

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
ANDRÉ FABIANO KRÜGER

**CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CAMINHOS PARA A INCLUSÃO**

Florianópolis
2017

ANDRÉ FABIANO KRÜGER

**CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CAMINHOS PARA A INCLUSÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola vinculado ao Instituto de Estudos de Gênero do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (GDE).

Orientadora: Prof^a. Msc. Karla de Oliveira Cruz

Florianópolis

2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Krüger, André Fabiano

Crianças com deficiência na educação infantil : Caminhos para a inclusão / André Fabiano Krüger ; orientadora, Karla de Oliveira Cruz - Florianópolis, SC, 2017.

46 p.

Monografia (especialização) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Curso de Gênero e Diversidade na Escola.

Inclui referências

1. Deficiência. 3. Educação Infantil. 4. Educação Inclusiva. 5. Inclusão. I. Cruz, Karla de Oliveira. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Gênero e Diversidade na Escola. III. Título.

ANDRÉ FABIANO KRÜGER

**CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS
PARA A INCLUSÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito para
obtenção do título de Especialista em
Gênero e Diversidade na Escola (GDE).

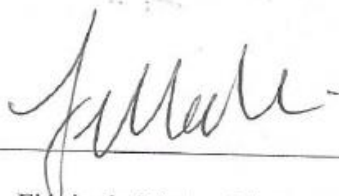
Aprovado em 17 de dezembro de 2016.

Coordenação do Curso:



Olga Regina Zigelli Garcia

Banca Examinadora:



Flávia de Mattos Motta



Ana Paula Garcia Boseatti



Anahi Guedes de Mello

Dedico esta pesquisa a todas as pessoas com deficiência, principalmente as crianças, que foram a razão deste estudo; pequenos seres que me incentivam, me acompanham e me ensinam sutileza, pureza e bondade todos os dias. Esses são motivos suficientes que me fizeram seguir adiante nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

A toda equipe da Especialização em Gênero e Diversidade na Escola – GDE, em especial à Samira Vigano, aos demais tutores e professores, às minhas colegas da turma Bertha Lutz, que tanto contribuíram para o desenvolvimento do meu conhecimento e pela realização deste curso tão especial.

Às professoras Auxiliares de Educação Especial e de Educação Infantil que participaram da pesquisa e contribuíram imensamente pela realização deste estudo.

À minha orientadora Karla de Oliveira Cruz que foi grande incentivadora para que eu atingisse, efetivamente, o objetivo almejado.

Ao meu companheiro Francisco, pelo amor, paciência, compreensão e incentivo em mais esta etapa.

E, finalmente, a Deus que permitiu a realização desse sonho.

Registro aqui ainda um agradecimento especial pelo financiamento dado ao Curso de Especialização EaD em Gênero e Diversidade na Escola da Universidade Federal de Santa Catarina (GDE/UFSC) através do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) gerido pela SECADI/MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação) na gestão da presidenta Dilma Rousseff (2011-2015), sem o qual seria impossível a operacionalização de um curso de dois anos de duração em cinco cidades de diversas regiões do estado de Santa Catarina. Agradecemos, sobretudo, os investimentos que durante os últimos 13 anos possibilitaram a expansão de políticas públicas de combate a fome, ao racismo, sexismo, lesbofobia, homofobia, transfobia e ao capacitismo. Infelizmente, a conjuntura política no último ano quase impossibilitou a conclusão desta 3ª edição do GDE, sobretudo depois da extinção da SECADI, que foi criada em 2004 e que possibilitou a realização de centenas de cursos com temáticas que versavam sobre diferenças, desigualdades e direitos humanos em todo o Brasil. Uma política de governo que infelizmente não se concretizou em uma política de Estado, ao contrário, vem sendo extinta e criminalizada por diversos setores conservadores na sociedade. Que essa especialização seja lembrada como um espaço de resistência e de luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

RESUMO

Esta pesquisa surgiu com o propósito de analisar práticas pedagógicas que efetivamente contribuem à inclusão escolar com crianças com deficiências no contexto da educação infantil na rede de educação de Florianópolis. Partindo de literaturas sobre deficiência e inclusão, foram discutidos os principais marcos legislativos sobre deficiência no Brasil, as diferenças entre o modelo médico e o modelo social da deficiência e a concepção da inclusão no âmbito educacional. A pesquisa se configurou nas práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, Santa Catarina e incluiu nove participantes, todas mulheres e professoras atuantes na educação infantil, em seis diferentes unidades educativas. A coleta de dados se deu por meio de um questionário enviado via e-mail e a análise de dados foi desenvolvida a partir da análise de conteúdo. Dentre os resultados, identificou-se que as concepções sobre deficiência da maioria das participantes ainda está centrada no aspecto limitador e “anormal” da deficiência, aproximando-se, portanto, do modelo médico. As concepções sobre inclusão, porém, foram condizentes com o modelo social, contemplando a noção da inclusão como ato político, ético e democrático, baseado no respeito à diversidade humana. Identificou-se diversas barreiras à educação inclusiva, dentre elas a falta de estrutura física e de recursos adaptados nas creches, a ausência de investimentos públicos, a falta de interesse e o preconceito de alguns profissionais diante do tema, além do reduzido suporte da coordenação pedagógica. Dentre as práticas que facilitam a inclusão, o lúdico teve destaque, assim como o uso de materiais diversos, que despertam a curiosidade das crianças e possibilitam múltiplas experiências sensoriais. De modo geral, pôde-se concluir que as participantes possuem grande interesse e motivação para o trabalho com educação inclusiva, demonstrando análises críticas e iniciativas próprias em seu cotidiano de trabalho, porém há também certa dificuldade em conceituar a deficiência como fruto de uma relação social e não apenas uma lesão ou impedimento corporal.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência. Crianças com Deficiência. Educação Infantil. Inclusão. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This research arose with the purpose of analyzing pedagogical practices that effectively contribute to school inclusion with children with disabilities in the context of early childhood education. Based on literature on disability and inclusion, it was discussed the main legislative frameworks on disability in Brazil, the differences between the medical model and the social model of disability, and the conception of inclusion in education. The research was configured in the pedagogical practices of teachers of the Early Childhood Education of the Municipal Education Network of Florianópolis, Santa Catarina and included nine participants, all women and teachers working in early childhood education, in six different educational units. Data collection was done through a questionnaire sent via e-mail and the data analysis was developed based on content analysis. It was identified that the conceptions about disability of the majority of the participants still focus on the limiting and "abnormal" aspect of the disability, approaching, therefore, the medical model. The conceptions about inclusion, however, were consistent with the social model, contemplating the notion of inclusion as a political, ethical and democratic act, based on respect for human diversity. Several barriers to inclusive education were identified, among them the lack of physical structure and adapted resources in day-care centers, the absence of public investments, the lack of interest and prejudice of some professionals on the subject, and the limited support of pedagogical coordination . Among the practices that facilitate inclusion, the playful one was highlighted, as well as the use of diverse materials, which arouse children's curiosity and enable multiple sensory experiences. In general, it was possible to conclude that the participants have great interest and motivation to work with inclusive education, showing critical analyzes and initiatives in their daily work, but there is also some difficulty in conceptualizing disability as a result of a social relationship And not just an injury or bodily impediment.

KEY WORDS: Disability. Children with Disabilities. Child education. Inclusion. Inclusive education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 OBJETIVOS	12
2.1 OBJETIVO GERAL	12
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	13
3 REVISÃO DE LITERATURA	13
3.1 PRINCIPAIS MARCOS LEGISLATIVOS SOBRE DEFICIÊNCIA NO BRASIL ...	13
3.2 O CONCEITO CONTEMPORÂNEO DE DEFICIÊNCIA: UMA VISÃO AMPLIADA	16
3.3 MODELO MÉDICO E MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA	17
3.4 O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	19
4 MÉTODO	21
4.1 TIPO DE ESTUDO	21
4.2 CENÁRIO DE ESTUDO	21
4.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO	22
4.4 COLETA E ANÁLISE DE DADOS	23
4.5 CUIDADOS ÉTICOS	24
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	25
5.1 AS PARTICIPANTES DA PESQUISA: BREVE PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO	25
5.2 CONCEPÇÕES SOBRE DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO	26
5.3 BARREIRAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	29
5.4 PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	34
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS	38
APÊNDICE A	42
APÊNDICE B	45

1 INTRODUÇÃO

A inclusão das pessoas com deficiência vem ganhando destaque tanto na escola e no trabalho quanto na vida em sociedade de modo geral. Elas têm ocupado espaços sociais como em nenhuma outra época da história havia se observado, muitas são as discussões sobre o tema e, através da mídia, ouve-se falar cada vez mais sobre avanços tecnológicos e conquistas de direitos relacionados à inclusão. Anteriormente restritos a instituições privadas e filantrópicas, o cuidado e atenção à deficiência estão se consolidando através de discussões a nível internacional e políticas públicas voltadas à educação especial. Mas como surgiram os estudos sobre deficiência?

Conforme MELLO e NUERNBERG (2012):

Os estudos sobre deficiência emergiram a partir das décadas de 1970 e 1980, em decorrência de lutas políticas, nos anos 1960 e 1970, das pessoas com deficiência nos Estados Unidos (*Independent Living Movement*), na Inglaterra (*Union of the Physically Impaired against Segregation*) e nos países nórdicos (*Self-advocacy Movement, na Suécia*), primeiro como uma perspectiva histórico-materialista e, após, desde o início dos anos 1990, com a contribuição da epistemologia feminista. Esse campo vem desapontando como um sólido contexto acadêmico interdisciplinar que pretende refletir, em suas mais variadas vertentes, sobre o fenômeno da deficiência a partir do uso de metodologias e ferramentas analíticas próprias das Ciências Sociais (p.194).

Conforme apontam Gesser, Nuernberg e Toneli (2012), a deficiência é uma questão discutida em diversos países e abrange atualmente um grande contingente populacional, sendo experimentada por mais de um bilhão de pessoas segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2012). No Brasil, os dados do censo demográfico realizado em 2010 indicaram 45 milhões de brasileiros com algum tipo de deficiência, representando 23,9% da população nacional (IBGE, 2011). Em termos de definição, o artigo 1º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência conceitua:

... pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009)

Diferentemente daquilo que costuma ser compartilhado no senso comum, essa definição focaliza a interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras encontradas/vivenciadas por elas, e não apenas suas lesões ou impedimentos. Tais barreiras

obstaculizam o acesso ao conhecimento e à participação social das pessoas com deficiência, impedindo uma efetiva inclusão.

Outrora amparada no modelo médico – enraizado na teoria da tragédia pessoal como narrativa cultural dominante e que reduzia as pessoas com deficiência a objetos de intervenções clínicas, reabilitação ou assistencialismo (GESSER; NUERNBERG; TONELI, 2012) –, pode-se dizer que a nova visão sobre deficiência é o grande divisor de águas no âmbito acadêmico e das políticas públicas. O modelo social da deficiência, em oposição ao paradigma biomédico, não se restringe às limitações funcionais dos corpos e concebe a deficiência como o resultado das interações pessoais, ambientais e sociais da pessoa com seu entorno (MELLO; NUERNBERG, 2012). É a estrutura social incapaz de responder à diversidade humana que produz a opressão experienciada pelas pessoas com deficiência, como afirmam Mello e Nuernberg (2012).

Nessa lógica, a inclusão é entendida como a garantia de acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, orientada pelo acolhimento às diferenças e pelo esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento (GESSER; NUERNBERG, 2015). Ela se apresenta como um ato ético e político, voltado ao desenvolvimento das capacidades, à participação social em condições iguais e à garantia dos direitos humanos fundamentais, sendo, portanto, essencial à democracia.

Na creche onde atuo, tenho observado como as crianças com deficiência são tratadas pelas demais, como são aceitas nas brincadeiras e nos grupos durante os momentos da ação pedagógica e como os profissionais de educação têm reagido frente ao desafio de atender e educá-las. Observei que alguns (mas) educadores (as) se veem um tanto atrapalhados (as) em interagir com crianças com síndrome de down, cadeirantes, surdas, cegas e crianças não diagnosticadas que apresentam traços de autismo, e também outras com dificuldades na coordenação motora e fala.

Tenho percebido que nos planejamentos de atividades essas crianças não são contempladas, como se suas especificidades não existissem. As aulas parecem ser elaboradas apenas para as crianças ditas “normais”; aquelas com deficiência são deixadas de lado, como se não estivessem presentes. É neste momento que me pergunto: isto é inclusão? É desta forma que a mesma deve acontecer? Como os professores devem agir para que estas crianças sejam realmente incluídas? O que eles pensam a respeito e como executam sua prática pedagógica para incluir as crianças e pessoas com deficiência? Como as crianças e adolescentes com deficiência se sentem na creche ou na escola? Qual é o papel do gestor, do orientador e supervisor escolar? Qual é a obrigação do Estado frente a este processo de

inclusão? O que está sendo feito para isso acontecer? As construções das unidades educativas são estruturadas arquitetonicamente para dar acessibilidade às crianças e pessoas com deficiência?

Diante desses e outros questionamentos, definiu-se como pergunta de pesquisa para o presente trabalho a seguinte indagação: **Quais práticas pedagógicas contribuem de fato à inclusão escolar de crianças com deficiência nas creches de Florianópolis?**

Estudar sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência na educação infantil é fundamental, tendo em vista que a diversidade é um aspecto inerente à condição humana e que precisa ser cada vez mais trabalhado na educação. Além disso, é preciso também investigar o impacto da vivência escolar no desenvolvimento infantil e as contribuições da inclusão para pessoas com e sem deficiência. Em 1998, o número de crianças com deficiência matriculadas na educação básica era cerca de 200 mil, com apenas 13% em turmas comuns; já em 2014 esse quantitativo chegou a quase 900 mil, dos quais 79% se deram em classes regulares (BRASIL, 2015a). Tais dados refletem avanços conquistados no campo da deficiência e, ao mesmo tempo, configuram um novo cenário para a educação brasileira, cujo desafio é rever concepções, políticas e práticas a fim de constituir-se como um espaço de valorização das diferenças e da pluralidade humana.

Tendo essas concepções em vista, o presente estudo tem como finalidade produzir contribuições teóricas para o campo da deficiência, fornecendo dados e focos de intervenções futuras nas creches e escolas, esclarecimentos e capacitação para professores e demais profissionais da educação. Para que a inclusão se efetive de fato, os educadores e profissionais da educação (gestores, orientadores e supervisores, por exemplo) precisam conhecer os aspectos necessários para promovê-la e reconstruir suas práticas pedagógicas, a fim de abranger a todos em sua singularidade.

É a partir dessas percepções e reflexões que essa pesquisa se desenvolveu, fruto de interesses profissionais e inquietações pessoais. A seguir, são apresentados os objetivos gerais e específicos da pesquisa, bem como seus principais marcos teóricos e aspectos metodológicos; os dados coletados e analisados são discutidos na sequência e, por fim, são tecidas algumas considerações finais.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

- Analisar práticas pedagógicas que efetivamente contribuem à inclusão escolar de crianças com deficiência no contexto da educação infantil em Florianópolis.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar as concepções sobre deficiência e inclusão compartilhadas por professores de educação infantil;
- Identificar as barreiras que impedem uma prática pedagógica inclusiva no contexto da educação infantil;
- Identificar os fatores e práticas que promovem uma verdadeira inclusão escolar aos alunos com deficiência.

3 REVISÃO DE LITERATURA

A construção dessa revisão de literatura se deu a fim de reunir escritos que sirvam de ponto de partida à investigação aqui proposta. Mais do que fazer um extenso levantamento de referências, preocupou-se em abordar temáticas e conceitos relevantes para fundamentar análises sobre a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil. Nessa perspectiva, são explorados a seguir um breve histórico dos principais marcos legislativos sobre deficiência no Brasil, o conceito de deficiência, um apanhado geral sobre os modelos da deficiência e o conceito de educação inclusiva.

3.1 PRINCIPAIS MARCOS LEGISLATIVOS SOBRE DEFICIÊNCIA NO BRASIL

O atendimento às pessoas com deficiência teve início no século XIX, ainda no Brasil imperial, sendo realizado por organizações como o Instituto dos Meninos Cegos e, já no século seguinte, pela APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (BRASIL, 2008). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2008), em suas versões publicadas em 1961 e 1971, fundamentou o direito das pessoas “excepcionais”¹ à educação, preferencialmente no sistema regular de ensino, mas não lançou bases para um sistema educativo capaz atender suas necessidades. Diante da não universalização do acesso à

¹ Na categoria “excepcional” incluíam-se estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação.

educação, reforçaram-se os encaminhamentos dos estudantes com deficiência a escolas e turmas especiais.

Apenas em 1989 é criada uma legislação de caráter nacional voltada efetivamente à regulação e defesa dos direitos das pessoas com deficiência: a lei nº 7.853/89 (BRASIL, 1989). Além de contemplar as áreas da saúde, da formação profissional, do trabalho e das edificações, a lei garantia a inclusão dos estudantes com deficiência no sistema educacional regular, a oferta obrigatória e gratuita de ensino e outros benefícios, como material escolar, merenda e bolsas de estudos.

No ano anterior, 1988, a Constituição Federal Brasileira recém-promulgada já trazia entre seus objetivos fundamentais no artigo 3º a promoção do bem a todos, “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). No campo da educação – definida como um direito de todos –, a constituição estabelece como um dos princípios para o ensino a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 26, inciso I) e garante como dever do governo a oferta de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, inciso III). Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) reitera tais garantias, além de assegurar a perspectiva da proteção integral a todas as crianças e adolescentes, sem discriminações, e estabelecer a efetivação dos seus direitos fundamentais, com absoluta prioridade, como sendo deveres do Estado, da família, da comunidade e da sociedade em geral.

Na mesma época, outros importantes documentos sobre educação especial tiveram repercussão em todo o mundo: a Convenção sobre os Direitos das Crianças (1988), a Declaração sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Em 1996, é sancionada no Brasil a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) a qual assegura a educação especial enquanto “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” A esses alunos, são garantidos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos” e “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”, entre outros direitos.

Anos depois, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, o Decreto nº 3.298/1999 (BRASIL, 1999), define a educação especial como uma modalidade transversal de ensino, complementando o ensino regular em todos os seus níveis

Ainda em 1999, a Convenção da Guatemala - promulgada no Brasil através do Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001) tem importante repercussão no campo da educação, exigindo uma nova perspectiva de educação especial, voltada à eliminação das barreiras que impedem o acesso a escolarização. O documento defende os direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência e define a “discriminação contra pessoas com deficiência” da seguinte maneira:

toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência (...) que tenha efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001).

Na primeira década dos anos 2000, outros importantes avanços são conquistados, incluindo a lei 10.436 de 24 de abril de 2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a produção e difusão do sistema braile (BRASIL, 2002), a implementação do Programa Educação Inclusiva pelo MEC (Ministério da Educação) através do decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008) e do Programa Brasil Acessível pelo Ministério das Cidades a partir do decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004), e a aprovação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pela ONU (BRASIL, 2009). Também nessa mesma década foi criado o decreto 5.296 de 2004 que regulamenta as leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004). No ano de 2007 é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação, cuja implementação é garantida pelo Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007) que estabelece como eixos:

a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (p. 5).

No ano de 2015 foi criada a lei nº 13.146, de 6 de julho, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015b). Conhecido como Estatuto da Pessoa com Deficiência, pode-se dizer em suma que sua finalidade é proteger os direitos das pessoas com deficiência, reconhecê-las como seres dotados de vontades e garantir que possam gerir suas próprias vidas.

É possível perceber, portanto, um conjunto de esforços e conquistas no campo dos direitos das pessoas com deficiência, intensificados especialmente a partir dos anos 1990 e

2000. Do ponto de vista legal e das políticas públicas, importantes avanços já foram concretizados, relativos, por exemplo, à garantia da inserção dos jovens com deficiência nas classes regulares (públicas e privadas) e não mais apenas nas chamadas “classes especiais” e à padronização das vias e instituições públicas de modo a garantir acessibilidade a todos. No entanto, a realidade ainda reúne inúmeros desafios, seja na efetivação de tais direitos e na fiscalização do poder público, seja na mudança de perspectiva da própria população acerca da deficiência, superando preconceitos e discriminações. Pode-se refletir que resignificação da deficiência, amparada na diversidade e nos direitos humanos, foi, ao mesmo tempo, produto e produtor de tais avanços, tendo se construído dialeticamente com os movimentos sociais e os estudos científicos relacionados ao tema.

3.2 O CONCEITO CONTEMPORÂNEO DE DEFICIÊNCIA: UMA VISÃO AMPLIADA

Débora Diniz, antropóloga e pioneira na difusão do modelo social da deficiência no Brasil, aponta que o conceito de deficiência contempla “as limitações funcionais nos indivíduos causadas por lesões físicas, sensoriais ou mentais” (DINIZ, 2007, p. 34). Tais limitações em interação com as barreiras físicas e sociais enfrentadas pelas pessoas com deficiência refletem na “perda ou na limitação de oportunidades em participar da vida normal da comunidade em igualdade de condições com outros indivíduos” (DINIZ, 2007, p. 35). Também a autora diz que:

A deficiência passou a ser entendida como uma forma particular de opressão social, como a sofrida por outros grupos minoritários, como as mulheres ou os negros. O marco teórico do grupo de sociólogos deficientes que criaram a Upias foi o materialismo histórico, o que os conduziu a formular a tese política de que a discriminação pela deficiência era uma forma de opressão social (DINIZ, 2007, p.17).

A autora traz uma concepção de deficiência não mais restrita às limitações físicas, sensoriais ou mentais, abarcando também as interações estabelecidas por esses sujeitos em uma realidade marcada por barreiras físicas e sociais. Muitas vezes a pessoa deficiente é impossibilitada por ir e vir devido à falta de estruturas arquitetônicas que não foram pensadas no momento de elaboração de um projeto de pavimentação de uma via, por exemplo.

De maneira objetiva, pode-se dizer que as pessoas com deficiência possuem uma condição distinta do ponto de vista sensorial, físico ou intelectual. Mas Diniz (2007) amplia e enriquece essa compreensão:

Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexismo ou

racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente (DINIZ, 2007, p. 5).

Assim sendo, a deficiência pode ser concebida como “a experiência de um corpo com algum impedimento num mundo que não contempla a variação corporal humana” (GESSER, NUERNBERG, 2015, p. 185). É preciso, portanto, transformar a sociedade ao invés de focar na reabilitação ou adaptação dessas pessoas. É nesse sentido que os esforços inclusivos devem atuar, tanto na escola, quanto nos demais espaços de convívio social.

3.3 MODELO MÉDICO E MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

As concepções sobre deficiência foram se modificando ao longo do tempo, como afirmado na introdução desse estudo. A histórica segregação social das pessoas com deficiência foi sustentada por duas abordagens diferentes: o ocultamento das deficiências e a tentativa de normaliza-las. A primeira tem relação com a Política do *Avis-Struthio*, cujo significado está em “enterrar a cabeça na areia para não ver o que não se quer ver ou não se pode ver” (GESSER; NUERNBERG, 2015, p. 178). Segundo esses autores, tal política levou ao extermínio e ao asilamento de pessoas com deficiência, mantendo-as no lugar de incapaz.

Outra política foi a do *Leito de Procasto*, a qual defende que pessoas com deficiência devem se enquadrar em um padrão de rendimento e utilidade, mesmo que isso implique em mutilações ou adequações extremas, que causem ainda mais sofrimento (GESSER; NUERNBERG, 2015). Nessa perspectiva, as diferenças devem ser neutralizadas, aproximando-se ao máximo do ideal de normalidade – estético, pedagógico, laboral, etc.

É justamente sob essa concepção que o modelo médico da deficiência está baseado, compreendendo a deficiência como um problema individual a ser corrigido, uma doença a ser curada (GESSER; NUERNBERG, 2015). Ele reitera o padrão de normalidade e percebe o corpo deficiente como “um corpo fora da norma” (DINIZ, 2007, p. 4).

A aproximação dos estudos sobre deficiência com outros campos do saber, como os estudos culturais e feministas, desafiou a hegemonia biomédica e produziu grandes debates, buscando abandonar definições estritamente diagnósticas e definir a deficiência a partir de uma perspectiva política, como aponta Diniz (2007). A própria linguagem sofreu mudanças nesse processo e termos discriminatórios utilizados até então foram problematizados: “retardado”, “aleijado”, “pessoa especial” ou “pessoa portadora de necessidades especiais”, “mongol”, “mongoloide”, entre outras. Antigas categorias foram abandonadas e novas passaram a ser utilizadas, como “pessoa com deficiência” e “deficiente” – apenas de ainda haver correntes divergentes sobre tais definições na atualidade (DINIZ, 2007).

Desse modo, surge o modelo social da deficiência, em rompimento com os dois modelos anteriores – do isolamento e da normalização. Paul Hunt, um sociólogo deficiente físico, foi um dos precursores desse novo modelo na década de 1960, e dentre suas principais obras está uma carta enviada ao jornal britânico “The Guardian” em 1972, na qual ele denunciava as péssimas condições enfrentadas por pessoas com deficiência em instituições especializadas e propunha a formação de um grupo de discussão e mobilização política sobre o tema (DINIZ, 2007). Quatro anos depois, o grupo constituiu a primeira organização política sobre a deficiência: a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (Upias), formada *por e para* deficientes, comprometido em articular uma resistência política e intelectual ao modelo médico e problematizar a opressão e exclusão social sofrida por eles.

A Upias defendia que a opressão experimentada pelas pessoas com deficiência não era uma questão individual, mas sim consequência de uma sociedade incapaz de prever e incorporar a diversidade humana (DINIZ, 2007). Na concepção do grupo, “a lesão seria um dado corporal isento de valor, ao passo que a deficiência seria o resultado da interação de um corpo com lesão em uma sociedade discriminatória” (DINIZ, 2007, p. 8). Nesse sentido, era preciso ir além da medicalização e avançar em políticas públicas para a deficiência.

O modelo social da deficiência parte do pressuposto de que as pessoas com deficiência sofrem reiteradamente com a discriminação e a exclusão social como reflexo das barreiras físicas, institucionais, comunicacionais e atitudinais que limitam sua plena participação no convívio em sociedade. É a partir dele que a deficiência passa a configurar-se como campo das humanidades, não mais restrita ao saber médico e psicológico (GESSER; NUERNBERG, 2015). Suas contribuições foram materializadas na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro por meio do Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009).

Os princípios norteadores dessa Convenção estão voltados à potencialização da capacidade de agência do sujeito com deficiência, incluindo-o na construção das políticas públicas relacionadas ao tema. São eles:

- a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas;
- b) A não-discriminação;
- c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e) A igualdade de oportunidades;
- f) A acessibilidade;
- g) A igualdade entre o homem e a mulher;
- h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade (BRASIL, 2009).

Com a contribuição das teóricas feministas nos estudos sobre deficiência, o modelo social passou por uma virada, o que constituiu sua chamada “segunda geração”. Enquanto os principais teóricos da primeira geração eram homens e em sua maioria portadores de lesão medular, dedicados a discutir as barreiras enfrentadas e as desvantagens delas resultantes, a segunda geração reuniu mulheres deficientes e cuidadoras de pessoas com deficiência, que lançaram um olhar à subjetividade do corpo deficiente (DINIZ, 2007). Elementos como o corpo lesado, o cuidado, a experiência da dor, a interdependência como inerente à vida humana e o envelhecimento, foram incluídos no debate e na garantia dos direitos das pessoas deficientes (GESSER; NUERNBERG, 2015).

Mello e Nuernberg (2012) destacam a articulação necessária entre as categorias de gênero, geração, classe, raça e etnia, orientação sexual, região e religião nas análises socioculturais e, contudo, apontam que a deficiência ainda é uma questão pouco investigada na produção acadêmica brasileira. Sua especificidade e complexidade ainda fazem com que o tema ocupe uma posição periférica nas Ciências Humanas e Sociais e nos estudos feministas especialmente, refletindo-se na percepção das políticas voltadas à deficiência como “políticas especiais” e não como políticas públicas gerais, e, ao mesmo tempo, na falta de problematização dessas intersecções em estudos sobre a deficiência (MELLO; NUERNBERG, 2012).

3.4 O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Com o desenvolvimento dos estudos científicos, das legislações e das políticas públicas relacionadas à deficiência, um conceito ocupa lugar de destaque no cenário contemporâneo da educação: a inclusão. Para Sassaki (1997), inclusão é:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. (...) Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (p. 41).

Ainda que o termo “necessidades especiais” desperte uma associação direta com o alunado do campo da deficiência, a educação inclusiva diz respeito a todas as pessoas, uma vez que cada sujeito possui necessidades singulares em seu processo de aprendizagem. A inclusão no ambiente educativo significa a compreensão de cada pessoa, com ou sem deficiência, e a

adaptação dos conteúdos, recursos e estratégias didáticas às suas demandas, de modo a possibilitar e facilitar seu pleno desenvolvimento.

Em entrevista à revista Nova Escola, a educadora Maria Teresa Mantoan (2016) apresenta uma definição de inclusão ainda mais ampla, não se restringindo apenas ao campo da deficiência. De acordo com ela, inclusão:

É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro (MANTOAN, 2016, *online*).

Sua metáfora sobre as diferenças entre “estar junto” e “estar com” reflete o significado mais concreto da inclusão: não basta apenas incluir crianças com deficiência nas classes regulares, mas sim buscar estratégias para possibilitar a elas um processo de ensino-aprendizagem que crie sentido, que cumpra os propósitos de uma educação comprometida com a cidadania. É preciso, desse modo, construir um projeto pedagógico que acolha as diferenças e que elimine as desvantagens já impostas pela sociedade a uma determinada característica ou condição – seja ela relacionada à deficiência, gênero, classe, raça, orientação sexual, ou outra.

Ao discutir sobre os benefícios que a inclusão traz para alunos e professores, Mantoan (2016) afirma que o maior legado é “viver a experiência da diferença” e enfatiza que se as crianças não passarem por ela na infância terão dificuldade de vencer os preconceitos na vida adulta. Ela diz ainda que a experiência da inclusão possibilita às crianças vítimas de preconceito um aprendizado sobre ocupar o seu lugar na sociedade por direito.

Uma educação inclusiva pressupõe, então, a superação das diversas barreiras que obstaculizam o acesso das pessoas com deficiência ao conhecimento e à participação social de maneira ampla. Ela visa garantir a atenção educacional e institucional que esses sujeitos demandam, além de buscar ainda o enriquecimento do grupo a partir da valorização das diferenças (GESSER; NUERNBERG, 2015). O foco da inclusão não deve ser as lesões e impedimentos físicos, sensoriais e intelectuais, mas sim os espaços e recursos, os quais devem ser acessíveis a todos e atender as especificidades de cada um (GESSER; NUERNBERG, 2015).

Eva Kittay (2001), teórica feminista que contribui ao estudo da deficiência, apresenta uma crítica à noção de independência como ideal a ser alcançado, permeado pelo

individualismo característico das relações contemporâneas. Ela propõe a interdependência como um princípio inerente à condição humana, devido ao caráter relacional dos seres humanos. Como afirmam Gesser e Nuernberg, “ao longo de nossas vidas, seja por ser muito jovem, idoso, doente ou deficiente, precisaremos de cuidados dos outros” (2015, p. 184). A inclusão deve, portanto, garantir a atenção às necessidades e singularidades do outro e, para além, assegurar seu direito de escolha e o exercício de sua autonomia. A potencialização do sujeito e de sua capacidade de ação devem guiar as iniciativas inclusivas na escola e nos demais espaços sociais.

4 MÉTODO

4.1 TIPO DE ESTUDO

O método utilizado para a realização de uma pesquisa científica precisa concordar com o objeto de estudo e consistir na abordagem mais adequada de aproximação dos dados à realidade. Tendo essa concepção em vista e levando em consideração a subjetividade do tema estudado, optou-se por utilizar uma abordagem qualitativa, sustentada pelo caráter do simbólico e do subjetivo (MENANDRO, 1998), uma vez que os objetivos estabelecidos nesse estudo versavam sobre percepções dos próprios profissionais de educação infantil acerca de suas práticas e experiências.

4.2 CENÁRIO DO ESTUDO

Conforme Minayo (2008), o campo de pesquisa constitui o recorte da realidade sobre o qual o estudo se debruçará. Assim sendo, o campo da presente investigação se configurou nas práticas pedagógicas de professoras de educação infantil da Rede Municipal de Educação da cidade de Florianópolis, Santa Catarina.

Segundo a página eletrônica do Departamento de Educação Infantil (DEI), da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, as principais diretrizes do órgão são oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas a crianças de zero a cinco anos de idade. Para tanto, busca-se uma articulação permanente e profunda com as famílias, garantindo o atendimento gratuito, bem como o direito da criança à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação com outras crianças (FLORIANÓPOLIS, 2016).

As propostas pedagógicas devem ter eixos norteadores relacionados às interações, às linguagens e à brincadeira. Dentro dessas diretrizes existe uma preocupação com o processo pedagógico que deve considerar as crianças em sua totalidade, sempre respeitando as suas especificidades e as diferenças entre elas (FLORIANÓPOLIS, 2016). Tais diretrizes devem garantir o reconhecimento e a valorização da diversidade, para que haja superação da desigualdade étnico racial e também prezar pela educação das crianças com deficiência, com transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em conjunto com outras crianças (FLORIANÓPOLIS, 2016).

Segundo a Gerência de Educação Especial, no ano de 2016 as Unidades Educativas da rede municipal de educação de Florianópolis atenderam, na educação infantil, três crianças com perda total auditiva, quatro crianças com perda parcial auditiva, duas crianças cegas, quatro crianças com baixa visão, 33 crianças com deficiência intelectual. Com deficiência Motora-física, foram 15 crianças com paralisia cerebral e 14 outras não diagnosticadas. Também 17 crianças com deficiência múltipla, 96 com TEA (Transtorno do Espectro Autista) e 61 crianças estão em avaliação de deficiência, sendo um total de 249 crianças em toda a rede (FLORIANÓPOLIS, 2016).

4.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Participaram da pesquisa nove professoras da Rede Municipal de Educação de Florianópolis/SC, atuantes em seis diferentes unidades de educação infantil. Elas foram selecionadas de maneira intencional a partir dos seguintes critérios: a) estar na condição de professora, titular ou auxiliar, à época da coleta de dados; b) lecionar na modalidade da educação infantil e em instituições públicas municipais; c) ter em sua turma ao menos uma criança com deficiência, à época da participação na pesquisa.

Tendo sido considerados tais critérios, a seleção de potenciais participantes se deu inicialmente a partir da própria rede de contatos do pesquisador e, posteriormente, por indicação de outros colegas de profissão. Conforme tais identificações e indicações foram sendo feitas, dirigiram-se convites para participação na pesquisa através de e-mail. Nesse momento, tentou-se privilegiar a participação de professores vinculados a instituições diferentes, a fim de contemplar maior pluralidade de experiências e contextos.

No entanto, alguns dos sujeitos inicialmente contatados não responderam ao convite ou não manifestaram interesse em participar, o que se apresentou como limitação a tal diversificação. Desse modo, pode-se dizer que a composição final do grupo de participantes

foi intencional e estabelecida conforme o interesse e disponibilidade das pessoas em contribuir para a pesquisa. Ainda que o critério de saturação dos dados² (TURATO et al, 2008) tenha sido buscado, a delimitação do número de participantes ficou condicionada principalmente ao curto tempo disponível para a coleta de dados, tendo em vista o cronograma de encerramento do curso de especialização ao qual este trabalho se vincula.

4.4 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta de dados foi realizada através de um questionário enviado via e-mail. Inicialmente, pretendia-se utilizar entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta, objetivando um contato mais próximo com os candidatos e a possibilidade de obter dados mais profundos, dado à interação e abertura características de tal instrumento. No entanto, devido às dificuldades de conciliação de horários com as pessoas que se dispuseram a participar e à urgência no desenvolvimento da pesquisa, decidiu-se alterar o percurso metodológico anteriormente planejado, optando-se pelo uso de questionários, e não mais entrevistas.

O questionário foi elaborado a partir do roteiro de entrevista já elaborado anteriormente, fazendo-se as devidas adaptações. Criaram-se perguntas de caracterização dos participantes e algumas questões de conteúdo foram destrinchadas em outras perguntas, mais específicas. Em uma entrevista tem-se a possibilidade de investigar temas que surgem conforme o andamento da própria conversa, o que não ocorre no caso da aplicação de questionário via e-mail. Levando-se em conta tais particularidades do instrumento, as devidas alterações foram feitas.

Ainda que o modelo de questionário se caracterize por maior objetividade em comparação com a entrevista, considerou-se que a pesquisa manteria seu caráter qualitativo, uma vez que a singularidade das respostas e dos sujeitos ainda seria o foco principal – e não uma generalização dos resultados, como em uma pesquisa quantitativa. As concepções sobre deficiência e inclusão das professoras e suas percepções sobre a prática pedagógica no modelo inclusivo continuaram sendo o fenômeno em estudo, modificando-se apenas o formato da coleta em decorrência do tempo disponível para sua conclusão. Por fim, a mudança metodológica implicou ainda na definição final do conjunto de participantes. Inicialmente

² Segundo Turato et al (2008), a conclusão da coleta de dados por saturação teórica se dá quando os dados obtidos passam a apresentar certa redundância ou repetição, ou seja, pouco acrescentam ao material já coletado. Desse modo, encerra-se a coleta de dados, uma vez que sua continuidade não traria contribuições significativas à pesquisa.

pretendia-se entrevistar cerca de cinco pessoas; após a alteração do instrumento, buscou-se alcançar pelo menos 10 pessoas.

Após o aceite das participantes, o questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – apêndice A) foram enviados via e-mail. Dez participantes deram início à resposta dos questionários, mas uma delas optou por desistir em razão de problemas pessoais e da conseqüente falta de tempo para concluir. A pesquisa contou, portanto, com nove respondentes.

Conforme se deu o recebimento dos questionários respondidos, o processo de análise de dados teve início. A técnica escolhida foi a análise de conteúdo proposta por Bardin (2004). Segundo a autora, a análise de conteúdo está baseada na dedução e interpretação dos dados coletados, a partir de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos dados. Gomes (2000) complementa afirmando que através dela é possível ir além dos conteúdos manifestos, buscando sentidos e relações não expressos diretamente.

A análise das respostas das professoras participantes seguiu um padrão estabelecido através de um guia de análises de dados e do uso dos objetivos da pesquisa, e todas as respostas foram acordadas conforme sua identificação com cada um deles. Este procedimento adotado se deu em três etapas, conforme descrito por Bardin (2004) sobre a análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento e interpretação dos resultados. A primeira etapa consiste na organização dos dados, sistematizando ideias iniciais; a exploração exige leituras repetidas a fim de compreender o núcleo das respostas, identificando-se categorias e subcategorias temáticas. Por fim, a última etapa envolve a compreensão de fato do conteúdo, além da proposição de inferências e interpretações à luz da teoria e dos objetivos estabelecidos.

4.5 CUIDADOS ÉTICOS

Apesar da opção por não submeter o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC, em virtude do curto tempo disponível à elaboração do estudo, durante todos os procedimentos aqui adotados foram observados os princípios éticos definidos pela Resolução n.466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012). Às professoras participantes da pesquisa foram apresentados seus objetivos, metodologia e preceitos éticos, além de esclarecidas todas as dúvidas manifestadas. Juntamente aos questionários, foram enviados via email o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, solicitando-se a devolução de uma cópia digitalizada assinada pela participante.

O TCLE afirmou a participação voluntária das professoras convidadas e garantiu a condição de anonimato das suas identidades, além da livre desistência a qualquer momento, a ausência de custos e recebimentos de qualquer origem e o esclarecimento formal dos objetivos, justificativas e finalidades do estudo.

Na análise e apresentação dos resultados, os nomes reais foram substituídos aleatoriamente por outros nomes femininos fictícios e atentou-se para que as participantes não pudessem ser identificadas a partir de nenhuma outra informação específica apresentada. Por fim, a devolução dos resultados da pesquisa será feita às participantes após a realização da defesa deste TCC.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 AS PARTICIPANTES DA PESQUISA: BREVE PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO

O estudo foi realizado com nove mulheres, com faixa etária entre 36 e 48 anos, o que dá uma média de idade de 41 anos. Todas se formaram em Pedagogia entre os anos de 2000 e 2015, sendo que oito delas já haviam concluído ou estavam cursando pós-graduações na área. Como dito anteriormente, as participantes atuam em seis diferentes creches públicas da Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Elas atuam no local de trabalho entre seis meses e 16 anos, tendo atuado em outras instituições anteriormente – seja como efetivas, seja como estagiárias. Elas atuam com diferentes faixas etárias dentro da educação infantil.

Boa parte das participantes afirmou ter cursado o magistério antes da graduação e ter conhecido a educação infantil durante os estágios obrigatórios. Todas relataram que nessas primeiras experiências já se identificaram com a mesma, o que as motivou cada vez mais a aprofundarem seus conhecimentos sobre a referida área, concluindo seus estudos na graduação e depois na especialização.

As professoras participantes afirmaram que no decorrer dos anos tiveram em seus grupos crianças com as mais variadas deficiências tais como: deficiência auditiva, paralisia cerebral, cegueira, baixa visão, deficiência múltipla, comportamento do espectro autista, limitações motoras, distrofia muscular, Síndrome de Down, microcefalia, hidrocefalia, entre outras.

Quadro 1 – Perfil das participantes da pesquisa

Nome	Idade	Ano de	Tem	Experiência na	Experiência na
-------------	--------------	---------------	------------	-----------------------	-----------------------

fictício		formação	especialização?	educação	creche atual
Olivia	36	2003	Sim	17 anos	11 anos
Raquel	41	2005	Sim	16 anos	6 meses
Joana	45	2006	Sim	23 anos	16 anos
Catarina	37	2000	Sim	18 anos	3 anos
Emília	46	2004	Sim	21 anos	6 meses
Glória	39	2006	Sim	11 anos	9 meses
Helena	36	2015	Não	3 anos	8 meses
Núbia	48	2000	Sim	22 anos	5 anos
Rute	41	2004	Sim	22 anos	2 anos

5.2 CONCEPÇÕES SOBRE DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO

Como apresentado nos capítulos introdutórios desse estudo, há dois modelos principais da deficiência: o modelo médico e o modelo social. Conforme apontam Medeiros e Diniz (2004):

[...] o modelo médico identifica a pessoa deficiente como alguém com algum tipo de inadequação para a sociedade; o modelo social, por sua vez, inverte o argumento e identifica a deficiência na inadequação da sociedade para incluir todos, sem exceção.

As concepções sobre deficiência apresentadas pelas participantes remetem a tais modelos, especialmente ao médico. A maioria das respondentes define deficiência como *impedimento, ausência, limitação ou privação*. Glória, por exemplo, conceitua o termo como *ausência ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou física*. Tal visão focada na lesão ou no impedimento por si só retrata bem a perspectiva do modelo médico, para o qual a lesão levava à deficiência; em contrapartida, “para o modelo social, sistemas sociais excludentes levavam pessoas com lesões à experiência da deficiência” (MEDEIROS; DINIZ, 2004, p. 8). As falas dessas participantes vêm de encontro com o que dizem Gesser e Nuernberg (2016) quando afirmam que na perspectiva médica a deficiência deve ser curada e corrigida.

Três participantes aproximam-se um pouco mais do modelo social da deficiência. Núbia conceitua deficiência como *privação ou uma forma diferenciada de poder desenvolver e relacionar-se com o mundo a sua volta*, e Emília afirma que ela é *algo indefinido que nos faz ser e agir “diferente” dos padrões impostos pela sociedade*. Ainda que de maneira sutil,

ambas as professoras abordam aspectos destacados pelo modelo social, como o fato de que a deficiência é definida a partir de um padrão social e médico de suposta normalidade e a compreensão de que ela é um modo singular de ser e estar no mundo.

Helena também traz uma resposta baseada no modelo social da deficiência, aproximando-se a uma abordagem biopsicossocial: para ela, deficiência é *ausência ou disfunção da estrutura física, intelectual, sensorial ou motora da forma permanente no ser humano*, em virtude da qual *ele enfrentará diversas barreiras ao longo da vida (...) em sociedade*. Sua fala inclui a lesão ou impedimento de caráter físico, intelectual ou sensorial que caracteriza a deficiência e também as barreiras vivenciadas pelas pessoas que possuem tais condições. Essas barreiras são decorrentes de uma estrutura social incapaz de atender e respeitar as diferenças. Diniz (2007) define deficiência como um conjunto de ideias que distingue anomalias, mas que também expõe um sistema social que brutaliza o deficiente. Os estudos sobre deficiência trouxeram à tona uma gama de ideias e pensamentos que escravizam o corpo com deficiência (Diniz, 2007, p. 5).

Como apresentado, as participantes têm dois diferentes conceitos sobre a deficiência, umas baseadas no modelo médico e outras no modelo social. Isso pode significar que há uma necessidade de adequação de concepções, ou seja, é necessária mais informação para aquelas que ainda acreditam que ser deficiente é ser limitado, é estar impedido definitivamente de ir e vir, entre outros mitos e estereótipos frequentemente compartilhados. O modelo social da deficiência propõe uma concepção mais ampla sobre o assunto e responsabilizando também a sociedade pela inclusão, uma vez que são os sistemas sociais que excluem e levam as pessoas com lesões a experimentarem a deficiência (MEDEIROS; DINIZ, 2004).

Enquanto as concepções sobre deficiência ainda apresentaram visões do modelo médico, as concepções sobre inclusão de todas as participantes foram pautadas em visões do modelo social. Helena, por exemplo, afirma que *incluir é respeitar o ser humano na sua totalidade, com ou sem deficiência, e proporcionar a todos uma participação plena e ativa na vida e na sociedade*, considerando a limitação de cada um. Ela escreve que *uma educação inclusiva vai além de colocar a criança ou adolescente em uma sala de aula*, criticando ações simplistas focadas apenas em trazer as pessoas com deficiência para o ensino regular, sem lhes dar as condições necessárias de aprendizagem. Helena ainda finaliza: *educação inclusiva significa ampliar a participação de todos os estudantes, educando-os no mesmo contexto escolar sem distinção e apoiando-os em suas especificidades*.

Na mesma direção, Raquel afirma que *inclusão é proporcionar a todas as pessoas, independentemente de suas singularidades, o direito de aprender, de socializar, de se*

desenvolver, oferecendo condições que garantam sua participação de modo consciente e responsável na sociedade da qual fazem parte. Ao escrever sobre a educação inclusiva, Joana destaca também a importância de *assegurar ao ser humano uma educação que respeite seu processo de construção, respeitando o tempo, o ritmo e as especificidades de cada um*.

Tais falas se aproximam da literatura contemporânea sobre inclusão. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica afirmam que a construção de uma sociedade democrática pode ser fruto da inclusão educacional e entende-se como inclusão a certeza de que todos tenham acesso à vida em sociedade e ações de acolhimento às diferenças e igualdade de oportunidades e desenvolvimento com qualidade em todos os aspectos, sem distinções (BRASIL, 2001b).

Percebe-se que os conceitos das entrevistadas estão de acordo com o entendimento mais atual de concepção de inclusão e isto é um fator muito relevante, pois se pressupõe que tais compreensões se reflitam nas suas práticas profissionais. Destaca-se ainda a necessidade do tema deficiência e inclusão ser explorado cada vez mais nas formações continuadas e também nas formações em serviço. O profissional de educação precisa estreitar laços cada vez mais fortes com o tema da inclusão, para que este possa ter clareza na sua ação ao trabalhar com as crianças e jovens com e sem deficiência, garantindo que todos sejam acolhidos e respeitados na sua singularidade.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica afirmam que:

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. (BRASIL, 2001b, p. 28).

Outras respostas refletem tais princípios educacionais: Joana, por exemplo, diz que *inclusão significa aceitar as pessoas sem distinção de cor, raça, crença, classe social ou por limitações intelectuais e físicas*. Rute acrescenta *que essa educação (inclusiva) nos proporciona o entendimento do outro e a oportunidade de conviver com as diferenças e aceitar o outro como ele é*.

Em resposta a outra pergunta, Joana também afirma *que o conceito de inclusão pode ser usado para abordar a pluralidade humana e não apenas as pessoas com deficiência*, concluindo que *a educação é direito de todos*. Por vez, Rute complementa expondo que *a educação inclusiva é benéfica para todos, sem exceção, pois permite o ensinamento sobre o respeito, a ética e a diversidade*. Percebe-se, desse modo, que as definições das professoras se equiparam ao que é estabelecido pelas as diretrizes nacionais (BRASIL, 2001b) e pelas

principais referências do campo da educação inclusiva de pessoas com deficiência (BRASIL, 2008, 2009, 2011, 2015b).

5.3 BARREIRAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao responderem sobre a percepção e avaliação do seu trabalho e da sua instituição como um todo, algumas participantes pareceram demonstrar certo sentimento de frustração. Glória, por exemplo, aponta para a necessidade de formação específica para que os profissionais tenham suporte e conhecimento teórico para trabalharem com os alunos com deficiência. Ela acredita que a unidade se preocupa pouco em incluir essas crianças e percebe que todo o trabalho de inclusão acaba quase sempre dependendo só dela, enquanto professora auxiliar de educação infantil.

Glória também salienta que muitas vezes as crianças com deficiência continuam sendo tratadas como “coitadinhas”, sem ter suas potencialidades reconhecidas como sujeitos. Tal percepção vem ao encontro da política de segregação social conhecida como *Avis Struthi* anteriormente mencionada, isto é, quando as pessoas não querem ver o problema, considerando as pessoas com deficiência como incapazes (GESSER; NUERNBERG, 2015). Ela também afirma que em momentos de oficinas coletivas, o corpo pedagógico praticamente não pensa nas crianças com deficiência, o que exige dela o esforço individual para adaptar materiais às atividades.

Outras participantes também parecem compartilhar desse sentimento. Olívia relata: *Eu, professora, acredito na inclusão, procuro aprender no dia a dia, infelizmente percebo a dificuldade de alguns profissionais de simplesmente aceitar, não exijo formação e materiais, somente o essencial, que é a aceitação e respeito.* Outra professora também diz: *Apesar de todas as dificuldades encontradas hoje na educação há descaso por parte das autoridades competentes...* (Emília).

Assim sendo, através das falas das participantes percebe-se que há significativas dificuldades no exercício de suas práticas pedagógicas. São destacados, como dito, a falta de formação sobre inclusão para os profissionais da educação, o descaso da unidade educacional para com a criança com deficiência, deixando a professora auxiliar de educação especial desamparada, as atitudes desrespeitosas de alguns colegas de profissão e o a falta de atuação e eficiência das autoridades políticas acerca do tema.

O decreto nº. 5.296 de 2 de dezembro de 2004 explicita a padronização que deve ser cumprida com o objetivo de eliminar barreiras que impossibilitem o acesso e participação das

peças com deficiência aos diversos espaços de convivência social. Em seu artigo 8º, inciso I, o decreto define acessibilidade como sendo

condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

No mesmo artigo, a referida legislação, em seu Art. 8, inciso II, ainda traz uma conceituação sobre as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência: “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação” (BRASIL, 2004). O documento classifica tais barreiras em quatro categorias: *urbanísticas* (nas vias e espaços públicos), *nas edificações* (no entorno e interior das edificações públicas ou de uso comum), *nos transportes* e *nas comunicações e informações*.

Gesser e Nuernberg (2015), de forma semelhante, também apresentam uma classificação das barreiras experimentadas pelas pessoas com deficiência, utilizando as seguintes categorias: barreiras *arquitetônicas*, *comunicacionais e informacionais*, *metodológicas e pedagógicas*, *instrumentais* e *atitudinais* (GESSER; NUERNBERG, 2015). As *arquitetônicas* muitas vezes são as mais fáceis de serem identificadas uma vez que se referem a questões físicas do ambiente, como a ausência de rampas, banheiros e portas adaptadas, pisos táteis, elevadores, etc. A padronização desses elementos é descrita pela NBR 9050 (ABNT, 2004). Já as barreiras *comunicacionais e informacionais* constituem rupturas na comunicação, como aquelas que ocorrem, por exemplo, entre surdos e ouvintes ou entre uma pessoa com autismo e outra sem. Sua superação requer a presença/formação de intérpretes de Libras, o uso de textos digitalizados em áudio ou convertidos em braile, entre outras tecnologias (GESSER; NUERNBERG, 2015).

As barreiras *metodológicas e pedagógicas* se referem à organização do espaço pedagógico, ao uso de diferentes formas de avaliação, estratégias didáticas e recursos, entre outros aspectos, impactando diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência. As barreiras *instrumentais* englobam instrumentos e artefatos projetados para um usuário abstrato, considerado “normal”, ou seja, desprovido de quaisquer limitações físicas, sensoriais ou intelectuais, como problematizam Gesser e Nuernberg (2015).

Por fim, as barreiras *atitudinais* são as mais complexas de serem analisadas, por seu caráter subjetivo e, muitas vezes, cultural. Elas são predisposições desfavoráveis ao outro por ele ser diferente daquilo que se considera ideal, isto é, são preconceitos, mitos, estigmas, etc.,

direcionados às pessoas com deficiência. Tais atitudes reforçam o ocultamento das pessoas com deficiência, restringindo-as ao âmbito privado, e uma tentativa de normalização dos corpos e neutralização das diferenças (GESSER; NUERNBERG, 2015).

No que diz respeito à acessibilidade das unidades, diferentes percepções foram relatadas. Joana diz:

A estrutura física de nossa unidade educativa ainda não está totalmente de acordo com o que a legislação rege. Aos poucos, estamos nos adequando para atendermos as pessoas com deficiência. Já temos placas com identificação em braile, barras de ferro no espaço externo, banheiros com pias adequadas e com barras.

Outra entrevistada responde: *a creche tem uma boa estrutura, tem placas em braile nos ambientes coletivos, barra de segurança no banheiro de baixo, porta larga nesse banheiro, possui elevador* (Glória). A professora Helena afirma: *nossa instituição possui rampas de acesso, brinquedos e utensílios adaptados, biblioteca e uma sala de multimeios, proporcionando um suporte fantástico, tanto para as crianças, como para os profissionais.*

Negativamente, Glória relata a respeito dos elevadores que existem na unidade: (...) *existem, porém nunca funcionam, os alunos usam a escada, não tem rampa de acesso ao parque tendo que sempre segurarmos para subir e descer a calçada de acesso às salas ou ambientes coletivos.* A professora Raquel também afirma:

(...), *mas não possui o piso guia, as barras no espaço do parque, e algumas portas não possuem espaço suficiente para a passagem de um cadeirante. Apesar de todos os esforços da direção, falta muito para que as pessoas com deficiência que circulam dentro da instituição, sejam atendidas em todas as suas necessidades.*

Em síntese, as participantes relatam que algumas medidas já foram implementadas para que a acessibilidade das pessoas com deficiência seja garantida, variando, porém, conforme a unidade. Ações como a implementação de rampas, elevadores, pisos-táteis e banheiros adaptados (minimizando barreiras arquitetônicas) e o uso de placas em braile e diversos materiais adaptados (favorecendo questões pedagógicas, comunicacionais e informacionais) estão em diferentes estágios de concretização, dependendo da creche.

Em relação ao apoio e suporte pedagógico, das nove participantes, seis consideraram um excelente apoio vindo da supervisão pedagógica, como exemplificado um dos relatos:

Nossa supervisora sempre nos dá suporte necessário para atendermos a demanda. Sempre vai a busca de documentos que nos orientem ou de órgãos responsáveis. No caso da PMF, órgão no qual atuo, buscamos parceria com a sala multimeios e com os profissionais responsáveis por esta. Na modalidade da educação infantil, dependendo do grau de deficiência da criança, temos um (a) professor (a) auxiliar de educação especial para acompanhar a criança (Joana).

Negativamente ou considerando incompleto o suporte recebido, três professoras se posicionaram. Olívia diz que *aprende o profissional que vai atrás, que pesquisa e que deseja apreender*, pois o apoio da coordenação é mínimo. Raquel destaca a falta de investimentos: *ainda necessitamos de suporte governamental em relação a melhorias do espaço físico, os materiais para desenvolver as propostas e a oferta de formação permanente aos profissionais*. Já Rute afirma que recebeu suporte quando buscou, porém, acredita que *todos ainda têm muito a melhorar, tanto educadores quanto equipe pedagógica, talvez por se tratar de uma maneira diferente e nova de ver a Educação*.

As participantes parecem concordar que todo profissional deve buscar formação para atualizar-se, entretanto, uma problematização se apresenta: por que se percebe que os professores possuem pouco conhecimento sobre a deficiência e a inclusão, se por lei eles têm direito a esta formação? O decreto nº. 8.752 de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, tem como um de seus princípios que a formação inicial e continuada são componentes fundamentais à profissionalização, devendo ser integradas ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e experiências profissionais (BRASIL, 2016, art. 2º, inc.VII). As participantes desse estudo pouco falaram sobre iniciativas institucionais e/ou governamentais de capacitação voltada à temática da inclusão, mas apontaram tanto para o desinteresse de alguns colegas quanto para a falta de incentivo e suporte da instituição em relação à busca por conhecimentos mais específicos.

Ainda sobre o apoio pedagógico é interessante citar o que uma participante diz sobre o apoio da supervisão e da equipe pedagógica: *o suporte da coordenação pedagógica é quando temos dificuldades que não conseguimos resolver, [então] vamos ao seu encontro solicitando ajuda* (Emília). Ao que parece, no contexto onde a professora trabalha a equipe de supervisão atua apenas quando buscada pelos professores; não parece haver um compromisso em estudar e debater mais alguns temas, em construir conhecimentos e práticas em conjunto. Quando há dúvidas, eles esclarecem, quando não há, nenhuma ação é feita. Essa também pode ser considerada uma barreira ao pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência na educação.

Quanto ao acesso aos materiais adaptados, uma das respostas de maior destaque é a da professora Joana. Ao comentar sobre o uso de materiais, ela relata que o mesmo

depende do grau da deficiência ou dos profissionais responsáveis em atuar na sala multimeios³. Nos anos anteriores, o interesse desses profissionais

³ “As salas de recursos multifuncionais/salas multimeios são espaços localizados nas escolas públicas de educação básica onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Elas são constituídas de mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos. Estas

em acompanhar o trabalho realizado na creche parecia ser mais intenso. A socialização de materiais para serem usados com essas crianças era disponibilizada com mais frequência. Muitas vezes, nós profissionais também adaptávamos os materiais com a orientação desses profissionais. Hoje, percebo pouco comprometimento por parte destes. Mal conseguem atender a demanda de toda a rede. Este ano, estamos muito mais criando e adaptando os materiais do que tendo retorno da prefeitura. Ultimamente contamos apenas com a orientação da Supervisora Escolar (Joana).

A análise dos dados permite considerar que tal resposta é representativa em certo modo da realidade das instituições onde atuam as demais participantes. As falas como um todo reiteraram a percepção de que os professores recebem orientação com a supervisora escolar principalmente quando a busca parte deles próprios, que a sala multimeios não é mais tão atuante como era no passado e que elas próprias quem buscam alternativas, adaptando e criando materiais para serem usados pelas crianças com deficiência.

Muitas são as relações possíveis entre os dados obtidos junto às participantes e a categorização das barreiras proposta por Gesser e Nuernberg (2015). São identificadas barreiras arquitetônicas nas falas de Raquel, de Glória e de Joana quando estas falam sobre a ausência de pisos-guia, portas mais largas para cadeirante, rampas e elevadores. Algumas barreiras pedagógicas, metodológicas e instrumentais permeiam as falas de Glória, Olívia e Emília quando estas falam sobre a falta de formação dos profissionais da educação e de suporte da coordenação pedagógica. Por fim, barreiras atitudinais, que dizem respeito ao preconceito propriamente dito, aparecem na fala de Olívia quando ela se refere à dificuldade de alguns profissionais de apenas aceitar a singularidade dos alunos com deficiência.

Quando perguntadas sobre as principais dificuldades na sua *práxis*, as professoras citaram impedimentos, faltas e barreiras que impedem uma inclusão social verdadeira. Algumas delas, com o já citado anteriormente, indicam a falta de investimentos públicos para a educação inclusiva.

Por fim, outras barreiras mencionadas foram a falta de comprometimento dos pais em buscar os direitos dos seus filhos e os educarem para a inclusão, o grande número de crianças dentro da sala, além da falta de respeito da comunidade, tendo sido relatadas situações em que pessoas estacionam seus carros em frente à rampa de acesso à escola, impedindo a passagem de cadeirantes, por exemplo. Estas são as principais dificuldades e barreiras vivenciadas pelas professoras.

salas permitem que o AEE, feito no turno oposto ao da sala de aula comum, seja realizado na própria escola em que o estudante frequenta ou em outra escola próxima a sua” (MACHADO, 2010 apud FLORIANÓPOLIS, 2016).

De modo geral, foi possível identificar barreiras relativas a diferentes aspectos e, sobretudo, envolvendo os diversos personagens atuantes no campo da inclusão na educação: os professores e coordenadores, o governo, a sociedade em geral e as famílias. Assim sendo, faz-se necessário destacar o caráter compartilhado que a educação possui enquanto direito garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e pela Constituição Federal (BRASIL, 1988). Em seu artigo 205, a Constituição Federal Brasileira assegura que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício e sua qualificação para o trabalho”.

5.4 PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As participantes afirmam que há muitas práticas que favorecem a inclusão. Núbia afirma: *procuramos criar ambiente e situações onde as crianças que possuem alguma deficiência se sintam estimuladas a desenvolverem suas potencialidades, superando suas “limitações” e conquistando seu espaço como sujeitos de direitos e deveres*. Outra professora diz acreditar que faz um bom trabalho, *proporcionando ao aluno a participar de todos os momentos da sala ou coletivo* (Glória). A participante Joana complementa:

No processo de inclusão, a criança com necessidades educacionais especiais não pode ser vista apenas por suas dificuldades, limitações ou deficiências. Ela tem que ser vista como um todo, na sua dimensão humana, como um ser capaz de enfrentar e vencer desafios, dentro de suas possibilidades, de modo a garantir o respeito, a solidariedade e a afetividade de todos os envolvidos no âmbito educacional. Esse é o nosso olhar dentro de sala e da instituição.

Gesser e Nuernberg (2015) trazem uma contribuição condizente com as falas das professoras participantes dizendo que os estudantes com deficiência devem participar de tudo na escola, tendo as mesmas oportunidades que os outros. Os autores afirmam que esses alunos devem inclusive participar da avaliação do que é mais necessário e essencial para o seu efetivo estudo e em igualdade de direitos (GESSER; NUERNBERG, 2015).

As respostas das entrevistadas também encontram respaldo na Política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a qual estabelece na p. 1:

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

Quanto ao planejamento das aulas, três das professoras participantes são professoras auxiliares de educação especial e duas delas afirmam: *o planejamento é realizado pela professora regente, pleiteando todas as crianças, passa pelo aval da coordenação pedagógica* (Helena); *quem planeja é o professor regente, se houver necessidade ajudo na adaptação* (Catarina). Estas professoras deixam claro que quem planeja é o professor regente, e que elas apenas auxiliam na execução da aula, além de também produzirem materiais adaptáveis e outras adequações necessárias no momento das aulas.

Já as professoras regentes, em sua maioria, responderam que planejam igual para todas as crianças e que adequam materiais, respeitando as especificidades para cada criança. Joana diz que *o planejamento é igual para todas as crianças do grupo. Apenas adequamos materiais, respeitando as especificidades de cada um*; Núbia completa: *procuramos planejar criando estratégias para tentarmos garantir que essas crianças participem das propostas e atividades respeitando suas limitações e garantindo seus direitos*.

Quando perguntadas sobre os principais facilitadores da educação inclusiva, todas as entrevistadas foram unânimes em dizer que a interação é o principal artifício, seja a interação criança-criança ou criança-adulto. Além disso, elas citaram as práticas pedagógicas respeitando as limitações de cada ser, bem como o uso de materiais concretos, adaptáveis que auxiliam no entendimento das propostas.

O pensamento e os conceitos das participantes vêm ao encontro da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), cujo objetivo é

O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.14).

As participantes afirmam que falta ainda *uma verdadeira consciência por parte da sociedade de que essas pessoas possuem direitos que devem ser respeitados e que são pessoas com potenciais a serem desenvolvidos* (Núbia). A Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) descreve como deve acontecer a inclusão da criança com deficiência:

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2008, p.10).

Acredita-se que ainda exista muitas barreiras para serem ultrapassadas em relação a uma verdadeira educação inclusiva, muito trabalho se tem a fazer, mas temos o amparo da legislação que garante os direitos de todas as crianças e pessoas com deficiência e nós educadores precisamos ter essa consciência de promover a inclusão sempre e de estarmos sempre atentos e também procurar sempre promover uma creche e escola inclusiva para todos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão é um processo em constante desenvolvimento e que vai se transformando devido aos estudos, pesquisas, reflexões e especialmente às ações concretas para atingir gradativamente práticas eficientes. A educação inclusiva tem progredido e avançado através dos tempos e as pessoas com deficiência tiveram a oportunidade de lutar e também de conquistar os seus direitos através das lutas e dos movimentos sociais na década de 70, conforme visto no presente estudo, alcançando o acesso educacional a todos os indivíduos.

Apesar de todas estas conquistas e da legislação vigente que dá todo o respaldo para que a inclusão aconteça, ainda não se conseguiu estabelecer uma educação realmente inclusiva e de qualidade em todas as unidades. Evidentemente há profissionais e unidades educativas que fazem um trabalho de acordo com o que dita a legislação e cumprem com o papel de verdadeiramente incluir, mas também há crianças com deficiência sem um atendimento adequado, por vezes o professor auxiliar de educação especial faz o papel de um simples cuidador, entre outras dificuldades.

Através desse estudo foi possível analisar as concepções dos professores sobre a deficiência e a inclusão, e suas percepções sobre as barreiras enfrentadas e as práticas inclusivas construídas em suas unidades de atuação. O olhar destes contribui para vislumbrar como que a educação inclusiva acontece de fato e o que eles acreditam ser necessário para que ela aconteça verdadeiramente.

Neste trabalho é possível reconhecer que para a educação inclusiva acontecer na prática, é necessária a qualidade, eficiência e competência dos gestores educacionais, da coordenação pedagógica, de professores qualificados, com formação continuada direcionada às discussões do tema inclusão, do suporte vindo da secretaria de educação e da sala multimeios, bem como o uso correto dos recursos destinados a este fim e a garantia de acessibilidade, com espaços adequados sem as barreiras físicas e arquitetônicas.

A pesquisa teve algumas limitações, dentre elas a mudança do instrumento de coleta de dados (de entrevista para questionário), pelas razões já expostas no capítulo do método. Ainda que o questionário tenha sido adaptado a fim de explorar com clareza os objetivos definidos para esse estudo, percebeu-se que muitas respostas se repetiram ou focaram-se apenas em alguns aspectos, o que limitou o escopo de análise. A intervenção do entrevistador no caso de uma entrevista semiestruturada, no sentido de instigar o participante a aprofundar mais uma colocação ou a explorar outros temas não privilegiados inicialmente em sua fala, possivelmente teria resultado em uma riqueza maior de dados. Considera-se, desse modo, que os objetivos delineados foram parcialmente atingidos, tendo ficado algumas lacunas especialmente sobre as práticas que promovem a inclusão no contexto da educação infantil. No entanto, como nenhum estudo é capaz de esgotar completamente um tema, considera-se que a pesquisa trouxe resultados significativos dentro do percurso de especialização no qual ele se insere e que podem servir de ponto de partida para outras investigações e intervenções futuras.

REFERÊNCIAS

- ABNT. **Norma Brasileira 9050**. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. ABNT - NBR 9050:2004. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf>. Acesso em: 16 out. 2016
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 04 set. 2016.
- _____. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 09 jul. 2016.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 04 set. 2016.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 set. 2016.
- _____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 15 fev. 2017.
- _____. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 09 jul. 2016.
- _____. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala). Brasília, 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 04 set. 2016.
- _____. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em:<

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em 30 nov. 2016.

_____. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 04 set. 2016.

_____. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília. Jan. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em 01 Dez. 2016.

_____. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>. Acesso em: 04 set. 2016.

_____. **Decreto nº 7.611** de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em 30 nov. 2016.

_____. **Dados do censo escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência.** Portal Brasil. Brasília, 2015a. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>>. Acessado em: 11 out. 2016.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 16 fev. 2017.

_____. **Decreto nº 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>. Acesso em 30 nov. 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Princípios, Política e Prática em Educação Especial**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 30 nov. 2016.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. A Inclusão de Estudantes com Deficiência nos Diferentes Níveis de Ensino: um desafio ético e político. In: GROSSI, Miriam Pillar [et al]. **Especialização EaD em gênero e diversidade na escola: Livro V, Módulo V e VI**. Tubarão: Ed. Copiart, 2015, p. 175-188.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. A contribuição do Modelo Social da Deficiência à Psicologia Social. **Psicologia & Sociedade**, v.24, n.3, p. 557-566, 2012.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 67-80.

IBGE. **Censo Demográfico 2010: resultados preliminares da amostra**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_preliminares_amostra/default_resultados_preliminares_amostra.shtm>. Acesso em: 15 ago. 2016.

KITTAY, Eva Feder. **A feminist public care meets the new communitarian family policy**. *Ethics*, Vol. 111, N. 3, 2001, pp. 523-547.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Inclusão promove a justiça. São Paulo: 2016. **Nova Escola**, São Paulo, 25 ago. 2016, entrevista concedida a Meire Cavalcante. Publicação online. Disponível em <http://novaescola.org.br/conteudo/20/inclusao-promove-a-justica>. Acesso em: 30 nov. 2016.

MEDEIROS, Marcelo; DINIZ, Débora. **A Nova Maneira de se Entender a Deficiência e o Envelhecimento**. Brasília: IPEA, 2004.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.20, n.3, p. 635-655, 2012.

MENANDRO, Paulo Rogério Meira. A curva generosa da compreensão: temas em metodologia. In: SOUZA, Lídio de; FREITAS, Maria de Fátima Quintal de; RODRIGUES, Maria Margarida Pereira (Orgs). **Psicologia: reflexões (im)pertinentes**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998, p. 397-417.

MINAYO, Marília Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

OMS. World Report on Disability. Geneva: World Health Organization Press, 2011. Disponível em: <http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Sobre a Diretoria de Ed. Infantil.**

Disponível em

<<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=sobre+a+diretoria+de+ed++infantil&menu=9>>. Acesso em 30 nov. 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 8ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Luciene M. da. **O Estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência.** In: Revista Brasileira de Educação. V. 11 n. 33 set/dez. 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300004>

Acesso em 30 nov. 2016.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Curso de Especialização Gênero e Diversidade na Escola

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é André Fabiano Krüger, sou pós-graduando do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, da Universidade Federal de Santa Catarina e autor da pesquisa “**Crianças com Deficiência na Educação Infantil: Caminhos para a Inclusão**”, sob a orientação da Professora “Msc.” Karla de Oliveira Cruz. A pesquisa tem como Objetivo Geral: Analisar práticas pedagógicas que efetivamente contribuem à inclusão escolar de crianças com deficiência no contexto da Educação Infantil em Florianópolis. Objetivos Específicos: analisar as concepções sobre deficiência e inclusão compartilhadas por professores de educação infantil; identificar as barreiras que impedem uma prática pedagógica inclusiva no contexto da educação infantil; identificar os fatores e práticas que promovem uma verdadeira inclusão escolar aos alunos com deficiência.

Este estudo se justifica tendo em vista a importância da inclusão escolar para as crianças com deficiência que frequentam a Educação Infantil e a necessidade de repensar o sistema educacional como um todo, respeitando a diversidade humana e a singularidade de cada criança. A importância desse estudo é uma contribuição teórica para o campo da deficiência, fornecendo dados e focos de intervenção futura em creches e escolas, esclarecimentos e capacitação para professores e demais profissionais da educação.

O risco do presente estudo pode ser o mal-estar pedagógico, visto que o instrumento de pesquisa será um questionário aplicado com professores regentes e professores auxiliares de educação especial. A investigação da temática demanda a compreensão de alguns fatos do passado dos sujeitos de pesquisa, principalmente aqueles referentes à sua trajetória profissional. É possível que tal exercício de reflexão e escrita despertem lembranças desagradáveis, dolorosas ou negativas de modo geral. É importante, portanto, que o pesquisador observe todos os cuidados éticos necessários. Tendo isso em vista, disponibilizo-me para eventuais dúvidas e a conceder toda e qualquer assistência aos participantes da pesquisa durante e depois dessa ser realizada.

A partir do supracitado, convido-o (a) a participar desta pesquisa, a qual será realizada por meio de um questionário enviado por email, cujo tempo médio de resposta é de 20 a 30 minutos. O sigilo em relação ao nome dos participantes será mantido, e as declarações

prestadas só serão utilizadas para os objetivos deste estudo. Não haverá nenhum tipo de custo para o participante. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, ou em algum momento optar por não mais participar da mesma, estou à disposição para esclarecimentos e providências, por meio do telefone (48) 996559908, ou pelo endereço eletrônico andref.kruger@hotmail.com.

O participante pode se sentir incomodado com alguma falta de ética do pesquisador, nesse caso o mesmo deve entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos para fazer uma denúncia. Qualquer reclamação pode ser realizada pelo e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br ou pelo telefone: (48) 3721-9206; mais informações podem ser obtidas no próprio Comitê de Ética, sediado na Biblioteca Universitária Central da UFSC, no Setor de Periódicos (pisos térreo). Declaro ainda que este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido tem o escopo de cumprir todas as exigências contidas no item IV.3 e IV.4 da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Se você concordar em participar, por gentileza assine o documento que segue, o qual se apresenta em duas vias, uma das quais lhe será entregue. Em caso de dúvida em relação ao estudo, estou à disposição para esclarecimentos.

Desde já, agradeço pela atenção e colaboração.

Florianópolis, setembro de 2016.

Prof^ª. “Ms”. Karla de Oliveira Cruz
Orientadora

André Fabiano Krüger
Orientando

Eu, _____, RG n.

_____, declaro estar ciente de que:

✓ Todos os dados coletados somente serão utilizados para esta pesquisa e divulgação acadêmica de seus resultados em congressos e/ou periódicos, ou apresentados em palestras, aulas ou eventos científicos, sendo que nessas divulgações não serão identificados os nomes dos participantes;

✓ A realização da coleta de dados será por meio de um questionário composto por perguntas referentes apenas ao objetivo de pesquisa; sendo assim, nenhuma pergunta será realizada por curiosidade ou outro motivo não vinculado ao objetivo do estudo;

✓ Eventuais riscos aos quais posso estar exposto em decorrência da minha participação na pesquisa limitam-se à reflexão acerca da temática sobre a qual versarei em minhas respostas e esses riscos se justificam e se anulam diante da importância da pesquisa para o processo de produção de conhecimento científico. Caso ocorra algum mal-estar psicológico em decorrência dos questionamentos feitos, o pesquisador fornecerá o suporte necessário, e, no caso de outros danos decorrentes, serei indenizado;

✓ Fui esclarecido sobre os procedimentos desta pesquisa e se eu tiver dúvidas em relação a ela, aos seus procedimentos, riscos ou benefícios, tenho o direito de contatar o pesquisador a qualquer momento, visando esclarecimentos;

✓ Tenho o direito de retirar minha participação na pesquisa a qualquer tempo; após a entrega do questionário respondido, tenho o direito de não autorizar o uso de todas as informações coletadas;

✓ Não haverá qualquer custo para os participantes da pesquisa e, caso haja, os mesmos serão ressarcidos pelo pesquisador;

✓ Os benefícios advindos deste estudo serão em termos de produção de conhecimento sobre a temática da inclusão na educação infantil. Trata-se de pesquisa de cunho científico, e todos os preceitos éticos serão seguidos, de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Assim, concordo em dela participar e autorizo que os meus dados sejam utilizados no estudo e na divulgação do mesmo. Só não autorizo a divulgação do meu nome.

Declaro que recebi, assinei e rubriquei duas cópias deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, uma que ficará comigo e outra será entregue ao pesquisador responsável pela pesquisa. Declaro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as dúvidas.

Local e data: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE B – Questionário de pesquisa

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Curso de Especialização Gênero e Diversidade na Escola

Pesquisa: "Crianças com deficiência na educação infantil: caminhos para a inclusão".

QUESTIONÁRIO

Data de resposta: ___/___/___

Participante: _____

Gênero: _____ Idade: _____

Curso e ano de formação: _____

Fez curso de especialização? Se sim, qual o título, instituição e ano de conclusão (ou previsão de conclusão, se estiver em curso ainda): _____

Instituição em que trabalha: _____

Turma para a qual leciona: _____

Quanto tempo atua nesse local: _____ E na Educação como um todo: _____

- 1- Escreva brevemente sobre sua formação enquanto professora e sobre sua escolha por atuar na educação infantil.
- 2- Para você, o que é deficiência?
- 3- Qual é a sua experiência com a deficiência no ambiente educacional? Você tem ou já teve alunos com deficiência? Quais são/eram seus diagnósticos?
- 4- Em sua opinião, o que é inclusão? O que é uma educação inclusiva?
- 5- Como você percebe e avalia o seu trabalho e da sua instituição como um todo, no sentido de uma educação infantil mais inclusiva?

- 6- A creche onde você trabalha possui estrutura física acessível às pessoas com deficiência? Comente um pouco sobre isso.
- 7- A equipe de coordenação pedagógica fornece suporte adequado dúvidas, demandas e desafios relacionados à inclusão? Comente um pouco sobre isso.
- 8- São utilizados materiais adaptados com as crianças com deficiência? Esses materiais são disponibilizados pela creche ou precisam ser obtidos de outras maneiras (por outros órgãos e instituições, improvisados, produzidos artesanalmente, etc)?
- 9- Como se dá o planejamento das aulas? Até ponto e de que maneira a singularidade das crianças, incluindo suas deficiências, permeiam esse exercício de planejar?
- 10- Em sua opinião, quais fatores e práticas pedagógicas promovem/facilitam a educação inclusiva? Cite exemplos concretos de situações, atividades, materiais, etc.
- 11- E quais são as principais dificuldades? Quais as barreiras enfrentadas nesse processo? Cite exemplos.
- 12- Em sua opinião, o que ainda falta para que uma verdadeira inclusão educacional aconteça?
- 13- Há algo que você gostaria de acrescentar?