

TRABALHO DOCENTE COM ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ACADEMIC WORK WITH PUBLIC TARGET STUDENTS OF SPECIAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Jaqueline Belga MARQUESⁱ
Claudia Regina Mosca GIROTOⁱⁱ

RESUMO: O presente artigo teve por objetivo analisar o trabalho docente, na Educação Infantil, com alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), em sala de aula comum, particularmente no que se refere a alunos com transtorno do espectro autista. Para tal, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa com a participação de uma docente da Educação Infantil, que atua em uma escola da rede municipal, de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Para alcançar o objetivo proposto, a professora participou de uma entrevista semiestruturada. Como resultado, constatou-se, quanto à inclusão de aluno com transtorno do espectro autista, barreiras atitudinais e confusões conceituais sobre o perfil desse público. Foi verificada a necessidade de adoção de práticas colaborativas que envolvam não apenas o professor generalista, que atua na sala regular, e o especialista, responsável pela oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), na sala de recursos multifuncionais, mas também a escola, como um todo, a família e demais profissionais envolvidos. É premente a necessidade de discussão acerca do descompasso entre o discurso e a prática de professores da Educação Infantil frente à inclusão de alunos PAEE, principalmente no que diz respeito ao aspecto atitudinal, aqui ressaltado pelas contradições acerca da favorabilidade à inclusão e das práticas pedagógicas inclusivas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Formação de professores; Trabalho docente; Público-alvo da Educação Especial; Educação Inclusiva.

ABSTRACT: *This article aims to analyze the teaching work in early childhood education, with Target audience Students of Special Education (TSSE), in common classroom, particularly in relation to students with autism spectrum disorder. For that a qualitative research was held, with the participation of a teacher of early childhood education who operates in a public school of a town in the state of São Paulo. To achieve the proposed objective, the teacher participated in a semi structured interview. As a result, it was found, on the inclusion of students with autism spectrum disorder, attitudinal barriers and conceptual confusions about the profile of this audience. It was detected the need for adoption of collaborative practices involving, not only the generalist teacher engaged in regular room and the expert, responsible for the provision of Educational Service Support (ESS) and the multifunctional room features, but also the school as a whole, the family and other professionals involved. There is a pressing need for discussion about the mismatch between the discourse and practice of early childhood education teachers against the inclusion of EEAP students, especially with regard to the attitudinal aspect here highlighted the contradictions about the inclusion favorability and inclusive educational practices.*

KEYWORDS: *Early Childhood Education; Teacher training; teaching work; Target audience of Special Education; Inclusive education.*

Introdução

Do paradigma de institucionalização, marcado pela segregação, passando pelo paradigma de serviços, embasado na integração, até se chegar ao paradigma de inclusão ou de suporte que, atualmente, tem norteado políticas públicas mundiais e nacionais, na área de educação (MENDES, 2006; GIROTO; DEL-MASSO; MILANEZ, 2014), a Educação Especial, no Brasil, vem passando por diversas mudanças nos últimos tempos, fortalecendo a inclusão escolar como organizadora de metas para a escolarização de alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)¹.

Conforme aponta Mendes (2006, p. 387), “[...] a história da Educação Especial começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis”.

Em meados do século XX, com a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação que impediam o exercício da cidadania das pessoas com deficiência, emergiu, em nível mundial, a defesa de uma sociedade inclusiva. No decorrer desse período histórico, fortaleceu-se a crítica às práticas de categorização e segregação de estudantes encaminhados para ambientes especiais que conduziam, também, ao questionamento dos modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem, geradores de exclusão nos espaços escolares.

Mendes (2006) enfatiza que a Educação Especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação.

Essa proposta de unificação se fortaleceu sob a influência de políticas mundiais (KASSAR, 2010), a exemplo da Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) e da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). A legislação nacional também passou a abordar, mais assertivamente, os direitos educacionais dos alunos PAEE. A Constituição Federal vigente (BRASIL, 1988) garante o direito de educação a todos e, em seu parágrafo I, artigo 206, estabelece a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

¹ O termo PAEE corresponde a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008).

Além disso, a educação inclusiva ganhou reforços com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (BRASIL, 1996), e com a Convenção de Guatemala, de 2001 (UNESCO, 2001). Essa Convenção proíbe qualquer tipo de diferenciação, exclusão ou restrição baseadas na deficiência das pessoas.

Sob os princípios de universalização do acesso a educação de qualidade, de igualdade no acesso as oportunidades e de equidade, contidos nesses documentos mundiais e nacionais, foi promovida a reorganização do sistema educacional na perspectiva da educação inclusiva, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A Educação Especial, antes substitutiva ao ensino regular, assumiu caráter de suporte e transversal a todas as modalidades e níveis de ensino, ou seja, desde a Educação Infantil ao ensino superior.

Posteriormente, dispositivos legais tais como a Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009), que dispõe sobre a operacionalização do AEE e estabelece as funções do professor especialista para a oferta desse atendimento, nas salas de recursos multifuncionais, bem como o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) que, dentre outros aspectos, dispõe sobre a responsabilização do Estado na garantia de infraestrutura necessária para o suporte aos alunos PAEE, contribuíram para sistematizar uma série de ações que visam assegurar tanto o acesso, quanto a permanência e participação desses alunos na escola (GIROTO; DEL-MASSO; MILANEZ, 2014).

Sob essa perspectiva, a educação inclusiva passou a ser compreendida como

[...] a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p. 39-40).

A partir da legislação, a escola inclusiva tem como desafio amparar-se no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos alunos, em detrimento da imposição de práticas e recursos pedagógicos pré-estabelecidos, que acabam por fortalecer o modelo educacional homogeneizador, as desigualdades sociais e negar a diversidade.

Nessa perspectiva, as escolas têm a missão de atender às necessidades educacionais especiais de seus alunos, considerando a heterogeneidade, os estilos e

ritmos de aprendizagem. Para tanto, faz-se necessária uma nova estrutura organizacional, com currículos flexíveis, estratégias teóricas e metodológicas eficientes, recursos e parcerias com a comunidade.

Na perspectiva da educação inclusiva, os serviços de apoio especializados da Educação Especial, sob o caráter de suporte transversal a todas as modalidades de ensino, caracterizam-se por uma ação do sistema de ensino, no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo. Constituem-se em serviços disponibilizados pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos e favorecer seu acesso ao conhecimento.

Considerando a atual configuração desses serviços, é importante que se institua uma ampla reflexão sobre o papel dos segmentos envolvidos, sua organização pedagógica e seus profissionais. Esses são elementos fundamentais na construção de espaços educacionais mais apropriados aos alunos PAEE, no que diz respeito ao favorecimento do acesso ao conhecimento e a educação de qualidade.

As reflexões sobre as leis que regem a Educação Especial, os serviços de apoio aos alunos PAEE e a organização pedagógica demonstram que não é tarefa fácil ao professor regente da classe comum, também denominado de professor generalista (BUENO, 1999; 2004; 2008), trabalhar com a diversidade dos educandos em sala de aula, o que requer dele saber como ensinar, considerando cada tipo de aprendizagem, bem como compreender que os alunos aprendem de forma diferente.

Carneiro (2012a), ao corroborar tais ideias, afirma que o educador deve estar preparado para lidar com essas diferenças e essa preparação se dará em serviço, mediante a modificação de suas práticas pedagógicas, a fim de alcançar, indistintamente, seus alunos.

Uma formação adequada deve garantir a formação de um professor reflexivo, que tenha consciência do seu ensino, que seja capaz de analisar a própria prática e o contexto no qual ela ocorre, que seja capaz de avaliar diferentes situações de ensino, trabalhar com situações problema, utilizar um repertório variado de soluções, tomar decisões e ser responsável por elas. O profissional comprometido com seu trabalho atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. (CARNEIRO, 2012, p. 7).

O professor deve fazer de seu trabalho uma ação inclusiva buscando a todo o momento modificações em sua prática pedagógica, com vistas a respeitar o ritmo da

criança e propiciar-lhe estimulação adequada para o desenvolvimento de suas habilidades, levando em consideração suas necessidades.

Independentemente do grau de ensino em que atua, o professor deve analisar a própria prática, sempre buscando estratégias para ensinar alunos com diferentes necessidades educacionais. Desde a Educação Infantil deve haver a preocupação em observar quais são as ações educativas que devem ser realizadas para garantir o direito e a aprendizagem dos alunos PAEE.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a inclusão escolar deve ter início na Educação Infantil, quando se instauram as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) especifica que

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.12).

A Educação Infantil, tanto quanto a educação inclusiva, vem passando por diversas mudanças nos últimos anos. Os cuidados com as crianças pequenas têm destaque no conjunto dessas mudanças, revelando a intrínseca relação do surgimento das instituições de atenção à infância com as transformações do papel da mulher na sociedade.

As primeiras experiências do atendimento às crianças, no início do século 20, revelaram seu caráter assistencial e custodial (de guarda, proteção e cuidado), voltado ao atendimento às crianças e às famílias empobrecidas.

Com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) ficou estabelecida a responsabilidade do Estado pela Educação Infantil em creches e em pré-escolas, conforme o Artigo 280, Inciso IV. Além disso, ela instituiu o direito dos trabalhadores (homens e mulheres) em terem assegurada a assistência gratuita aos seus filhos e dependentes, desde o nascimento até os cinco anos, em creches e em pré-escolas, de

acordo com o Artigo 7º, Inciso XXV, ampliando, significativamente, o proposto pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) de 1943.

As creches passaram a ser legitimadas como agências educativas e, por conseguinte, como um direito das crianças e das famílias em usufruírem de espaços coletivos para os cuidados e a educação de seus filhos.

Tendo em vista que, atualmente, além do direito à educação, as crianças pequenas também possuem direito à educação inclusiva desde o início de sua vida escolar, faz-se imprescindível a sistematização da reorganização do sistema educacional na perspectiva da educação inclusiva, de forma a garantir acesso, permanência e condições de aprendizagem a todos os alunos, dentre os quais incluem-se os alunos PAEE.

De acordo com Carneiro (2012b), essa reorganização implica em pensar na Educação Infantil visando a construção da escola inclusiva com seus espaços, tempos, profissionais e recursos pedagógicos necessários para a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento pleno também de alunos com deficiências. Pode ser que o maior desafio esteja na prática pedagógica. Embora todos os aspectos mencionados sejam fundamentais e estejam relacionados uns aos outros, a ação pedagógica direcionada e intencional contribuirá, em muito, para a inclusão em seu sentido pleno.

Assume, portanto, significativa relevância a discussão sobre o trabalho docente com alunos PAEE na Educação Infantil, considerando que esses alunos se depararão, inicialmente, com o professor que atua nessa modalidade educacional. A atuação desse profissional poderá caracterizar-se como fundamental para que se promova, desde o início do processo de escolarização, a garantia efetiva dos direitos educacionais desse público.

Refletindo sobre a organização de escolas de Educação Infantil inclusivas e o trabalho pedagógico a ser realizado para a escolarização dos alunos PAEE, este estudo teve como objetivo analisar o trabalho docente, na Educação Infantil, com alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), em sala de aula comum, particularmente no que se refere a alunos com transtorno do espectro autista.

Metodologia

Trata-se de estudo de caso, cujo delineamento foi proposto como parte das atividades desenvolvidas na disciplina "Trabalho docente no contexto da inclusão escolar" do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEE), da FCL/Unesp de Araraquara. Para tal, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, com a participação de uma docente da Educação Infantil, que atua em uma escola da rede municipal de educação, de uma cidade do interior do estado de São Paulo, que concordou com a participação voluntária na pesquisa, por meio do termo de consentimento livre e esclarecido.

A professora em questão tem 36 anos de idade, com formação inicial em Pedagogia e continuada, no âmbito *lato sensu*, com especialização em Educação Infantil. Atua há 13 anos como professora da Educação Infantil, na rede municipal de ensino, e foi inicialmente convidada a participar deste estudo por atender aos critérios previamente estabelecidos:

- atuar como docente da Educação Infantil;
- ter aluno PAEE com transtorno do espectro autista matriculado em sua sala de aula.

A entrevista foi utilizada para a coleta de dados, para a qual foi utilizado um roteiro semiestruturado com 12 perguntas, que abordaram questões referentes à educação inclusiva, favorabilidade à inclusão de alunos PAEE, trabalho docente com esse público na Educação Infantil e atuação colaborativa, bem como sobre a caracterização do participante, dos alunos matriculados em sua sala de aula, das famílias e da escola em que atua.

A coleta de dados foi realizada, inicialmente, por contato telefônico, com agendamento para o encontro, que foi realizado na escola em que a docente atua. Neste encontro realizou-se a entrevista com a participante, com duração aproximada de 30 minutos, conforme a disponibilidade de tempo da professora.

Para a análise dos dados, subsidiada pela abordagem qualitativa, optou-se pela análise de cunho interpretativista, corroborada pela apresentação de parte das respostas obtidas, que configuraram os eixos temáticos ora considerados para a discussão:

"Atitude frente a inclusão de alunos PAEE" e "AEE e atuação colaborativa na Educação Infantil".

Resultados e discussão

Para a apresentação dos resultados foram considerados os eixos temáticos abaixo descritos:

1. Atitude frente a inclusão de alunos PAEE

Nesse eixo foram destacados relatos da professora que evidenciaram, frente à inclusão de alunos PAEE, sua preocupação com a formação profissional exigida para a atuação com esse público, bem como sobre sua compreensão acerca do perfil de um aluno PAEE com transtorno do espectro autista, matriculado em sua classe, e das ações pedagógicas necessárias para a garantia da inclusão escolar desse aluno.

Inicialmente, foi realçado o trabalho e o papel da professora entrevistada, que apresentou um grande comprometimento com seu ofício e com seus alunos. Posteriormente, foi relatado o momento em que soube que iria ter um aluno PAEE. A entrevistada revelou que se sentiu surpresa por ser uma situação nova, com a qual teria que lidar, sentindo-se insegura pela falta de experiência.

A princípio me senti preocupada pela falta de experiência da atuação com crianças com essa deficiência, mas a coordenadora da escola se propôs a me auxiliar e, além disso, eu teria ajuda da professora do AEE.

No que diz respeito ao despreparo para atuação com alunos PAEE, Carneiro (2012a) afirma que, frente ao contexto da escola inclusiva, no qual o professor lida com a heterogeneidade dos alunos, o discurso da falta de preparo para atuar com essa realidade tem sido comum entre os professores que acreditam serem necessários métodos e técnicas diferenciadas de ensino.

Justificativa que pode ser considerada previsível, tendo em vista a operacionalização da educação inclusiva configurar-se como um processo complexo que, dentre outros aspectos, também compreende a precarização da formação docente.

Cabe considerar que, anteriormente à reorganização do sistema educacional na perspectiva da educação inclusiva, tanto as propostas de formação inicial e continuada quanto o funcionamento das escolas encontravam-se assentados no modelo homogeneizador de ensino e no distanciamento entre a educação geral e a Educação Especial, bem como o número de alunos PAEE matriculado no ensino regular era bem menor ao quantitativo que, atualmente, frequenta a sala de aula regular (GIROTO, 2012).

É fato que, ainda que a legislação e as políticas educacionais vigentes estejam assentadas nos princípios que subsidiam a inclusão, na prática, a inclusão educacional de alunos PAEE ainda está longe de ser considerada sistematizada e eficiente, tampouco superou o modelo homogeneizador de ensino.

O descompasso entre as propostas de formação inicial e/ou continuada com a realidade das escolas, nos mais diferentes contextos sociopolíticoeconômicos brasileiros, constitui-se num grande desafio a ser superado na formação de professores, quer sejam generalistas, quer sejam especialistas (BUENO, 1999; 2004; 2008), em todas as modalidades, etapas e níveis educacionais (BRAUN; PLETSCHE; SODRÉ, 2003; GLAT; PLETSCHE; 2010; GIROTO; MILANEZ, 2013).

Conforme relatado pela professora, atualmente tem um aluno que apresenta transtorno do espectro autista matriculado na classe de Educação Infantil pela qual é responsável.

Camargo e Bosa (2009) esclarecem que oferecer à criança com autismo a oportunidade de conviver com outras crianças da mesma idade permite estimular sua capacidade de interação, evitando o isolamento da criança. Acredita-se que a convivência dessa criança na escola comum pode ser favorável ao seu desenvolvimento social, como também ao de outras crianças que aprendem e convivem com as diferenças.

A esse respeito, a professora relatou que, em sua opinião, seria adequada a permanência do aluno em uma escola especializada, porém ressaltou que o aluno realiza todas as orientações e atividades repassadas pelo especialista responsável pelo AEE desse aluno.

Diante do nível (se é que assim posso dizer) de comprometimento intelectual de H. acredito que seria mais adequado sua permanência em uma instituição especializada, embora em sala

realize e execute todas as orientações dadas pela professora do AEE, visando seu desenvolvimento em todos os sentidos.

Conforme o relato acima, foi possível observar que a professora não apresentou uma compreensão apropriada sobre o perfil desse aluno, na medida que o confundiu com um aluno com deficiência intelectual, demonstrando não ter clareza sobre as especificidades que distinguem os alunos que apresentam transtorno do espectro do autismo daquelas apresentadas por alunos com deficiência intelectual.

A entrevistada relatou, ainda, que o aluno realiza as atividades pedagógicas adaptadas sem problemas e também permite certa interação social com os outros alunos, sendo que estes não apresentam nenhum problema em relação à convivência com esse aluno. Fato que surpreende, considerando que a professora, de acordo com seu relato, associou o diagnóstico do referido aluno com a frequência à escola especializada, ainda que ela própria esclareça que o mesmo tem atendido as demandas exigidas no contexto de sala de aula, ao menos as que encontram-se sob orientação do professor especialista.

Curioso notar que a entrevistada não fez referência ao seu próprio papel nesse processo, recaindo seu destaque ao papel do especialista.

Conforme apontam Giroto e Castro (2011, p. 444)

Ao ser levado em conta o paradigma atual sob o qual o Sistema Educacional tem construído as bases de suas reflexões e ações – o paradigma da inclusão –, uma vez que práticas assistencialistas, de segregação e de exclusão têm sido cada vez mais refutadas, é relevante considerar o papel assumido pelo professor da Educação Infantil no contexto da educação inclusiva.

Por ser o professor que participa do processo inicial de escolarização dos alunos, a atitude frente à inclusão, por parte do professor de Educação Infantil, nessa etapa educacional, assume relevância, considerando que as experiências de inclusão mais positivas vivenciadas na escola podem favorecer a aprendizagem dos alunos de modo geral e, em particular, daqueles que constituem o público-alvo da Educação Especial (BRAUN; PLETSCH; SODRÉ, 2003; GIROTO; CASTRO, 2011; MIRANDA et al, 2013)

2. AEE e Atuação colaborativa na Educação Infantil

Foi observado, durante o levantamento de dados, a importância atribuída pela professora ao trabalho colaborativo entre todos os profissionais envolvidos na atuação com esse aluno, conforme a entrevistada menciona.

A professora do AEE me ajuda a organizar os materiais pedagógicos que são usados diariamente com o aluno. Todo o conteúdo utilizado em sala de aula é adaptado para o melhor aprendizado dele.

A atuação colaborativa se coaduna com o caráter de suporte mais recentemente atribuído à Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva. A esse respeito, Giroto, Del-Masso e Milanez (2014, p. 31) ressaltam que, a educação inclusiva, norteada pelo paradigma de suporte, "[...] é responsabilidade de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais, entre os quais figuram aqueles que necessitam do AEE", de forma que "[...] a atuação frente a tais necessidades passa a ser igualmente compartilhada". Ainda de acordo com essas autoras, "[...] disso decorre a preocupação com a maneira como o AEE é adotado na escola e se, de fato, assume papel mediador na parceria entre o professor especialista e o professor do ensino regular".

De acordo com o documento que orienta para a organização e oferta do AEE na Educação Infantil (BRASIL, 2015), o professor do AEE deve investigar as necessidades e habilidades de cada criança, a partir de metodologia de estudo de caso. Em seguida, elaborar um plano de atendimento especializado, identificar os recursos de acessibilidade necessários, orientar os professores e as famílias quanto aos recursos de acessibilidade a serem utilizados e o tipo de atendimento destinado à criança.

A professora cita, também, o AEE recebido por esse aluno na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), de natureza multidisciplinar, em prol de seu desenvolvimento e aprendizado.

Ele recebe atendimento na APAE duas vezes na semana. Lá passa por vários profissionais (terapeuta ocupacional, fonoaudióloga, fisioterapeuta e psicóloga).

Giroto e Castro (2011) ressaltam a necessidade de a atuação colaborativa estender-se a todos os envolvidos no processo de escolarização de alunos que apresentam demandas educacionais específicas que requerem a interdisciplinaridade.

Ainda sobre a atuação colaborativa, a professora destacou a necessidade de ampliação dessa colaboração entre a escola e a família.

A família é participativa, principalmente a mãe que sempre vem à escola conversar sobre o desenvolvimento do filho. Os pais são muito preocupados com o rendimento escolar dele.

Omote et al (2005, p. 2-3), ao comentar sobre aspectos importantes para a transformação da escola, enfatiza que o principal fator para essa mudança é a mentalidade de toda a comunidade escolar e das famílias dos alunos em relação a educação inclusiva.

A transformação da escola implica em mudanças de vários aspectos, como edificação, mobiliário, recursos didático-pedagógicos, acervo de laboratórios e bibliotecas, currículo e principalmente a mentalidade de toda a comunidade escolar e das famílias de alunos. O meio social representado por diferentes segmentos se constitui em um dos fatores mais decisivos para a construção da educação inclusiva.

Com relação à escola, a entrevistada relatou, ainda, que a instituição oferece todo o apoio e incentivo necessários para o desenvolvimento do aluno, bem como para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor que, em muitos casos, pode se sentir perdido ou despreparado para lidar com a deficiência.

Pelo relato da professora, foi possível supor que a relação entre a escola e a família é de cooperação. A família é participativa e se interessa pelo desenvolvimento da criança, o que contribui para o enfrentamento das barreiras que perpassam a permanência e a participação desse aluno nessa escola.

Considerações finais

Frente à discussão apresentada, o papel do professor da Educação Infantil no processo de escolarização de alunos PAEE assume relevância, não apenas no que se refere à questão atitudinal, mas também no que diz respeito às práticas pedagógicas com esses alunos, em sala de aula.

A precarização da formação docente, no que tange aos mais diversos aspectos que necessitam ser considerados pelo professor do ensino regular para a escolarização

desse público, tem se constituído num dos mais importantes entraves para a promoção da inclusão dos alunos PAEE, nos diferentes contextos educacionais. Frequentemente, sob esse argumento, o professor, sentindo-se despreparado, considera-se incapaz de atuar nas mais diversas situações de aprendizagem, na sala de aula, destituindo-se de seu papel fundamental, qual seja, o de mediador de tais situações.

O empoderamento, portanto, de conhecimentos necessários para a compreensão da multiplicidade de fatores implicados na inclusão de alunos PAEE faz-se urgente. Entretanto, cabe considerar o papel da Universidade no processo de formação de formadores, particularmente, de professores da Educação Infantil. É frequente o descompasso entre as propostas de formação de professores, a realidade escolar e as políticas educacionais.

Obviamente, as questões de infraestrutura encontram-se implicadas no agravamento das condições de formação de professores, bem como das reais condições para a inclusão enfrentadas por esses alunos no sistema educacional.

Até mesmo as políticas públicas educacionais vigentes, na perspectiva da educação inclusiva, ainda que tenham representado um avanço para a garantia de direitos educacionais a esse público, não têm garantido, efetivamente, a materialização da educação inclusiva.

Ao ser destacada a importância da atuação colaborativa na discussão apresentada, cabe considerar que tal colaboração não pode ser alcançada apenas às custas de esforço individual dos diferentes profissionais envolvidos no processo de inclusão educacional desse público.

Ao mesmo tempo que tal atuação é recomendada pela legislação, não são, de fato, concretizadas medidas para que seja efetivada e sistematizada. As escolas, de modo geral, não encontram-se organizadas para comportar ações colaborativas, conjuntas, dentro do próprio espaço escolar. A infraestrutura disponibilizada pelo Estado tem se mostrado insuficiente para o atendimento de demandas educacionais desse público, atreladas ao enfrentamento das mais diversas barreiras de acessibilidade (arquitetônica, comunicacional, digital, metodológica, instrumental, entre outras). Poucos são os momentos destinados ao compartilhamento de reflexões e ações conjuntas. Ainda persistem dificuldades de compreensão acerca dos papéis dos professores generalista e especialista no processo de inclusão de alunos PAEE. A gestão escolar, em muitas situações, não atua de forma a promover uma política institucional de corresponsabilização de todos nesse processo e, comumente, fica a cargo do

professor da sala regular percorrer um caminho solitário em busca da resolução de questões que precisam ser compartilhadas pela escola, de modo geral, em colaboração com a família e a comunidade.

São muitos, portanto, os desafios rumo à construção de escolas cada vez mais inclusivas. Debater sobre o papel do professor da Educação Infantil nessa caminhada é um dos desafios a serem enfrentados rumo à escola mais acolhedora à diversidade.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 14 maio 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 28 jun 2016.

_____. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2001. p.79.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 14 maio 2016.

_____. **Resolução nº 4/2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 28 jun 2016.

_____. **Decreto nº 7.611/2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 28 jun 2016.

_____. **Nota técnica conjunta N°02/2015/MEC/SECADI/DPEE- SEB/DICEI**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/548/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 15 maio 2016.

BRAUN, P.; PLETSCH, M. D.; SODRÉ, J. A. A formação inicial e continuada de recursos humanos para a prática docente frente à educação inclusiva. In: NUNES SOBRINHO, F. P. (Org.). **Inclusão educacional: pesquisa e interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. In: **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 3, p. 7-25, 1999.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC:FAPESP, 2004.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial. In.: BUENO J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Orgs.). **Deficiência e Escolarização: Novas perspectivas de análise**. Junqueira & Marin editores, 2008.

CAMARGO, S. P. H; BOSA C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, p. 65-74, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/20834/000718941.pdf?sequence=1>> . Acesso em: 15 maio 2016.

CARNEIRO, R. U. C. 2012a. Formação de professores: da Educação Especial à inclusiva – alguns apontamentos. IN: ZANIOLO, L. O.; DALL' ACQUA, M. J. C. **Inclusão Escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

CARNEIRO, R. U. C. 2012b. Educação inclusiva na Educação Infantil. In: **Práxis Educacional**, v. 12, p. 81-95, 2012. Disponível em: <///C:/Users/102912/Downloads/735-2541-1-PB.pdf>. Acesso em: 14 maio 2016.

GIROTO, C. R. M.; CASTRO, R. M. A formação de professores para a educação Inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da Educação Infantil. In: **Revista de Educação Especial de Santa Maria**, v. 24, p. 441-452, 2011.

GIROTO, C. R. M. Reflexões sobre a formação do professor para o Atendimento Educacional Especializado no contexto das atuais políticas educacionais. In: SOUZA, C. B. G.; RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Políticas públicas em educação no contexto ibero-americano**. 16 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GIROTO, C. R. M.; MILANEZ, S. G. C. La formación del profesorado de apoyos educativos especializados: ¿ qué ha cambiado en la práctica docente especializada en el escenario educativo de Brasil. In: HEREDERO, E. S.; GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O. (Org.). **La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y España**. 1ed. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2013.

GIROTO, C. R. M.; DEL MASSO, M. C. S.; MILANEZ, S. G. C. La organización de los servicios de apoyo en Educación Especial en Brasil: implicaciones de las políticas nacionales de educación. In: GIROTO, C. R. M. et al. (Org.). **Servicios de apoyo en Educación Especial: una mirada desde diferentes realidades**. 01ed. Alcalá de Henares/España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 2014.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Rev. Educ. Espec.**, v. 23, n. 38, p. 345-356, 2010.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Especial**, v. 17, p. 41-58, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização de debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista brasileira de educação, v.11, n.33, 2006.

MIRANDA, M. J. C. **Inclusão, Educação Infantil e Formação de Professores**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

OMOTE, S. et al. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. In: **Paidéia**, 2005, v. 15, 387-398, 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Sadao_Omote/publication/250993320_Mudanca_de_atitudes_sociais_em_relacao_a_inclusao/links/568fed7608aed0aed810c4d9.pdf>. Acesso em: 28 jun 2016.

UNESCO. **Declaração de Jomtien**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 28 jul 2016.

_____. **Declaração de Salamanca**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 28 jul 2016.

_____. **Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 28 jul 2016.

Como referenciar este artigo

MARQUES, Jaqueline Belga.; GIROTO, Claudia Regina Mosca. Educação inclusiva: um estudo de caso sobre o trabalho docente na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.1 1, n. esp. 2, p.895-910, 2016. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p895-910>>. E-ISSN: 1982-5587.

Sobre os autores

ⁱ Mestranda em Educação Escolar. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Pós-graduação em Educação Escolar. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – jackchagas@hotmail.com

ⁱⁱ UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)/Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC)/UNESP/Campus de Marília/SP e do PPGE/FCLAr/Campus de Araraquara/SP - Marília – SP – Brasil. 17515-000 – claudia.mosca@marilia.unesp.br