



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Núcleo de Desenvolvimento Infantil
Curso de Especialização em Educação Infantil
Campus Universitário – Trindade – Caixa Postal 476
e-mail : especializacao.ufsc.ndi@gmail.com - Fone 3721-8921

Jaqueline Grasielle Vieira Pezzi

**O TRABALHO DOCENTE NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO EM UM CEI NO MUNICÍPIO
DE JOINVILLE**

Joinville

2012

Jaqueline Grasielle Vieira Pezzi

**O TRABALHO DOCENTE NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO EM UM CEI NO MUNICÍPIO
DE JOINVILLE**

Artigo submetido ao Curso de Especialização em
Educação Infantil para a obtenção do Grau de
Especialista em Educação Infantil
Orientadora: Prof^ª Dra. Sônia Maria Ribeiro

Joinville
2012

Jaqueline Grasielle Vieira Pezzi

**O TRABALHO DOCENTE NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO EM UM CEI NO MUNICÍPIO
DE JOINVILLE**

Este artigo foi julgado aprovado para a obtenção do Título de “Especialista em Educação Infantil” e aprovado em sua forma final pelo Curso de Especialização em Educação Infantil.

Joinville, 11 de abril de 2012.

Prof. Dra. Marilene Dandolini Raupp
Coordenadora Geral do CEEI

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Sônia Maria Ribeiro
Orientador

Prof. Angela Maria Scalabrin Coutinho
Primeiro membro

Prof. Letícia Ribas Diefenthaler Bohn
Segundo membro

O TRABALHO DOCENTE NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO EM UM CEI NO MUNICÍPIO DE JOINVILLE

Autora: Jaqueline Grasielle Vieira Pezzi¹

Orientadora: Sônia Maria Ribeiro²

RESUMO

O movimento de inclusão de crianças com deficiências expandiu-se nos mais diferentes níveis de ensino, dentre eles a educação infantil. Considerando a importância destes primeiros anos no processo de inclusão escolar das crianças que apresentam deficiências e o papel do professor enquanto mediador no processo de ensino aprendizagem e nas interações em sala, desenvolveu-se este estudo, que tem como objetivo analisar como os docentes realizam seu trabalho junto às crianças com deficiências em uma instituição de educação infantil da rede municipal de educação de Joinville. Alguns dos autores que embasaram este estudo foram Ferreira e Ferreira (2007), Bueno (2008), Almeida (2010), Rego (2011), Nóvoa (2012) e Tardif (2011). Com base no objetivo proposto realizou-se uma pesquisa de campo, a partir de uma abordagem sócio-histórica, onde fizeram parte três turmas de educação infantil, com crianças entre 3 e 5 anos. Os dados foram coletados por meio de observação, totalizando 40 horas e aplicação de questionário junto às professoras das turmas observadas. Os resultados apontam que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que as crianças com deficiências sejam realmente incluídas nos estabelecimentos de educação infantil, sendo necessário um maior investimento na formação dos professores, principalmente com relação ao trabalho docente e a educação inclusiva, embora algumas iniciativas de educação inclusiva já estejam acontecendo com sucesso nas instituições de educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Inclusiva. Trabalho docente.

1 INTRODUÇÃO

O reconhecimento legal da Educação Infantil como etapa inicial de um processo de educação formal do sujeito deu-se recentemente, tal fato restringiu por várias décadas o acesso de crianças brasileiras a uma etapa única e importante no seu processo educacional. Pode-se dizer que no processo histórico que envolve a educação infantil a Lei de Diretrizes e

¹ Professora formada em Pedagogia pela Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, Pós-graduada em psicopedagogia clínica e institucional pelo Instituto Brasileiro de Pós Graduação e Extensão - IBPEX, atuando como coordenadora pedagógica em um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Joinville. Aluna do curso de especialização em Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail para contato: gepezzi@ig.com.br

² Professora vinculada a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, com doutorado pela Universidade Metodista de Piracicaba, atua na linha de pesquisa referente às temáticas: trabalho docente e diversidade. E-mail para contato: soniavile@yahoo.com.br

Bases da Educação Nacional de número 9394/96 foi fundamental para a regulamentação desta etapa no processo de educação escolar do sujeito, oficializando a educação infantil como a primeira etapa da educação básica no Brasil.

Tais leis, aliadas à pressão da sociedade, repercutiram no avanço da proposta de uma educação para todos. Assim sendo, instituições de ensino, de modo geral, dentre elas aquelas que oferecem educação infantil, passaram a receber crianças com deficiências (física, visual, intelectual e auditiva), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação com mais frequência. Visando identificar como este processo vem ocorrendo a nível nacional pesquisas são realizadas nos mais diferentes níveis de escolarização, dentre eles a educação infantil. Porém, identifica-se que há uma insuficiência de estudos voltados a investigar a educação inclusiva nas instituições de educação infantil, que são responsáveis pela educação de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos.

A educação inclusiva abrange a inclusão de todas as crianças nos ambientes educativos, independente de suas condições físicas, étnicas, religiosas, intelectuais, emocionais, linguísticas e sociais, englobando as crianças com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e as com deficiências, sendo que as últimas são o foco deste artigo.

Ao longo da minha carreira docente pude acompanhar as dificuldades e os sentimentos negativos que os professores demonstravam ao realizar o trabalho pedagógico junto às crianças com deficiências, sentimentos como angústia, desânimo e até mesmo impotência deflagravam o impacto que a inclusão provocava no trabalho destes docentes, basicamente pelo fato de sentirem-se despreparados para trabalhar com crianças consideradas diferentes em um mesmo espaço.

Tal experiência instigou-me a lançar um olhar investigativo sobre esta questão a fim de conhecer um pouco mais a respeito desta temática, o que resultou na elaboração deste artigo que tem como objetivo geral analisar como os docentes vêm realizando seu trabalho junto às crianças com deficiências em uma instituição de educação infantil da rede municipal de educação de Joinville.

No referencial teórico serão abordados alguns aspectos históricos e políticos da educação infantil, além de conceitos e pressupostos legais que devem ser respeitados no processo de educação inclusiva junto às crianças com deficiências, bem como as atribuições e o papel do professor que trabalha com as crianças de zero a cinco anos de idade em instituições de educação infantil. Em um segundo momento, será apresentada a metodologia

utilizada e a apresentação da escola onde este estudo foi realizado, na sequência encontram-se as análises e considerações finais.

2 Desenvolvimento

Ao longo da história da educação infantil brasileira vários avanços, retrocessos e rupturas contribuíram para que na atualidade a educação infantil seja, pela força da lei e pressão da sociedade, a primeira etapa da educação básica.

Foi com a Proclamação da República em 1889, que surgiram os primeiros jardins de infância, creches e escolas maternas brasileiras, que conforme a classe social da população atendida destinava-se à preparação das crianças para o ensino fundamental, no caso da população mais abastada, ou então como um estabelecimento assistencialista, que tinha como papel substituir as mães enquanto elas iam trabalhar, no caso da população mais pobre e carente.

Portanto, em seu percurso histórico, a educação infantil é marcada por funções sociais diferentes, que oscilam entre o assistencialismo, caracterizado por um atendimento restrito às concessões médico/higienistas ou a um modelo de educação compensatória/preparatória, podendo chegar a um atendimento de caráter pedagógico que contempla uma visão mais abrangente de ensino e aprendizagem (MIEIB, 2001 apud FULLGRAF, 2007, p. 62).

Somente no ano de 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de número 4.024, que estabelecia nos artigos 23 e 24 que “[...] a educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância” e que “[...] as empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 2012, web)”. Esta lei foi resultado de uma pressão social sobre o Estado, que acabou transferindo a responsabilidade para a iniciativa privada.

Posteriormente, com a Constituição Brasileira de 1988 fortalece-se um novo cenário político, social e educacional, com olhar neste cenário Oliveira (2010, p. 115) destaca a importância desta lei ao mencionar que:

Lutas pela democratização da escola pública, somadas a pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches possibilitaram a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado, a ser cumprido nos sistemas de ensino.

No ano de 1990 foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente, reafirmando os direitos das crianças expressos na Constituição Federal de 1988. Seis anos depois foi regulamentada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de número 9394/96 (BRASIL, 2011a), esta lei passa a abranger a educação infantil como uma etapa da educação básica, somando-se ao ensino fundamental e médio já existentes, bem como estimula a participação dos profissionais na elaboração do projeto político pedagógico da escola, a participação da comunidade nos conselhos da instituição educacional, a valorização dos profissionais da educação e o uso das verbas educacionais no favorecimento de uma educação com qualidade.

Após este breve relato histórico, cujos acontecimentos se desenrolaram em aproximadamente um século, dá-se início um novo momento na educação das crianças de 0 a 5 anos, visto que em 1999, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB n.º 22/98 e Resolução CNE/CEB n.º 01/99). Este documento defendeu uma educação comprometida com a formação de sujeitos solidários, críticos, ativos e éticos, apontaram como requisitos para a concretização desta proposta a formação dos professores e gestores, a atenção multidisciplinar às crianças, o cuidar e educar como aspectos indissociáveis e a oferta de condições estruturais e conjunturais para o trabalho pedagógico.

Com a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais, uma década depois da sua primeira publicação, a educação infantil passou, necessariamente, a ser ofertada em estabelecimentos institucionais como creches e pré-escolas³ públicas ou privadas, em regime integral de no mínimo 7 horas diárias e regime parcial de no mínimo 4 horas diárias, sendo estas instituições supervisionadas por órgãos competentes (BRASIL, 2011b, web).

Com a regulamentação da LDB 9394/96 e a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil passou-se a reconhecer como principal objetivo das instituições de Educação Infantil promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, garantindo a aprendizagem de diferentes linguagens (oral, escrita, visual, musical, entre outras), os processos de construção de conhecimentos e os direitos a proteção, a saúde, a liberdade, ao respeito, a dignidade, a brincadeira, a convivência e a interação com crianças de diferentes faixas etárias.

Em vista disto, a educação infantil no Brasil e demais países, foi ganhando cada vez mais relevância para o desenvolvimento do sujeito, contribuindo para a sua capacidade de

³ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) as creches atendem as crianças de 0 a 3 anos de idade e a pré-escola as crianças de 4 a 6 anos de idade.

aprendizagem, da formação da inteligência e da personalidade, apresentando reflexos sobre todo o processo de aprendizagem posterior (BRASIL, 2001).

Pode-se dizer que a educação infantil, no modo como é reconhecida hoje, é o resultado de diversos fatores e aspectos, conforme aponta Campos (2006) apud Fullgraf (2007, p. 8):

Um primeiro fator decorre das profundas mudanças ocorridas no papel da mulher na sociedade contemporânea e, conseqüentemente, das transformações que ocorrem nos arranjos familiares que envolvem a proteção, o cuidado e a educação dos filhos. Um segundo fator se refere às condições de vida da maioria das populações nas cidades urbanas e industrializadas, as quais provocaram grandes mudanças na forma como as crianças vivem sua infância. Um terceiro fator está fundamentado na evolução das pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, assim como nos estudos que constatam que a frequência a boas pré-escolas traz benefícios para as crianças e suas famílias.

De acordo com o documento “Introdução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2010), publicado pelo Ministério da Educação, a educação infantil deve cumprir função sociopolítica e pedagógica, organizando estes espaços de forma a contribuir para o acesso a bens culturais, a vivência da infância, a ampliação dos conhecimentos e a construção de identidades coletivas, promovendo a igualdade de oportunidades de aprendizagens das crianças de diferentes classes sociais.

A fim de cumprir a função destinada à educação infantil, o currículo desta etapa da educação básica, segundo tal documento, deve contemplar os saberes e experiências das crianças, com os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e que fazem parte do patrimônio cultural, artístico e tecnológico (BRASIL, 2010).

O documento propõe também que as propostas de educação infantil devem respeitar os seguintes princípios:

- I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 19).

Os documentos citados apontam orientações na educação da população indígena, do campo, ribeirinha, quilombola, dentre outras como crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Diante do que foi exposto e considerando que neste artigo o objeto de pesquisa envolve a educação inclusiva de crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na educação infantil, o documento

“Introdução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p. 11) afirma que para garantir o atendimento de tais crianças são necessárias:

Medidas que otimizem suas vivências na creche e pré-escola, garantindo que esses espaços sejam estruturados de modo a permitir sua condição de sujeitos ativos e a ampliar suas possibilidades de ação nas brincadeiras e nas interações com as outras crianças, momentos em que exercitem sua capacidade de intervir na realidade e participem das atividades curriculares com os colegas. Isso inclui garantir no cotidiano da instituição a acessibilidade de espaços, materiais, objetos e brinquedos, procedimentos e formas de comunicação e orientação vividas, especificidades e singularidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil fortaleceram os movimentos que vinham se delineando na área da educação, referentes ao ingresso de crianças com deficiências (física, visual, auditiva e intelectual), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que até aquele momento eram atendidas por instituições de ensino especial, no sistema educacional regular. A educação inclusiva que contempla a educação especial reconhece o direito destas crianças ao acesso as instituições de ensino regular, surgindo assim à escola para todos, uma escola que visa incluir todos com vista a uma sociedade inclusiva e democrática. Porém, Bueno (2008, p. 57) nos alerta para o antagonismo que há entre uma sociedade democrática e inclusiva:

Se o norte, o futuro, o porvir, é a sociedade inclusiva, está por trás à perspectiva de que a sociedade jamais incorporará a todos, pois que terá que ser permanentemente inclusiva. Esta diferença não é apenas semântica, mas política, e aponta em uma direção diametralmente oposta àquela defendida pela grande maioria dos analistas e políticos progressistas do passado, qual seja, a da construção de uma sociedade democrática, que gradativamente fosse incorporando a massa de deserdados produzidos por políticas injustas e de privilegiamento das elites sociais.

A educação especial no Brasil, tradicionalmente foi organizada de forma a substituir o ensino comum, o que contribuiu para o surgimento de instituições especializadas e escolas especiais, que apresentavam seus próprios métodos, baseados nos conceitos de normalidade versus anormalidade, buscando subsídios nos testes psicométricos, organizado a partir de um atendimento clínico terapêutico (BRASIL, 2008).

Nos anos 90 no Brasil e no mundo,

o termo inclusão ganha força e visibilidade em decorrência, por um lado, dos processos democráticos e, por outro, dos movimentos de resistência à exclusão da sociedade civil, tendo sua origem no período pós-guerra, quando se iniciou a discussão sobre a igualdade de direitos (SOUZA apud VICTOR, 2009, p. 107).

Na Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em Salamanca na Espanha, em 1994, reuniram-se 25 organizações internacionais e representantes de 88 governos mundiais, que reafirmaram o compromisso de uma Educação para Todos. Estes órgãos e

governos assinaram a Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial. Este documento (BRASIL, 2011c, web) afirma que “[...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem”. Assim como “[...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (BRASIL, 2011c, web).

Um dos princípios discriminados na Declaração de Salamanca é de que todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, sem discriminação devido as suas características físicas, sociais, linguísticas, emocionais, intelectuais ou outras (BRASIL, 2011c, web).

Vários documentos e leis federais regimentam a educação especial no Brasil, um dos principais, que podem ser citados, foi publicado pelo Ministério da Educação e Cultura, “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008). Em tal documento o público atendido pela educação especial é composto por crianças com deficiências, que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, com transtornos globais do desenvolvimento que possuem alterações qualitativas das interações sociais e na comunicação, assim como crianças com altas habilidades/superdotação que demonstram elevado potencial em uma ou mais áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes (BRASIL, 2008).

Com a inclusão das crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas e instituições de educação infantil, o desafio de educar tornou-se ainda maior, evidenciando a importância da formação do professor no desenvolvimento de um trabalho comprometido com a educação na e para a diversidade.

Ao se discutir o tema do trabalho docente, temática esta essencial para o oferecimento de uma educação com qualidade, muitas são as problemáticas a serem consideradas, como os conhecimentos que os professores adquiriram em sua formação inicial e continuada, as diversas competências e características que este profissional necessita possuir para realizar o seu trabalho, e até mesmo a questão da profissionalização e valorização deste profissional para a construção de uma sociedade mais democrática e justa.

A partir deste panorama, onde de um lado há uma escola que dentre as suas funções está a elaboração de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, com a exigência de oferecer uma educação com mais qualidade e, de outro, a inserção das crianças

com deficiências nestes espaços, garantidos os mesmos direitos que as crianças sem deficiências, surge diversos questionamentos sendo que muitos deles são direcionados ao professor, basicamente pelo fato de recair sobre ele a responsabilidade de oferecer uma educação com qualidade.

Segundo Tardif (2011), pesquisador renomado na área do trabalho e formação docente, os saberes dos professores são discriminados em três tipos: existenciais, sociais e pragmáticos. Os saberes existenciais refere-se as suas experiências pessoais, a história de vida do professor, os saberes sociais provêm de fontes diversas como escola, família, universidade e outros, assim como são construídos em tempos diferentes como tempo da escola, da formação profissional, da carreira, entre outros, e os saberes pragmáticos estão relacionados às funções dos professores, ao seu trabalho e ao sujeito trabalhador.

Ao apresentar tal posição, Tardif visa enfatizar que ser professor envolve mais do que os conhecimentos ou as experiências vividas durante a formação inicial.

O mesmo autor discrimina oito elementos fundamentais na realização do trabalho docente que podem auxiliar na solução das inúmeras dificuldades que surgem em seu cotidiano.

O professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica transformada em hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural proveniente da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de discutir com eles e de fazer valer o seu ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma classe de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, ao mesmo tempo em que negocia o seu papel; deve ser capaz de identificar certos comportamentos e de modificá-los numa certa medida, etc. (TARDIF, 2011, p. 210)

Diante do exposto, fica evidente que é indispensável investir na formação dos professores, pois é necessário “refazer uma identidade profissional que valorize o seu papel como animadores de redes de aprendizagem, como mediadores culturais e como organizadores de situações educativas (NÓVOA, 2012, web)”. Nóvoa (2012, web) também defende que os programas de formação de professores devem desenvolver:

“Três famílias de competências” – saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, analisar e saber analisar-se – que são essenciais para que os professores se situem no novo espaço público da educação [...] os professores são, ao mesmo tempo, objetos e sujeitos da formação. É no trabalho individual e coletivo de reflexão que eles encontrarão os meios necessários ao seu desenvolvimento profissional.

Porém, mesmo com a importância atribuída aos professores pelos estudiosos e outros profissionais envolvidos na área da educação, ainda percebe-se que na prática o que se

apresenta é uma desvalorização cada vez maior deste profissional, conforme aponta Lüdke e Boing (2012, web):

Tratando do aspecto estratégico e da desvalorização do saber docente, Tardif, et al (1991) concluem que essa relação é, no mínimo, ambígua. Ao mesmo tempo em que se evidencia a importância do saber docente na sociedade da informação, percebe-se que a profissão de professor não mantém o mesmo prestígio social. Os autores apontam cinco elementos explicativos de tal ambiguidade. Primeiro, por uma divisão do trabalho na qual os professores universitários foram assumindo a pesquisa e os professores da escola básica, a formação. Segundo, por causa da relação moderna entre saber e formação, deslocando o foco dos saberes em si para procedimentos de transmissão desses saberes. Terceiro, o aparecimento das ciências da educação, fazendo com que a pedagogia passasse a se subdividir em muitas especialidades. Quarto, pelo fato de as instituições escolares serem tratadas como uma questão pública. Finalmente, a desconfiança dos diversos grupos sociais com relação aos saberes transmitidos pela escola, por avaliarem que estes têm pouca aplicabilidade na sociedade atual.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96 a educação infantil passou a ser incorporada ao sistema de ensino, como a primeira etapa da educação básica. Desta forma, os profissionais que trabalham nas instituições de educação infantil iniciaram um processo de construção de uma nova identidade, com saberes e características específicas de um professor da primeira infância.

Freire (1999, p. 79), destaca a importância do docente na garantia de uma educação com qualidade e comenta algumas exigências a serem cumpridas pelo professor de educação infantil:

O papel do adulto que interage com a criança no cotidiano do espaço da educação infantil é fundamental para garantir essa almejada qualidade de atendimento. A implementação de uma proposta pedagógica pautada nessa concepção exige que a educadora tenha uma intenção educativa planejando sua função de mediadora das aprendizagens das crianças, de lançar desafios com base na avaliação de todo o processo educativo. Isso sugere que ela necessita além de ser reconhecida como profissional, receber condições de trabalho, plano de carreira e salário dignos – ter uma formação condizente com sua função e dispor de oportunidades para refletir continuamente sobre seu trabalho com base em uma formação permanente em serviço.

A construção de uma nova identidade do professor de educação infantil depende do oferecimento de programas de formação de professores que atendam as demandas atuais, Morsiani e Orsoni (1997) apud Campos (2012, web) resumem os requisitos básicos a serem desenvolvidos nestes programas, principalmente para os docentes que atuam em creches:

a) Saber: o que se refere aos conteúdos da formação de base e à importância da cultura, permitindo o confronto do conhecimento teórico com a situação real vivida com as crianças. Esse aspecto requer uma formação permanente que alimente a prática docente; b) Saber Ser: para atingir esta meta é necessário que exista uma estrutura de apoio na instituição, que dê condições aos professores para lidar com o estresse, prevendo momentos de descanso e rodízio de funções; c) Saber Interagir: os professores precisam interagir com vários “outros” e não só com o aluno. Sua competência social deve incluir o desempenho de seu papel na dinâmica da equipe

de trabalho, em seu relacionamento com as famílias e os profissionais de outras agências educativas e sociais; d) Saber Fazer: para desempenhar bem seu trabalho cotidiano, os professores precisam aprender a refletir sobre sua prática, construindo um projeto educativo próprio, utilizando a documentação, a avaliação, a pesquisa e a observação.

O processo histórico envolvendo a estruturação e legalização da educação infantil instigou mudanças significativas no modo de se compreender e trabalhar com o ensino-aprendizagem de crianças de 0 a 5 anos, levando o professor a rever sua atuação junto a estas crianças, e mais recentemente a sua mediação no processo de educação de crianças com deficiência na educação infantil.

3 Metodologia

Este estudo tem como objetivo analisar como os docentes vêm realizando o trabalho junto às crianças com deficiências em um Centro de Educação Infantil – CEI, da rede municipal de educação de Joinville, caracteriza-se como uma pesquisa de campo descritiva do tipo estudo de caso, a fim de obter os dados necessários ao atendimento do objetivo, utilizou-se como instrumento de pesquisa questionário e observação.

Vale neste momento fornecer algumas informações do CEI. A instituição onde foi realizado o estudo fica localizada em um bairro de periferia de classe média e há vinte anos atende basicamente a população do bairro, possui atualmente 180 crianças de zero a cinco anos de idade em regime integral e parcial, distribuídas pelos períodos em dez turmas, sendo dois matutinos, dois vespertinos e seis turmas de período integral. Trabalham nesta instituição trinta e três funcionárias entre professoras, auxiliares de educadora, serventes, cozinheiras, secretária, direção e coordenação pedagógica.

O CEI possui oito salas, um espaço externo com dois parquinhos, dois solários, uma horta, porém é um espaço pequeno, o que limita consideravelmente a realização de determinadas atividades, principalmente aquelas que poderiam melhor explorar a orientação espaço-temporal como corridas, entre outras. O prédio é composto por dois pisos, com dois lances de escada, porém, não possui rampa ou elevador, dificultando o acesso de pessoas e/ou crianças com deficiências, deflagrando a falta de acessibilidade arquitetônica no CEI.

O questionário, que antecedeu as observações, foi entregue para quatro professoras das quatro turmas envolvidas na pesquisa e a professora de educação física, que atende todas as crianças do CEI. O instrumento contou com três perguntas de anamnese e seis perguntas abertas dentre elas: A professora já teve outras experiências em sala junto as crianças com

deficiências? Qual o sentimento da professora no decorrer destas experiências? A professora realiza cursos de capacitações e/ou trocas de experiências com os colegas acerca das experiências vividas junto às crianças com deficiências? A professora, ao elaborar o planejamento se preocupa com as crianças com deficiências? Como o professor conceitua a educação inclusiva?

Nesta instituição foram observadas, no decorrer de 40 horas, as turmas do Maternal II, do I Período e II Período, com crianças de três, quatro e cinco anos de idade respectivamente. Optou-se pela observação destas turmas pelo fato de que apenas nestas havia crianças com deficiências matriculadas, além da observação em sala realizou-se também observações em algumas aulas de educação física, por considerar que nestas aulas as dinâmicas exigem formas diferentes de organização, ocasionando uma maior aproximação e interação entre as crianças e professoras.

O corpo docente do Maternal II é composto por uma professora e duas auxiliares, nesta turma estão matriculadas vinte e duas crianças de três anos, sendo quinze no período integral, três no matutino e quatro no vespertino. O período vespertino é frequentado pelo Leonardo que tem esclerose tuberosa⁴ e epilepsia com crises convulsivas, sendo que ele comunica-se com poucas palavras, não apresenta o controle dos esfíncteres, toma diariamente medicamentos para o controle da epilepsia, deixando-o muitas vezes sonolento e apático, interferindo na sua participação durante as atividades.

A turma do I Período possui duas professoras e vinte e três crianças de quatro anos, que ficam na instituição em regime integral. Neste grupo está matriculado o Guilherme, que possui Síndrome de Down. O Guilherme faz acompanhamento com uma terapeuta desde o seu nascimento, frequenta o CEI há dois anos, não possui o controle dos esfíncteres, há dificuldades de compreensão da sua fala e interage com o grupo em boa parte das atividades.

A terceira turma observada foi o II Período, composto por uma professora e dezenove crianças de cinco anos, que frequentam a instituição no período vespertino. Neste grupo frequenta o Bruno que possui uma amputação congênita em um dos pés e usa uma prótese, que lhe permite realizar com naturalidade os movimentos do dia-a-dia.

A partir dos dados colhidos nos questionários e nas observações das professoras, foi possível fazer uma identificação da proximidade ou distanciamento entre o significado que as docentes atribuem à educação inclusiva e a sua prática pedagógica. Visando preservar a identidade das crianças envolvidas, os nomes aqui apresentados são fictícios, e as professoras

⁴ “A Esclerose Tuberosa é uma doença genética com envolvimento de vários órgãos, principalmente cutâneo e cerebral [...] se caracteriza por tumores benignos envolvendo múltiplos órgãos (PEREIRA, 2012, web)”.

estão identificadas pelos códigos P1(Maternal 2), P2 e P3 (I Período), P4 (II Período) e P5 (Educação Física).

4 Análise do Cotidiano

Analisando inicialmente os dados obtidos por meio dos questionários aplicados junto as docentes foi possível identificar que a faixa etária das mesmas oscila entre 25 e 34 anos, são docentes que estão trabalhando a pouco tempo na instituição, entre 1 a 2 anos, e todas possuem ensino superior, sendo que três delas já possuem pós-graduação a nível de especialização na área da Educação.

Quando questionadas a respeito das experiências anteriores com crianças com deficiências, quatro delas mencionaram já ter vivenciado esta experiência em anos anteriores, sendo que apenas uma (P1) está trabalhando pela primeira vez com educação inclusiva de crianças com deficiências.

Na questão sobre os sentimentos que envolvem a prática das professoras na educação inclusiva, de maneira geral as docentes descreveram um sentimento de preocupação e insegurança, e até mesmo desespero ao trabalhar com crianças com deficiências, apenas a professora (P2) descreveu que esta experiência “*é um desafio muito grande, todos os dias temos novas surpresas, mas é muito gratificante e recompensador*”. Pode-se dizer que esta professora, ao contrário das demais, demonstra ter mais disponibilidade e não vê como algo negativo a presença de crianças com deficiências nas salas em que ela atua, sendo tais sentimentos indispensáveis na estruturação do trabalho docente na perspectiva da educação inclusiva. Na medida em que sente-se desafiada, e aceita o desafio, a professora parte em busca das respostas que lhe auxiliarão no processo de ensino-aprendizagem destas crianças, visto que “*é da disposição de o professor estar na direção, estar voltado para seu aluno que dependerá a marca de sua contribuição ao desenvolvimento do aluno que lhe é confiado* (ALMEIDA, 2010, p. 82)”.

Com relação à questão que visa identificar se os docentes participaram de cursos de formação continuada, apenas uma das docentes (P4) relatou ter participado de cursos voltados à educação inclusiva, as demais possuem apenas os conhecimentos adquiridos no decorrer da formação universitária. Kassar (2007, p. 37-38) ao comentar a respeito do sentimento de incapacidade dos professores ao lidar com as crianças com deficiências cita que:

Neste sentido fica patente o despreparo dos educadores em geral quanto ao conhecimento sobre as peculiaridades de um determinado tipo de

deficiência/incapacidade, e este é um aspecto que se destaca nesta trama, principalmente pela ausência de uma política de formação continuada capaz de promover o desenvolvimento profissional dos professores.

Na questão voltada a identificar o conceito que as professoras atribuíam à educação inclusiva, duas docentes (P4, P5) a definiram como o ato de incluir as crianças com deficiências nas propostas realizadas, duas delas (P2, P3) conceberam a educação inclusiva como a valorização da diversidade humana, por meio do respeito às diferenças presentes entre as pessoas, viabilizando uma oportunidade para todos e uma professora (P1) não respondeu a esta questão.

Desta forma, percebe-se que, de uma maneira geral, as docentes compreendem a proposta da educação inclusiva como um processo educacional capaz de garantir as mesmas oportunidades a todas as crianças, independente de suas dificuldades ou deficiências. Assim,

[...] independente das peculiaridades desses alunos, a educação a eles destinada deve revestir-se dos mesmos significados e sentidos que ela tem para os alunos que não apresentam deficiência; para eles, como para com qualquer outro aluno, deve ser reconhecida a importância dos espaços de interação que o sistema educacional pode promover de forma sistemática na apropriação do conhecimento escolar e no desenvolvimento pessoal (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 40).

A última pergunta visou identificar se o planejamento das professoras contempla atividades voltadas aos direitos e necessidades das crianças com deficiências, as respostas apontaram uma unanimidade, pois todas afirmaram que se preocupam com as crianças com deficiências na estruturação dos seus planejamentos. Embora várias docentes tenham destacado que realizam adaptações em seu planejamento para atender as crianças com deficiências, ao analisar o plano apresentado, pela professora, no dia em que foi realizada a observação, não foi possível identificar as adaptações discriminadas nos planejamentos, um indício de que as docentes, de maneira geral, até compreendem que é necessário um planejamento flexível, sem, no entanto concretizar tal necessidade, comprometendo a qualidade do seu trabalho. Um fator que colabora para tal situação é a ausência de uma política de educação inclusiva desenvolvida para o município.

Visando identificar quais documentos respaldam o ensino inclusivo nos CEI's em Joinville, por meio de contato telefônico com a Secretaria de Educação obteve-se a informação de que o documento que orienta o processo de inclusão do município é “Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva” (BRASIL, 2008), citado ao longo deste artigo.

Destaca-se que o município de Joinville ainda não elaborou uma proposta de educação inclusiva que atenda as necessidades, a nível educacional, desta parcela da

população, reportando-se, sempre que necessário, ao documento federal publicado pelo Ministério da Educação e Cultura. Sendo assim, a instituição pesquisada segue apenas os documentos federais na orientação dos professores no que tange à educação inclusiva, fragilizando a mediação das docentes pela ausência de uma política que contemple a realidade do município, bem como dos CEI's. Isto reforça o fato de que há necessidade de investir na formação continuada das professoras com foco na educação inclusiva, bem como em uma política municipal capaz de orientar e subsidiar as ações docentes na perspectiva da educação inclusiva com crianças de zero a cinco anos.

O distanciamento entre a teoria e prática evidenciou-se nas observações das atividades e nas mediações realizadas pelas professoras.

Durante a observação da prática pedagógica, as professoras (P1, P5) demonstraram em suas atitudes que valorizam mais as limitações das crianças com deficiências em detrimento das suas potencialidades, o que compromete a qualidade das intervenções e das exigências nas atividades propostas. Como constatado na ação da professora (P5) ao deixar a criança de lado nas atividades de educação física, ou chamando-a por último para participar das brincadeiras. Estas atitudes podem acarretar diversas consequências, como afirma Ferreira e Guimarães (2003) apud Drago (2011, p. 82):

Os efeitos causados pela visão equivocada sobre pessoas com deficiência levam ao desconhecimento de suas potencialidades, o que acaba por continuar reforçando a crença sobre sua suposta incapacidade. Esse quadro só poderá ser alterado a partir do momento em que a condição de deficiência modificar-se, tomando em consideração também as potencialidades e possibilidades, e não apenas os defeitos e limitações dessas pessoas.

Em vários momentos, observou-se também, o tratamento diferenciado disponibilizado para as crianças com deficiências por parte de algumas docentes, a professora (P5) não incentivava a participação delas nas atividades realizadas, mesmo quando as crianças do grupo cobravam esta atitude da docente e a professora (P1) não cobrava do Leonardo o cumprimento das regras como cobrava das demais crianças. Desta forma, as duas docentes demonstram não compreender a importância das interações sociais na aprendizagem do indivíduo. Rego (2011, p. 109) destaca a importância da interação para a aprendizagem, ao afirmar que:

O indivíduo se constitui enquanto tal não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes. As funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (por intermédio da linguagem) do legado cultural de seu grupo.

As professoras (P2, P3) procuraram realizar a sua intervenção com as crianças baseadas no princípio de valorização da diversidade humana, buscando alternativas para incluir a criança com deficiência em todas as propostas, de acordo com as suas potencialidades, sendo que optaram pela escolha deste tema devido ao fato de que, no início do ano letivo, uma das crianças do grupo expressou algumas atitudes de discriminação com o Guilherme que possui Síndrome de Down. O projeto iria tratar das diferenças entre as pessoas, abordando as diversas etnias presentes na turma, as deficiências, os diferentes profissionais que atendem pessoas com deficiências, além de receberem no CEI visitas de pessoas com deficiências atendidas por associações como a Ajidev - Associação Joinvillense de Deficientes Visuais.

Pode-se dizer que a iniciativa das professoras de viabilizar a discussão entre os pares através de um projeto com temáticas envolvendo a diversidade social, contribuiu na aceitação e respeito do grupo perante o Guilherme.

Porém, ao analisar a interação entre as crianças nas turmas do Maternal II e II Período foram observadas situações em que as crianças ignoravam aquelas com deficiência, não chamando-as para participar das propostas realizadas. Em outros momentos, o grupo considerava o Guilherme como uma criança que precisava constantemente ser vigiada e cuidada, comportamento que era também presente nas atitudes da professora (P1) e suas auxiliares, visto que as docentes pediam para as crianças segurarem o Guilherme pelas mãos ou braços para que ele não saísse da sala em algumas situações.

Não considera-se errado impedir a saída do Guilherme da sala, mas sim o modo como isto se dá. É importante que a criança seja informada e orientada constantemente a respeito da importância dela permanecer na sala, ou seja, elaborar coletivamente os limites. Pois assim, ela terá condições de assimilar o movimento que ocorre na sala.

Ao observar as relações sociais na turma do II Período da professora (P4) verificou-se em vários momentos que o Bruno foi discriminado durante as brincadeiras, tendo as suas conquistas menosprezadas pelos demais colegas, como na ocasião em que uma menina da turma, ao perceber que apenas ela e o Bruno escolheram determinada atividade logo mudou de ideia, optando por realizá-la junto às demais crianças, sendo que o Bruno então realizou sua atividade sozinho. A professora (P4) realizou variadas conversas com as crianças, solicitando o respeito por todos os colegas, incentivando a formação de novos grupos para as brincadeiras, mas não conseguiu reverter tal situação. Almeida (2010, p. 80) alerta que:

O professor precisa estar atento para os diferentes papéis vivenciados, como por exemplo, os casos de não *aceitação*, de *discriminação* e de *estrelismo*, para facilitar

a participação de todos no grupo e evitar a fixação de papéis. Também é preciso viabilizar a formação de outros grupos, além dos espontâneos, como grupos para elaboração de diferentes projetos, grupos para atividades de lazer etc, propiciando o convívio com o diferente e explicitando os motivos da formação de painéis (grifos do autor).

Os fatos analisados demonstram às dificuldades que existem no interior das instituições de educação infantil relacionadas à educação inclusiva no tocante a inclusão de crianças com deficiências, as relações sociais e ao trabalho docente. Ferreira e Ferreira (2007, p. 37) ao abordarem a fragilidade que se vivencia na educação inclusiva reforçam que:

Assim, vivemos um momento na educação em que coexistem a incapacidade da escola para ensinar todos os seus alunos e a presença de fato de alunos com deficiência, que são estranhos para ela. Tão estranhos que ela parece resistir em reconhecê-los como seus alunos, em desenvolver sua formação, em reconhecer um processo educativo relevante para eles. Parece prevalecer no conjunto da cultura escolar a concepção de que o lugar da pessoa com deficiência é fora da escola regular.

A prática pedagógica observada na instituição de educação infantil da cidade de Joinville indica que os professores reconhecem a importância das crianças com deficiências frequentarem o ensino regular, principalmente pelos avanços no desenvolvimento e da socialização. Porém, no momento em que o professor precisa atuar de modo mais incisivo na ampliação do conhecimento e nas aprendizagens das crianças, surge a dificuldade dos professores em atender as crianças com deficiências:

Apesar de os professores apontarem a educação infantil para a criança com deficiência como um direito, este parece estar condicionado apenas à sua inserção, porque seus profissionais não se encontram aptos a efetivar o trabalho pedagógico de que elas necessitam. Para tanto, dedicam-se, quando possível, a querer conhecer a especificidade da deficiência como se isso fosse condição primeira para o referido trabalho (VICTOR, 2009, p. 116).

Da maneira em que o trabalho pedagógico vem sendo realizado pelas professoras na instituição de educação infantil pesquisada, é possível afirmar que ainda é necessário investimentos na formação continuada, pois o desafio da educação formal baseia-se na aproximação da aprendizagem ao nível de desenvolvimento da criança com ou sem deficiência. E assim, atingir o objetivo da educação infantil, que é o de promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, garantindo a aprendizagem de diferentes linguagens e os processos de construção de conhecimentos.

5. Considerações Finais

Ao longo deste artigo, que visou analisar como os docentes vêm realizando o seu trabalho junto às crianças com deficiências em uma instituição de educação infantil da rede

municipal de Joinville, várias problemáticas emergiram a partir dos questionários aplicados e da análise das observações realizadas.

Uma das questões levantadas está relacionada à formação insuficiente das professoras sobre o tema educação inclusiva. A maioria das docentes possui apenas os conhecimentos adquiridos durante a formação universitária, o que acaba gerando uma insegurança e despreparo das professoras para lidar com as diversas facetas da educação inclusiva. Neste contexto, para que, aos poucos, a educação inclusiva possa ser desenvolvida em acordo com os preceitos legais é indispensável que haja maiores investimentos na formação continuada dos professores.

Outro aspecto identificado neste estudo e que merece ser destacado, é o distanciamento entre o conhecimento teórico dos professores e a aplicação destes conhecimentos em sua prática pedagógica. As docentes demonstram dificuldades em desenvolver estratégias e flexibilizações curriculares capazes de contemplar a participação de todos. Tal dificuldade gera um desconhecimento sobre o que é realmente importante oportunizar as crianças para ampliar as suas aprendizagens e desenvolvimento.

É necessário também resgatar a forma que as interações entre as crianças sem deficiências e com deficiências vêm ocorrendo nas instituições de educação infantil. Em muitas ocasiões, a criança com deficiências permanece excluída do grupo, vivenciando atitudes de discriminação e desvalorização de suas potencialidades. É imprescindível que seja dada as docentes oportunidades de discutir, refletir e trocar com seus pares as experiências vividas no decorrer do trabalho docente na educação infantil.

Vale enfatizar que este artigo também aponta algumas iniciativas de sucesso relacionadas à educação inclusiva. Entre estas estratégias, o caminho encontrado pelas professoras (P2, P3) que, a partir de uma situação de discriminação com a criança com deficiência, resolveram aceitar o desafio e elaboraram um projeto a ser desenvolvido com a turma com temática centrada nas diferenças entre as pessoas. Ao levar o tema da diversidade social para o contexto da educação infantil, estas professoras contribuíram para que as crianças passassem a respeitar as diferenças presentes no grupo, pois o que era estranho deixou de ser, passando apenas a ser diferente, favorecendo a valorização da diversidade humana e o respeito perante o outro.

Ao finalizar este artigo, resgata-se uma citação de Ferreira e Ferreira (2007, p. 45) que defende a importância da educação para as pessoas com deficiências:

Ainda que a inclusão escolar não assegure ou signifique inclusão social; ainda que os processos de exclusão social não sejam exclusivos das pessoas deficientes; ainda que a compreensão das possibilidades e desafios da educação dos alunos com

deficiência não se esgote no âmbito da escola; ainda assim a educação é uma mediação fundamental para a constituição da vida dessas pessoas, um espaço do exercício de direitos e de interações significativas.

Neste artigo além de abordar acerca do trabalho docente, investigou-se também o modo como às crianças com deficiências estão sendo inseridas nas instituições de educação infantil e qual o papel do professor neste processo. Porém, esta discussão não se encerrará neste artigo, sendo que muito ainda precisará ser pesquisado e refletido para que se possa afirmar que a educação inclusiva vem ocorrendo nas instituições de educação infantil de acordo com os preceitos legais e as orientações federais.

REFERÊNCIAS.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Wallon e a educação. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 71-87.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lex**: Edições Câmara, Brasília, 2011a.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 20 fevereiro 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer Homologado n. 20, de 09 de dezembro de 2009. Relator: Raimundo Moacir Mendes Feitosa. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2097&Itemid>. Acesso em: 01 novembro 2011b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 novembro 2011c.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Introdução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Plano Nacional de Educação**. Níveis de Ensino – Educação Básica – Educação Infantil. Brasília, 2001.

BUENO, José Geraldo S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial. In: BUENO, J. G. S. et al. (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Brasília: CAPES, 2008. p. 43-63.

CAMPOS, Maria Malta. **A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a07v2068.pdf>>. Disponível em: 13 fevereiro 2012.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: Wak, 2011. 176 p.

FERREIRA, Júlio Romero; FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 21-48.

FREIRE, Adriani. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, Sonia et al. (Orgs.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 77-99.

FULLGRAF, Jodete B. G. O lugar da educação na sociedade contemporânea. In: _____. **O UNICEF e a política de educação infantil no governo Lula**. São Paulo, 2007. p. 54-65.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 49-68.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>>. Acesso em: 13 fevereiro 2012.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3703/1/formprof.pdf>>. Acesso em: 14 fevereiro 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 263 p.

PEREIRA, Anna Luiza Marinho. **Esclerose Tuberosa: relato de caso**. Disponível em: <<http://www.anaisdedermatologia.org.br>>. Acesso em: 01 março 2012.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 139 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 325 p.

VICTOR, Sonia Lopes. Sobre inclusão, formação de professores e alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Conhecimento e margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 107-122.

TEACHING JOB IN INCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A CASE STUDY IN A CEI IN THE MUNICIPALITY OF JOINVILLE

ABSTRACT

The movement to include children with disabilities has expanded in many different levels of education, including early childhood education. Considering the importance of these early years in school inclusion of children with disabilities and the role of the teacher as facilitator in the process of teaching and learning in classroom interactions, we developed this study, which aims to analyze how teachers do their work with children with disabilities in an institution of the municipal preschool education Joinville. Some of the authors that supported this study were Ferreira and Ferreira (2007), Bueno (2008), Almeida (2010), Rego (2011), Nóvoa (2012) and Tardif (2011). Based on the proposed objectives was carried out field research from a socio-historical approach, where three groups were part of early childhood education, with children between 3 and 5 years. The data were collected through observation, totaling 40 hours and a questionnaire with the teachers of the classes observed. The results indicate that there is still a long way to go for children with disabilities are actually included in early childhood establishments, requiring a greater investment in teacher training, particularly with respect to teaching and inclusive education, although some initiatives inclusive education are already happening successfully in early childhood institutions.

Keywords: Early Childhood Education. Inclusive Education. Teaching.