao contexto socializante de cada criança. Para além de transformações conceituais, por se tratar de uma forma de viver que interage com a subjetividade e com a cultura, o modo de se experienciar a infância não é convencionalizado ou padronizado. A vivência infantil no seu contato ativo com a cultura revela elementos típicos carregados de simbolismos, de gestos e de arquétipos do modo como as crianças interiorizam e criam sua própria cultura.

Diante disso, compreende-se que a Educação Infantil é o primeiro estágio da educação básica, que é responsável por uma das etapas mais relevantes do desenvolvimento e da vivência humana. É na Educação Infantil que todo desenvolvimento físico, psicológico, motor e social pode ser potencializado de forma única e fundamental, como afirma as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010).

Precisamos, portanto, recorrer a alguns pontos importantes dessa fase. Primeiramente, a Educação Infantil é diferente do Ensino Fundamental, pois é uma fase com grandes especificidades que tem como nortes do conhecimento o brincar e as interações. Além disso, é uma fase expressiva onde o sujeito criança busca conhecer a si mesmo, ao outro e ao mundo. O cuidar e o educar na Educação Infantil são também indissociáveis. As brincadeiras

¹Criancece é um termo utilizado para descrever o modo de vivenciar a infância e o seu desenvolvimento.

compõem cotidianamente a infância, dado que são uma forma de expressão das culturas infantis e que, por meio delas, as crianças aprendem a interagir e a desenvolver o cuidado pessoal e interpessoal.

Percebe-se que Educação Infantil foi e ainda é palco de muitas discussões e transformações históricas, principalmente ligadas à ascensão feminina e às transformações da revolução industrial. Afinal, com o avanço gradual da liberdade das mulheres em vários campos sociais, surge a necessidade de se ter lugares que possam receber os filhos dessas mães trabalhadoras. Como apontado por Alvarenga (2020, p. 65), essa história:

Começa a ser modificada no século XIX, com a presença cada vez maior de mulheres e suas vozes em espaços antes pouco familiares ou até mesmo proibido (PERROT, 2005). Assim, perceber a presença das mulheres na história, ao mesmo tempo que se problematizam as razões de sua invisibilidade, possibilita o avanço na emancipação das mulheres (LEMOS, 2013) e a criação de uma nova história (SCOTT, 2012). (ALVARENGA, 2020, p. 65).

No decorrer desses movimentos, a maternidade ganha visibilidade como uma função social e política, dando forma à concepção de uma educação e cuidado que vai além do eixo familiar. Portanto, “a luta por creche nasce da luta das mulheres, aliada a um sindicalismo de esquerda, pelo direito à creche de seus filhos e filhas de forma a garantir seus próprios direitos: de trabalho, de estudo, de descanso, de namoro, de maternidade.” (ALVARENGA, 2020, p. 66).

Dessa forma, as creches ganham espaço na sociedade, porém ainda com muitas contradições e em uma perspectiva assistencialista que tinha como único objetivo o cuidado das crianças. Após anos de lutas e reconhecimento dessa fase infantil, acontece a transição da gestão dessa etapa das secretarias de assistência social para o sistema educacional. Durante todo esse processo, muitos documentos foram criados, alguns com uma evolução significativa e outros indo na contramão do entendimento dessa etapa.

Um dos documentos que consolida essa etapa são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Este é um documento normativo relevante, pois contém uma visão mais avançada sobre a educação infantil. O documento abarca elementos importantes para compreender a Educação Infantil. Em sua totalidade, visa a promoção da cultura infantil, enfatizando a identidade da Educação Infantil e as suas especificidades, desconsiderando a ideia de espaço escolarizante e assistencialista.

Diante disso, foram estabelecidos três princípios básicos e de direito de todas as crianças, que mais adiante tornam-se base dos direitos de aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). São eles os princípios Éticos, Políticos e Estéticos, os quais asseguram o compromisso com a infância e promovem um ensino comprometido com o pleno desenvolvimento das crianças, uma vez que, a partir deles, toda ação pedagógica deve propiciar elementos agregados e potencializadores dessas três vertentes. Dessa forma:

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, n. 5, 2009).

Contudo, esses direitos são negligenciados o tempo todo nas instituições escolares por contradições em documentos e por diferentes vieses políticos, principalmente na educação de crianças com deficiências, que são deixadas de lado nos ambientes escolares, sendo expostas à ridicularização e à infantilização de seus conhecimentos.

Vemos, ainda, que a instrumentalização tecnicista recai fortemente no ambiente escolar. Estamos o tempo todo reforçando a ideia de “vir a ser”, desconsiderando a criança como um sujeito ativo, completo e presente, já que:

No Brasil, o atual processo de escolarização das crianças pequenas de 4 a 6 anos, ao mesmo tempo em que anuncia a decidida inserção da criança na cultura, o reconhecimento de sua cidadania como um sujeito de direitos, pode vir a ser uma maneira de capturar e de escolarização precoce no sentido da disciplinarização, normalização do corpo, das palavras e gestos, na produção de um determinado tipo de aprendiz trazendo, portanto, uma rejeição à alteridade e às diferenças que as crianças anunciam, enquanto tais. (ABRAMOWICZ, 2003, p.16 apud FARIA, 2005, p. 1016).

Porém, considerando-se os supracitados princípios éticos, deve-se valorizar a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito ao bem comum. As crianças devem aprender a tomar atitudes de apoio e de combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito, direcionando-se também à preservação do meio ambiente e dos recursos naturais.

Com relação aos princípios políticos, estes estão relacionados ao direito à cidadania e ao exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. São práticas educativas que

promovem a formação participativa e crítica das crianças, comprometidas com o bem estar individual e coletivo. Deve-se, assim, criar condições onde a criança aprenda a opinar, mas também aprenda a considerar a opinião do outro.

Por fim, os princípios estéticos correspondem à valorização da sensibilidade, da criatividade e da ludicidade, da diversidade e da manifestação artística e cultural em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga as singularidades. Ou seja, é necessário voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em experiências diversificadas.

3.2 Crianças com deficiência

O percurso histórico das pessoas com deficiência obteve grandes avanços nos últimos tempos, mas pouco tempo atrás esse grupo de pessoas eram excluído e marginalizado na sociedade, sendo essas pessoas consideradas anormais e incapazes de exercer sua cidadania. Graças a pequenos grupos tanto de famílias quanto do próprio grupo de pessoas com deficiência, esse cenário foi se modificando. Isso não seria diferente na esfera da educação infantil, onde crianças com deficiências ficaram, por muito tempo, excluídas desse ambiente que hoje é concebido como valioso para o desenvolvimento pleno da criança.

Como bem definido no artigo 205 da Constituição Federal (1988), a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, onde será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assim, crianças com deficiência têm o mesmo direito que outra criança possui de estar na escola e de ter suas necessidades consideradas no processo educativo. Isso é ressaltado no artigo 206, inciso I da CF (1988), que aborda a “igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas”.

Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) define pessoa com deficiência como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode

obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.”

Diferente do que é colocado na lei acima, nas escolas as crianças com indisciplina ou dificuldades de ensino são consideradas público da educação especial, como ressaltava Mantoan:

Trata-se de alunos que não estão conseguindo "acompanhar" seus colegas de classe ou que são indisciplinados, filhos de lares pobres, negros, e outros desafortunados da nossa sociedade entre alguns poucos realmente deficientes. Essas indefinições justificam todos os desmandos e transgressões do direito à educação e à não discriminação que algumas redes de ensino estão praticando por falta de um controle efetivo dos pais, das autoridades de ensino e da justiça em geral. (MANTOAN, 2002, p. 5).

A conceituação prática do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da inclusão é feita erroneamente no cotidiano escolar. A inclusão é a inserção de todos na escola, de forma a considerar as crianças como seres ativos e produtores de cultura, admitindo suas dificuldades, porém trabalhando em seu potencial. Já o AEE é um acompanhamento específico para crianças com deficiência. Esse atendimento é indicado para o contraturno, evitando que a criança perca as socializações da classe comum. Assim, o AEE:

Identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 16).

Mantoan (2002) considera que inclusão não é algo impossível ou utópico, pois ela é possível e já acontece em várias instituições escolares. A autora também considera que a inclusão é uma construção diária que, a partir das dificuldades encontradas pelas crianças com e sem deficiência, busca as suas potencialidades, superando essas dificuldades. Para isso, o papel docente é decisivo para que se alcance um desenvolvimento pleno das crianças. Por conseguinte, é indispensável que a escola:

Acolha a todos os alunos, sem preconceitos e consciência de seus compromissos de formadora e não apenas de instrutora das novas gerações e transmissora de um saber, que é ultrapassado continuamente e que, assim sendo, não pode ser sistematizado aprendido/ensinado, como antes. (MANTOAN, 2002, p. 10).

Assim, entende-se que as crianças são diferentes e diversas, não havendo uma criança “modelo” ou sem dificuldades e potencialidades. O trabalho docente deve contemplar essas diferenças, ressaltando que todos somos diferentes e que, porém, todos temos direitos e singularidades. Esses ideais estão muito latentes também nas contribuições de Paulo Freire, que acredita nessa construção educacional reconhecida nas diferenças. Em suas palavras, “a inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades” (FREIRE, 1998. p. 108). Portanto, isso marca novamente a importância de enfatizar a nossa diversidade.

4 A INCLUSÃO NO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA DA UFLA: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

O Núcleo de Educação da Infância, conhecido como Nedi, é uma instituição de Educação Infantil da Universidade Federal de Lavras (UFLA), ligado à Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras (FAELCH). O Nedi tem como objetivo planejar, supervisionar e ofertar a Educação Infantil em articulação total com o ensino superior, com a pesquisa e a extensão. A oferta se dá para crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses. Contudo, o atendimento atualmente acontece efetivamente para crianças de 3 a 5 anos e 11 meses.

O Nedi, em seus documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento, busca contemplar a demanda da educação inclusiva de forma igualitária. O ingresso das crianças no Núcleo, com ou sem deficiência, é feito por um sorteio público realizado anualmente.

A instituição atualmente atende 8 crianças com deficiência, compreendidas entre autismo, deficiência neuropsicomotora, deficiência visual e paralisia duplex braquial. Para o atendimento dessas crianças, o Nedi conta com uma professora do quadro permanente da UFLA atuando no Atendimento Educacional Especializado (AEE) devido à sua formação e à sua experiência na função, mas almeja-se que haja, futuramente, um concurso público para esse cargo, já que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garante o AEE às crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Sobre esse atendimento prestado às crianças com deficiência do Nedi, vale ressaltar que, no Decreto N° 6.571, de 17 de setembro de 2008, as seguintes condições são consideradas:

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (BRASIL, 2008).

No Nedi, o Atendimento Educacional Especializado se materializa como um acompanhamento às professoras e às crianças na sala de referência e no contraturno em uma sala própria que tem sido utilizada como “sala recurso” devido ao fato de o Núcleo ainda não ter sido contemplado com uma sala de recursos efetiva, com uma estrutura que corresponda às demandas, o que é definido no supracitado Decreto (BRASIL, 2008): “§ 1º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.”

Assim que são matriculadas, as crianças com deficiência passam por uma anamnese que inclui uma entrevista detalhada com a família e a sondagem² da criança para que as professoras especialistas e regentes, juntamente com a coordenação e com a assessoria pedagógica, possam indicar a necessidade de uma monitora exclusiva para a criança. Essa monitoria é exercida por estudantes do curso de Pedagogia da UFLA, que passam por processos seletivos para bolsas na Universidade.

Entretanto, como previsto nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (2009), “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada”. Dessa forma, seria ideal haver um professor capacitado para estar acompanhando cada criança com deficiência.

²Por sondagem compreende-se a observação da criança no cotidiano da instituição.

Retomando os documentos institucionais do Nedi, especificamente o Projeto Político Pedagógico, percebe-se que esse documento considera os primeiros anos de vida da criança como fundamentais para o desenvolvimento pleno da criança e para a aprendizagem. No entanto, para que explorem significativamente suas habilidades físicas, emocionais, sociais e cognitivas, é importante considerar a indissociabilidade entre o cuidar e o educar na educação infantil. Assim sendo também para as crianças com deficiência, as quais podem ser valorizadas e incentivadas para suas potencialidades desde bem pequenas. Como apresentado no PPP:

A inclusão de crianças com deficiência em creches e pré-escolas, que são os espaços de socialização e cultura por excelência, em conjunto com a família, poderá desempenhar importante papel no processo de desenvolvimento, aprendizagem e participação social dessas crianças. A inclusão e educação são fatores preciosos não apenas para otimização do potencial de aprendizagem das crianças, mas são capazes de romper com a visão mítica, discriminatória e carregada de preconceito acerca das possibilidades das pessoas com deficiência. (BRASIL, 2017, p. 13).

Mais adiante, o documento também destaca não a diferenciação das crianças, mas sim a importância de se atender as necessidades e as peculiaridades de todos, considerando, ainda, que as crianças têm necessidades comuns, sendo indispensável um ambiente acolhedor que de fato proporcione vivências significativas. Por isso, explicita-se que:

As crianças com deficiência não são diferentes das outras crianças, têm as mesmas necessidades afetivas, físicas, intelectuais, sociais e culturais e também as necessidades básicas das demais crianças: atenção, cuidado, relação e interação positiva, afeto e segurança. Gostam de brincar, passear, conhecer pessoas, conviver. E se tiverem a oportunidade de conviver desde cedo em ambientes organizados que favoreçam a construção do vínculo, trocas afetivas e sociais e um ambiente de aprendizagem significativa, que atenda às suas necessidades, se desenvolvem plenamente. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA, 2017, p. 14).

Vale ressaltar que a inclusão e as práticas educativas inclusivas devem estar bem marcadas no PPP, algo que ocorre no documento do Nedi acima citado, assim como os recursos pedagógicos e os programas de capacitação necessários para que as instituições alcancem a plenitude do conceito inclusivo. Recuperando o texto do documento, frisa-se que as crianças com deficiência necessitam de mais tempo em suas vivências e também para interagir com os seus pares e com o ambiente. Assim, elas precisam que todos as tratem com naturalidade, evitando a superproteção e considerando-as iguais até mesmo perante regras e

limites. Dessa forma, ela será capaz de conhecer o ambiente, de ter autonomia e de desenvolver suas potencialidades (BRASIL, 2017). Por isso, é fato que as crianças que possuem uma deficiência física ou sensorial vão carecer de mais tempo e adaptações no espaço.

Além disso, os princípios seguidos tanto no documento quanto nas práticas vivenciadas no Núcleo estão pautadas nos seguintes princípios (BRUNO, 2006):

- “O princípio da identidade: a construção da pessoa humana em todos seus aspectos: afetivo, intelectual, moral e ético.”
- “A sensibilidade estética diz respeito à valorização da diversidade para conviver com as diferenças, com o imprevisível, com os conflitos pessoais e sociais, estimulando a criatividade para a resolução dos problemas e a pluralidade cultural.”
- “Toda criança pode aprender, tornar-se membro efetivo e ativo da classe regular e fazer parte da vida comunitária.”
- “A construção de laços de solidariedade, atitudes cooperativas e trabalho coletivo proporcionam maior aprendizagem para todas e todos.”
- “A inclusão significa transformação da prática pedagógica: relações interpessoais positivas, interação e sintonia professor/a-criança, família-professor/a, professor/a comunidade escolar e compromisso com o desempenho acadêmico.”
- “Rede de apoio e ajuda mútua entre escolas, famílias e serviços especializados da comunidade para a elaboração do projeto pedagógico.”

Para concluir e assinalar a importância do PPP para as práticas inclusivas dentro das instituições escolares, é necessário que as afirmações e considerações previstas sejam alcançadas no cotidiano, visando a criação de uma instituição cada vez mais inclusiva e sendo indispensável a reavaliação, a atualização e o acesso a esse documento escolar. Dessa maneira, para abarcar a inclusão e a permanência das crianças com deficiência nos espaços escolares:

É nesse sentido que se deve pensar e conceber o projeto político-pedagógico, a relação com a família, o Estado, a escola e tudo o que é nela realizado. Sem isso, é difícil consolidar políticas que efetivem o processo de integração entre as etapas e modalidades da Educação Básica e garanta ao estudante o acesso, a inclusão, a permanência, o sucesso e a conclusão de etapa, e a continuidade de seus estudos. (DCNs, 2013, p. 35).

Portanto, percebe-se que todos os documentos do Nedi caminham na direção que as leis e pareceres precedem, buscando a pesquisa e a extensão para aprimorar o ensino e as suas práticas. Seguem, também, os dispostos das Diretrizes Curriculares e da BNCC. Ademais, o Núcleo considera principalmente a questão de ser uma escola inclusiva que trata todos da mesma forma, procurando atender as dificuldades e peculiaridades de cada criança, como ressaltam as Diretrizes:

Art. 41 O projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar, amparados na legislação vigente, deverão contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, intensificando o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas e buscando a universalização do atendimento. (DCNs, 2013, p. 140).

Porém, podemos destacar a necessidade de se ter uma professora especialista específica para a atuação no Atendimento Educacional Especializado, visto que a professora que realiza essa função também atua como substituta das demais professoras em faltas eventuais. Aliado a isso, há uma outra dificuldade que consiste no fato de, conforme já mencionado, o Núcleo não possuir uma sala de recursos multifuncional com recursos e equipamentos adequados. Afinal, essa precariedade de recursos materiais, logísticos e humanos pode acabar prejudicando a oportunidade de intensificar as aprendizagens das crianças que se enquadram nesse atendimento.

Sendo o Nedi parte de uma universidade pública, a união têm o dever de investir em uma educação inclusiva de qualidade sob a forma de pensar, elaborar e exercer os compromissos firmados no PPP e no Regimento, mas com os aparatos e com a ajuda das políticas educacionais, visto que:

Para o atendimento desses objetivos, devem as escolas definir formas inclusivas de atendimento de seus estudantes, devendo os sistemas de ensino dar o necessário apoio para a implantação de salas de recursos multifuncionais; a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; a adequação arquitetônica de prédios escolares e a elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade, bem como a estruturação de núcleos de acessibilidade com vistas à implementação e à integração das diferentes ações institucionais de inclusão de forma a prover condições para o desenvolvimento acadêmico dos educandos, propiciando sua plena e efetiva participação e inclusão na sociedade. (BRASIL, 2013 p. 161).

Portanto, as instituições educacionais carecem de políticas públicas mais efetivas e que o Estado se comprometa em atender essas demandas que são previstas em todos documentos e leis aqui citados. Contudo, no núcleo analisado, o compromisso com a educação inclusiva está presente e se tornando mais efetivo. Apesar das dificuldades, toda a comunidade escolar do Nedi tem uma responsabilidade com esses ideários constantes em seus documentos, concluindo, então, que a prática inclusiva acontece no macro dessa instituição.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da elaboração deste artigo, tivemos a experiência de refletir e de analisar pedagógica e cientificamente sobre a inclusão escolar no Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal de Lavras (UFLA) com vistas à educação infantil, buscando analisar se o Nedi incorpora e se apropria de práticas pedagógicas no que se refere à inclusão escolar. Este trabalho buscou identificar os desafios e as possibilidades da educação inclusiva na primeira etapa da educação, analisando, para tanto, os documentos da instituição pesquisada, a fim de avançar de uma perspectiva segregadora para a inclusão de todos e de todas no espaço da escola.

Sabemos que a máxima de não estar preparado(a) para receber estudantes da educação especial não pode ser mais pautada, pois considera-se que o aprendizado se dá também na convivência com as diferenças. Às professoras e aos professores, é preciso enfrentar o desafio de estar pronto(a) para ministrar uma sala em contexto de diversidade, sejam as características quais forem, já que é preciso compreender também que, diante dessa diversidade das diferenças humanas, vê-se a necessidade de modificar, adaptar e buscar outras estratégias.

Com a experiência deste estudo, percebemos a oportunidade de aprimorar conhecimentos necessários à formação holística da professora da educação infantil, a qual deve, portanto, se reinventar na prática cotidiana da escola, aprendendo e acolhendo as diferenças do corpo discente. A educação é objeto de estudo da Pedagogia, mas compreender suas formas de adaptação para além dos espaços escolares que estão enraizados de preconceitos e caracterizar o assistencialismo é nos levar também a perceber que a práxis educativa da inclusão, apesar de caminhar a passos curtos, não é algo utópico para a ação pedagógica.

Embora políticas públicas tais como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência garantam o atendimento prioritário nas instituições de ensino regular, no Núcleo analisado neste trabalho não há reserva de vagas para o público da educação especial, pois sua seleção acontece, como já mencionado anteriormente, por via de sorteio.

Frente às considerações abordadas no decorrer deste material, ressalta-se, por fim, a importância de um preparo acadêmico das licenciandas do curso de Pedagogia que, de fato, possa acrescentar e incorporar conhecimentos durante o período de formação a partir do contato direto com a clientela da educação inclusiva. Dessa forma, vale ainda destacar como é válido reforçar a importância das práticas nos processos de formação acadêmica por considerarmos que são diversos os desafios encontrados pelo profissional docente no decorrer de sua carreira, principalmente no que diz respeito à heterogeneidade da escola.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Carolina Faria. **Entrelaçando gênero e políticas públicas: a participação de mulheres-professoras na configuração de gênero dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. 277p. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília: 1994.

BRASIL. **Lei 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília: 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 05 de ago. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CP9/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 02 de Outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão**. Recomendações para a construção de escolas inclusivas. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, out., 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300014&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 16 de jun. de 2022.

FIGUEIRA, E. **O que é Educação Inclusiva?**. Coleção Primeiros Passos. 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. São Paulo, 2002.

MENDES, E, G. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010. São Paulo: 2010.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

RESOLUÇÃO CNE Nº05/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009)**. 2009.

ROGALSKI, S. M. **Histórico do surgimento da educação especial**. 2010.

SILVA, P. F. **História do atendimento educacional especializado no Brasil: Um estudo sobre o trabalho pedagógico nas salas de recursos multifuncionais e suas contribuições para a inclusão escolar**. 2017.

UFLA. **Regimento do Núcleo de Educação da Infância**. Resolução Normativa da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras no 002, de 9 de março de 2022. Ministério da Educação, 2022.