

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

LÍVIA REZENDE GIRARDI

**O TRABALHO PEDAGÓGICO COM SUJEITOS DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Novembro
2013**

Livia Rezende Girardi

**O TRABALHO PEDAGÓGICO COM SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia elaborada como Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção de título de graduação em Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Orientada pela Prof^ª Dr^ª Maria Helena Michels e co-orientada pela Prof^ª Dr^ª. Maria Sylvia Carneiro.

**Novembro
2013**

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas fizeram parte desta minha caminhada, posso até esquecer-me de alguém, mas a força que me deram ficará sempre em meu coração. Primeiramente, agradeço aos meus pais Marli e Luiz que sempre me incentivaram a estudar e mesmo distantes me deram força para trilhar essa caminhada até o final e permanecer trilhando. Por se orgulharem da profissão que eu escolhi e respeitarem essa minha escolha. Agradeço em especial minha mãe que me ensinou a e o prazer da leitura.

Agradeço imensamente a minha orientadora que muito admiro, Maria Helena Michels, pelo carinho e disponibilidade de me orientar sempre da melhor forma, me guiando a trilhar caminhos incríveis, sempre me incentivando a buscar mais, tornando-se para mim uma professora espetacular, alguém em quem vou me espelhar.

Agradeço a minha co-orientadora pelo esforço e dedicação, pelo companheirismo e carinho em me acolher neste momento tão importante da minha vida. Sei que foi difícil começar a me orientar quando o trabalho estava quase no final, mas você é fantástica.

A minha grande amiga Cláudia Teles da Silva, que durante essa minha caminhada soube me apoiar em todos os momentos, compartilhando momentos ricos de aprendizagens, tristezas, angústias e risadas, só tenho a agradecer todo apoio e delicadeza em todos os momentos da nossa amizade.

A minha amiga Luci Fernanda Beber, que com muita delicadeza conseguiu me ensinar a pureza e a leveza de ser professora de criança pequena.

Ao pessoal do CALPe: Ismael, Luciana, Renata e Isis, pelas discussões e engajamento político que me ensinaram a trilhar, pelos momentos de descontração e diversão.

Ao grupo de pesquisa da iniciação científica, os momentos incríveis que tivemos nas viagens de estudos e nas trocas de conhecimento. Queria agradecer em especial a Jane Severo uma amiga que levarei para o resto da vida, sempre feliz e contagiando todos a sua volta, sempre me elogiando e me deixando muito confiante.

Aos integrantes do Grupo de Estudos sobre Educação Especial (GEEP) e Grupo de Estudos de Política Educacional e Trabalho (Gepeto) que contribuíram com grandes discussões e aprofundamento teórico, colaborando com a minha formação.

A Ana Elisa da Gerência de Formação Permanente da Prefeitura Municipal de Florianópolis, que contribuiu para que eu pudesse desenvolver as entrevistas com as professoras da rede.

Agradeço às professoras que participaram da pesquisa, pela disponibilidade em me atender e relatar um pouco de sua vivência com as crianças com deficiência.

E, por fim, um grande agradecimento para meu marido Felipe Barbosa Raineri, que sempre esteve ao meu lado nesta caminhada, me incentivando e me apoiando a ir atrás deste e de outros sonhos. Você é fantástico, uma pessoa alegre e de bem com a vida. Agradeço por me encorajar e confiar em mim, por sempre me dizer que sou muito inteligente e que eu consigo. Não me esqueço da data que saiu a minha transferência para a UFSC e fiquei em primeiro lugar, você me dizia “claro que você ia conseguir, você é um crânio anjo”. Sou grata imensamente por você ter mantido a nossa casa durante esses quatro anos para que eu pudesse me dedicar apenas aos estudos e ser bolsista de iniciação científica, poder vivenciar esta experiência. Obrigada por entender a minha distância neste período do TCC, você foi e é MARAVILHOSO!

RESUMO

Na presente pesquisa, tenho como objetivo discutir como se dá o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças da educação especial na educação infantil da rede municipal de Florianópolis. Para isso, busquei compreender o conceito de inclusão na política nacional e municipal de educação especial na perspectiva da educação inclusiva; analisar os dados referentes às matrículas das crianças com deficiência na educação infantil da rede citada e por fim compreender como é proposto, pelos professores da classe comum e do AEE, o trabalho pedagógico com crianças da educação especial. Para o desenvolvimento desta pesquisa utilizei como procedimentos metodológicos: análise documental, análise dos microdados do INEP, balanço de produção sobre a temática e entrevista semi-estruturada com professores. A partir da análise percebi o movimento político e as mudanças de termos presentes nos documentos que orientam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Analisei os microdados do INEP utilizando como ferramenta o programa SPSS *Statistic 17* para a leitura dos mesmos. Ao analisar esses dados constatei que as matrículas das crianças com deficiência na educação infantil não aumentaram na mesma proporção que as matrículas gerais desta etapa da educação básica. Realizei o balanço de produção com o intuito de compreender o que está sendo produzido sobre a educação especial na relação com a educação infantil. Para discutir o trabalho pedagógico que é proposto para as crianças da educação especial na educação infantil realizei entrevistas semi-estruturadas. A partir das entrevistas selecionei categorias de análise, tais como: planejamento, recursos, outros atendimentos, organização do atendimento na sala multimeios e organização de outras atividades. A análise das entrevistas mostra os seguintes aspectos do trabalho pedagógico: o planejamento das professoras do AEE e da classe comum em algumas regiões é articulado, os recursos são utilizados de acordo com a deficiência, a organização da sala multimeios se diferencia conforme a necessidade e as possibilidades de atendimentos que as professoras do AEE podem realizar e, por fim, algumas atividades desenvolvidas pelas professoras da classe comum com as crianças com deficiência. O trabalho pedagógico organizado para as crianças deficientes na educação infantil está fundamentado na utilização de recursos.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Infantil. Trabalho Pedagógico.

Lista de Quadros

Quadro 1- Resumo do balanço da ANPED GT15	16
Quadro 2- Resumo do balanço da Capes 2000 – 2010	18
Quadro 3 – Resumo do Balanço do SciELO	20
Quadro 4 - Percentual das matrículas das crianças com deficiência nas instituições de educação infantil do município de Florianópolis	36
Quadro 5 - Todas as matrículas das crianças com e sem deficiência nas instituições de educação infantil do município de Florianópolis.....	36
Quadro 6 - Matrículas apenas das crianças com deficiência nas instituições de educação infantil do município de Florianópolis.....	37
Quadro 7 – Matrículas da modalidade educação especial no município de Florianópolis.....	38
Quadro 8 – Matrículas de crianças com deficiência no município de Florianópolis que recebem AEE.....	39
Quadro 9 – Matrículas por deficiência das crianças que recebem AEE nas instituições de educação infantil no município de Florianópolis.....	39
Quadro 10 – Maior incidência de matrículas das crianças com deficiência nas instituições de educação infantil no município de Florianópolis.....	39
Quadro 11 - Matrículas de crianças com deficiência no município de Florianópolis que recebem AEE.....	40
Quadro 12 - Matrículas por deficiência das crianças que recebem AEE nas instituições de educação infantil no município de Florianópolis	40
Quadro 13 - Maior incidência de matrículas das crianças com deficiência nas instituições de educação infantil no município de Florianópolis.....	40
Quadro 14 - Maior incidência de matrículas das crianças com deficiência nas instituições de educação infantil no município de Florianópolis.....	41
Quadro 15 - Maior incidência de matrículas das crianças com deficiência nas instituições de educação infantil no município de Florianópolis.....	42
Quadro 16 – Maior incidência de matrículas das crianças com deficiência nas instituições de educação infantil no município de Florianópolis	42

Quadro 17 - Maior incidência de matrículas das crianças com deficiência nas instituições de educação infantil no município de Florianópolis.....	43
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CADA – Coordenadoria de Integração
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCNr – Departamento Nacional da Criança
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EE – Educação Especial
FCEE – Fundação Catarinense de Educação Especial
FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
GEEP – Grupo de Estudos sobre Educação Especial
GEPETO – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho
GT – Grupo de Trabalho
IAEE – Instituição do Atendimento Educacional Especializado
ICC – Instituição da Classe Comum
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBA – Legião Brasileira de Assistência
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
RMF – Rede Municipal de Florianópolis
SAM – Serviço de Assistência a Menores
SciELO – Scientific Electronic Library Online
SME – Secretária Municipal de Educação
SPSS – Statistical Package for Social Sciences
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TDI – Transtorno Desintegrativo da Infância
TEA – Transtorno do Espectro Autista
TGD – Transtornos globais do desenvolvimento
TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
PAEE – Professora do Atendimento Educacional Especializado
PCM – Professora da Classe Comum
PNE – Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
JUSTIFICATIVA.....	11
OBJETIVOS.....	12
METODOLOGIA	12
BALANÇO DE PRODUÇÃO	15
1. O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS APROXIMAÇÕES.....	21
Breve retomada da constituição da educação especial.....	24
Aspectos históricos da educação infantil	29
2. MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS/SC	35
3. PLANEJAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS	60

INTRODUÇÃO

A Educação Especial é reconhecida na legislação brasileira desde a constituição de 1988, bem como na LDB 4.024/61 e na LDB 9394/96. Porém, os encaminhamentos políticos para a área, a partir de 2008, são organizados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esta foi elaborada pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, em cinco de junho de 2007 e prorrogada pela portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Neste documento, “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 idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p.5).

Porém, antes mesmo da divulgação desse documento (BRASIL, 2008) a denominada política de inclusão já vinha de delineando, principalmente a partir da aprovação da Resolução CNE/CEB n. 02 de 2001, quando assistimos a um aumento no número de matrículas no ensino regular dos alunos com deficiência. Essa Resolução afirma que o atendimento dos sujeitos da educação especial pode iniciar-se na educação infantil assegurando os serviços necessários para atender a necessidade educacional desses sujeitos, cabendo às escolas a organização desse atendimento.

Com a divulgação da política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) essa perspectiva inclusiva ganha respaldo e a educação especial passa a centrar-se não mais nas escolas ou classes especiais, mas no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os dados do censo escolar apontam o crescimento das matrículas dessas crianças na educação básica regular, como apresentarei mais adiante. Com os sujeitos da educação especial na faixa etária concernente à educação infantil não é diferente. Muitas crianças que até então estavam em instituições especializadas passam a frequentar creches e pré-escolas das redes de ensino, por isso esse aumento nas matrículas desta etapa de educação também.

Considerando minha trajetória profissional na educação infantil optei em aprofundar meus estudos nesta etapa de educação na relação com a educação especial. Além desta minha trajetória profissional o interesse pelo tema surgiu devido a minha inserção na iniciação científica, onde participei do grupo de estudos do GEPETO. Neste grupo dois estudos, as dissertações de Graziela Beretta Lopez (2010) e Roseli Terezinha Kuhnem (2011), já estavam produzidos neste âmbito de discutir a educação especial na educação infantil. Com o intuito

de dar continuidade à produção do grupo nessa direção da educação especial na educação infantil, fiz a escolha do tema.

JUSTIFICATIVA

Essa preocupação em estudar a educação especial na educação infantil surgiu com a minha inserção no projeto de pesquisa intitulado “A escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros”.¹ Tal pesquisa tem caráter interinstitucional, envolvendo pesquisadores da Universidade Estadual de Londrina (UEL), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

A pesquisa interinstitucional tem por objetivos:

1) Identificar e analisar as alterações quantitativas referentes ao acesso e à permanência de alunos com deficiência em cinco municípios-pólo em municípios de sua abrangência do Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”², para compreender em que contexto se insere a escolarização dos alunos com deficiência;

2) Identificar e analisar os índices de rendimento escolar de alunos com deficiência incluídos no ensino regular nesses municípios;

3) Delimitar critérios para a construção de um Sistema de Indicadores Sociais referente às condições de escolarização da pessoa com deficiência segundo a combinação orientada das estatísticas do acesso ao atendimento educacional desta população e de seu rendimento escolar.

Nesse projeto utilizamos os dados do censo escolar e como meu interesse centra-se na educação infantil, o foco das minhas análises foi mais precisamente nesta etapa de educação básica.

¹ O projeto em questão conta com a agência financiadora CAPES e tem em sua coordenação geral a pesquisadora Silvia Márcia Ferreira Meletti da Universidade Federal de Londrina (UEL) e coordenadora local pesquisadora a Maria Helena Michels da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

² Esse programa promove a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O objetivo é que as redes atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Em relação aos sujeitos da educação especial, a proposta foi analisar o trabalho pedagógico desenvolvido com crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento³ na rede municipal de ensino de Florianópolis, uma vez que são estes diagnósticos que aparecem com maior frequência nos microdados do INEP conforme observaremos na seqüência deste trabalho.

OBJETIVOS

Considerando minhas preocupações, esta investigação que constitui o presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como **objetivo geral**:

- Discutir como se dá o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças sujeitos da educação especial, na educação infantil, na rede municipal de Florianópolis.

Buscando tal compreensão, tenho como **objetivos específicos**:

- Compreender o conceito de inclusão na política nacional de educação especial e na municipal na política de educação especial em âmbito nacional e municipal;
- Analisar os dados referentes às matrículas das crianças sujeitos da educação especial na educação infantil da rede municipal de Florianópolis;
- Compreender como é proposto, pelos professores da classe comum e do AEE, o trabalho pedagógico com crianças da educação especial na educação infantil.

METODOLOGIA

Para discutir o atendimento que é oferecido às crianças da educação especial matriculadas na educação infantil na rede municipal de Florianópolis, foi previsto realizar os seguintes procedimentos metodológicos: análise documental, análise dos microdados do INEP, balanço de produção sobre a temática e entrevista semi-estruturada com professores de classe comum e do AEE.

³ Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os sujeitos da Educação Especial são aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e Altas habilidades/superdotação. Porém, para essa pesquisa, nos deteremos nas análises referentes às crianças com Deficiência e TGD.

A análise documental tem como intuito compreender como os documentos tratam esse atendimento. Ou seja, buscamos na análise de documentos perceber quais as indicações presentes na política educacional, referentes ao atendimento dos alunos da educação especial na educação infantil.

Para Shiroma, Campos e Garcia (2005), os documentos para analisar as políticas públicas não são apenas os documentos oficiais, mas sim todos aqueles que através de um discurso tem o intuito de massificar as informações. Sobre esse discurso massificador Jameson (1997) traz o conceito de “hegemonia discursiva”, um discurso homogeneizado das políticas educacionais em nível mundial. As autoras chamam atenção para a realização da análise documental no que diz respeito à importância de observar o grupo que desenvolveu tais documentos, estabelecendo relações dos mesmos com outros textos da mesma época e posterior a ela para perceber os conceitos e contradições que perpassam nesses documentos.

É importante destacar que nos documentos percebe-se uma tendência à mudança de vocabulário, que Shiroma, Campos e Garcia (2005) denominam como “vocabulário da reforma”. Essa mudança de vocabulário pode ser considerada como contribuição para disseminar de forma mais impactante as políticas públicas, utilizando termos mais atuais e convincentes para a sociedade.

Além da análise documental foi previsto também análise dos indicadores do censo escolar do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, para perceber quantas crianças da educação infantil, sujeitos da educação especial, estão matriculadas e quais as deficiências mais presentes. Para tal análise utilizamos os microdados do INEP e como ferramenta o programa SPSS STATISTIC17⁴ para a leitura dos mesmos. Com esse programa realizamos alguns cruzamentos de variáveis possíveis (matrícula em creche e pré-escola; tipo de deficiência; se recebem ou não Atendimento Educacional Especializado, entre outros) para perceber como está ocorrendo a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil da rede municipal de Florianópolis.

A utilização desses dados não tem o intuito de apenas quantificar as crianças que estão inseridas na educação infantil, mas sim para, a partir dos dados quantitativos, perceber do ponto de vista qualitativo o processo de inclusão dessas crianças no município de Florianópolis.

⁴ É um programa de computador (um software) de leitura de dados que nos possibilita o cruzamento de algumas variáveis para gerar dados estatísticos. Para tais cruzamentos é necessário o programa SPSS ao qual tenho acesso devido a minha participação no projeto de pesquisa já mencionado no corpo do texto.

Segundo Meletti e Bueno (2010) os indicadores da educação especial são construídos desde 1980, sendo coletados nas escolas públicas e particulares, utilizando um levantamento anual dos dados estatísticos em âmbito nacional. O preenchimento desses dados se dá através do Educacenso⁵, disponível on-line.

Ao realizar alguns cruzamentos iniciais, observamos que a forma de coletar os dados é imprecisa e ambígua (MELETTI e BUENO, 2010). O caderno de instruções⁶ para o preenchimento do censo não explica suficientemente as categorias. Além disso, a utilização da “auto-declaração” escolar também dificulta o preenchimento e a precisão dos dados. (op.cit.).

Também foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com professores regentes das classes comuns e com professores do atendimento educacional especializado, em instituições de educação infantil, totalizando oito entrevistas. Com estas entrevistas buscamos compreender como se dá o trabalho pedagógico desenvolvido com os sujeitos da educação especial na educação infantil. A seleção das instituições em cada região de Florianópolis (norte, sul, leste, centro e continente) se deu a partir da indicação da gerência de formação inclusiva⁷. A escolha dos profissionais entrevistados ocorreu a partir da indicação da direção de cada instituição.

Sobre a entrevista semi-estruturada, Meksenas (2002), aponta que ela está atrelada ao método de pesquisa denominado depoimento. Este método, segundo o autor, não é algo padronizado como, por exemplo, no método de pesquisa enquete. A entrevista semi-estruturada possui uma organização a respeito do campo sobre o qual o pesquisador irá se debruçar, proporcionando ao entrevistado que explore o tema da forma como quiser, porém o pesquisador propõe um corte de tempo e espaço focando nos subtemas de sua pesquisa. (MEKSENAS, 2002).

Ainda sobre a entrevista semi-estruturada, Meksenas (2002, p. 130) traz que esta tem caráter qualitativo, pois “conduz o pesquisador ao trato com as concepções de mundo, os

⁵ É uma ferramenta que permite obter dados individualizados de cada estudante, escola, docente e turma de todo o país, em todas as instâncias públicas (municipal, federal e estadual) e nas instâncias particulares. A partir dessa ferramenta é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica para a distribuição de recursos.

⁶ O caderno de instruções são orientações do INEP para que os profissionais das instituições de educação possam buscar informações para preencher o censo escolar de matrícula, docente, escola e turma.

⁷ Para que a indicação das instituições de educação infantil ocorresse, submeti meu projeto ao comitê de ética da UFSC.–Sendo aprovado, encaminhei projeto e a aprovação do mesmo pelo comitê para a gerência de formação permanente. Posterior a este processo a gerência de educação inclusiva indicou as instituições onde eu poderia fazer as entrevistas, necessitando de aceitação da direção e dos professores participantes.

valores e as narrativas dos sujeitos investigados, capazes de explicar aspectos de suas práticas e das interações sociais passadas ou presentes”.

As entrevistas realizadas para esta pesquisa não têm caráter de comprovação do trabalho pedagógico, mas possibilitam a reflexão de aspectos pedagógicos importantes para o desenvolvimento dos alunos sujeitos da educação especial na educação infantil na rede municipal de Florianópolis, tais como: planejamento, recursos, outros atendimentos, organização do atendimento e organização de outras atividades.

A escolha por trabalhar com o município de Florianópolis foi devido a minha inserção no projeto de pesquisa citado anteriormente, que definiu os seguintes municípios-pólo: Campinas, Corumbá, Florianópolis, Maringá e São Carlos e três de seus municípios de abrangência, que serão selecionados de acordo com os Índices de Desenvolvimento Humano (um com o maior índice entre os municípios de abrangência, um com índice mediano e um com baixo índice). Optei por trabalhar com o município-pólo de Florianópolis definido na pesquisa interinstitucional, com o intuito de contribuir com as produções e por compreendê-lo como expressão das proposições voltadas à educação desses sujeitos.

Realizei o balanço de produção com o intuito de compreender o que está sendo produzido sobre a educação especial na relação com a educação infantil. Esse balanço de produção foi realizado em três grandes bancos de trabalhos acadêmicos: a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), o SciELO (Scientific Electronic Library Online) e o Banco de teses/dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Iniciei a busca no site da ANPED, no período de 2000 a 2011 (da 23ª até 34ª Reunião Nacional) nos grupos de trabalho nº 15 – Educação Especial e nº 07 - Educação da criança de 0 a 6 anos. No SciELO, fiz a busca utilizando as seguintes palavras-chave: *educação especial/educação infantil* e *educação infantil inclusiva*. Por fim, no Banco de teses/dissertações da CAPES fiz um recorte do ano de 2000 até 2010, com as mesmas palavras chaves que utilizei no SciELO.

BALANÇO DE PRODUÇÃO

Já com interesse voltado especificamente a essa etapa da educação básica, iniciei um balanço de produção acadêmica referente às produções da educação infantil na relação com a educação especial. Esse levantamento nos mostrou escassa produção sobre a temática.

Inicialmente optamos em realizar o balanço de produção na ANPEd do ano de 2011 na 34ª reunião nos GT07 - Educação da criança de 0 a 6 anos e GT15 - Educação especial. No entanto, percebemos a escassez de trabalhos encontrados que fazem relação da educação especial na educação infantil e ampliamos este balanço para as reuniões 23ª do ano de 2000 até a 33ª do ano de 2010.

Quadro 1- Resumo do balanço da ANPED GT15

Relação da educação especial com a educação infantil									
24ª REUNIÃO		27ª REUNIÃO		29ª REUNIÃO		33ª REUNIÃO		34ª REUNIÃO	
LIDOS	FAZEM RELAÇÃO	LIDOS	FAZEM RELAÇÃO	LIDOS	FAZEM RELAÇÃO	LIDOS	FAZEM RELAÇÃO	LIDOS	FAZEM RELAÇÃO
19	1	13	1	12	1	18	1	24	1

Fonte: produção própria.

Na 34ª Reunião da ANPEd (2011) de um total de 24 trabalhos no GT15 – Educação especial, apenas um relacionava-se ao foco do meu trabalho, a educação especial na educação infantil. O trabalho em tela é de Garcia e Lopez (2011), intitulado *Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma análise da educação especial na educação infantil (2000-2010)* e articula educação infantil com educação especial, buscando alguns conceitos que embasam o discurso político sobre a educação infantil inclusiva e como se estrutura o atendimento para crianças de 0 a 6 anos com deficiência.

No mesmo ano, no GT07 – Educação da criança de 0 a 6 anos os 15 trabalhos apresentados estavam voltados a discussões sobre a organização e o funcionamento das instituições de educação infantil, focando mais nas creches e na formação dos profissionais que irão atuar com as crianças de 0 a 6 anos. Ou seja, nenhum trabalho tratou da inclusão de crianças com deficiência na educação infantil.

Ao ampliar o balanço de produção na ANPEd para as reuniões 23ª a 34ª no GT15 – Educação Especial, pude perceber como as produções científicas que abordam a educação especial na educação infantil são bastante escassas, sendo que apenas encontramos trabalhos nas reuniões 24ª, 27ª, 29ª e 33ª.

Na 24ª reunião (2001), dos dezenove resumos lidos foi encontrado apenas um trabalho que faz a relação entre educação especial e educação infantil, com o seguinte título: *Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com Síndrome de Down*, de Victor

(2001), que discute sobre a importância da utilização do jogo como aspecto didático-metodológico para o processo educacional da criança com deficiência mental.

Ao ler os treze resumos da 27ª reunião (2004), pude perceber que somente um trabalho remetia à discussão entre educação especial e educação infantil, intitulado: *Um estudo sobre os encontros diários entre professoras e pais em duas instituições de educação infantil*, de Bhering e Machado (2004), que discutiram a relação dos pais de criança deficiente com a professora em uma instituição de educação infantil.

Já na 29ª reunião (2006), dos doze resumos lidos, encontrei um trabalho com o seguinte título: *Inclusão: É possível começar pela creche?* de Mendes (2006), que trouxe a idéia de quanto mais cedo ocorrer a intervenção precoce no desenvolvimento da criança com deficiência menos limitação esta terá no seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Por fim, na 33ª (2010), foram encontrados dezoito trabalhos, mas apenas um relacionado ao foco deste estudo: *O bebê com deficiência na Educação Infantil: perspectivas inclusivas do hidrocéfalo*, de Drago (2010). Neste, o autor traz a discussão sobre a inclusão do bebê deficiente na educação infantil em Vitória- ES, que ainda ocorre apenas na perspectiva do cuidado com esta criança.

Ampliamos o balanço de produção na ANPEd também no do GT07 para as reuniões 24ª até a 34ª. Com esta ampliação percebemos que nenhuma produção traz a relação entre educação especial e educação infantil. As discussões presentes neste GT referem-se a educar e cuidar na educação infantil, formação inicial e continuada, o perfil dos profissionais que atuam com crianças da educação infantil. Alguns trabalhos caminharam na discussão da produção científica da área e nas políticas públicas para a educação infantil; muitas produções discutiram a importância do jogo, da brincadeira, da música para crianças de 0 a 6 anos; algumas reflexões sobre a rotina, a organização e o funcionamento das instituições também apareceram nesse levantamento realizado.

Como pude perceber em todas as reuniões deste GT, nenhum trabalho fez relação entre educação especial e educação infantil, com exceção de um trabalho encontrado na 33ª reunião, que discutiu a acessibilidade no parque, mas não especificamente para crianças deficientes. Esta é uma produção centrada na infra-estrutura dos parques infantis.

Além de realizar o balanço de produção nas reuniões anuais da ANPEd, também fiz um balanço no Banco de teses/dissertações da Capes no período de 2000 até 2010. As palavras-chaves utilizadas neste balanço foram: *educação especial/educação infantil* e *educação infantil inclusiva*. Trabalhos de diversas naturezas foram encontrados nesta busca.

No entanto, fiz um refinamento focando apenas os trabalhos que, de alguma forma, estabelecessem relação da educação especial com a educação infantil.

Quadro 2- Resumo do balanço da Capes 2000 – 2010

CAPES - Palavra-chave = educação especial/educação infantil e educação infantil inclusiva		
ANO	LIDOS	FAZEM RELAÇÃO
2000	26	1
2001	19	0
2002	18	1
2003	38	2
2004	36	2
2005	51	2
2006	55	2
2007	72	1
2008	0	0
2009	87	0
2010	82	3

Fonte: produção própria.

Com o balanço nesta fonte observamos que no ano de 2000, de vinte e seis trabalhos encontrados apenas um discutia a relação mencionada anteriormente. O trabalho sob o título *Acessibilidade e formação continuada na inserção escolar de crianças com deficiência física e múltiplas*, de Lauand (2000), teve como objetivo identificar, planejar, implementar e avaliar estratégias para a melhoria da qualidade do acesso das crianças com deficiência física e múltipla na educação infantil. Em 2001 foram encontrados dezenove trabalhos, dois dos quais versam sobre inclusão de crianças com deficiência, mas não estavam relacionados à educação infantil e sim ao ensino fundamental.

Em 2002 dezoito trabalhos foram encontrados, mas apenas a produção de Santos (2002) intitulada *A perspectiva da inclusão escolar na educação infantil de Juiz de Fora – MG* (2002), trouxe a discussão sobre algumas dimensões que envolvem a inserção da criança com deficiência na “escola regular”, termo utilizado pela autora.

Em 2003 foram trinta e oito trabalhos encontrados, sendo dois voltados à discussão para a educação especial na educação infantil. O primeiro trabalho, de Silva (2003), discutiu *O lugar do brincar e do jogo nas escolas especiais de educação infantil*, e teve como preocupação investigar o brincar de crianças com deficiência mental em escolas especiais de educação infantil. O segundo trabalho, de Gerardi (2003), *Alunos com deficiência física na educação infantil: estudo das barreiras arquitetônicas na escola*, buscou identificar as barreiras enfrentadas pelos deficientes físicos na pré-escola, percebendo os pontos de divergência entre escola especial e escola regular.

No ano de 2004 dos trinta e seis trabalhos encontrados, dois deles têm alguma relação com o meu objeto de estudo. O trabalho de Almeida (2004), *criação de um contexto inclusivo na educação infantil: um olhar sobre a brincadeira da criança com Síndrome de Down* tem como preocupação investigar e analisar como se dá a interação de crianças com síndrome de Down através da brincadeira, em contexto inclusivo, na educação infantil. O segundo trabalho, de Galvão (2004), discute *a inclusão de crianças com deficiência visual na educação infantil*.

Em 2005, 51 trabalhos foram listados. Deste montante apenas dois perpassam as discussões que estamos privilegiando nesta pesquisa. O primeiro deles é de autoria de Higa (2005), intitulado *A inclusão da criança especial na pré-escola regular: aspectos legais e educacionais*. O outro trabalho é de Drago (2005), intitulado *Infância, educação infantil e inclusão: um estudo de caso em Vitória*, que tem como objetivo investigar como se dá a inclusão da criança deficiente nas salas regulares da educação infantil no município de Vitória.

No ano de 2006, 55 trabalhos foram encontrados, sendo que somente dois traziam a relação na qual estou pautando a minha preocupação. Um dos trabalhos foi de Gonçalves (2006), intitulado *Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil*. O outro trabalho é de Azevedo (2006), *Políticas Públicas de Inclusão em Centros de Educação Infantil: o caso do Município de Maringá*, que trata de investigar as políticas de inclusão do Município de Maringá em relação às crianças de 0 a 6 anos nos Centros de educação infantil.

Em 2007, um grande número de trabalhos foi localizado, totalizando 72, mas somente um deles tem a discussão pautada no foco do meu trabalho. Este único trabalho é de Araujo (2007): *O Jogo Simbólico da Criança Cega*, que discute sobre o jogo simbólico da criança cega de dois a quatro anos.

No ano seguinte não foram encontrados trabalhos que discutissem a inclusão de alunos com deficiência na educação infantil da rede regular de ensino.

Em 2009, foram 87 trabalhos encontrados e neste ano nenhum faz relação da educação especial com a educação infantil. Apenas um trabalho discutiu sobre a escolarização inicial da criança com Síndrome de Down, referindo-se ao Ensino Fundamental.

Por fim, no ano de 2010, dos 82 trabalhos situados três fazem relação da educação especial com a educação infantil. Um dos trabalhos é de Freitas (2010): *Interação Social entre pares: a importância do brincar para a inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down*, que discute a relevância do jogo no processo de inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down. O segundo é de López (2010) e discute as *Políticas de Educação Inclusiva para a Educação Infantil no Brasil - anos 2000*. O terceiro, de Bagagi (2010), que investigou as *habilidades funcionais de crianças com deficiência matriculadas no sistema regular de ensino infantil*.

Além de procurar produções acadêmicas nos dois bancos citados anteriormente, realizei também algumas buscas no SciELO utilizando as seguintes palavras-chave: *educação especial/educação infantil* e *educação infantil inclusiva*.

Quadro 3 – Resumo do Balanço do SciELO

SciELO - Palavra-chave = educação especial/educação infantil e educação infantil inclusiva	
ANO	FAZEM RELAÇÃO
2000	0
2001	0
2002	0
2003	0
2004	0
2005	1
2006	0
2007	0
2008	0
2009	0
2010	3

Fonte: produção própria.

A partir desta busca obtive como resultado quatro trabalhos relacionados ao meu objeto de pesquisa: *Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos*, escrito por Marie Claire Sekkel; Raquel Zanelatto; Suely de Barros Brandão (2010) que discutiram os indicadores de envolvimento no trabalho com as crianças e aqueles que determinam a construção de um ambiente inclusivo; outro trabalho é *Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa* escrito por Stephen von Tetzchner; Kari Merete Brekke; Bente Sjøethun; Elisabeth Grindheim (2005), que discutiram que a comunicação e o desenvolvimento de linguagem de crianças usuárias de sistemas de comunicação manual e gráficas podem estar melhor amparados em ambientes de pré-escola inclusiva do que em espaços segregados; *Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência*, escrito por Fabiana Cristina Frigieri de Vitta; Alberto de Vitta; Alexandra S.R. Monteiro (2010), com o intuito de analisar a percepção de professores de educação infantil, que quanto à prática educativa atual, diferem em relação à presença de alunos com deficiências em seus ambientes de trabalho, sobre a educação da criança com deficiência na faixa etária de 3 a 6 anos; e por fim, *A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas*, de Fabiana Cristina Frigieri de Vitta (2010) discutindo as concepções das profissionais do berçário relativas à inserção da criança com necessidades especiais na rotina de atividades desenvolvidas. Ou seja, novamente a escassez de trabalhos sobre o tema apareceu.

Partindo dessas buscas realizadas sobre as produções acadêmicas, é possível perceber que apenas dois trabalhos fazem relação entre a modalidade educação especial e a etapa de educação infantil. Esses dois trabalhos têm como foco a análise das políticas e sua articulação. São eles: *Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma análise da educação especial na educação infantil (2000-2010)* de Garcia e Lopez (2011) e *Políticas de Educação Inclusiva para a Educação Infantil no Brasil - anos 2000* de Lopez (2010) .

Quando há discussão sobre a modalidade educação especial na etapa da educação infantil, não se percebe a consideração das especificidades da faixa etária, as discussões estão focalizadas na deficiência da criança, na socialização e relacionamento dela entre os pares, mas não em como trabalhar o processo de aprendizagem, partindo das especificidades dela e da etapa de educação que a mesma está freqüentando.

1. O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Com o intuito de compreender e discutir sobre o trabalho pedagógico, que é o foco desta pesquisa, inicialmente buscamos reflexões de Frizzo (2008) e Paro (1993) acerca do termo *trabalho* a partir de uma discussão com base na perspectiva histórico-cultural para depois problematizar sobre o trabalho pedagógico.

Segundo Frizzo (2008, p. 3), o trabalho é um processo em que não somente o objeto é modificado em outro ou sofre transformação, mas o trabalhador também, pois ele está envolvido naquela prática, participando e envolvendo-se com aquela transformação, pensando e atuando sobre ela. O autor aponta o conceito de trabalho entendido por Marx como:

(...) o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza como uma de suas forças. (...) atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX apud FRIZZO, 2008, p. 3).

Essa ponderação feita por Frizzo (2008), de que o homem se transforma com o trabalho, vai ao encontro das idéias de Paro (1993, p.1) ao tratar o trabalho como uma atividade adequada a um fim, sendo uma característica humana, pois somente o ser humano consegue estabelecer objetivos, planejar e concretizar a produção. Porém esta produção do homem não é feita individualmente, é relacionada com outros homens e elementos naturais. Como diz Frizzo (2008), apoiando-se em Mészáros (2006), “a produção da existência e a objetivação da vida humana só é possível através do trabalho”.

Diante desta breve reflexão sobre o conceito de trabalho faz sentido pensarmos o trabalho pedagógico como uma atividade educativa intencional que contribui para a formação integral do indivíduo (BARBOSA, ALVES e MARTINS, 2010), pois é a partir das produções, do envolvimento, do planejamento e das estratégias que o indivíduo irá se constituir.

Tratar o trabalho pedagógico como um ato intencional é pensá-lo para além da mera produção possibilitando que os envolvidos nesta prática reflitam sobre a sua participação e o seu envolvimento questionando e problematizando os interesses políticos que estão por trás desta educação que está sendo oferecida. Em síntese, discutir se o trabalho pedagógico está favorável para uma formação crítica.

Desta forma, Mészáros (apud Frizzo, 2008, p.19) defende

[...] a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o trabalhador, pois o que as classes dominantes impõem é uma educação para o trabalho alienado, com o objetivo de manter o homem dominado (Frizzo, 2008, p. 19).

Frizzo (2008) ressalta que o trabalho pedagógico é uma prática social que está munida de possibilidades e determinações políticas e ideológicas de uma prática dominante, ou seja, este trabalho proposto no ambiente escolar está carregado de interesses políticos, favorecendo alguns conhecimentos para a classe dominante e outros para a classe trabalhadora, pois é neste “espaço institucional de formação humana que se cumprem as determinações desta prática social” (Frizzo 2008, p.20).

Com este entendimento sobre o trabalho pedagógico, considero que na educação infantil é fundamental que este trabalho seja baseado nas especificidades desta etapa de educação, partindo das interações e brincadeiras, levando em consideração o processo de aprendizagem das crianças, pois não há como educar sem ensinar. A partir das idéias de Frizzo (2008) no entendimento sobre o conceito de trabalho, é relevante pensar no trabalho pedagógico da educação infantil como uma atividade na qual a criança se envolve nas brincadeiras e interage com seus pares, possibilitando que ela se transforme a partir de sua participação e envolvimento. Tal participação permite que ela se aproprie do conhecimento.

A seguir passo a apresentar brevemente a modalidade educação especial e a etapa de educação infantil, sobre as quais estou desenvolvendo a pesquisa, com o intuito de compreender como o trabalho pedagógico ocorre na relação desta modalidade com esta etapa da educação básica.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) tem como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.(BRASIL, 2008, p. 14).

A educação especial, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), é:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 16).

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), esta etapa é dividida em dois períodos: a creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até três anos e onze meses e a pré-escola, com atendimento a crianças de quatro e cinco anos. A finalidade desta etapa de educação é o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade.

Breve retomada da constituição da educação especial

Um dos primeiros registros de atendimento de pessoas com deficiência data dos séculos XVI e XVII e refere-se aos cuidados com as crianças surdas. Antes desse momento histórico os deficientes eram encaminhados para asilos onde o seu atendimento era segregado, sem atenção e preocupação, sobrevivendo à custa de ajuda públicas (BUENO, 1993). Nesta ocasião não se discutia a educação desses sujeitos e tais instituições tinham como base a caridade (muitas das instituições eram ligadas a ordens religiosas).

Segundo Bueno (1997) o conceito de anormalidade, termo que identificava as pessoas com deficiência neste período, é carregado de marcas historicamente produzidas. As ideias de Platt (1999) vêm ao encontro dessa definição e acrescenta que além de ser construída socialmente, ela tem aspectos quantitativos (tipos de deficiência) e qualitativos (grau da deficiência). Porém a construção da anormalidade não era pautada apenas nas características que os indivíduos tinham ou não tinham, segundo os padrões instituídos socialmente, mas o que se acreditava que essas características podiam acarretar na vida do ser humano, prejudicando o seu convívio social.

No Brasil, a educação especial teve início no século XIX e os primeiros atendimentos aos deficientes foram voltados aos cegos e surdos. Neste momento histórico os deficientes eram separados e encaminhados para instituições especializadas.

Já no final deste século, começa-se a diferenciar os sujeitos entre si e as instituições que recebiam os deficientes funcionavam de maneira segregada passando a ideia de que aquele local proporcionaria a sua auto-suficiência, a vivência com os seus iguais sem sofrer agressões de pessoas que não entendiam a sua diferença. Como ressalta Platt (1999), neste período não havia preocupação com a educação desses indivíduos, pois acreditava-se que eles não aprendiam. Esta visão dos deficientes era fortemente presente, pois bastava o sujeito ter alguma deficiência visível, o mesmo era considerado um deficiente mental, logo ele não iria aprender. (PLATT, 1999).

No início do século XX, no Brasil, observa-se os primeiros atendimentos educacionais aos alunos com deficiência, conformando o que mais tarde seria considerado educação especial. Porém, as instituições especializadas que começam a se organizar no país e que passam a atender os sujeitos com deficiência, são em sua maioria oriundas do setor privado. Segundo Bueno (1993, p. 98-99)

[...] ao lado da democratização do acesso à escola em relação às crianças deficientes, o percurso histórico da educação especial respondeu a uma série de interesses que podem ser assim sintetizados: crescente privatização, quer seja do ponto de vista do número de atendimentos oferecidos, quer pela influência que essas instituições têm exercido; legitimação da escola regular no que tange à imputação do fracasso escolar às características pessoais da criança ou ao seu meio próximo,[...] na medida em que analisam os excepcionais somente pela via de suas dificuldades específicas.

Se por um lado as instituições de educação especial ampliaram o atendimento a estes sujeitos em nível nacional, por outro, essa incorporação ocorreu no âmbito do assistencialismo e não como direito desses sujeitos a práticas educativas. Podemos dizer que a educação dos alunos sujeitos da educação especial no Brasil historicamente esteve atrelada às instituições especializadas de cunho filantrópico.

Jannuzzi (2004) ao tratar da LDBEN nº 4.024/61, indica que esta lei previa o atendimento aos deficientes (“excepcionais”, no texto da lei) e explicitava que este deveria ser realizado, preferencialmente, nas escolas regulares de ensino. Mas, esta mesma Lei expressa que esse atendimento poderia ser realizado em instituições especiais privadas ou classes especiais, podendo receber financiamento público. O foco do atendimento a esses sujeitos

nesses espaços ainda era o assistencialismo e a caridade, que não levava em consideração a construção social do sujeito, mas sim a deficiência (condição biológica).

Garcia (1999) alerta que é importante considerar a condição biológica, mas não podemos tomá-la como determinante para identificar o indivíduo ou definir a ação educativa. O diagnóstico contribui para que o professor possa planejar diferentes recursos, criar possibilidades para que esse aluno se desenvolva e se aproprie da cultura produzida. Garcia (1999), com base em Vygotski, afirma que essa criação de possibilidades é a compensação social, que “consiste em criar condições e estabelecer interações que possibilitem aos sujeitos considerados portadores de deficiência apropriarem-se da cultura, seja qual for o seu diagnóstico relacionado à deficiência” (GARCIA, 1999, p. 5).

Na década de 1990 a educação especial passa a ser vista em uma perspectiva inclusiva. Essa perspectiva se contrapõe ao atendimento segregado dos deficientes que era permeado pela assistência e caridade. Neste momento o foco do trabalho com os deficientes é colocado no pedagógico, ou seja, a perspectiva inclusiva deposita a responsabilidade da transformação social na educação, na escola. (JANNUZZI, 2004).

Com essa compreensão os deficientes em idade escolar obrigatória são matriculados em escolas comuns. Essa perspectiva faz parte de um movimento mundial que traz como ação política, cultural, social e pedagógica a convivência de todos os alunos juntos, sem discriminação.

O termo inclusão é muito controverso e, ao tratá-lo na relação com a educação especial, algumas questões surgem: o termo inclusão está relacionado somente ao público da educação especial? Que inclusão está posta, a de participação ativa nas relações sociais, ou apenas uma inclusão passiva, em que as pessoas fazem parte das atividades sociais, mas não participam efetivamente?

Patto (2008) nos indica que inclusão é um termo bastante polêmico, ainda mais por pensá-lo em uma sociedade capitalista, onde as pessoas são excluídas pela cor da pele, nível de escolarização, entre outros elementos. Esta autora contribui na nossa discussão no sentido mais “amplo” uma vez que as populações marginalizadas são incluídas forçadamente no plano econômico, pois os interesses políticos são de que essas pessoas vendam sua força de trabalho mais barata.

Os “marginalizados” também fazem parte do público alvo da política de inclusão escolar, mas não com o intuito de oferecer formação de qualidade. Como aponta Bueno (2008, p 47), essa formação oferecida a esta população é somente “[...] de conhecimentos e habilidades básicas: leitura e escrita, cálculo, solução de problemas e conhecimento básico de

participação social”, para que eles possam ir para o mercado de trabalho, vender sua mão-de-obra mais barata e, para tanto, não precisaria desenvolver a criticidade dessas pessoas.

Freitas (2002) e Leher (2009) vão ao encontro das idéias de Patto (2008) na discussão do conceito de inclusão. Eles apontam que este conceito não está vinculado somente aos deficientes, mas em âmbito geral quer dizer incluir os que estão excluídos, ou seja, fazer com que essas pessoas que estão à margem do sistema, de alguma forma, façam parte do mercado de trabalho. Essa inclusão dos excluídos no mercado de trabalho é uma inclusão forçada deste trabalhador.

Leher (2009) buscando as contribuições de Fontes (1997), indica que a concepção de inclusão é não idílica, ou seja, se refere à inclusão forçada. Como o próprio conceito nos remete, não é uma inclusão por vontade do trabalhador, pois ele precisa do trabalho para sobreviver e acaba submetendo-se a vender sua força de trabalho, pelo mínimo que seja, para garantir sua subsistência, o que beneficia apenas o capital. (Leher, 2009, p. 229).

Kassar, Arruda e Benatti (2009) nos trazem uma discussão bastante nítida dessa inclusão citada anteriormente. As políticas de inclusão não dão conta de atender os excluídos, que pela lógica do capitalismo serão acomodados pelo capital e trabalho. Ou seja, o sistema capitalista exclui os indivíduos de alguns cargos no mercado de trabalho devido a sua escolaridade, mas ao mesmo tempo inclui estes indivíduos em outros cargos, que não precisem de exigências maiores de formação intelectual.

As políticas de inclusão, segundo Kassar, Arruda e Benatti (2009) estão bastante relacionadas às crianças e jovens e, especificamente, tem relação com a educação. Uma educação básica para formar trabalhadores que venderão sua mão-de-obra barata.

Como exemplo dessas políticas de inclusão as autoras citam o Programa de Educação Inclusiva (BRASIL, 2003) que tem como princípio a “universalização do acesso à educação e na atenção à diversidade” e a Resolução do CNE/CEB nº02/01 (BRASIL, 2001) que institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, para demonstrar que a inclusão das crianças deficientes no ensino regular ganhou nova dimensão e novo entendimento a partir dos anos 1990.

Sabemos que historicamente a educação era destinada apenas para a classe burguesa da sociedade. Foi a partir dos anos 90 que podemos perceber a universalização das vagas. Segundo Bueno (2008) as políticas inclusivas vêm com uma missão “inovadora” de incorporar todos na escola, com a perspectiva de se ter uma sociedade mais inclusiva, mais justa, uma educação para todos sem distinção de qualquer pessoa.

Para Bueno (2008), a idéia de inclusão como missão inovadora não era utilizada antes da Declaração de Salamanca, de 1994 (UNESCO, 1994). O autor aponta que o termo utilizado era integração⁸. Porém, o autor nos alerta que a mudança de conceitos expressa interesses e questões políticas. Como já citado anteriormente, esses interesses políticos estão vinculados ao modelo e à lógica capitalista na qual todos estão inseridos.

Não basta mudar os conceitos, é preciso fazer uma leitura mais cuidadosa dos mesmos. Bueno (2008) refere-se também à questão da utilização dos conceitos inclusão escolar e educação inclusiva como sinônimos. O autor nos alerta que esses conceitos não são sinônimos:

Inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que a educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado (BUENO, 2008 p. 49).

No entanto, na discussão desses dois conceitos considero necessário que se leve em conta também os processos de ensino/aprendizagem. As crianças com deficiência têm sido incluídas na escola para enriquecer seu processo de socialização no sentido da convivência social. Quando se considera o ensino/aprendizagem, a expectativa é de que elas aprendam o básico, para que possam ter a formação mínima que o mercado de trabalho exige e ser inseridas o quanto antes nele. Desta forma, essas crianças estão incluídas no ambiente escolar, mas ao mesmo tempo excluídas dele.

Ao discutir sobre o trabalho pedagógico da educação especial na educação infantil, cabe destacar que é necessário uma análise ainda mais cuidadosa sobre o lugar dos processos de ensino/aprendizagem não só para as crianças com deficiência. Os debates entre diferentes concepções pedagógicas da educação infantil focalizam diferentes posições sobre essa etapa da educação básica: sua função primordial é o cuidar e educar pautado nas interações e brincadeiras, não deixando claro a preocupação com o processos de ensino aprendizagem. Penso que a discussão sobre o trabalho pedagógico da educação especial na educação infantil é um campo bastante delicado a ser discutido, pois ambas não apresentam o processo de ensino/aprendizagem como questão central.

⁸ O termo *integração* tem sido referido por muitos autores como o movimento anterior ao movimento de *inclusão*, sugerindo que o segundo seria uma forma mais avançada de inserção dos alunos com deficiência no ensino regular. Jannuzzi (2004) contextualiza o início do uso do termo *integração*, esclarecendo que se refere ao chamado "princípio de integração, de *mainstreaming*, ou seja, da integração progressiva na corrente da vida com os considerados normais [...]. Tenuemente se vai mostrando a responsabilidade de o meio também se transformar, mas a ênfase é na modificação, na 'normalização' do deficiente" (p.181).

Aspectos históricos da educação infantil

A educação das crianças de zero a seis anos foi, por muito tempo, designada aos pais ou ao grupo social a que pertenciam (BUJES, 1998). As crianças aprendiam as tradições e a cultura participando do meio em que viviam. Os conhecimentos que eram ensinados a elas restringiam-se a aspectos de sobrevivência e aprendizagem para a vida adulta. Mas, este cenário foi se modificando a partir do momento em que a sociedade passa a reconhecer a infância como um momento importante para a criança e também para a manutenção da organização social.

Segundo Bujes (1998), creches e pré-escolas surgiram a partir da revolução industrial, por volta do século XVIII com a inserção da mulher no mercado de trabalho. Esse início de atendimento esteve atrelado a muitos interesses, como por exemplo, diminuir a mortalidade infantil e tranquilizar as elites, tendo um lugar para as crianças pobres permanecerem além da rua (CRUZ, 2005, p. 138).

Como aponta Cruz (2005), vale ressaltar que por volta de 1870, o atendimento em instituições de educação infantil era visto para evitar a criminalidade, pois as crianças que eram atendidas nessas instituições eram filhos recém libertos das mães escravas após a lei do ventre livre. No entanto, a educação infantil, por ter seu início de atendimento apenas para crianças pobres tem uma marca de desigualdade social. A visão que se tinha das creches era de um mal necessário, pois uma boa mãe ficava com seu filho (VIEIRA, 1986 *apud* CRUZ, 2005, p. 139).

Ainda hoje, século XXI, essa marca da desigualdade social que a educação infantil tinha é bastante forte, porém nas instituições de educação pública. As lutas atuais são por uma educação de qualidade e que a criança tenha acesso aos bens culturais produzidos historicamente, mas que tipo de cultura é levado para dentro dessas instituições? É ingênuo pensar que não há diferenciação em relação ao conhecimento e ao acesso à cultura que é disponibilizado nas instituições privadas e públicas.

Não estou aqui fazendo a defesa da educação privada, a minha defesa é pela escola pública, mas não podemos ser inocentes de pensar que o acesso ao conhecimento é o mesmo para a classe dominante e para a classe trabalhadora. Às vezes caímos num discurso que pelo fato de ter modificado a visão que se tinha de criança e infância antigamente, toda a população infantil tem o mesmo acesso e os direitos garantidos.

A preocupação com a educação infantil pelo Estado foi se ampliando a passos lentos. Foi a partir de 1930, no Brasil, que o Estado passou a declarar a importância desta educação,

mas não a assumiu financeiramente, unindo o Estado e a iniciativa privada para praticar a filantropia do atendimento de crianças pequenas. A partir de então surgem muitos ministérios interessados pela criança pequena.

Na década de 40 surgiu o Departamento Nacional da Criança – DNCR que estava vinculado ao Ministério de Saúde, com o intuito de atendimento assistencialista, perspectiva médico-higienista. Depois de um ano que este ministério assumiu os cuidados da criança pequena houve a criação do SAM - Serviço de Assistência a Menores pelo Ministério da Justiça e dos Negócios Exteriores que tinha como objetivo transformar as crianças pobres e delinqüentes em crianças “boas e sinceras” (CRUZ, 2005, p. 140).

De acordo com Cruz (2005) o SAM - Serviço de Assistência a Menores não conseguiu atingir seus objetivos e foi substituído em pela FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, em 1964, que seguia com um objetivo semelhante ao do SAM, que era zelar pelo bem-estar do menor. Estes ministérios que tinham as crianças como foco eram de responsabilidade da assistência social. Um órgão que passou a atender a população infantil em 1942 até 1966, tendo sua extinção apenas em 1995, foi a Legião Brasileira de Assistência – LBA com foco na maternidade e na infância, fazendo o atendimento para os menores infratores e abandonados.

O Estado propunha que a LBA tivesse um caráter disciplinador para os menores infratores e abandonados, com o intuito de se portarem de modo correto na sociedade e, por volta de 1974, a LBA implantou o Projeto Casulo tendo o objetivo de prevenir a marginalidade através da assistência às crianças de zero a seis anos, centrando esse atendimento em suas necessidades nutricionais e recreacionais. A LBA tinha o intuito de que esse atendimento resolveria problemas de baixo rendimento no ensino fundamental (CRUZ, 2005).

Com este breve levantamento histórico do atendimento de crianças de zero a seis anos, podemos perceber que nenhuma política de educação infantil foi pensada até a segunda metade do século XX e que o atendimento destas crianças, por muito tempo, ficou sob a responsabilidade de diversos ministérios e órgãos com objetivos e interesses diversos. Não havia preocupação voltada para a criança, para o seu desenvolvimento integral. Como diz Cruz (2005), era uma visão fragmentada da criança.

Foi a partir da década de 1970 que as reivindicações por instituições sociais, como creches e pré-escolas passaram a acontecer devido ao fato de “algumas características sócio-demográficas do nosso país, como o aumento da migração da zona rural para a urbana, a

maior participação da mulher no mercado de trabalho e a diminuição da mortalidade infantil” (CRUZ, 2005, p. 141).

Neste mesmo período foram realizados movimentos sociais para que o atendimento da criança de zero a seis anos tivesse cunho pedagógico e não somente assistencial sendo considerado então, dever do Estado. A partir deste movimento houve o aumento do número de vagas e a visão da criança como sujeito de direito, sendo reconhecida pela Constituição de 1988. Mas será que esse aumento de vagas atingiu a classe trabalhadora? Esse aumento foi significativo para que todas as crianças tivessem direito a acessar os bens culturais produzidos historicamente? Não podemos ser ingênuos de pensar que o aumento de vagas na educação infantil e a conquista da criança ser vista como um sujeito de direitos atinge toda a parcela da população, pois ainda hoje, século XXI temos crianças sem esse direito garantido, temos crianças trabalhando e que estão fora das instituições de educação infantil, pois não há vagas para todas.

Em 1990 foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA que institui o direito da criança ao acesso a creche e pré-escola que a Constituição prevê para qualquer criança (CRUZ, 2005, p.144). Porém, até este ano não havia sido aprovada uma política para a educação infantil, somente o acesso a essas instituições eram garantidos por lei.

Em 1994 foi aprovada a Proposta de Política de Educação Infantil junto à Conferência Nacional de Educação para Todos. Nesta política são apresentados os objetivos e as ações prioritárias do MEC para a ampliação do atendimento de crianças de 0 a 6 anos. Cruz (2005) aponta que nessa política, além dos aspectos pedagógicos que são abordados, são mencionados os cuidados com as crianças pequenas juntamente com a família. Para a política nacional:

A educação infantil é oferecida para, em complementação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando o seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade. (Brasil/MEC, 1994b. p.15).

Após dois anos da aprovação dessa política para a educação infantil ocorreu a formulação da LDBEN (Lei 9394, de 1996), passando a constar o atendimento a crianças de 0 a 6 anos como estrutura educacional, sendo a educação infantil a primeira etapa da educação básica. Após um ano de sua elaboração aprova-se, em 1997, a primeira versão do PNE – Plano Nacional de Educação. Esta sofreu muitas críticas em relação à educação infantil, pois apresentava o que muitos consideraram um retrocesso se comparado ao documento do MEC

de 1994. O retrocesso que o PNE sofreu foi considerar a creche uma instituição assistencial e a pré-escola como parte do sistema educacional.

Outro documento que causou bastante polêmica, segundo Cruz (2005), foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado em uma versão preliminar em 1997. As discussões acerca deste documento estavam relacionadas ao fato dos conteúdos do ensino fundamental estarem norteando as ações da educação infantil, eximindo as particularidades das da educação infantil nas creches e pré-escolas. Este Referencial trazia como organização conteúdos de áreas do conhecimento para as duas etapas de ensino – creche e pré-escola, desqualificando a especificidade desta etapa de educação e da faixa etária das crianças.

Já em 1998 o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil foi publicado em três volumes oferecendo subsídios pedagógicos para as prefeituras e unidades de educação infantil. Nestes volumes foi retirada a definição de conteúdos por áreas do conhecimento e eles foram separados em: volume I- Introdução; volume II – Formação pessoal e social e o volume III – Conhecimento de mundo, trazendo estes aspectos a partir das especificidades da educação infantil, partindo das interações e das brincadeiras, do lúdico.

Após um ano da publicação dos referenciais, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CNE publicou a Resolução nº 1 de 1999 (BRASIL, 1999), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. De acordo com Cruz (2005, p. 147) “elas expressam os princípios, os fundamentos e os procedimentos que devem orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil”.

Esta resolução não foi muito disseminada e, dez anos após foi publicada outra Resolução que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - Resolução CNE/CEB nº 5, publicada em 2009 (BRASIL, 2009). Desta resolução destaco os princípios que devem ser respeitados nas propostas de educação infantil expressos no art. 6º:

- 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.

Partindo dos princípios citados, que norteiam a prática pedagógica na educação infantil, faz-se importante mencionar a função social desta etapa de ensino que, segundo Rocha (2010), baseia-se no:

[...] respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (lingüística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica (ROCHA, 2010, p. 12).

Diante destes princípios norteadores de propostas de educação infantil e sua função social, Kramer (2000) destaca que é necessário perguntar: como se pode assegurar uma educação a partir destes princípios pensando na heterogeneidade das populações infantis? É importante resgatarmos que esses princípios e propostas somente surgiram após a mudança da idéia de infância que ocorreu “no contexto histórico e social da modernidade com a diminuição da mortalidade infantil.” (Kramer, 2000, p. 3).

É importante reconhecer que para autores como Rocha (2010) a educação infantil tem suas particularidades, que não é uma etapa de preparação para o ensino fundamental, ela está voltada para um viés lúdico, priorizando a interação e a brincadeira, sendo sua responsabilidade ampliar e diversificar as experiências e conhecimentos das crianças, mas reconhecendo as “crianças como seres humanos concretos e reais, pertencentes a contextos sociais e culturais, também constitutivos de suas infâncias” (Rocha, 2010, p. 13-14).

Volto a questionar: será que a educação infantil, que de alguma forma garante esse tempo “ocioso”, momentos de brincadeiras, interação e acesso ao conhecimento, mesmo que de forma lúdica, atende da mesma forma todas as crianças? Ser reconhecida como um ser de direitos significa que a criança tem a garantia e que desfrutará de tempo ocioso para brincar, de que não irá trabalhar? Será que este direito mencionado e garantido pela legislação é privilégio de todas as crianças ou apenas de uma parcela da população?

Kramer (2000) nos alerta para esses questionamentos trazendo que o propósito da modernidade, que foi ressaltado anteriormente, não atingiu toda a população infantil, pois “até hoje não conseguimos tornar o projeto da modernidade real para a maioria das populações infantis” (Kramer, 2000, p. 3).

Segundo Rocha e Ostetto (2008), pensar na criança como um ser de direitos é vê-la como um ser que pensa, que se expressa por intermédio de suas múltiplas linguagens, um ser

que produz e é produzido numa cultura, mas, para isso, é necessário romper com a visão da criança como um vir a ser. As autoras destacam que garantir os direitos das crianças é:

[...] caminhar no sentido da quebra de estereótipos e generalizações, rompendo com o modelo ideal, de uma criança sem rosto, abstrata. É construir uma relação pautada no respeito profundo e na afirmação da “criança positiva”, que é capaz, que sabe que tem desejos, vontades e necessidades. É aprender a ver e a ouvir as crianças concretas que estão a nossa frente (OSTETTO, 2003, p. 16).

Em relação a garantir esse direito das crianças, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) em seu artigo 3º, explicita ser necessário pensar um currículo da educação infantil como um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos” (BRASIL, 2009, p.1).

Esse currículo da educação infantil precisa ser pensado, partindo das particularidades da educação infantil, tendo um caráter fundamental para o desenvolvimento da criança na sua constituição como um ser humano crítico e reflexivo, pensando nos processos complementares e indissociáveis que são o de educar e cuidar, pois desta forma a criança terá a oportunidade de desenvolver suas manifestações culturais, interagir com as outras crianças nas mais diversas situações significativas. Nessa visão de educação infantil, educar e cuidar pressupõe que não haja um currículo fixo com conteúdos programáticos sendo trabalhados durante o ano letivo com as crianças. Esta perspectiva não tem o intuito de prepará-la para o ensino fundamental, pois foca no desenvolvimento da criança tendo como eixo fundamental as brincadeiras e as interações que a criança vivencia.

Tanto as autoras nas quais me apoio para compreender a trajetória da educação infantil quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, entendem que não se deve preparar a criança da educação infantil para o ensino fundamental, mas não podemos restringir o acesso ao conhecimento a estas crianças. É inconveniente negar que a criança tenha acesso, por exemplo, à cultura letrada na educação infantil, pelo simples fato do letramento ser um processo do ensino fundamental. É direito da criança ter acesso a todos os bens culturais produzidos historicamente, claro que o foco não será no ensino de conteúdos propriamente dito, como nos anos iniciais, mas não há problema em apresentar algumas produções e suas funções sociais diante das indicações das crianças.

É através das brincadeiras que acontecem as interações e que podemos apresentar os conhecimentos historicamente produzidos às crianças, onde as formas de comportamento são experimentadas, promovendo desenvolvimento social e cognitivo. O brincar deve ser considerado como uma ação de responsabilidade, planejada e conduzida em ambientes interessantes que forneçam novas experiências para que as crianças aumentem suas possibilidades de criação e imaginação, ampliando seu repertório cultural, qualificando o nosso trabalho e proporcionando o desenvolvimento integral das crianças.

Ao reafirmar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil se sustentam nos princípios de cuidar e educar tendo suas propostas baseadas nas brincadeiras e interações, vamos concebendo esta etapa da educação básica com suas particularidades e definindo as características dela, diferenciando-a da função da família e da escola.

Retomando o foco desta pesquisa, nos perguntamos: será que o trabalho pedagógico voltado às crianças da modalidade educação especial na educação infantil está pautado nos princípios desta etapa? Considera-se as brincadeiras como um dos fundamentos para a socialização das crianças, como forma de ampliar as experiências e vivenciar o mundo que as rodeia? Acreditamos que o atendimento educacional especializado realizado com as crianças da educação infantil deve considerar as especificidades desta etapa.

2. MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS/SC

O Município de Florianópolis é a sede do Governo do Estado de Santa Catarina e, em 2010, apresenta população de 421.240 habitantes. Desta população, 46.812 são crianças de 0 a 6 anos de idade, ou seja, crianças que estão na faixa etária referente à educação infantil. Desta população, apenas 15.940 crianças estão matriculadas no sistema Regular de Ensino e deste número total de matrículas 0,7% (125) refere-se a alunos com deficiência.

Em relação à matrícula dos anos anteriores, o número de crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) na educação infantil do sistema Regular de Ensino permanece aproximado. Em 2007, de um total de matrículas no ensino regular de 14.390, apenas 0,8% são de crianças com deficiência e com TGD; no ano de 2008, do total de 15.183 matrículas no ensino regular somente 0,6% são das crianças com deficiência e em 2009 de um universo de 15.593 matrículas do ensino regular o total das crianças com deficiência é de 0,7%. No ano de 2010, o número de matrículas no ensino regular é de 15.940. Deste total apenas 0,7% são crianças com deficiência. Em 2011 as matrículas contabilizam

17.200 sendo que 149 são crianças com deficiência, correspondendo a um percentual de apenas 0,8%. Já no ano de 2012 as matrículas somam 18.299, sendo 170 crianças com deficiência, dando um percentual de 0,9%. Tais dados podem ser melhor visualizados no quadro a seguir.

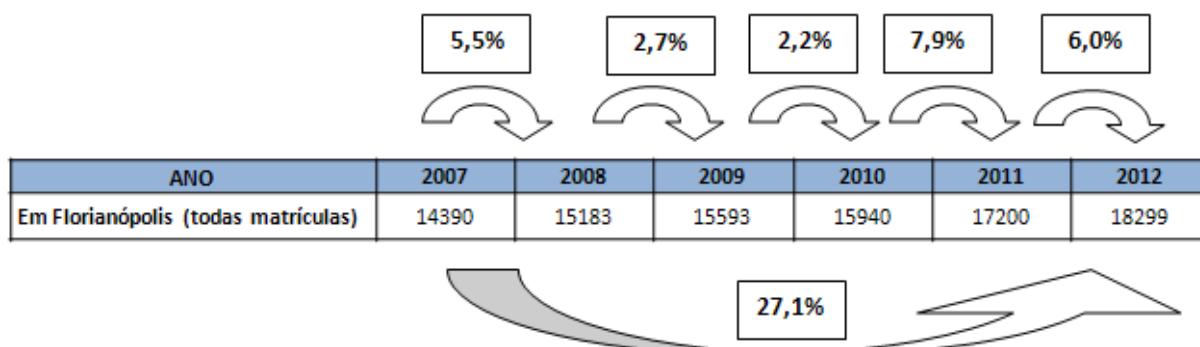
Quadro 4 - Percentual das matrículas das crianças com deficiência nas instituições de educação infantil do município de Florianópolis

ANO	TOTAL DE MATRICULAS DA ED. INFANTIL	MATRICULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E TGD	PORCENTAGEM
2007	14390	116	0,8%
2008	15183	102	0,6%
2009	15593	123	0,7%
2010	15940	125	0,7%
2011	17200	149	0,8%
2012	18299	170	0,9%

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica (MEC/INEP)

Se analisarmos as matrículas na educação infantil dos alunos com deficiência podemos observar que houve um aumento percentual e em números absolutos pouco significativo. Ao compararmos com as matrículas do ensino regular o aumento não ocorre na mesma proporção. No ensino regular, do ano de 2007 para 2008 teve um aumento de 5,5% na matrícula da educação infantil. De 2008 para 2009 o aumento foi de 2,7%, de 2009 para 2010 foi de 2,2%, de 2010 para 2011 foi de 7,9% e de 2011 para 2012 aumentaram 6%. De 2007 para 2012 o aumento nas matrículas foi de 27,1%. O quadro abaixo ilustra as variações referidas das matrículas da educação infantil.

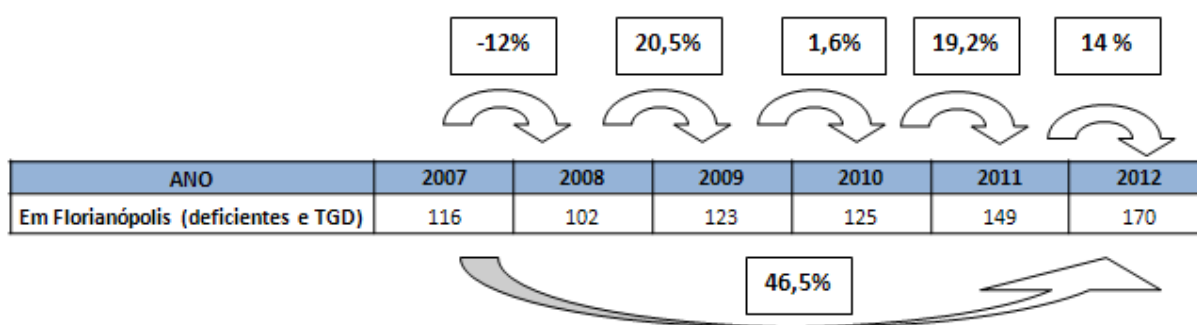
Quadro 5 - Todas as matrículas das crianças com e sem deficiência nas instituições de educação infantil do município de Florianópolis



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica (MEC/INEP)

Em relação aos alunos público alvo da educação especial que estão no ensino regular, deficientes e com transtornos globais do desenvolvimento, do ano de 2007 para 2008 houve uma diminuição de 12%, totalizando a redução de 14 alunos, já no ano de 2008 para 2009 houve um aumento que foi de 20,5% totalizando um aumento de 21 alunos e no ano de 2009 para 2010 o aumento percentual foi de 1,6% totalizando 2 matrículas e no ano de 2010 para 2011 teve um aumento de 24 matrículas (19,2%). De 2007 para 2011 o aumento foi de 33 matrículas (28,4%). Já em 2012 o aumento foi de 14% totalizando um aumento de 21 matrículas. E no período de 2007 para 2012 o aumento dessas matrículas chega a quase 50%, em números absolutos são 54 matrículas.

Quadro 6 - Matrículas apenas das crianças com deficiência nas instituições de educação infantil do município de Florianópolis



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica (MEC/INEP)

Ao analisarmos as matrículas na educação especial referente à etapa da educação infantil percebemos que a queda do número dessas matrículas é alarmante. No ano de 2007 tinha-se 54 matrículas e em 2008 esse número diminuiu para 14 acarretando uma diminuição de 74% das matrículas, em 2009 não consta nenhuma matrícula de crianças na educação especial ou classes especiais e em 2010 reaparecem a quantidade de matrículas totalizando em 1,6% de aumento. No ano 2011 houve aumento de 24 matrículas dessas crianças tendo um aumento de 19,2% em relação ao ano anterior.

É importante ressaltar que no censo escolar a nomenclatura da modalidade educação especial sempre se referia apenas aos alunos matriculados nas APAES, classes especiais e escolas especiais. Nos anos de 2011 e 2012, no censo escolar, tal nomenclatura foi alterada para educação especial - modalidade substitutiva. A partir desta alteração não se tem mais acesso a dados no programa SPSS de matrículas de crianças com deficiência na educação especial.

Quadro 7 – Matrículas da modalidade educação especial no município de Florianópolis

ETAPA DE ENSINO	MATRÍCULAS EDUCAÇÃO ESPECIAL			
	2007	2008	2009	2010
1-Educação Infantil – Creche	26	10	0	16
2- Educação Infantil- Pré- escola	28	4	0	0
TOTAL	54	14	0	16

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica (MEC/INEP)

A partir dos dados retirados do Data Escola⁹ no ano de 2010 referente ao município de Florianópolis, observamos que há 82 instituições de educação infantil públicas (creche e pré-escola) em atividade, sendo 80 de dependência administrativa municipal, uma federal e uma estadual.

Realizei alguns cruzamentos de dados no programa SPSS Statistics para identificar quantas matrículas de crianças com deficiência há na educação infantil. Em 2007 foram computadas 116 matrículas de crianças com alguma deficiência, sendo que desse total 47 são meninas e 69 são meninos. Como pude perceber nem todas as crianças que estão matriculadas na rede regular de ensino que tenha alguma deficiência recebem atendimento educacional especializado (AEE)¹⁰. No ano de 2007 do total de matrículas apenas 46 crianças recebem atendimento educacional especializado (como consta no quadro 7). Embora nem todas as crianças com deficiência possam se beneficiar dos recursos e estratégias pedagógicas ofertados pelo AEE (sala multimeios) cabe perguntar por que o número diminuiu.

⁹ É uma ferramenta no site do INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, para consulta de dados de escolas. <http://portal.inep.gov.br/>

¹⁰ Em âmbito nacional, como traz a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o AEE – atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas, de forma articulada com a proposta pedagógica do ensino comum. O Decreto 6571 de 2008 trata o AEE como um atendimento integrado à proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família e deve ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. O Decreto 7611 de 2011, que revogou o Decreto 6571/2008, enfatiza que o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Quadro 8 – Matrículas de crianças com deficiência no município de Florianópolis que recebem AEE

AEE	NÃO RECEBE	RECEBE	TOTAL
1-Educação Infantil – Creche	13	24	37
2- Educação Infantil- Pré-escola	57	22	79
TOTAL	70	46	116

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica (MEC/INEP, 2007)

Ao observarmos o quadro 9 (abaixo), percebe-se que dessas 46 crianças que recebem o atendimento educacional especializado, as deficiências que aparecem em maior número é a múltipla, com 12 crianças, seguido pela deficiência física com 11 crianças, frequentando o atendimento educacional especializado, neste ano de 2007.

Quadro 9 – Matrículas por deficiência das crianças que recebem AEE nas instituições de educação infantil no município de Florianópolis

	CEGUEIRA	BAIXA VISÃO	SURDEZ	DEF AUDITIVA	SURDO CEGUEIRA	DEF FÍSICA	DEF MENTAL	TRANSTORNO	DOWN	MULTIPLAS	SUPERDOTAÇÃO
	2	8	0	1	0	11	5	7	9	12	0
1-Educação Infantil - Creche	1	6	0	0	0	7	1	3	5	8	0
2- Educação Infantil- Pré-escola	1	2	0	1	0	4	4	4	4	4	0

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica (MEC/INEP, 2007)

Porém, ao analisarmos os dados referentes ao tipo de deficiência percebemos que a maior incidência de deficiência é a baixa visão, com 52 crianças. Destas, apenas 8 estão em atendimento educacional especializado (ver quadro 10).

Quadro 10 – Maior incidência de matrículas das crianças com deficiência nas instituições de educação infantil no município de Florianópolis

	POSSUI DEFICIÊNCIA		TOTAL	CEGUEIRA	BV	SURDEZ	DA	SURDO CEG.	DF	DM	TRANSTORNO	DOWN	MULTIPLAS	SUPERDOTAÇÃO
	NÃO	SIM												
			14390	2	52	2	2	0	21	8	10	14	15	0
1-Educação Infantil - Creche	6410	37	6447	1	8	0	1	0	12	2	4	6	11	0
2- Educação Infantil- Pré-escola	7864	79	7943	1	44	2	1	0	9	6	6	8	4	0

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica (MEC/INEP, 2007)

No ano de 2008 o número de matrículas é de 102 crianças com deficiência na rede regular de ensino na educação infantil. Do total de matrículas, 39 são meninas e 63 são meninos, todos moram na zona urbana. Neste ano mais da metade das crianças com deficiência que estão matriculadas receberam atendimento educacional especializado, computando 59 crianças (ver quadro 11).

Quadro 11 - Matrículas de crianças com deficiência no município de Florianópolis que recebem AEE

AEE	NÃO RECEBE	RECEBE	TOTAL
1-Educação Infantil - Creche	14	25	39
2- Educação Infantil- Pré- escola	29	34	63
TOTAL	43	59	102

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica (MEC/INEP, 2008)

Ao analisar o quadro 12 podemos observar que a maior incidência de atendimento é em relação aos sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento com 14 crianças recebendo atendimento educacional especializado, e a deficiência com maior incidência nas matrículas também foi das crianças com transtornos globais do desenvolvimento, computando 26 no total. Além do grande número de matrículas de crianças com transtorno, outra deficiência que apresenta uma relevância nas matrículas é a deficiência física com 24 crianças matriculadas (ver quadro 13), sendo que 12 dessas crianças recebem atendimento.

Quadro 12 - Matrículas por deficiência das crianças que recebem AEE nas instituições de educação infantil no município de Florianópolis

Quadro 2.2	CEGUEIRA	BAIXA VISÃO	SURDEZ	DEF AUDITIVA	SURDO CEGUEIRA	DEF FÍSICA	DEF MENTAL	TRANSTORNO	DOWN	MULTIPLAS	SUPERDOTAÇÃO
	1	5	2	2	0	12	10	14	11	9	0
1-Ed. Infantil - Creche	1	2	1	0	0	5	3	5	6	6	0
2- Ed. Infantil- Pré- escola	0	3	1	2	0	7	7	9	5	3	0

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica (MEC/INEP, 2008)

Quadro 13 - Maior incidência de matrículas das crianças com deficiência nas instituições de educação infantil no município de Florianópolis

QUADRO 2.3	POSSUI DEFICIÊNCIA		TOTAL	CEGUEIRA	BV	SURDEZ	DA	SURDO CEG.	DF	DM	TRANSTORNO	DOWN	MULTIPLAS	SUPERDOTAÇÃO
	NÃO	SIM												
			15.183	3	9	2	5	0	24	14	26	16	18	1
1-Educação Infantil - Creche	6.967	39	7.006	3	2	1	1	0	11	4	7	8	7	0
2- Educação Infantil- Pré- escola	8.114	63	8.177	0	7	1	4	0	13	10	19	8	11	1

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica (MEC/INEP, 2008)

Vale ressaltar que no ano de 2010 a rede municipal de Florianópolis tinha 19 salas multimeios¹¹ para realizar o atendimento das crianças com deficiência, totalizando 125

¹¹ Salas multimeios é uma nomenclatura utilizada no Documento Orientador da Educação Especial do município de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2010) que define como objetivo para estas salas o de oferecer o

matrículas no ensino regular. Nos anos de 2009¹² e 2010 o programa SPSS Statistics não nos possibilita fazer cruzamentos para analisar quantas crianças com deficiência estão recebendo o atendimento educacional especializado. Segundo Kuhnen (2011), que obteve os dados sobre o AEE através de entrevistas com a Gerência de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação e através do documento Orientador da Educação Especial da rede municipal de ensino de Florianópolis, no ano de 2010 apenas 24 crianças receberam o atendimento educacional especializado na rede municipal de Florianópolis.

Como não consegui ter acesso aos dados de 2009 em relação ao atendimento educacional especializado das crianças com deficiência e, no ano de 2010, os dados foram buscados no trabalho de Kuhnen (2011) e o mesmo não indica as deficiências das crianças, optei por apresentar os dados gerais referentes ao número de matrícula desses anos.

Em 2009 as matrículas de crianças público alvo da EE na educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis é de 123, sendo que a predominância das matrículas é o da deficiência física, com 39 crianças matriculadas. Outra deficiência que tem número de matrícula acentuado é a deficiência mental com 27 crianças (ver quadro 14). Neste ano, segundo dados obtidos por intermédio do programa SPSS Statistics, todas as 123 crianças matriculadas residem em zonas urbanas, e 55 são meninas e 68 são meninos.

Quadro 14 - Maior incidência de matrículas das crianças com deficiência nas instituições de educação infantil no município de Florianópolis

QUADRO 3.1	POSSUI DEFICIÊNCIA		TOTAL	CEGUEIRA	BV	SURDEZ	DA	SURDO CEG.	DF	DM	MULTIPLAS	AUTISMO	ASPEGER	RETT	TDI	SUPERDOTAÇÃO
	NÃO	SIM														
			15593	3	13	3	8	0	39	27	19	10	1	0	0	0
1-Educação Infantil - Creche	6829	50	6879	2	7	1	5	0	13	12	7	3	0	0	0	0
2- Educação Infantil- Pré- escola	8641	73	8714	1	6	2	3	0	26	15	12	7	1	0	0	0

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica (MEC/INEP, 2009)

Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação, porém nos documentos de âmbito nacional é utilizada a nomenclatura *salas de recursos multifuncionais*. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 traz como salas de recursos, porém não aponta especificamente o que são, mas indica que é para realizar o atendimento educacional especializado. No Decreto 6.571 de 2008 as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. O Decreto 7.611 de 2011 traz que as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

¹² A partir de 2009 a variável que possibilitava o cruzamento dos dados para identificar quantas crianças recebiam o atendimento educacional especializado foi retirada do censo escolar, impossibilitando o acesso a esse tipo de informação via programa SPSS Statistic.

No ano de 2010 foi computado um total de 125 matrículas de crianças com deficiência, transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação na rede regular de ensino. Deste total de matrículas foi observado um número marcante de crianças com deficiência física, com 42 matrículas, deficiência mental com 48 matrículas e autismo com 24 matrículas (ver quadro 15). A etapa em que se concentra a maior quantidade de matrículas dessas crianças é na educação infantil - pré-escola, totalizando 73 matrículas.

Quadro 15 - Maior incidência de matrículas das crianças com deficiência nas instituições de educação infantil no município de Florianópolis

QUADRO 4.1	POSSUI DEFICIÊNCIA		TOTAL	CEGUEIRA	BV	SURDEZ	DA	SURDO CEG.	DF	DM	MULTIPLAS	AUTISMO	ASPEGER	RETT	TDI	SUPERDOTAÇÃO
	NÃO	SIM														
			15.940	5	12	3	11	0	42	48	14	24	1	0	0	0
1-Educação Infantil - Creche	7123	52	7175	1	7	2	6	0	15	20	6	8	0	0	0	0
2- Educação Infantil- Pré- escola	8692	73	8765	4	5	1	5	0	27	28	8	16	1	0	0	0

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica (MEC/INEP, 2010)

No ano de 2011 a quantidade de salas multimeios na rede municipal de Florianópolis é ampliada para 20 salas¹³.

Devido à impossibilidade de obter informações da quantidade de crianças que recebem o AEE, irei apresentar os dados gerais das matrículas das crianças com deficiência e TGD.

Em 2011 de um total de 17200 matrículas da educação infantil na RME de Florianópolis apenas 149 são de crianças com deficiência, deste universo a maior incidência de matrículas está na deficiência mental com 56 matrículas e depois a deficiência física com 47 matrículas, conforme quadro 13. Nos outros anos a incidência de deficiência física também foi um número relevante nessa etapa de ensino como já indicado anteriormente. Ao observarmos a menor incidência, temos as síndromes de Asperger e Rett com apenas 1 matrícula e TDI (transtorno desintegrativo da infância) com 2 matrículas.

Quadro 16 – Maior incidência de matrículas das crianças com deficiência nas instituições de educação infantil no município de Florianópolis

QUADRO 6.1	POSSUI DEFICIÊNCIA		TOTAL	CEGUEIRA	BV	SURDEZ	DA	SURDO CEG.	DF	DM	MULTIPLAS	AUTISMO	ASPEGER	RETT	TDI	SUPERDOTAÇÃO
	NÃO	SIM														
			17.200	5	10	7	9	0	47	56	17	38	1	1	2	0
1-Educação Infantil - Creche	7893	57	7950	1	6	4	1	0	17	25	8	12	0	1	0	0
2- Educação Infantil- Pré- escola	9158	92	9250	4	4	3	8	0	30	31	9	26	1	0	2	0

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica (MEC/INEP, 2011)

¹³ Dado obtido através de contato com Gerência de Educação Inclusiva do município de Florianópolis.

No ano de 2012 o número de matrículas da educação infantil na RME era de 18299 matrículas entre creche e pré-escola, incluindo as crianças que possuíam alguma deficiência. Se compararmos os dados de 2011 com os de 2012 iremos verificar que as matrículas desta etapa de ensino aumentaram 6% que em número absolutos são 1099 matrículas, contabilizando as crianças com deficiência, mas ao analisarmos apenas as crianças que possuem alguma deficiência o aumento de matrículas de 2011 para 2012 foi 12% porém em número absolutos apenas 21 crianças foram matriculadas a mais neste ano.

Deste total de 170 matrículas da educação infantil das crianças que possuem alguma deficiência, pudemos observar no quadro 14 que a maior incidência de matrículas das crianças, sujeitos da educação especial é a deficiência física com 64 matrículas, em segundo a deficiência mental com 60 matrículas e em terceiro o autismo com 45 matrículas. Como já indicamos anteriormente, novamente, a maior incidência de matrículas que aparece na maioria dos anos é a deficiência física. Se analisarmos a menor incidência deste ano iremos constatar a cegueira com apenas 2 matrículas nesta etapa de ensino, já no ano anterior a este as deficiências que tinham menores incidências de matrículas eram as síndromes de Asperger e de Rett e TDI.

Quadro 17 - Maior incidência de matrículas das crianças com deficiência nas instituições de educação infantil no município de Florianópolis

QUADRO 7.1	POSSUI DEFICIÊNCIA		TOTAL	CEGUEIRA	BV	SURDEZ	DA	SURDO CEG.	DF	DM	MULTIPLAS	AUTISMO	ASPEGER	RETT	TDI	SUPERDOTAÇÃO
	NÃO	SIM														
			18.299	2	14	5	5	0	64	60	26	45	4	0	3	0
1-Educação Infantil - Creche	8292	60	8352	0	7	1	1	0	24	25	8	11	1	0	0	0
2- Educação Infantil- Pré- escola	9837	110	9947	2	7	4	4	0	40	35	18	34	3	0	3	0

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica (MEC/INEP, 2012)

3. PLANEJAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS

A partir das contribuições de Barbosa, Alves e Martins (2010), o trabalho pedagógico, atividade educativa intencional que contribui para a formação integral da criança, requer planejamento, ou seja, “dar direção, traçar um plano, programar, elaborar roteiro, ordenar, sequenciar, definir prioridades, criar possibilidades de interação e experiências, para favorecer a apropriação pelas crianças de conhecimentos, afetos e atitudes, permitindo diferentes

manifestações expressivas das crianças e, também, do professor” (BARBOSA; ALVES e Martins, 2010, p. 2).

Com o intuito de perceber o trabalho pedagógico que é realizado com as crianças da modalidade educação especial na educação infantil da rede municipal de Florianópolis realizei entrevistas semi-estruturadas com oito professores, sendo quatro da classe comum e quatro da sala multimeios.

Antes de apresentar as análises feitas a partir das entrevistas, irei trazer alguns aspectos importantes sobre a organização da educação especial no município de Florianópolis. No ano de 2013 a rede municipal de Florianópolis (RMF) conta com 20 salas multimeios. De acordo com Garcia (2009), a estrutura destas salas sofreu algumas modificações. Dos anos 80 até os anos 90 o atendimento das crianças com deficiência era realizado pela Coordenadoria de Integração (CADA), com o objetivo de integrar os alunos com deficiência na sala de aula.

Nos anos 90 novamente esta estrutura é reorganizada, sendo criado um grupo de professores itinerantes com formação especializada, que visitavam as escolas para realizar o atendimento dos alunos com deficiência e orientar os professores sobre o processo de integração (Garcia, 2009).

Já em 2001, com a proposta da educação inclusiva novamente ocorrem mudanças na estrutura deste atendimento. Esta estrutura, com a proposta de educação inclusiva, está organizada da seguinte forma: as salas multimeios estão localizadas nas escolas básicas e instituições de educação infantil, funcionando como salas-pólo que atendem os alunos das escolas básicas, instituições de educação infantil e as instituições conveniadas da região onde a sala está instalada. Portanto, o AEE não está organizado por faixa etária, sendo que tanto o espaço físico quanto os professores que atendem crianças de diferentes etapas de ensino são os mesmos.

O atendimento educacional especializado (AEE) é realizado no contraturno da classe comum freqüentada pelo aluno, podendo ser na própria unidade de ensino ou na sala-pólo mais próxima da unidade de ensino.

Nas salas atuam duas professoras de 40 horas com formação superior em educação especial¹⁴. A organização do atendimento é feita de acordo com a realidade de cada sala multimeios, ou seja, as professoras organizam o atendimento de maneiras diferentes, partindo da necessidade das crianças que elas atendem.

14 Formação superior em educação especial – Pedagogia com habilitação em educação especial ou Licenciatura em educação especial.

As professoras que atuam nas salas multimeios têm atribuições definidas no Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (s/d), tais como:

- I - Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos de forma a construir um plano de atuação para eliminar as barreiras impostas pelas deficiências;
- II - Reconhecer as habilidades dos alunos;
- III - Identificar as necessidades do contexto escolar e dos alunos;
- IV - Produzir materiais e indicar a aquisição de: softwares, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliário, recursos ópticos e não ópticos, dicionários e outros materiais que considerar necessário para o desempenho da habilidade do aluno;
- V - Elaborar e executar o Plano de AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos educacionais e de acessibilidade;
- VI - Organizar o tipo e o número de atendimentos educacional para os alunos com deficiência, TEA e Altas Habilidades/Superdotação;
- VII - Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula do ensino regular, bem como a outros ambientes da escola;
- VIII - Orientar os demais professores, as famílias e os colegas de turma quanto ao uso dos recursos disponíveis;
- IX - Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação (TIC), a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o sorobã, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade, dentre outros;
- X - Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços de saúde, assistência social e outros;
- XI - Participar dos Conselhos de Classe/Séries/Anos, reuniões de professores, reuniões de pais da escola e outras atividades pedagógicas da UE, sempre que se fizer necessário;
- XII - Encaminhar os alunos com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação para realização de avaliações clínicas ou com equipes multidisciplinares, quando necessário;
- XIII - Encaminhar a solicitação de Auxiliar de Ensino de Educação Especial para Gerência de Educação Inclusiva, após avaliação do contexto escolar e das necessidades dos alunos;
- XIV - Acompanhar e orientar, pedagogicamente, o trabalho dos auxiliares de Educação Especial, Auxiliar de LIBRAS e professores de LIBRAS;
- XV - Participar das discussões educativo-pedagógicas propostas pela Unidade Educativa;
- XVI - Elaborar relatório anual das atividades realizadas no AEE e no Pólo, com critérios definidos pela Gerência de Educação Inclusiva.

As salas multimeios estão distribuídas nas cinco regiões da cidade de Florianópolis, sendo elas: norte, sul, leste, centro e continente, como podemos ver no mapa a seguir:



<http://www.guiafloripa.com.br/turismo/mapas/>

A princípio iria entrevistar dez professores, dois em cada região de Florianópolis porém as professoras da região do centro não puderam participar da pesquisa, devido a alguns problemas na instituição-pólo que atende as crianças com deficiência.

Na região sul, tanto a instituição da classe comum (ICC1) quanto a instituição do atendimento educacional especializado (IAEE1), onde realizei a pesquisa, estão localizadas no bairro Campeche. Na região norte, as duas instituições onde desenvolvi a pesquisa (ICC2 e IAEE2) estão localizadas em Canasvieiras. As instituições da região leste estão localizadas na Barra da Lagoa. E por fim, as instituições da região do continente estão localizadas no bairro Jardim Atlântico.

A seguir apresento um quadro com os códigos das professoras de cada região com a intenção de facilitar a leitura e a escrita da análise dessas entrevistas.

REGIÃO	DATA DA ENTREVISTA	INSTITUIÇÃO	PROFESSOR	SIGLA DO PROF
SUL	02 DE MAIO DE 2013	ICC1	CLASSE COMUM	PCM1
	19 DE ABRIL DE 2013	IAEE1	MULTIMEIOS - AEE	PAEE1
NORTE	25 DE ABRIL DE 2013	ICC2	CLASSE COMUM	PCM2
	05 DE AGOSTO DE 2013	IAEE2	MULTIMEIOS - AEE	PAEE2
LESTE	03 DE JULHO DE 2013	ICC3	CLASSE COMUM	PCM3
	02 DE JULHO DE 2013	IAEE3	MULTIMEIOS - AEE	PAEE3
CONTINENTE	03 DE SETEMBRO DE 2013	ICC4	CLASSE COMUM	PCM4
	05 DE SETEMBRO DE 2013	IAEE4	MULTIMEIOS - AEE	PAEE4

As crianças que são atendidas nestas instituições têm idade entre 3 e 6 anos e são pertencentes aos grupos G-3, G-4, G-5 e G-6. A criança que está no G-3 tem 3 anos, é cega de uma vista e tem baixa visão na outra, no G-4 e no G-5 as crianças são autistas e têm 4 e 5 anos, no G6 a criança tem transtorno global do desenvolvimento e tem 6 anos de idade.

A partir das entrevistas que realizamos com os professores, tanto da classe comum quanto do AEE elegemos algumas categorias de análise para discutir o trabalho pedagógico, tais como: planejamento, recurso, outros atendimentos, organização do atendimento na sala multimeios e organização de outras atividades.

Por planejamento entendemos toda a ação intencional que tem por objetivo a ampliação, diversificação e sistematização das experiências e conhecimentos das crianças a partir das interações sociais, da brincadeira e das mais variadas formas de linguagem e contextos comunicativos (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 3). Segundo Castro (2010, p. 1), é de grande importância que o planejamento esteja em sintonia com o projeto político pedagógico, pois o planejamento além de ser um ato “intencional, na medida em que não pode ser efetivado aleatoriamente, é um ato político, pois está comprometido com as finalidades sociais e políticas da sociedade”

A partir das contribuições de Castro (2010) o planejamento é a organização do trabalho pedagógico, de forma que professor possa definir:

[...] objetivos considerando a elaboração e a produção do conhecimento; prever conteúdos que devem estar intimamente relacionados à experiência de vida dos alunos, não como mera aplicabilidade dos conteúdos no cotidiano, mas como possibilidade de conduzir a uma apropriação significativa desse conteúdo; selecionar procedimentos metodológicos identificando qual a melhor forma de desenvolver as atividades tendo em vista a aprendizagem dos alunos; por último, estabelecer critérios e procedimentos de avaliação (CASTRO, 2010, p. 2).

Ostetto (2000, p.1) nos alerta que “o planejamento marca a intencionalidade do processo educativo, mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção”. É fundamental que o professor observe, registre e reflita sobre essa intencionalidade. Segundo Rocha e Ostetto (2008) a observação, o registro e a reflexão são aspectos importantes para o planejamento, ou seja, é importante que os adultos, mais especificamente os professores, aprendam a observar as ações das crianças, registrar como elas se organizam nas brincadeiras, a resolução dos conflitos, entre outras, para poder refletir e fazer as intervenções e proposições de novas experiências para o grupo ou para cada criança. As autoras nos chamam atenção para o fato de que o registro e a observação “não

estão baseados apenas no desenvolvimento, mas também aos conhecimentos, às produções, manifestações, preferências das crianças” (ROCHA e OSTETTO, 2008, p.105).

A partir do registro, da observação e da reflexão o professor irá realizar o seu planejamento, mas o ato de planejar não é neutro, sempre envolve escolhas do que incluir e o que deixar de fora, e isto está interligado à concepção de educação, de criança e de infância que o professor tem. No planejamento fica claro aonde o professor quer chegar com as crianças, qual a preocupação dele em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

A partir das entrevistas realizadas percebemos que a professora da classe comum da região sul (PCM1) tem a preocupação em ampliar as experiências da criança com deficiência, que tem diagnóstico de autismo, da mesma forma como considera o restante do grupo quando faz o seu planejamento. Ela utiliza estratégias para atender esta criança, mas não parte da deficiência para planejar. A professora trata esta criança como mais uma no grupo.

“Então no meu planejamento, penso nele (criança deficiente)¹⁵ sim, claro, mas da mesma forma que eu penso nos outros vinte e quatro, quando alguma coisa não dá certo e eu preciso bolar uma estratégia eu penso nele no grupo e não ele com alguma necessidade especial, nunca ele isolado, ele sempre mais uma criança no grupo” (entrevista PCM1 – 02 de maio de 2013).

Assim como a PCM1, a PCM3 também não foca o seu planejamento na deficiência da criança, que é autista. Ela parte do pressuposto que o menino autista é mais uma criança em seu grupo: [...] *“o planejamento é igual para todos, a criança entra dentro desse projeto e ele se sai super bem, assim não houve a necessidade de fazer outro projeto, planejamento diferenciado pra ele.” (entrevista PCM3 – 03 de julho de 2013).* Portanto, ela não faz planejamento ou projeto específico para ele. Em todos os momentos planejados para o grupo a criança com deficiência está presente. A professora utiliza estratégias específicas para lidar com esta criança em algumas situações.

Com as entrevistas, verifiquei que os planejamentos da PCM1 e da PAEE1, que atendem a mesma criança, não são articulados. A atuação do AEE é centrada na deficiência. São encaminhados textos sobre a deficiência da criança para os professores da classe comum que atuam com ela. Ou seja, não há orientação sobre como trabalhar pedagogicamente com esta criança. Além de encaminhar textos, o foco do AEE está em ensinar a criança com

¹⁵ A utilização do termo *criança deficiente* foi modificado para não colocar o nome da criança citado na entrevista.

deficiência a utilizar os recursos: *“na verdade aqui é pra gente ensinar eles a utilizarem esses recursos, como estar lidando com este recurso, daí depois ele utiliza na sala de aula”* (entrevista PAEE1 – 19 de abril de 2013). Tal informação me faz pensar que no caso desta criança, como ela é autista e nesse caso não há recurso específico para ser ensinado, que tipo de atendimento é realizado com ela na sala multimeios? Como trouxe a PCM1, a dificuldade desta criança é na socialização. Então, reflito novamente sobre que tipo de atendimento é priorizado para que esta criança seja inserida na classe comum e acompanhe o grupo.

Já o planejamento da PCM3 é articulado com o AEE no sentido de não focar na deficiência para organizar e inserir a criança no grupo. O AEE faz o planejamento a partir das peculiaridades da criança, trabalhando a partir de alguns conceitos tais como:

“[...] em cima, embaixo, dentro e fora, noção de conhecimento corporal, noção de espaço-tempo são essas questões e também a autonomia, independência, atenção, concentração, essas questões, a iniciativa, um pouco da questão da criatividade, daí a gente vai mesclando nas atividades tudo isso” (entrevista PAEE3 – 02 de julho de 2013).

Em relação à questão do planejamento das professoras da região norte, percebemos que a professora do AEE (PAEE2) articula seu planejamento com a professora da classe comum (PCM2) no sentido de indicar e construir materiais e recursos para trabalhar com a criança com deficiência, porém o AEE foca na deficiência para planejar: *“Vai depender muito da especificidade de cada criança, assim cada AEE tem uma especificidade, a gente divide o AEE pela deficiência”* (entrevista PAEE2 – 05 de agosto de 2013). Já a professora da classe comum utiliza sim recursos para a criança, que tem baixa visão. Os recursos não são planejados apenas para esta criança, e sim para todo o grupo. O que a professora faz são adaptações para que a menina com baixa visão se desenvolva e tenha as experiências que estão sendo proporcionadas para todo o grupo de crianças.

A sala multimeios da região do continente atende apenas a educação infantil, pois está instalada em uma creche. Devido a isto o planejamento é um pouco diferente das outras regiões pesquisadas.

Normalmente na educação infantil as crianças não têm diagnóstico fechado, então o planejamento das PAEE4 é focado na identificação da necessidade da criança com deficiência e encaminhamento para as avaliações necessárias: *“nós identificamos as necessidades, do que a criança precisa, elaboramos esses instrumentos que garantam a elas a acessibilidade ao*

conhecimento e nós organizamos esses recursos para que ela acompanhe e freqüente qualquer nível de ensino regular de forma satisfatória” (entrevista PAEE4 – 05 de setembro de 2013). Depois que as professoras fazem esses encaminhamentos e têm o diagnóstico fechado da criança, então inicia o atendimento individualizado.

Se observarmos os encaminhamentos que as professoras do AEE indicaram que elas fazem antes de ir para o atendimento individualizado, vai ao encontro das atribuições estabelecidas para o professor do Atendimento Educacional Especializado previsto no documento orientador da educação especial da rede municipal de Florianópolis.

O planejamento da PCM4 é articulado com o AEE no sentido de orientar o auxiliar de educação especial para mediar e ajudar a desenvolver o seu planejamento com a criança que tem transtorno global do desenvolvimento. Ela não recebe atendimento na sala multimeios, mas é atendida por fonoaudióloga e psicóloga na Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). Portanto, o planejamento da PCM4 não se articula em relação às questões pedagógicas com o planejamento da PAEE4. Neste caso, que tipo de trabalho pedagógico especializado está sendo realizado com esta criança? A preocupação é apenas com aspectos clínicos?

Outro ponto que analisamos nas entrevistas foi a questão dos recursos. Primeiramente, buscamos no documento orientador da educação especial da RMF (Rede municipal de Florianópolis) o que são os recursos, e encontramos uma referência nas atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mais precisamente a de nº IX:

Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação (TIC), a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o sorobã, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade, dentre outros (SME, s/d, p. 3).

A partir das entrevistas percebi que algumas professoras têm a visão de recursos como algo material concreto, mas também como recurso para a criança com deficiência o auxiliar de educação especial. Neste documento orientador o auxiliar não é trazido como recurso.

Das oito instituições onde realizei as entrevistas três delas reconhecem o auxiliar de educação especial como um recurso para a criança com deficiência. Considero bastante preocupante reconhecer este profissional como um recurso, pois como aponta Schreiber (2012, p. 91) “compreende-se que a sua existência contribui para a organização do trabalho docente com os alunos da modalidade educação especial, já que as funções delegadas a esse

profissional envolvem o ensino de elementos importantes para o desenvolvimento pessoal e acadêmico desses sujeitos”.

As outras cinco instituições buscam estratégias e recursos materiais de acordo com a necessidade da criança:

[...] eu faço um planejamento pensando no grupo, então talvez eu use as estratégias pensando como eu vou fazer com que estimule mais a vontade da criança deficiente¹⁶ a participar (entrevista PCM1 – 25 de abril de 2013).

As entrevistas mostraram que as professoras dessas cinco outras instituições, partem do pressuposto de que é preciso perceber a necessidade da criança e posteriormente buscar estratégias ou recursos para que essa criança participe de todos os momentos da rotina que o grupo desenvolve.

Outro ponto de análise deste trabalho a partir das entrevistas são os outros atendimentos que a criança frequenta além do AEE. Das quatro regiões onde foram realizadas a pesquisa apenas em uma a criança da educação especial é atendida apenas na sala multimeios. Nas outras três regiões as crianças participam de outros atendimentos além do que é oferecido pela sala multimeios. O que nós estamos chamando de *outros atendimentos* são aqueles que as crianças com deficiência fazem sem ser o atendimento educacional especializado (AEE), e que são realizados em outras instituições de cunho clínico.

A criança que está matriculada nas instituições da região sul, além do AEE frequenta mais cinco atendimentos. São eles: Equoterapia; Psicopedagoga; Fonoaudióloga; Natação; Medicina Ortomolecular. Esta criança tem pouco tempo livre na semana para frequentar o AEE que é focado em questões pedagógicas. Neste caso fica um questionamento: será que o atendimento que é oferecido no AEE é suficiente para que esta criança acompanhe o trabalho pedagógico que é desenvolvido nesta etapa de ensino? A partir das entrevistas pudemos perceber que os outros atendimentos são priorizados pela família para esta criança, sendo que a mesma participou uma única vez do atendimento educacional especializado que é oferecido pela RMF.

A criança que frequenta a região do continente recebe outros atendimentos, como por exemplo, de fonoaudióloga e psicóloga na Fundação Catarinense de Educação Especial

¹⁶ A utilização do termo *criança deficiente* foi modificado para não colocar o nome da criança citado na entrevista.

(FCEE). Esta criança não recebe AEE, ela é atendida apenas pela FCEE. As professoras do AEE somente acompanham esses atendimentos através de conversas com essas profissionais da FCEE para auxiliar as professoras da classe comum.

[...] a gente não atende ela aqui na sala, ela tem atendimento com fono e psicólogo, o que a gente faz é ir frequentemente à creche, porque a nossa sala é aqui, mas a gente atende lá [...] elas (as professoras) colocaram algumas necessidades pra gente e nós já entramos em contato com a Fundação, daí vai o pessoal da Fundação que atende ela, nós sala multimeios e os profissionais (professora da classe comum, auxiliar de sala e auxiliar de educação especial). Também a gente faz um estudo juntos pra vermos a melhor forma de lidar com determinadas situações... então, sempre orientando (entrevista PAEE4 – 05 de setembro de 2013).

Será que este atendimento que as profissionais da FCEE fazem supre as necessidades da criança com deficiência em relação às questões pedagógicas? Que tipo de orientação essas profissionais passam para que as professoras possam incluir esta criança no grupo de forma que ela se desenvolva e participe das atividades da rotina como os demais?

Outra categoria de análise é a organização do atendimento educacional especializado (AEE): de que forma as professoras do AEE fazem este atendimento; quantos dias e quantas horas na semana; se o atendimento é feito na sala multimeios ou na própria sala do ensino comum; entre outros aspectos que dizem respeito à organização desse atendimento.

Neste ponto iremos abordar cada região, pois a organização do atendimento é específico de cada realidade. Na região sul a criança faz muitos outros atendimentos, então ela não tem horário disponível para realizar o AEE, sendo que participou apenas uma vez desse atendimento. As professoras do AEE indicam textos sobre a deficiência da criança para os professores da classe comum, mas será que essas indicações auxiliam os professores nas questões pedagógicas? Saber as características de um autista não basta para trabalhar com qualquer criança autista, é fundamental reconhecer as características de cada uma. E definir estratégias pedagógicas que estimulem a participação da criança nas atividades do cotidiano da instituição.

Na região norte tem duas professoras que atendem no AEE, porém como são muitas crianças atendidas neste pólo, elas dividiram uma quantidade de crianças para uma professora e outra quantidade para a outra. Antes de ocorrer esta divisão a criança era atendida na sala multimeios com a presença da mãe. Uma das professoras orientava a mãe sobre o que poderia

fazer em casa e a outra professora acompanhava a criança em algumas atividades na sala. Nesta região o atendimento é feito com as professoras que trabalham com a criança na classe comum juntamente com a criança, sendo que a professora do AEE participa de alguns momentos na sala orientando a professora e trabalhando com a criança.

*Ela está orientando a gente e eles ao mesmo tempo, porque se ela fica na sala, então ao mesmo tempo ela nos orienta e orienta eles. [...] Ela (profª do AEE) vem na terça pra observar como a **criança deficiente**¹⁷ está, ela tira as nossas dúvidas, observa como está o nosso planejamento, como a gente está inserindo a criança (entrevista PCM2 – 25 de abril de 2013).*

Como essa criança está há bastante tempo na creche o atendimento não é mais individualizado. Antes era, pois faziam o mapeamento do espaço físico da creche com esta criança para orientação e mobilidade.

Para tratar da organização do atendimento da região leste iremos contar apenas com a entrevista das PAEE3, pois a gravação da PCM3 falhou no momento em que conversávamos sobre a organização do atendimento e a falha seguiu até o final da gravação. O AEE desta região é feito duas vezes na semana, quinzenalmente, mas caso a professora da classe comum precise de alguma orientação fora da data agendada, as professoras do AEE marcam outro horário.

A orientação para trabalhar com a criança que tem diagnóstico de autismo, é de um modo bem amplo. As professoras do AEE pedem para que as professoras da classe comum trabalhem a partir de conceitos e façam com que a criança dê função para as coisas, pois a mesma não dá significado para os objetos. Essa orientação não é dada apenas para a professora regente, mas para todos os profissionais que trabalham com a criança em sala, a auxiliar de sala e a auxiliar de educação especial.

[...] dar função para os brinquedos, buscar a interação com os outros, já que ele fazia a interação sozinho, com a auxiliar da sala e com a professora também, não só com a auxiliar de educação especial que vai fazer isso é como um todo e aí o que a gente orienta quando tem o auxiliar, que não fique em função daquela criança, porque ele é aluno daquela turma, não é aluno daquela pessoa, e todos têm que interagir com ele[...] (entrevista PAEE3 – 02 de julho de 2013).

¹⁷ A utilização de criança deficiente foi modificado para não colocar o nome da criança citado na entrevista.

Já a região continente é um pouco diferente das outras regiões, sendo que o pólo que atende as crianças com deficiência está localizado em uma creche e as professoras fazem atendimento apenas com crianças da educação infantil. Muitas vezes na educação infantil as crianças não têm diagnósticos fechados, então as professoras da sala multimeios são chamadas para fazer a observação destas crianças e encaminhar para os profissionais e para as instituições específicas para fazer a avaliação diagnóstica.

Nesta região em específico, a criança que tem diagnóstico de transtornos globais do desenvolvimento, não recebe atendimento do AEE: *“as vezes ela não precisa do AEE aqui, atendimento direto, mas ela precisa de todo o acompanhamento da sala multimeios”* (entrevista PAEE4 – 05 de setembro de 2013). As professoras do atendimento educacional especializado vão à creche em que a criança está matriculada, observam a criança no contexto educacional e orientam a professora, a auxiliar de sala e a auxiliar de educação especial como lidar em algumas situações. Quando é necessário as professoras do AEE conversam com as profissionais da FCEE que atuam com esta criança. Ela não recebe o AEE, pois as professoras especializadas consideram que não havia necessidade.

*[...] elas vem aqui, no caso da **criança deficiente**¹⁸ ela já tem o atendimento na FCEE com a psicóloga, fonoaudióloga, as meninas da multimeios só vêm aqui pra observar, se tiver algum detalhe, alguma coisa que seja necessário chamar o pessoal da FCEE ou recorrer a outro meio elas vão atrás, algum atendimento médico, mas como ela já tem esse atendimento na FCEE. (entrevista PCM4 – 03 de setembro de 2013).*

O último ponto de análise é a organização de outras atividades para lidar com as questões pedagógicas com a criança com deficiência. Como as professoras fazem para inserir esta criança nas atividades do grupo? Essas outras atividades se diferenciam bastante em cada região e da classe comum para a sala multimeios. Em algumas entrevistas conseguimos ter clareza desta categoria de análise, em outras não. Na região sul a professora da classe comum diz que tem a rotina um pouco engessada para facilitar a organização do dia-a-dia da criança com deficiência. Ela tenta não modificar a organização desta rotina, mas quando é preciso, ela faz isso com aviso prévio. Dentro dessa rotina a professora utiliza bastante jogos com as crianças, alguns são adaptados para a criança com deficiência, mas com o mesmo objetivo

¹⁸ A utilização de criança deficiente foi modificado para não colocar o nome da criança citado na entrevista.

que ela tem com o restante do grupo, ela faz essas adaptações para que essa criança interaja com o grupo.

Não podemos pensar que pelo fato da professora adaptar um jogo para a criança com deficiência, ela está partindo do pressuposto que a criança é diferente. Pelo contrário, essa professora como podemos ver no item do planejamento, está preocupada com as questões pedagógicas. Então se esta criança tem dificuldade de concentração, para que a professora vai dar um quebra-cabeça com muitas peças, se ela pode dar um menor e aos poucos ir aumentando o número de peças? É importante que o professor esteja atento às condições e às limitações da criança para aos poucos ir trabalhando e avançando nas possibilidades de aprendizagem.

A metodologia do AEE dessa região tem o viés um pouco diferente da classe comum, as professoras ensinam a utilização de recursos para que a criança com deficiência utilize-os em sala, mas será que apenas isto irá auxiliar a criança a se desenvolver e interagir com o grupo? Em alguns casos a utilização de recursos é necessária, mas somente isto não garante que a criança seja inserida no grupo e participe com êxito das atividades pedagógicas com o grupo.

Na região leste, tanto a professora da classe comum quanto as professoras do AEE utilizam uma metodologia bastante próxima, elas trabalham bastante com histórias e recorte e colagem de revistas, pois a criança com deficiência gosta muito da escrita. Esta criança consegue decifrar os códigos lingüísticos, ainda não consegue interpretar textos, mas já consegue ler os textos. Além da contação de história e atividades com recorte e colagem as professoras da sala multimeios utilizam jogos de seqüência lógica, jogo da memória no computador para trabalhar a questão da concentração desta criança que é bastante dispersa.

As professoras relatam que ele gosta bastante do computador, mas não utilizam apenas este recurso, pois isto elas já sabem que ele tem facilidade, mas nas “atividades de papel”, como elas chamaram, ele não consegue se concentrar muito. É interessante as professoras observarem o que esta criança consegue desenvolver sem dificuldade, da mesma forma que ela observa nas demais crianças. Assim, as professoras conseguem propor atividades que façam sentido e ampliem as experiências, auxiliando no processo de aprendizagem de todas as crianças.

Na região do continente não ficou evidente a metodologia utilizada pelas professoras do AEE, pois a criança não é atendida por elas e sim por profissionais da FCEE como, por exemplo, psicólogo e fonoaudiólogo. A professora da classe comum não desenvolve nenhum

projeto à parte para esta criança com deficiência, a professora sinaliza que esta participa de todas as atividades que o grupo faz:

[...] da forma que o grupo for, ela participa de tudo que é feito, sempre participou, nunca tiramos ou afastamos ela de nada, seja das músicas, das histórias, do teatro que ela possa participar, das pinturas, tudo, ela faz tudo o que os outros fazem igual, não existe nada diferenciado, até pra que ela não seja diferenciada ali naquele grupo, ela é bem participativa [...] (entrevista PCM4 – 03 de setembro de 2013).

Quando a professora propõe alguma atividade com mais detalhes e mais dirigida à criança é auxiliada pela auxiliar de educação especial. A professora explica a atividade para todos, porém no momento em que a criança está desenvolvendo a atividade a auxiliar fica do seu lado orientando nos detalhes da atividade para que ela faça até o final.

[...] tem atividade que tem mais detalhes, daí ela fica junto orientando, ela fica ali, vai colar aqui, vai cortar aqui, e ela vai fazendo, aí ela faz tranquilamente, não joga nada, não diz que não quer [...] (entrevista PCM4 – 03 de setembro de 2013).

Por fim, na região norte a professora da sala multimeios confecciona alguns materiais para que a professora da classe comum possa utilizar com a criança com deficiência, que auxilie na interação da mesma com o grupo. A professora do AEE orienta a professora da classe comum sobre quais materiais são interessantes utilizar com a criança que tem baixa visão para que ela consiga realizar as propostas feitas para o grupo. Além da utilização desses materiais a professora da classe comum utiliza estratégias como, por exemplo, narrar com detalhes o que será feito, quando explica alguma atividade ela também coloca detalhes para que a criança com baixa visão consiga fazer a visualização mental do que está sendo proposto. É de costume da professora antecipar para o grupo o que irá fazer no dia para localizar a criança com deficiência, pois ela já tem o mapa mental da creche, então essa antecipação facilita a sua locomoção no espaço.

É importante pensar que neste caso os recursos para esta criança são fundamentais, pois não é com qualquer material que a criança irá conseguir interagir. Esta criança tem baixa visão, mas as professoras relatam que não sabem o quanto ela consegue enxergar, então

sempre que fazem alguma atividade o material desta criança é adaptado, para que ela consiga brincar e se desenvolver junto ao grupo.

Em síntese, pude perceber que grande parte do atendimento educacional especializado é pautado em trabalhar a partir da deficiência da criança. O trabalho que é desenvolvido no AEE é voltado para os recursos, não houve menção nas entrevistas sobre a preocupação de orientar os professores da classe comum em questões pedagógicas. Diante disso, percebi que nem sempre as professoras da classe comum articulam seu planejamento com as professoras do AEE, pois enquanto buscam estratégias de como trabalhar as questões pedagógicas com as crianças com deficiência, as professoras do AEE focam sua prática nos recursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo central discutir como se dá o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças sujeitos da educação especial na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMF). Para melhor entender o trabalho pedagógico busquei compreender algumas questões tais como: o conceito de inclusão na política nacional e na municipal de educação especial; os dados referentes às matrículas das crianças sujeitos da educação especial na educação infantil da rede municipal de Florianópolis e por fim como é proposto, pelos professores da classe comum e do AEE, o trabalho pedagógico com crianças da educação especial na educação infantil.

Antes de buscar entender o conceito de inclusão que está presente na política nacional e municipal, teci uma breve discussão sobre como a educação especial foi se constituindo no processo histórico. Em seu início a educação especial não era considerada uma modalidade da educação básica. Os deficientes não eram respaldados pela legislação que garante o acesso a escola regular. A política nacional e municipal de educação especial na perspectiva da educação inclusiva trata a inclusão como garantia do acesso à educação para as pessoas com deficiência, com o intuito de universalizar e ampliar o número de vagas para os deficientes no ensino regular.

Ao analisar as matrículas da educação infantil em instituições no município de Florianópolis, do período de 2007 a 2012, percebi que há poucas crianças com deficiência e

transtornos globais do desenvolvimento (TGD) no sistema regular de ensino. Neste período as matrículas gerais da educação infantil tiveram um aumento considerável, pois a cada ano essas matrículas aumentam quase sempre na mesma proporção. Porém este fato não ocorreu com as matrículas das crianças com deficiência e TGD na educação infantil. Como constatei de um ano para o outro, poucas matrículas de crianças com deficiência e TGD foram computadas na educação infantil. Mas se a perspectiva deve ser inclusiva, como apresentam as políticas, por que a cada ano o número de crianças que são matriculadas nessas instituições é muito baixo?

Além destes dados no período de 2007 a 2008 analisei a quantidade de crianças que estavam matriculadas e recebiam atendimento educacional especializado. Nem todas as crianças recebem este atendimento, pois algumas freqüentam outras instituições para realizar outro tipo de atividade. Mas se o atendimento educacional especializado segundo o Documento Orientador da Educação Especial (s/d) “visa garantir as condições de o aluno com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação, frequentar a escola comum com a qualidade e as condições de acesso ao conhecimento formal”, por que estas crianças não recebem este atendimento? Os outros atendimentos que esta criança faz têm cunho pedagógico? Há preocupação em dar condições para que esta criança aprenda?

Diante desta realidade entrevistei professoras da classe comum e do AEE para discutir o trabalho pedagógico que é desenvolvido com as crianças com deficiência que estão na educação infantil. Considerando as respostas das entrevistadas pude perceber que, em algumas regiões ocorre articulação na organização do trabalho pedagógico. A questão é: De que forma ocorre essa articulação? Muitas vezes ocorrem em horários não institucionalizados, em intervalos das professoras, pois são os únicos momentos em que conseguem se encontrar devido ao grande acúmulo de atendimentos que as professoras do AEE fazem. Quando ocorre a articulação, na sua grande maioria, o encaminhamento que é feito segue no sentido de partir da deficiência e em ensinar a utilizar recursos. O trabalho pedagógico desenvolvido na sala multimeios ainda está impregnado, como aponta Garcia (2009) do modelo tradicional de educação especial contemplando:

[...] um trabalho pedagógico pouco afeito à educação escolar, com laços muito estreitos com uma base comportamental e orientado quase que exclusivamente por diagnósticos clínicos cujo foco seriam as características orgânicas do indivíduo, sem levar em conta a história social de constituição do mesmo como sujeito. (GARCIA, 2009, p. 129).

Porém, não se pode dizer que essa falta de articulação do planejamento do AEE e da classe comum é por desinteresse das professoras. Temos que considerar o grande número de crianças que as professoras do AEE atendem. As duas profissionais que atuam na Sala Multimeios trabalham 40 horas, mal conseguem dialogar entre elas e é previsto que elas orientem as professoras da classe comum? Em que momento as professoras do AEE irão se encontrar com as professoras da classe comum para poder pensar no planejamento?

Em uma das entrevistas uma professora relatou que a orientação que ela recebe da professora da sala multimeios, por diversas vezes ocorre no seu horário de café, pois é o único momento em que elas conseguem sentar juntas para dialogar. Este cenário está precarizando o trabalho dos professores e não valoriza o processo de ensino/aprendizagem dos alunos com deficiência. Mas a organização que esta posta do AEE possibilita outro momento para essas professoras se encontrarem?

Diante das entrevistas que realizei, percebi que não é somente esta professora do AEE que não consegue orientar a professora da classe comum em um momento e com um tempo adequado. Dificilmente as professoras conseguem trocar informações sobre os avanços e dificuldades da criança com deficiência para que possam juntas pensar em estratégias que contribuam para o processo de ensino/aprendizagem da mesma.

Muitas vezes quando há orientação com o professor o que é passado são informações sobre a deficiência, mas não considerando a criança como um ser social que se constitui através do meio em que está inserida. Em algumas entrevistas as professoras fizeram esse relato, que as únicas orientações que elas tinham eram textos sobre a deficiência, mas isso não auxiliava no trabalho com a criança. Realmente não irá auxiliar, pois cada criança é diferente, mesmo tendo a mesma deficiência, suas vivências e experiências não são as mesmas.

No entanto, o trabalho pedagógico que está organizado para o atendimento das crianças com deficiência na educação infantil está permeado e fundamentado na utilização de recursos. O diálogo dos professores da classe comum com os professores do AEE é para solucionar problemas pontuais e não desenvolver um acompanhamento da criança conjuntamente.

Foi possível perceber que nem sempre o trabalho pedagógico da classe comum está articulado com o do AEE. Mesmo quando acontece alguma forma de articulação, as professoras da classe comum buscam estratégias de como trabalhar questões pedagógicas com as crianças com deficiência, enquanto as professoras do AEE focam sua prática nos recursos de acessibilidade a essas crianças.

Além disso, as salas multimeios atendem os alunos das escolas básicas, instituições de educação infantil e as instituições conveniadas da região onde a sala está instalada. Portanto, o AEE não está organizado por faixa etária, sendo que tanto o espaço físico quanto os professores que atendem crianças de diferentes etapas de ensino são os mesmos. Tal organização dificulta a realização de um trabalho pedagógico que respeite as especificidades da educação infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristina José de. **Criação do Contexto Inclusivo na Educação Infantil: Um olhar sobre a brincadeira de crianças com Síndrome de Down.** 2004. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp, São Paulo, 2004.

ARAÚJO, Sheila Correia de. **O Jogo Simbólico da Criança Cega.** 2007. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal da Bahia, Ufba, Bahia, 2007.

AZEVEDO, Elis Milena Veiga Moreira de. **Políticas Públicas de Inclusão em Centros de Educação Infantil: o caso do Município de Maringá.** 2006. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

BAGAGI, Priscilla dos Santos. **Habilidades funcionais de alunos com deficiência matriculados no ensino infantil: avaliação de professores.** 2010. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp, São Paulo, 2010.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato De Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário Trabalho, profissão e condição docente.** Minas Gerais, 2009. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=302>>. Acessado em: 20 maio 2013.

BHERING, Eliana; MACHADO, Greice. **Um estudo sobre os encontros diários entre professoras e pais em duas instituições de educação infantil.** In: 27ª Reunião anual da anped, 27ª., 2004, Caxambu. **Reunião.** Caxambu: Anped, 2004. p. 1 - 17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t152.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2013.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federal do Brasil**. Imprensa Oficial, Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei Federal n. 9394/96**, que estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n° 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n° 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de setembro de 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Resolução 05/2009** - Câmara da Educação Básica. Brasília, 2009. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323>. Acessado em: 10 jun. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n°7611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de novembro de 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, J.G.S. A produção social da identidade do anormal. In: Freitas, M.C de (org) **História social da infância no Brasil**. São Paulo, Cortez: USF-IFAN, 1997, p. 159-181.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J.G.S.; MENDES, G.M.L; SANTOS, R.A. dos (orgs) **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Junqueira e Marín, Araraquara, SP; Brasília, D.F., 2008, p. 43-63.

BUENO, José Geraldo Silveira e MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Os indicadores educacionais como meio de avaliação das políticas de educação especial no Brasil – 2000/2009. In: BUENO, J. G. S. **Educação especial no Brasil: questões conceituais e de atualidade**. 2011.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G..E.P.S.(org.). **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: UFRGS: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1998 (p. 9-18).

CARDOSO, Marilene da Silva. **A Integração/Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: Implicações psicopedagógicas**. 2000. Dissertação (Mestrado) - Curso

de Mestrado em Mestre em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Pucrs, Rio Grande do Sul, 2000.

CARNEIRO, Keila Cristiane de Oliveira. **O PROCESSO DE INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Escolar., Faculdade de Ciências e Letras., São Paulo, 2009.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Planejamento educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário Trabalho, profissão e condição docente**. Minas Gerais, 2009. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=418>>. Acessado em: 28 agosto 2013.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Da omissão assumida à prioridade negada: notas sobre a ação do Estado brasileiro na Educação Infantil. **O Público e O Privado**, Ceará, v. 3, n. 5, p.137-158, janeiro/junho. 2005.

DRAGO, Rogério. **Infância, educação infantil e inclusão: um estudo de caso em Vitória**. 2005. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Puc-rio, Rio de Janeiro, 2005.

DRAGO, Rogério. **O bebê com deficiência na Educação Infantil: perspectivas inclusivas do hidrocéfalo**. In: 33ª Reunião da anped - educação no Brasil: o balanço de uma década, 33ª., 2010, Caxambu. **Reunião**. Caxambu: Anped, 2010. p. 1 - 18. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos em PDF/GT15-6225--Int.pdf](http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6225--Int.pdf)>. Acesso em: 07 dez. 2013.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 033/2003**. Cria e normatiza o serviço de atendimento educacional especializado no município. Florianópolis, SC, 2003.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. **Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Florianópolis**. In: FLORIANÓPOLIS. Educação Continuada, Gerência de Educação Inclusiva. Florianópolis, 2010. Disponível em: <<http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=gerencia+de+educacao+inclusiva&menu=8>>. Acesso em: 21 abr. 2013.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. Estratégias da ação pedagógica. In: FLORIANÓPOLIS. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis**. Florianópolis, SC: Prelo, 2012, p. 230 – 249.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A internalização da Exclusão. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 299-325.

FREITAS, Camila Siqueira Cronemberger. **Interação social entre pares: a importância do brincar para a inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. 2010. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Piauí, Ufpi, Piauí, 2010.

FRIZZO, Giovanni. Trabalho pedagógico: conceito central no trato do conhecimento da pesquisa em educação. In: **Trabalho Necessário**. n. 6, Ano 6, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: www.uff.br/trabalhonecessario/TN6%20FRIZZO,%20G..pdf

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes. **A inclusão da criança portadora de deficiência visual na educação infantil**. 2004. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal da Bahia, Ufba, Bahia, 2004.

GARCIA, R.M.C. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vygotskianas. In: **Revista Ponto de Vista**. Florianópolis: CED/UFSC, 1999, p.42-46.

GARCIA, R. M. C. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. 1ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, v. 1, p. 123-139.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; LOPEZ, Graziela Maria Beretta. **Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma análise da educação especial na educação infantil (2000-2010)**. In: 34ª Reunião da anped, 34ª., 2011. **Reunião**. Natal: Anped, 2011. v. 0, p. 1 - 14. Disponível em: http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT15/GT15-902_int.pdf. Acesso em: 07 dez. 2013.

GERARDI, Adriana de Castro Magalhães. **Alunos com Deficiência Física na Educação Infantil: Estudo das Barreiras Arquitetônicas na Escola**. 2003. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Mackenzie, São Paulo, 2003.

GONÇALVES, Aline Kelly Scalco. **Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil**. 2006. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Especial (educação do Indivíduo Especial), Universidade Federal de São Carlos, Ufscar, São Carlos, 2006.

HIGA, Celina Sidney da Silva Rocha. **A inclusão da criança especial na pré-escola regular: aspectos legais e educacionais**. 2005. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação, Universidade Braz Cubas, Ubc, São Paulo, 2002.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao século XXI**. 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados. 200

,+-

KASSAR, M. C. M.; ARRUDA, E.; BENATTI, M. M. S. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C.; BARRET, M.; VICTOR, S. (Orgs). **Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisas**, Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007, p. 21-31.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e Educação contra a barbárie. **Revista Teias**, v.1, n.2, 2000. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=issue&op=archive> Acessado em: 12 agosto 2013.

KUHNEN, Roseli Terezinha. **Os fundamentos psicológicos da educação infantil e da educação especial na organização da rede municipal de ensino de Florianópolis**. 2011. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

LAUAND, Giseli Barbieri do Amaral. **Acessibilidade e Formação Continuada na Inserção Escolar de Crianças com Deficiências Físicas e Múltiplas, Ano de Obtenção: 2000**. 2000. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, Ufscar, São Carlos, 2000.

LEHER, Roberto. (2009). Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, S.G.L.; SILVA, V.P. da; MILLER, S. (orgs.) **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Marília, SP: Cultura acadêmica, p.223-251.

LÓPEZ, Graziela Maria Beretta. **As Políticas de Educação Inclusiva para a Educação Infantil no Brasil - anos 2000**. 2010. 289f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MACHADO. Rosângela. **Programa escola aberta as diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática**. Florianópolis: PRELO. 2004.

MEKSENAS, Paulo. Métodos em pesquisa empírica. In: **Pesquisa Social e Ação Pedagógica: Conceitos, Métodos e Práticas**. São Paulo: Loyola, 2002, p.109 – 137.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. **Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997 – 2006)**. CNPq, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão: **É possível começar pela creche?** In: 29ª. Reunião anual da anped, 29ª., 2006, Caxambu. **Reunião**. Caxambu: Anped, 2006. p. 1 - 17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-1921--Int.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2013.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Andando por creches e pré-escolas públicas: construindo uma proposta de estágio. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 15 – 31.

PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. In: **Revista da faculdade de educação**. v.19 n. 1. São Paulo, 1993. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33515/36253>

PATTO, Maria Helena Souza. Políticas atuais de inclusão escolar: Reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J.G.S.; MENDES, G.M.L; SANTOS, R.A. dos (orgs) **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Junqueira e Marín, Araraquara, SP; Brasília, D.F., 2008, p. 43-63

PLATT, A.D. Uma contribuição histórico-filosófica para a análise do conceito de deficiência. In: **Revista Ponto de Vista**. Florianópolis: CED/UFSC, 1999, p. 71-80.

ROCHA, Eloísa A. C. **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica e Editora Ltda, 2010.

ROCHA, Eloísa A. C. OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio na formação universitária de professores de Educação Infantil. In: SEARA, Izabel Christine et al. (Orgs.). **Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008, p. 103-116.

SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. **A perspectiva da inclusão escolar na educação infantil de Juiz de Fora - MG**. 2002. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Especial (educação do Indivíduo Especial), Universidade Federal de São Carlos, Ufscar, São Carlos, 2002.

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antonio. Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade Educação Especial: um estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

SEKKEL, Marie Claire; ZANELATTO, Raquel; BRANDÃO, Suely de Barros. **Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos**. Maringá, v. 15, n. 1, março 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722010000100013&lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológico para análise de documentos. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p.427-446, 01 dez. 2005.

SILVA, Carla Cilene Baptista da. **O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil**. 2003. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo, Usp, São Paulo, 2003.

VICTOR, Sônia Lopes. **Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com síndrome de down**. In: 24ª Reunião anual, 24., 2001, Caxambu. **Reunião**. Caxambu: Anped, 2001. p. 1 - 16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt15>>. Acesso em: 07 dez. 2013.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de. **A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas**. São Paulo, v. 139, n. 40, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000100005&lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2013.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; VITTA, Alberto de; MONTEIRO, Alexandra S.r. **Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência**. Marília, v. 16, n. 3, dez. 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300007&lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2013.

VON TETZCHNER, Stephen et al. **Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa.** Marília, v. 11, n. 2, ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382005000200002&lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2013.