

CONSTRUINDO UM AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adalgisa Cristina Marques Boni¹
Julia Kawany Machado Lopes²
Larissa Pereira dos Santos³

RESUMO

A Educação Inclusiva permite que os alunos aprendam e se desenvolvam de forma igualitária. Diante disso, o presente estudo objetivou: investigar uma escola pública de educação infantil, localizada no interior de São Paulo, a fim de conhecer sua estrutura física e pedagógica; e compreender quais são as adaptações necessárias para efetivar a inclusão no ensino regular. A metodologia de campo, com análise descritiva e qualitativa, consistiu-se na aplicação de dois questionários — para os professores e para os gestores. Os resultados apontaram que os participantes se sentem incapacitados para trabalhar com os alunos da inclusão, pois acreditam que, para atender a esse público, precisam ter formação em Educação Especial, além disso, eles não possuem uma formação docente adequada à temática da inclusão, logo não sabem como concretizá-la.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Espaço físico. Ambiente pedagógico.

BUILDING AN INCLUSIVE ENVIRONMENT IN PRESCHOOL

ABSTRACT

The Inclusive Education allows students to learn and to develop equally. Due to that, this study aimed: to investigate a public preschool, located in the state of São Paulo, in order to know its physical and pedagogical structure; and to comprehend which adaptations are necessary to effectively implement the inclusion in the regular education. The field methodology, with descriptive and qualitative analysis, consisted in the application of two questionnaires — for the teachers and for the managers. The results pointed that the participants feel incapacitated

¹Graduada em Pedagogia; Mestre em Educação Sócio Comunitária pelo Centro Universitário Salesiano São Paulo (UNISAL); Especialização em Educação Especial pela Faculdade Única de Ipatinga; Psicopedagogia pelo Instituto de Ciências Sociais de Americana; Neuropsicopedagogia pela Universidade Municipal São Caetano do Sul. Centro Universitário Einstein (UNIEINSTEIN); Professora dos cursos de Pedagogia e Psicologia do Centro Universitário Einstein (UNIEINSTEIN) – Brasil; <http://orcid.org/0000-0001-6637-373x>. E-mail: adalgisapsicopedagoga@gmail.com

²Graduada em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial e AEE pela Faculdade de Educação São Luis; Professora da rede municipal de Limeira - Brasil; E-mail: juh.kawany2@gmail.com

³Pedagogia em andamento. Centro Universitário Einstein (UNIEINSTEIN); Centro Universitário Einstein (UNIEINSTEIN) – Brasil; E-mail: larissapereirasantos2015@gmail.com

to work with the inclusion students, because they believe that, in order to attend this public, they need to have a training in Special Education, furthermore, since they don't have a teacher training that is appropriate to execute the inclusion, the interviewed professionals don't know how to provide this type of education.

Keywords: Inclusive Education. Physical Space. Pedagogical Environment.

CONSTRUYENDO UN AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN

La Educación Inclusiva permite que los estudiantes aprendan y se desarrollen igualmente. Delante de eso, este estudio tuvo como objetivo: investigar un preescolar público, ubicado en el interior de São Paulo, para conocer su estructura física y pedagógica; y comprender qué adaptaciones son necesarias para lograr la inclusión en la educación regular. La metodología de campo, con análisis descriptivo y cualitativo, consistió en la aplicación de dos cuestionarios — para los docentes y para los directivos. Los resultados mostraron que los participantes se sienten incapaces de trabajar con estudiantes de inclusión, ya que creen que, para atender a este público, necesitan tener formación en Educación Especial, además, no cuentan con una formación docente adecuada con el tema de inclusión, por eso no saben cómo implementarlo.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Espacio Físico. Ambiente Pedagógico.

INTRODUÇÃO

O debate sobre inclusão social tem aparecido com frequência em diferentes ambientes, a fim de eliminar a discriminação e oferecer oportunidades iguais às pessoas, independente das diversidades existentes entre elas. No espaço escolar, a temática se torna ampla, uma vez que os envolvidos vão além dos discentes e docentes, abrangendo também os gestores, as famílias e, inclusive, o auxílio de especialistas para a adequação da realidade das escolas às necessidades das pessoas com deficiência.

Na antiguidade, os deficientes eram invisíveis perante a sociedade, a qual considerava-os não dignos de frequentar a escola. Em decorrência desse julgamento, eles ficavam confinados em seu lar ou em instituições, como os sanatórios. (Omote, 2004).

A Educação Especial foi fundada para fornecer um espaço que substituísse a escola comum, com agrupamentos por deficiência, redução de alunos na sala de aula

e conteúdos diferenciados. Consequentemente, ela não criou sua própria identidade, pois “ora era cobrada como substitutiva do ensino comum, ora era vista como auxiliar de reabilitação.” (Schlützen; Rinaldi; Santos, 2011, p.153).

Foi somente no século XX, a partir dos estudos na área da Psicologia, que surgiu a preocupação em conhecer o nível de comprometimento que essas pessoas apresentavam, uma vez que não só a vida escolar delas, como também a vida pessoal, era afetada pela deficiência. (Silva, 2012).

A partir da década de 1990, o movimento histórico, que deu origem ao modelo inclusivo dentro das escolas de ensino regular, promoveu estudos a respeito das políticas educacionais na área da Educação Especial com a intenção de priorizar a permanência dos alunos com deficiência nesse sistema de ensino. Como fruto disso, algumas documentações foram elaboradas a fim de oferecer o suporte necessário para a implantação, efetiva e de qualidade, da inclusão. A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, Brasil (2001) teve como meta instituir as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, visando atender o que foi previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, n. 9.394/96. Dessa forma, além da garantia de vaga ao aluno com deficiência, assegurou-se também a permanência, com qualidade, dessa pessoa dentro do ambiente escolar, o que é imprescindível para que a Educação Inclusiva garanta o direito dos estudantes de estudar e aprender com dignidade.

No entanto, para que a escola atenda a esse direito, muitos aspectos devem ser considerados, uma vez que o ambiente escolar, na maioria das vezes, não está preparado para o recebimento dessa clientela, tanto fisicamente, quanto pedagogicamente. Pensando em uma escola de qualidade para todos, a acessibilidade se tornou um aspecto significativo, uma vez que visa facilitar e melhorar a vida dos alunos a partir da possibilidade de inclusão deles nesse ambiente.

Nesse sentido, a lei nº 10.098, Brasil (2000), ao estabelecer critérios para promover o acesso das pessoas com deficiência aos diferentes locais, deixa clara a importância do planejamento e da urbanização dos espaços públicos de forma que não existam barreiras arquitetônicas e nas comunicações que impossibilitem a autonomia desse público. Giambastiani; Scopel (2019) complementam que a adequação do ambiente deve atender a todas as pessoas, inclusive aos deficientes físicos e sensoriais.

Portanto, ao se falar em uma inclusão escolar, a arquitetura se entrelaça com a educação a fim de proporcionar um espaço capaz de motivar a aplicação de métodos pedagógicos e, ao mesmo tempo, possibilitar a permanência das pessoas com deficiência num ambiente escolar apropriado a todos os alunos, sem distinção. (Deliberador, 2010).

Considerando essa temática, a presente pesquisa teve como problema norteador a seguinte questão: o que deve existir em um espaço escolar para que ele atenda às necessidades físicas e educacionais dos alunos com deficiência? Diante disso, este trabalho objetivou investigar uma escola de educação infantil da rede pública, localizada no interior do estado de São Paulo, com a finalidade de conhecer sua estrutura física e educacional; e compreender quais são as adaptações necessárias para que exista uma Educação Inclusiva dentro do ensino regular.

Este estudo corresponde a um projeto de Iniciação Científica, cujo tema foi escolhido tendo em vista a necessidade de abrir debates, no ensino superior, a respeito da inclusão dentro das escolas de ensino regular, uma vez que os futuros pedagogos terão contato com esta realidade e precisam ir além da capacitação inicial.

O artigo se inicia com uma visão temporal do processo inclusivo na área educacional, focando nas condições do espaço físico e pedagógico da educação infantil. Em seguida, estão apresentadas a descrição da pesquisa de campo e a discussão dos dados coletados, a qual apoia-se nos trabalhos de autores que debatem sobre a Educação Inclusiva no Brasil.

A LINHA TEMPORAL DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

No Brasil, a década de 70 foi marcada pela proposta de integração social, a qual corroborou para que os alunos deficientes desfrutassem apenas do espaço físico escolar, sofrendo, assim, marginalização por parte dos sistemas educacionais, uma vez que estes não ofereciam condições para que seus estudantes com deficiência obtivessem sucesso no ensino regular. (Brasil, 2006).

Para Mantoan (1997), a integração é como uma perspectiva de inclusão, com a diferença de que ela envolve e insere os alunos em quase todas as atividades sem alterar a estrutura da escola, ou seja, o estudante pode fazer parte de uma turma, mas é ele quem deve se adaptar ao ambiente e não o contrário. Em virtude disso, quando essa fase foi implementada, não houve a reorganização do espaço, das salas de

aulas, das atividades, das adaptações curriculares e de outras situações que precisavam ser corrigidas para que acontecesse a inclusão.

Em decorrência disso, o movimento de integração provocou a segregação desses alunos deficientes. Esse tipo de discriminação ocorre quando um grupo social é excluído da sociedade devido a alguma diferença que ele apresenta em relação ao resto da população. No caso dos deficientes, isso aconteceu com a criação das chamadas escolas especiais, nas quais os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) estudavam apenas com pessoas que apresentavam algum comprometimento, ficando, assim, separados dos demais alunos. Como consequência disso, dificultou-se o desenvolvimento social e cultural deles. (Mendes, 2006).

O discurso sobre a Educação Inclusiva surgiu, especialmente, na década de 90 quando aconteceu a Conferência Mundial de Educação Especial. Nesse contexto, a Declaração de Salamanca afirmou o compromisso para proporcionar uma Educação para Todos, capaz de assegurar a educação dos alunos com NEE dentro do ensino regular. (Brasil, 1994).

Nessa década, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, a qual se refere à Educação Especial como uma modalidade da educação que deve ocorrer no ensino regular, iniciando-se na educação infantil. Na referida legislação, vê-se claramente a busca por garantir o direito do aluno com NEE de frequentar uma escola, assim como os demais alunos, especialmente, ao se referir à capacitação dos professores para que eles saibam como integrar seus estudantes e trabalhar de forma única com todos. (Brasil, 1996).

Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu artigo 2º, decretaram que as escolas devem matricular todos os alunos e têm a responsabilidade de se organizarem a fim de garantir o atendimento aos estudantes com NEE, assegurando, assim, as condições necessárias para uma educação de qualidade e igualitária a todos e promovendo a extinção das barreiras que impedem o acesso à escolarização. (Brasil, 2001).

A estruturação do sistema educacional brasileiro para atender os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação teve como documento norteador, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), Brasil (2008), a qual busca a ampliação dos direitos de educação e ensino/aprendizagem, uma vez que, além do

acesso ao ensino regular, ela valoriza a possibilidade desse público de continuar seus estudos até o ensino superior. Ademais, expande a discussão e defende a preparação dos professores responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), ou seja, ela incentiva a participação de todos os envolvidos no acolhimento e na permanência desses alunos no ambiente escolar, principalmente, através da implementação de políticas públicas que viabilizem a Educação Inclusiva.

Mas falar de inclusão escolar envolve a modificação dos conceitos de ensinar e aprender, uma vez que a diferença faz parte do contexto escolar e, portanto, não é possível enquadrar o ser humano em um padrão com atividades e currículos adaptados e distantes dos demais alunos da sala de aula. (Mantoan, 2017). Para a verdadeira inclusão, a diferença deve ser considerada sem discriminação e, conseqüentemente, o trabalho a ser realizado com os alunos precisa ser planejado e executado sem que haja diferenciação. Nesse sentido, o currículo flexível é uma alternativa que permite o atendimento das necessidades de todos, independentemente dos níveis e ritmos de aprendizagem. (Aranha, 2006).

A escola de educação infantil, especificamente, envolve um público que se encontra em fase de desenvolvimento, na qual a curiosidade permite a expansão dos aprendizados. Dessa forma, o professor pesquisador precisa observar, analisar e planejar ações que possibilitem a valorização das diferenças existentes entre as crianças, lidando melhor com a inclusão dentro da sala de aula. (Oliveira; Borges, 2021).

DIFERENTES ESPAÇOS ESCOLARES: O FÍSICO E O PEDAGÓGICO POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

O espaço físico da educação infantil reflete uma esfera de alegria, diversão e conforto e busca o atendimento das primeiras necessidades das crianças, na faixa etária de 0 a 5 anos. Assim:

O ambiente físico determina, em grande parte, as experiências das crianças, as relações, as aprendizagens, inclusive dão indícios da abordagem pedagógica e das práticas de ensino preconizadas na instituição escolar. Disto depreende-se que uma escola que não dá visibilidade às culturas da infância e não proporciona um ambiente rico em possibilidades dificilmente é uma escola inclusiva, isto é, para todos. (Oliveira; Borges, 2021, p. 91).

Fisicamente, a construção do prédio escolar deve seguir a norma NBR 9050, sendo que a primeira preocupação deve ser em relação ao acesso dos alunos à escola, cuja entrada deve “[...] estar, preferencialmente, localizada na via de menor fluxo de tráfego de veículos” (ABNT, p.135, 2015), bem como deve conter uma faixa para pedestres, calçada rebaixada em frente a essa faixa e área de embarque e desembarque, com piso tátil, em frente à instituição. (Dischinger; Ely; Borges, 2009).

Internamente, os locais de convivência, como as salas de aula, o pátio, o parque, os banheiros, entre outros espaços, precisam estar interligados de forma acessível, inclusive para que os deficientes visuais consigam se locomover com mais liberdade, guiando-se através do mapa tátil e dos escritos em braile. Em virtude disso, a ABNT orienta:

Informar à pessoa com deficiência visual sobre a existência de desníveis ou situações de risco permanente, como objetos suspensos não detectáveis pela bengala longa; orientar o posicionamento adequado da pessoa com deficiência visual para o uso de equipamentos, como elevadores, equipamentos de autoatendimento ou serviços; informar as mudanças de direção ou opções de percursos; indicar o início e o término de degraus, escadas e rampas; indicar a existência de patamares das escadas e rampas; (ABNT, 2015, p.48)

O pátio da escola, na maioria das vezes, não é somente um local de acesso aos outros ambientes, mas também, uma área de recreação para as crianças. Por isso, seu piso não pode ser escorregadio e nem possuir desníveis, pois essas características dificultam a movimentação das crianças.

Outro espaço que precisa de atenção é o parque, o qual deve ter brinquedos que estimulem todos os sentidos, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da percepção das crianças. Quanto às salas de aula, o Manual de acessibilidade espacial para escolas alerta a respeito de alguns cuidados relevantes e específicos ao público infantil que precisam ser considerados, como: piso antiderrapante com temperatura agradável, janelas seguras, mobiliário adequado à faixa etária, cores contrastantes e capacidade de possibilitar o brincar com segurança. (Dischinger; Ely; Borges, 2009). Nesse sentido, a ABNT (2015) recomenda a altura ideal das mesas, a fim de encaixar a cadeira de rodas adequadamente e eliminar as barreiras durante os momentos de aprendizagem.

Conforme a Lei 10.098, Brasil (2000), os banheiros e vestiários devem ser acessíveis para pessoas com deficiência, sendo que os sanitários devem ficar em um local próximo à circulação principal. A respeito do fechamento das portas, sugere-se

o uso de alavanca a fim de facilitar o manuseio, principalmente dos indivíduos com dificuldades motoras. Outra especificação é que eles devem ter trocador feito de material lavável com uma altura confortável e barras de apoio na lateral. Além disso, é importante que o lavatório, a saboneteira, a papeleira e todos os materiais de higiene estejam próximos do trocador.

Em casos de mobilidade reduzida, a NBR 9050, ABNT (2015) adverte que toda escola deve ter acessos com rampas, especialmente onde se faz necessário o uso de escadas, para que os alunos tenham a liberdade de se locomover pelo espaço escolar de forma confortável. O Manual de Acessibilidade Espacial para escolas traz um ponto importante: rampas muito inclinadas dificultam a subida com cadeira de rodas, o que obriga o deficiente a pedir ajuda para se locomover. (Dischinger; Ely; Borges, 2009).

Ademais, vale ressaltar que um ambiente apropriado aos alunos não precisa apenas de uma estrutura física bem projetada e construída, ele deve também estar alinhado com um espaço pedagógico capaz de assegurar um processo de ensino-aprendizagem que atenda aos princípios inclusivos. Em vista disso e considerando que a educação infantil abrange duas ações inseparáveis, o cuidar e o educar, os quais se interligam em prol do desenvolvimento integral da criança (Rosenau, 2012), o pedagógico não se restringe ao ensino e à aprendizagem, pois:

[...] a educação infantil lida diretamente - e o tempo todo - com questões da vida cotidiana: a alimentação, o sono, o banho, o brincar, o expressar, o conviver, o participar, o pertencer, e assim por diante. Essas práticas educativas são mais que interdisciplinares, são transdisciplinares: conversam com tudo que há no contexto, na vida, na escola e fora dela. (Oliveira; Borges, 2021, p. 92).

Seguindo essa linha de pensamento, a inclusão, na fase da educação infantil, vai além de um direito adquirido, pois representa a adoção de uma abordagem pedagógica participativa, a qual respeita os interesses das crianças e constrói um currículo que inclui todos os alunos, independente de suas especificidades. (Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019).

Com a finalidade de sistematizar o trabalho da escola inclusiva, alguns estudos estão sendo realizados para nortear e promover reflexões cada vez mais apropriadas acerca desse tema, como, por exemplo, o Ensino Colaborativo e o Planejamento Individualizado (PEI).

O Ensino Colaborativo surgiu como um trabalho que deve ser realizado em parceria entre o professor da sala regular e o professor da educação especial. Sua principal ideia é trabalhar em equipe, compartilhar responsabilidades e promover a cooperação entre professores e outros profissionais envolvidos no processo educacional. Essa estratégia de ensino é fundamental para garantir que todos os alunos recebam o suporte adequado para aprender e se desenvolver, além disso ela reforça a importância da união entre o ambiente familiar e o pedagógico, o qual deve estar totalmente preparado com uma equipe formada e espaços adequados. (Stopa *et al.*, 2022).

O PEI, outra medida adaptativa que visa promover a inclusão escolar, tem como objetivo principal criar um plano, baseado nas singularidades pessoais do aluno, que atenda às necessidades educacionais dele. Dessa forma, o professor adota uma pedagogia centrada no estudante, com métodos que consideram o processo de aprendizagem deste, o que contribui para incluí-lo no sistema educacional brasileiro. É importante ressaltar que todos os assuntos abordados no PEI são os mesmos trabalhados na sala de aula, para que o aluno continue aprendendo junto com a turma. (Santos *et. al*, 2022).

Segundo os autores supracitados, o processo de elaboração do PEI precisa ser realizado de forma multidisciplinar, abarcando profissionais além do professor, como fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, fisioterapeutas, assistentes sociais e outros especialistas que sejam necessários. A partir disso e do conhecimento prévio que o professor possui porque acompanha o aluno diariamente, serão definidas metas de aprendizagem e estratégias para alcançá-las.

MÉTODO

Esta pesquisa é um estudo do tipo transversal com metodologia qualitativa, cuja parte de campo foi realizada por meio da elaboração e aplicação de dois questionários — um destinado para os professores e o outro era específico para os gestores — que tiveram como objetivo a investigação do ambiente escolar, visando conhecer os aspectos físicos e pedagógicos e compreender quais são as adaptações necessárias para promover a inclusão no ensino regular. Os sujeitos participantes foram 10

professores e 2 gestores de uma escola de educação infantil do município de Limeira - SP.

A fim de preservar a identidade, os professores foram denominados de P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10 e os gestores G1 e G2. Com relação à faixa etária, P1, P2 e P3 têm entre 25 e 35 anos, P7, P9 e G1 possuem entre 35 e 45 anos e P3, P4, P5, P6, P10 e G2 estão acima dos 45 anos. Apenas P4 e P10 cursaram Pedagogia EAD, P5 e P8 são formados em Educação Física e os demais cursaram Pedagogia presencial. O tempo de atuação na referida escola e a sala onde ministram suas aulas encontram-se no Quadro 1.

QUADRO 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa

Participante	Tempo de atuação na atual instituição	Classe que atua
G1	Acima de 11 anos	-
G2	Menos de 1 ano	-
P1	De 1 a 5 anos	Maternal II
P2	Menos de 1 ano	Berçário
P3	Acima de 11 anos	2ª Etapa
P4	De 6 a 10 anos	Maternal II
P5	De 1 a 5 anos	Maternal II
P6	Acima de 11 anos	1ª e 2ª Etapa
P7	Acima de 11 anos	Maternal II/ 1ª Etapa
P8	De 1 a 5 anos	Educação infantil
P9	Acima de 11 anos	Maternal II/ 1ª Etapa
P10	De 1 a 5 anos	Maternal II

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

O questionário para os professores foi composto por 4 perguntas objetivas que fizeram o levantamento do perfil desses profissionais e 10 perguntas dissertativas

relacionadas ao ambiente pedagógico da escola em que foi realizada a pesquisa. Em contrapartida, o questionário para os gestores teve 3 perguntas objetivas para conhecer o perfil dos participantes, 11 perguntas sobre o espaço físico da escola e 6 perguntas sobre o ambiente pedagógico.

Além disso, com relação ao espaço físico da escola, foram realizadas observações, as quais levaram em consideração a planta de layout dos ambientes, o perímetro da edificação ou do ambiente escolar, as áreas internas das salas, as janelas, as portas e o mobiliário escolar.

Inicialmente, as pesquisadoras entraram em contato com a direção da escola, com a finalidade de apresentar os objetivos da pesquisa e pedir licença para realizar as observações do ambiente escolar e o estudo com os profissionais da instituição. O projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos das Faculdades Integradas Einstein de Limeira, atendendo à Resolução 466/12, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde e Resolução Complementares, sob parecer 5.933.232, CAAE nº 66810723.0000.5424.

Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por parte dos participantes, estes preencheram os questionários. A visita técnica ocorreu na sequência, fora do horário de aula dos alunos.

RESULTADOS

Após a coleta das informações, a análise dos dados ocorreu de forma qualitativa e agrupou-os em duas categorias: I- A importância do ambiente físico para a inclusão escolar na Educação Infantil e II- Educação inclusiva dentro da sala de aula infantil.

No texto a seguir, o leitor terá contato com as informações coletadas a partir de cada categoria, sendo possível refletir sobre a realidade física e pedagógica da escola participante, bem como sobre a relação desses dados com as teorias levantadas no início do texto.

Categoria I - A importância do ambiente físico para a inclusão escolar na Educação Infantil

A escola de educação infantil participante do estudo funciona em apenas um turno, das 7h30 às 17h, e possui 240 alunos, pertencentes à faixa etária de 0 a 6 anos. A entrada dos estudantes fica localizada numa avenida de menor fluxo de veículos, com placas sinalizando a necessidade de diminuir a velocidade, faixas de pedestres na frente da escola, calçada rebaixada para cadeira de rodas e área de embarque e desembarque, atendendo às orientações da norma ABNT (2015) que foram citadas em "Diferentes espaços escolares: o físico e o pedagógico por uma educação infantil inclusiva".

O prédio foi construído em 1984 e o espaço físico possui vários ambientes, conforme o Quadro 2.

QUADRO 2 – Distribuição dos ambientes

Pavimento Inferior	Pavimento Térreo
Três salas de aula	Berçário B1, Solário B1, Banheiro B1
Palco	Área de apoio
Pátio	Sanitário para funcionários
Sala Almoxarifado	Lactário, Berçário B2, Solário B2, Banheiro B2
Banheiros	Sala de amamentação, Berçário B3, Solário B3, Banheiro B3
Rampa do lado exterior	Ambulatório
Parque de areia	Banheiro feminino e masculino
	Depósito
	Lavanderia
	Despensa
	Refeitório
	Entrada de pais e alunos
	Bebedouros
	Maternal 1, Solário maternal 1, Banheiro maternal 1

	Maternal 2a, Solário maternal 2a, Banheiro maternal 2a
	Enfermagem
	Assistência social
	Direção
	Entrada de funcionários
	Sala de jogos e vídeos
	Maternal 2b, Solário 2b
	Copa
	Sala dos professores

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

A escola possui dois andares, identificados, nas plantas, como térreo e inferior. Eles são separados por uma escada, a qual chamou a atenção durante a visita, pois ela tem um portão para evitar a passagem, porém ele estava aberto, permitindo o acesso dos alunos. Isso não seria um problema, se ao lado dela não houvesse um buraco sem proteção, o que torna esse espaço um perigo eminente, pois qualquer criança pode cair facilmente ali.

Além disso, não há uma rampa, necessária para a locomoção dos alunos com deficiência motora, próxima a essa escada. Por causa disso, caso algum estudante ou funcionário necessite de acesso via rampa, a única alternativa é dar a volta no prédio e utilizar a que está posicionada no lado de fora da escola, onde não há cobertura. Portanto, em caso de chuva, se torna inviável esse acesso. Outro empecilho é o fato de que essa estrutura não tem patamares para o descanso da cadeira e nem os corrimões necessários, como orientado pela ABNT (2015).

Na parte superior da escola, estão os Berçários B1, B2 e B3 — seguidos dos solários e banheiros para cada um —, as salas do Maternal 1, 2 e 2A — seguidas dos solários e banheiros para cada uma —, sala de recreação, banheiros, lactários, refeitório, coordenação, direção e sala de informática.

As pesquisadoras iniciaram a visita pelas salas do Maternal, as quais possuem armários para organizar os brinquedos, mas estes móveis não oferecem segurança às crianças, uma vez que contêm muitos objetos que podem ser facilmente acessados, correndo o risco de caírem em cima dos alunos. Além disso, as salas não

são decoradas de forma agradável, com cores chamativas e mobiliários adaptados para crianças com mobilidade reduzida.

No banheiro do Berçário, o piso encontra-se quebrado e sem antiderrapante, bem como não há barras de segurança no trocador, o qual está distante dos itens de higiene. O solário das crianças, que é usado como um espaço para o brincar ao ar livre, não têm brinquedos e é pouco estimulante, pois não tem objetos/brinquedos que estimulem o desenvolvimento infantil.

As salas de aula, localizadas no espaço inferior, são compostas por cadeiras e mesas apropriadas para a faixa etária infantil. Porém, foi observada a falta de espaço entre as fileiras, por conta da grande quantidade de carteiras no espaço oferecido, o que dificulta a passagem de uma cadeira de rodas ou de andador por esse local.

O Manual de Acessibilidade Espacial para escolas traz a orientação de que o quadro deve estar a uma altura que possibilite o acesso de uma criança na cadeira de rodas, além disso as mesas devem ser capazes de comportar essa cadeira, duas medidas que não foram observadas na sala. Outra recomendação que também não foi implementada é o piso tátil, o que impossibilita que uma criança deficiente visual ou cega se locomova pelo ambiente com liberdade. Nesse caso, ela deve contar com o auxílio de outra pessoa.

Na parte da recreação das crianças, há um parque de areia que estava sem cuidados, com o mato alto e a areia suja, o que impede o acesso das crianças. Além disso, não foram vistos brinquedos acessíveis e, em decorrência disso, uma criança deficiente física, por exemplo, não poderia se enturmar e brincar com os outros alunos.

Na visão das gestoras, o mobiliário escolar não está adequado às necessidades dos alunos. Com relação ao espaço físico e aos estímulos presentes nas salas de aula, houve divergência, pois uma participante disse que existe adequação e a outra informou que esses aspectos são falhos.

Diante disso, como previsto na lei de acessibilidade 10.098, Brasil (2000), é necessário que todos os espaços ofereçam os critérios básicos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Portanto, a escola, como um espaço a que todos têm direito, deve seguir as normas especificadas nessa legislação, pois a qualidade do ambiente pode impactar diretamente na aprendizagem dos alunos. Por isso, Deliberador (2010) valoriza a importância de se interligar a educação com a arquitetura, visando a amplitude do processo inclusivo.

Por meio das informações coletadas pelas pesquisadoras, ficou claro que o ambiente físico da instituição analisada não é apropriado para o desenvolvimento das aprendizagens infantis, sendo, portanto, necessário discutir sobre esse assunto a fim de compreender quais adaptações precisam ser feitas.

Categoria II - Educação inclusiva dentro da sala de aula infantil

Para abordar sobre a Educação Inclusiva no ambiente pedagógico, as pesquisadoras consideraram as respostas de todos os participantes, uma vez que todos fazem parte da instituição e precisam estar envolvidos na promoção da inclusão escolar.

No que se refere à formação dos sujeitos da pesquisa, verificou-se que 9 são pedagogos e dois têm formação em Educação Física. Desses 9, somente 1 fez Pedagogia EAD.

No momento da pesquisa, a maioria dos profissionais possuíam acima de 45 anos e, quanto ao tempo de trabalho na instituição, 5 estavam a mais de 11 anos no local, compondo um cenário de relativa estabilidade e conhecimento do espaço escolar.

Sintetizando as respostas dadas pelos profissionais, constatou-se que os participantes não se aprofundaram nos assuntos abordados; eles responderam com frases curtas e não forneceram informações significativas. Dessa forma, para análise, optou-se por agrupar os dados a partir das questões dos questionários utilizados na pesquisa.

Pergunta 1 - Você já trabalhou com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais? Se sim, com quais deficiências (física, intelectual, auditiva, visual, TEA (autismo). Informe a quantidade de aluno com cada deficiência.

Os participantes P1, P4, P5, P6, P7, P9 e P10 já tiveram crianças com o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) em suas salas de aula.

Em relação ao P1, ele já trabalhou com alunos com Síndrome de Down e com diagnóstico de Deficiência Intelectual.

O P10 também já teve alunos com síndrome de Down.

O P3 trabalhou com alunos diagnosticados com Deficiência Intelectual, com Hidrocefalia e com Transtorno do Déficit de Atenção (TDAH).

O P5 ministrou aulas para alunos surdos.

O P8 disse que já trabalhou com alunos NEE, mas não especificou o tipo das necessidades.

Por fim, o P2 nunca deu aula para esse público.

Analisando as respostas, concluiu-se que somente quatro professores (P1, P3, P5 e P10) tiveram contato com diferentes casos de alunos com NEE, o que dificulta a ampliação das experiências e a modificação dos conceitos de ensinar e aprender, conforme Mantoan (2017) discutiu em um de seus trabalhos.

Pergunta 2 - Qual é a linha pedagógica da escola? Que metodologia é utilizada para atender os alunos com necessidades educacionais especiais?

Todos os participantes disseram que a linha de trabalho Histórico-cultural permeia todas as práticas educacionais da instituição, buscando cultivar, nos alunos, a capacidade crítica e as implicações sociais, conforme as orientações da secretaria de educação do município de Limeira.

Quanto à metodologia adotada nos casos de inclusão, os professores citaram, sem dar grandes detalhes, que utilizam um currículo adaptado para a Educação Especial. No entanto, não informaram o tipo de currículo e nem quais adaptações fizeram nele.

Pergunta 3 - Como é o processo de adaptação de novos alunos com necessidades educacionais especiais?

Segundo os participantes, quando chega um aluno com NEE na escola, o horário para permanência é alterado, tendo em vista a adaptação gradual desse aluno ao espaço escolar. Além disso, a flexibilidade curricular permite que o aluno realize suas aprendizagens conforme suas habilidades.

Essa resposta reflete a crença que os docentes possuem de que, para implementar a inclusão, basta adaptar o currículo para os alunos com deficiência, sendo que, na realidade, existem formas de preparar aulas inclusivas sem fazer distinção aos estudantes, conforme aborda Aranha (2006).

Nesse sentido, Oliveira-Formosinho; Pascal (2019) dizem que, na educação infantil, a pedagogia participativa consegue atender aos interesses das crianças, sem a preocupação com currículos especiais para o público da inclusão, pois todos os alunos possuem suas especificidades e devem receber uma atenção individualizada.

Pergunta 6 - Como é realizado o processo de avaliação para esses alunos?

Os professores relataram que as avaliações são adaptadas às necessidades de cada aluno e realizadas diariamente. Uma outra forma, citada pelos participantes, de verificar os aprendizados é através das observações somáticas e contínuas. Além disso, o professor polivalente disponibiliza um relatório para o profissional de saúde, o qual avalia a necessidade de tratamentos e intervenções.

Novamente, os participantes não deram detalhes sobre como eles fazem as avaliações diversificadas.

Pergunta 4 - Você tem contato com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Caso a resposta seja sim, como vocês planejam as atividades para os alunos com necessidades educacionais especiais?

Nessa instituição, não existe professor especializado, logo, os participantes informaram que realizam adaptações conforme a necessidade de cada aluno, sem orientação específica. Somente P1, P4, P6 e P7 já tiveram contato com o profissional do AEE, em outro local de trabalho.

Essa resposta sinaliza a necessidade do trabalho conjunto entre o professor da sala regular e o do AEE, sem a separação das funções no espaço da sala de aula, operacionalizando, assim, um Ensino Colaborativo, conforme diz Stopa *et al.*, (2022).

Pergunta 5 - Qual a maior dificuldade existente em relação à inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais?

Dentre as dificuldades em relação à inclusão, os professores elencaram alguns aspectos como: a falta do AEE e de preparo do pessoal que tem contato com esses alunos, a ausência de diagnóstico rápido, a falta de suporte aos pais e a carga horária muito extensa para os alunos.

Conforme já abordado, os profissionais sentem muita dificuldade em entender a inclusão e, frequentemente, colocam que falta preparo para trabalhar com os alunos com NEE. Como disse Mendes (2006), a segregação dificultou o desenvolvimento social e cultural desses alunos e ocasionou o pensamento focado na necessidade de um profissional especial para lidar com essa realidade educacional. Nesse sentido, as políticas públicas devem oferecer e financiar a capacitação de todos os professores do ensino regular, uma vez que os casos de inclusão estão presentes em todas as salas de aula.

Pergunta 7- O mobiliário da sua sala de aula possui adaptação para cadeirantes? Se sim, como?

Todos os participantes confirmaram que as salas não possuem espaço adequado às pessoas com mobilidade reduzida. Isto marca a necessidade de reformas no ambiente físico com o objetivo de promover maior conforto e adaptabilidade aos alunos.

Pergunta 8 - Sua sala de aula possui estímulos necessários para atrair todos os alunos para aprendizagem? Organização, cores utilizadas, estímulos visuais e físicos, presença da natureza nos ambientes, ...).

Somente os professores 1, 3 e 8 relataram que as suas salas possuem estímulos que atraem os alunos, porém não relataram quais são eles. Os demais participantes disseram, sem justificar, que as salas não estão adequadas aos estímulos que as crianças precisam.

Pergunta 9 - Como você avalia a importância da formação continuada para professores e funcionários da escola, frente à inclusão escolar?

Dos participantes, 9 acham que a formação continuada é muito importante, principalmente quando chegam novos alunos deficientes. Apenas P3 disse que a formação continuada oferecida pela Secretaria da Educação não atende a realidade escolar, uma vez que é pautada apenas na teoria, deixando de lado a prática.

Pergunta 10 - Como você avalia a sua escola e toda a capacitação da equipe em relação à inclusão escolar?

Nessa questão, apenas o P8 avaliou a capacitação da equipe como muito boa, uma vez que existem muitas crianças especiais na instituição.

Os participantes P4, P5, P6, P7 e P9 avaliaram a equipe como pouco preparada e alertaram a respeito da falta de tempo para obter uma formação em inclusão, inclusive o P5 relatou que: *não houve preparo, os alunos chegaram e a partir daí estamos viabilizando o desenrolar do dia a dia. Então não tivemos tempo suficiente para ter algo definido e formado para os alunos até o momento.*

P1 e P3 avaliaram a equipe como boa, mas um deles disse: *“não há nada tão bom que não possa melhorar.”*

P2 e P10 alegaram que, na instituição, existe pouca capacitação dos profissionais e falta de recursos e de estímulos para que o trabalho seja efetivo, favorecendo o desenvolvimento dos alunos.

Nenhum dos participantes confessou conhecer as bases do Ensino Colaborativo ou do PEI, mostrando que faltam conhecimentos à equipe.

As gestoras divergiram em seus depoimentos, pois G1 relatou haver adequação no espaço físico e G2 negou essa existência. Na questão pedagógica, ambas relataram que a formação para trabalhar com o público da Educação Especial é insuficiente.

DISCUSSÃO

A inclusão escolar na fase da educação infantil, assim como nos demais cursos da educação básica, enfrenta desafios relacionados com os dois personagens principais envolvidos nela, o professor e o aluno.

Nesse sentido, este estudo reuniu dados significativos que revelam um pouco desse desafio, como, por exemplo, a conclusão de que o conceito de inclusão nas escolas ainda é fruto da segregação e sem uma mudança de pensamento a respeito da convivência com as diferenças, de forma que ela se torna mais natural, não será possível a existência de uma escola inclusiva. Isto foi verificado nos relatos dos professores e gestores participantes, os quais sentem um despreparo para ensinar os

alunos com deficiência, uma vez que eles não possuem formação em Educação Especial e acreditam que ela é a única solução para conseguirem lidar com essas crianças. Na realidade, vive-se ainda uma exclusão dentro de um discurso inclusivo, porque são feitas apenas adaptações curriculares e no ambiente sem mudar o pensamento das pessoas a respeito da inclusão.

Além disso, os professores ainda precisam adquirir consciência sobre assuntos básicos. Conforme mencionado na pergunta 4 e observado nos participantes da pesquisa, falta, nesses indivíduos, a percepção de que trabalhar, de modo cooperativo com outros profissionais, torna possível criar novas estratégias de ensino e aprendizagem que reúnam a todos os alunos. No caso da escola analisada, falta o professor que atua no AEE, consequentemente, as adaptações são feitas sem orientação específica e não há trabalho colaborativo.

Importante ressaltar que, nessa instituição, o ambiente físico apresenta falhas de adequação por não seguir algumas normas da ABNT (2015), inclusive, com relação à escassez de estímulos para tornar o aprendizado mais atraente, conforme informado por 7 professores.

Um aspecto interessante a destacar foi que todos os participantes responderam às questões de forma simples, não sendo possível obter informações mais consistentes sobre a temática investigada. A participação foi voluntária, mas a causa da superficialidade nas respostas pode ser devido ao fato de que o assunto abordado envolve a revelação de que o local de trabalho do grupo não oferece condições suficientes para o atendimento das necessidades de todos os alunos, o que pode causar um desconforto nos profissionais, os quais ficam receosos de confessar essa defasagem. Diante destes problemas, o processo inclusivo se torna uma utopia nesse local e em outras instituições que também apresentam essas dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa de Iniciação Científica constatou que os professores de Educação Infantil, participantes deste estudo, não se sentem satisfeitos com a formação continuada relacionada à inclusão escolar. Dessa forma, fazem adaptações curriculares e acreditam que essa forma de trabalho basta para que a escola seja inclusiva.

Pensando em como atender a essa demanda, as pesquisadoras sugerem que a capacitação docente se inicie com reflexões e discussões a respeito das diferenças existentes entre os seres humanos, buscando a mudança de paradigmas e a quebra de preconceitos. Na sequência, conhecer os diferentes tipos de deficiências e transtornos oferecerá maior segurança aos professores para que eles consigam criar suas próprias estratégias de ensino na sala de aula.

Além disso, é essencial que esse trabalho colaborativo vá além do espaço local, pois as políticas públicas precisam elaborar e colocar em prática medidas capazes de valorizar a Educação Inclusiva em todo o país.

REFERÊNCIAS

ARANHA. Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – **ABNT. NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <[NORMA NBR-9050.pdf \(unb.br\)](#)>. Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: <[Microsoft Word - Documento3 \(mec.gov.br\)](#)>. Acesso em: 13 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <[Documento1 \(mec.gov.br\)](#)>. Acesso em: 14 out. 2022.

BRASIL. Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** / Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <[Livro \(mec.gov.br\)](#)>. Acesso em 15 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais Deficiência física**. Brasília, MEC, 2006. Disponível em: <[Microsoft Word - deficienciaFisica.doc \(mec.gov.br\)](#)>. Acesso em: 24 nov. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <[EDUCAO INCLUSIVA: POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL \(mec.gov\)](#)>. Acesso em 05 dez. de 2022.

DELIBERADOR, M. S.. **O processo de projeto de arquitetura escolar no Estado de São Paulo**: caracterização e possibilidades de intervenção. Campinas, Brasil: Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/776591>>. Acesso em 15 jan. 2023.

DISCHINGER, M.; ELY, V.; BORGES, M. - Secretaria de Educação Especial. **Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível**. Brasília, MEC/SEESP, 2009. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mec/manual_escolas_deficientes.pdf>. Acesso em 15 mar. 2023.

GIAMBASTIANI, G. L.; SCOPEL, V. G. **Arquitetura e urbanismo**. Porto Alegre: Grupo A, 2019. E-book. ISBN 9788595029545. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595029545/>>. Acesso em: 09 out. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Revista Ibict. Inc.Soc.**, Brasília, DF, v.10 n.2, p.37-46, jan./jun. 2017. Disponível em: <[Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições | Inclusão Social \(ibict.br\)](#)>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11 n.33, p. 387-548, set./dez. 2006. Disponível em: <[387-548 artigos.pmd \(scielo.br\)](#)>. Acesso em: 15 nov. 2022.

OLIVEIRA, M. S. de; BORGES, R. R. Pensando a Educação Infantil para todos: inclusão em foco. In: MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. DE O. E. **Todos pela inclusão escolar**: dos fundamentos às práticas. Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Artmed, 2019.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 10, n. 3, set./dez., p. 287-308, 2004. Disponível em: <[art-10-3-3.pdf \(abpee.net\)](#)>. Acesso em: 15 set. 2023.

ROSENAU, L. dos S. **Diagnósticos do fazer docente na educação infantil**. Curitiba: Ibpx, 2012.

SANTOS, J. R. et al. **Planejamento Educacional Individualizado I**: elaboração e avaliação. [Documento eletrônico]. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022. Disponível em: <[pei-i.pdf \(ufscar.br\)](#)>. Acesso em: 17 set. 2023.

SCHLÜZEN, E.; RINALDI, R.; SANTOS, D. Inclusão escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 148-160, v. 9. Disponível em: <[Caderno de Formação: formação de professores didática dos conteúdos volume 1 \(unesp.br\)](#)>. Acesso em 10 nov. 2023.

SILVA, A. M. da. **Educação especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. Curitiba: Ed. Intersaberes, 2012.

STOPA, P. C. et al. **Ensino e consultoria colaborativa**: da teoria à prática. [Documento eletrônico]. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022. Disponível em: <[ensino-e-consultoria-colaborativa.pdf \(ufscar.br\)](#)>. Acesso em: 17 set. 2023.

Recebido em: 10.09.2024

Aprovado em: 10.12.2024