

INCLUSÃO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO SOBRE A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

*SCHOOL INCLUSION: A REFLECTION ON EDUCATION
TRANSITION FROM CHILDHOOD EDUCATION FOR
ELEMENTAR SCHOOL*

*LA INCLUSIÓN ESCOLAR: UNA REFLEXIÓN SOBRE TRANSICIÓN
DE EDUCACIÓN INFANTIL PARA LA ESCUELA BÁSICA*

CRISTIANE MAKIDA-DYONISIO^I

IDA CARNEIRO MARTINS^{II}

ROBERTO ROBERTO GIMENEZ^{III}

RESUMO Reconhecidamente, o tema inclusão tem sido alvo de grande debate na Educação Básica brasileira, sobretudo após a década de 90. Em especial, podem ser identificados muitos dilemas e dúvidas acerca deste assunto. Um dos problemas que merecem destaque corresponde às eventuais dificuldades de adaptação apresentadas por crianças com deficiência em face das mudanças de ciclo. Este artigo tem como objetivo comparar o processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Para tanto, é realizada uma discussão referente à educação inclusiva diante das recentes mudanças ocorridas na Educação Básica, como as mudanças de concepção para a Educação Infantil e a ampliação do Ensino Fundamental. São retratadas as diferenças programáticas entre esses níveis e suas respectivas implicações para a inclusão das crianças com necessidades especiais. De modo geral, também são destacadas distinções substanciais entre esses níveis de ensino, com ênfase para o relacionamento com a família, perfil dos professores, relação professor-aluno, orientação do projeto pedagógico e, até, as concepções dos diversos atores envolvidos no processo, destacando os seus efetivos impactos para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais.

PALAVRAS-CHAVE: INCLUSÃO; EDUCAÇÃO INFANTIL; ENSINO FUNDAMENTAL.

^I Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo/SP – Brasil

^{II} Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba/SP – Brasil

^{III} Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo/SP – Brasil

ABSTRACT Admittedly, the theme inclusion has been the subject of great debate in the Brazilian Basic Education, especially after the 90s. In particular, can be identified many dilemmas and doubts on this. One of the problems corresponds to any adjustment difficulties presented by children with disabilities in face of the cycle change. This article aims to compare the process of inclusion of disabled children in kindergarten and Elementary School. Thus, a discussion on inclusive education is carried out before the recent changes in Basic Education, such as design changes to Children's education and the expansion of primary education. We discuss programmatic differences between these levels and their implications for the inclusion of children with special needs. In general, are also highlighted substantial differences between these levels of education, with emphasis on the relationships with family, teachers profiles, student-teacher relations, orientation of the education program and even the conceptions of the different actors involved in the process, highlighting their actual impact on the inclusion of children with special educational needs.

KEYWORDS: INCLUSION; CHILDHOOD EDUCATION; ELEMENTARY SCHOOL.

Resumen Es cierto que el tema inclusión tema ha sido objeto de gran debate en la educación básica brasileña, especialmente después de los años 90. En particular, se pueden identificar muchos dilemas y dudas sobre esto. Uno de los problemas dignos de mención corresponde a las dificultades de ajuste presentados por los niños con discapacidad en vista del cambio del ciclo. Este artículo tiene como objetivo comparar el proceso de inclusión de los niños con discapacidad en el educación de párvulos y enseñanza primaria I. Con este fin, un debate sobre la educación inclusiva se lleva a cabo antes de los recientes cambios en la educación básica, tales como cambios de diseño la educación de los niños y la expansión de la educación primaria. Ellos son retratados diferencias programáticas entre estos niveles y sus implicaciones para la inclusión de niños con necesidades especiales. En general, también se destacan las diferencias sustanciales entre estos niveles de la educación, con énfasis en las relaciones con la familia, los perfiles de los docentes, la relación alumno-profesor, la orientación del programa de educación e incluso las representaciones sociales de los diferentes actores involucrados en el proceso, destacando su impacto real en la inclusión de niños con necesidades educativas especiales.

PALABRAS CLAVES: INCLUSIÓN; EDUCACIÓN INFANTIL; EDUCACIÓN PRIMARIA.

INTRODUÇÃO

Reconhecidamente, o tema inclusão tem sido alvo de debate em diferentes níveis da Educação Básica. Vale ressaltar que essas discussões compreendem desde o nível das políticas públicas e alcançam até o nível das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Ao mesmo tempo, também é possível inferir que se trata de um tema substancialmente mais abrangente do que a problemática das crianças com necessidades especiais (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 2015; STAINBACK & STAINBACK, 1999) por ser permeado pelo desafio de lidar com a diversidade.

Em especial, no que diz respeito à inclusão de crianças e jovens com necessidades especiais, parece se entender que esse processo seria facilitado a partir de uma confluência de fatores que não se limitam aos contextos da sala de aula, mas que permeiam a própria organização do sistema de ensino como um todo (p.e. MANTOAN, 2004).

Essa constatação remete a uma reflexão acerca das mudanças identificadas na Educação Básica nos últimos vinte anos, relacionadas ao papel atribuído à Educação Infantil, bem como às propostas e configuração dos ciclos associadas ao Ensino Fundamental. Essas mudanças no âmbito da legislação e das políticas públicas caracterizaram-se pela efetiva inserção da Educação Infantil na Educação Básica e por conta disso, no efetivo papel desempenhado por pais e professores, bem como nos objetivos e práticas pedagógicas, os quais, supostamente, interfeririam nos processos de inclusão.

Paschoal & Machado (2009) destacam que a Educação Infantil, sobretudo no contexto dos países europeus, teve a sua origem ligada às necessidades do capitalismo industrial. Desse modo, os seus contornos iniciais estiveram atrelados ao cuidar da criança, com cunho fundamentalmente assistencialista. Todavia, para Kuhlman Jr. (2001), algumas escolas, em especial na França e Escócia, já insinuavam ensejos de uma prática voltada a uma formação mais global e com propósitos pedagógicos. Isso não teria acontecido no Brasil, cujas creches foram criadas e se proliferaram a partir de uma proposta assistencialista determinada pela sobrecarga dos orfanatos, marcados por inúmeras crianças bastardas, oriundas de “mulheres da corte” e, posteriormente, em razão das efetivas necessidades de ampliar a oferta de atendimento às famílias de baixa renda que necessitavam trabalhar e que não podiam custear babás (HADADD, 1993; KRAMER, 1995; PASCHOAL & MACHADO, 2009).

Entretanto, a concepção de Educação Infantil para a legislação brasileira é algo relativamente novo. A partir da Constituição Brasileira de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) e, sobretudo, a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, ela passaria a ser alvo de maior preocupação em relação ao seu efetivo papel e às competências a ela atreladas.

Atualmente, os estabelecimentos de ensino associados a esse nível da educação são administrados e supervisionados pelas Secretarias da Educação, contudo, anteriormente, eles estavam subordinados às Secretarias Social e da Saúde. Essa transição, em parte, reflete a coexistência entre o paradigma do “cuidar” e o do “educar”. Uma vez regidos e administrados pelas Secretarias Social ou da Saúde, a Educação Infantil possuía cunho assistencialista, um olhar voltado para o “cuidar”, oriundo da entrada da mulher no mercado de trabalho, em face das mães de baixa renda não terem onde deixar os seus filhos. Assim, constituíram-se em creches, nomeadas de diversas maneiras: pré-escola, maternal, primeira infância ou ainda, pré-primário (CERISARA, 1999). A figura do profissional responsável pela criança correspondia ao cuidador, sem formação específica para tal função. Posteriormente, o projeto para a Educação Infantil em âmbito nacional seria revisitado em termos de sua função social, política e educativa (DIDONET, 2001).

Diante da mudança para a Secretaria da Educação, o processo educativo passou a estar alinhado aos objetivos do Ensino Fundamental, ou seja, voltou-se prioritariamente à

aprendizagem de conteúdos. Em face dessa conjuntura, nas diferentes instituições o profissional responsável pela criança passou a ser o professor e a natureza do trabalho se tornou predominantemente educativa (CERISARA, 1999). A partir dessa transição, considerou-se os dois conceitos, ou seja, o educar e o cuidar como elementos fundamentais nas práticas educativas referentes à Educação Infantil. Essa postura baseia-se na concepção de que a criança de 0 a 6 anos de idade necessita de cuidados e atenção, que, quando negligenciados, podem causar riscos à saúde e à segurança, ou até comprometer o seu desenvolvimento (MACHADO, 2010).

Nesse bojo, o Ensino Fundamental também sofreu grandes mudanças, as quais impactaram substancialmente o contexto das crianças. Em essência, houve a ampliação do seu tempo de integralização de oito para nove anos, com a iniciação dos alunos aos 6 anos de idade, nos termos da Lei nº. 11.274. Em linhas gerais, prevalece o entendimento de que, para a antecipação da entrada no Ensino Fundamental, é preciso garantir uma reflexão sobre alguns elementos chave: proposta pedagógica, currículo, organização dos espaços físicos, materiais didáticos e aspectos financeiros (BRASIL, 2006). Essa alteração tem como objetivo a melhora qualitativa da educação, antecipando a sua entrada no Ensino Fundamental. Contudo, conforme destaca Arlerio (2005), sem sombra de dúvida, uma das motivações para tal adequação foi econômica, configurando uma tentativa de ampliar a tendência de municipalização do Ciclo I desse nível de Ensino.

De qualquer forma, independente da motivação que tenha acompanhado a ampliação do Ensino Fundamental, o pressuposto do presente artigo é o de que essas mudanças merecem uma discussão mais aprofundada, sobretudo ao se levar em consideração a dimensão da inclusão de crianças e jovens com necessidades especiais. Isso aconteceria, uma vez que essa grande adequação estaria associada a elementos cruciais para o desenvolvimento de propostas de inclusão, como o relacionamento com a família, a orientação do projeto pedagógico e o próprio papel exercido pelos atores envolvidos na questão. Mais especificamente, é sobre os fatores que se modificam a partir dessa transição que se pretende discutir no presente artigo.

UMA COMPARAÇÃO ENTRE OS NÍVEIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL EM RELAÇÃO ÀS SUAS POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO ESCOLAR

Odom (2000) destaca que, nos processos de inclusão que acontecem no início da escolarização, alguns elementos podem ser considerados chave para o sucesso das propostas. Entre eles, cumpre destacar, a) o papel dos pais ou responsáveis e professores; b) a posição de pais e professores sobre a diferença e o projeto institucional e c) a infraestrutura e o local para as práticas pedagógicas. No presente artigo, entendemos que essas três dimensões são profundamente afetadas na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, bem como também devem ser revisitadas a partir das mudanças que se consolidaram nesses dois níveis da Educação Básica na última década no Brasil.

O PAPEL DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS E PROFESSORES

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental interfere substancialmente no papel desempenhado pelos familiares e professores na formação das crianças. Razoável parte da literatura tem defendido que o envolvimento de professores com as efetivas demandas da criança, durante o processo inicial de inclusão de crianças com deficiência na escola, é condição *sine qua non* para o sucesso da proposta (DOCKETT & PERRY, 2004; WALKER et al., 2012). Esse envolvimento estaria diretamente relacionado ao tempo semanal destinado ao trabalho com elas. É justamente a partir desses momentos que os professores compreendem efetivamente suas demandas e intermedeiam a relação entre grupos de crianças com e sem deficiência.

Na Educação Infantil, o professor, em geral, fica mais tempo com o aluno, pois, na maior parte das escolas, o especialista não figura na grade curricular (arte e educação física) e, por esse motivo, tem a possibilidade de acompanhar as demandas identificadas nas mais diferentes crianças. Embora essa não possa ser considerada uma realidade para todas as escolas, valendo uma discussão para cada rede ou município em separado, entende-se que esse quadro possa ser considerado bastante abrangente, sobretudo para as instituições das redes públicas de ensino. Assim, o tempo que esse professor destina ao acompanhamento do processo de aprendizagem das crianças é relativamente grande, uma vez que o mesmo é encarregado de promover o desenvolvimento da criança. Em essência, seria possível inferir que a sua figura atrelada à generalidade teria uma associação positiva com projetos de inclusão. Neste caso, referimo-nos especificamente ao papel da Educação Infantil na formação integral e ao seu olhar mais orientado ao sujeito e menos ao conteúdo.

Em contrapartida, no Ensino Fundamental, em face da fragmentação curricular, típica sobretudo do seu segundo ciclo, e identificada por um maior número de disciplinas, o tempo médio de envolvimento dos professores com as turmas torna-se relativamente pequeno para a análise de suas efetivas demandas e para a compreensão de suas dificuldades mais gerais. Vale destacar que, embora no ciclo I, na maior parte das redes, a turma seja acompanhada por um único professor generalista e, em geral pelos especialistas de artes e educação física, identifica-se certa dificuldade de interação entre esses profissionais, o que contribui para obscurecer a compreensão da criança (p.e. GIMENEZ, 2015c).

No que diz respeito aos pais, durante o período da Educação Infantil, a sua participação no acompanhamento da rotina das crianças é maior, o que é crucial para o alcance de metas num projeto inclusivo (GIMENEZ, 2015a). Cumpre ressaltar que esse acompanhamento dos familiares não se restringe somente ao das crianças com deficiência, mas, invariavelmente, deverá permear as famílias das crianças sem deficiência.

A interação entre familiares e professores corresponde a uma condição indispensável para projetos de inclusão escolar (WESLEY et al., 1997; BUELL, GAMEI-McCORMICK & HALEAM, 1999; ODOM, 2000; WALKER et al., 2012). Wesley et al. (1997), por exemplo, identificaram por meio de um estudo com grupo focal, envolvendo pais e professores, que o olhar para as efetivas demandas da criança e sobre os obstáculos para os processos

de inclusão diferia substancialmente entre eles. Os pais apresentaram a tendência de relacionar os obstáculos à infraestrutura e à acessibilidade das crianças. Todavia, o grupo de professores ressaltou preponderantemente as dificuldades pedagógicas e suas limitações de formação. Essa diferença de perspectiva corrobora a necessidade de aproximação entre pais e professores para a concretização das propostas de inclusão.

Bennington (2004) também destaca a importância da parceria família e escola no alcance de metas associadas aos projetos de inclusão, sobretudo no que diz respeito à aprendizagem das crianças com deficiência. Em seu estudo, esse autor apresenta vários indícios dos benefícios decorrentes de os pais repetirem tarefas de suporte à aprendizagem com seus filhos, bem como partilharem de propostas similares associadas à autonomia e independência das crianças.

As possibilidades de interação entre familiares e professores na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental são substancialmente afetadas. Na Educação Infantil, em geral, pais e professores comunicam-se, interagem, trocam experiências a respeito das crianças e suas efetivas demandas associadas ao projeto pedagógico. Por outro lado, no Ensino Fundamental, esse processo é dificultado pelo grande número de professores envolvidos. Em muitas ocasiões, os pais nem mesmo conhecem os professores responsáveis pelas diferentes disciplinas. Em geral, esse distanciamento já se inicia no primeiro ciclo e constituiria uma característica marcante no segundo ciclo. Essa aproximação pode ser considerada crucial e é validada pela literatura (ASSIS, SILVEIRA & GONÇALVES, 2008; TEDESCO, 2004; FERRAZ, 2010), visto que também permeia as concepções que pais e alunos apresentam relativas à diferença, o que contribui consideravelmente para uma ambiência e cultura institucionais favoráveis à inclusão.

A POSIÇÃO DAS FAMÍLIAS E PROFESSORES SOBRE A DIFERENÇA E O PROJETO INSTITUCIONAL

Reconhecidamente, nas últimas décadas o acesso das crianças com deficiência ao ambiente escolar tornou-se um movimento mundial. Como consequência, vários países empenharam-se na elaboração de leis e diretrizes curriculares para facilitar projetos de inclusão. Ao mesmo tempo, em face de muitas dificuldades identificadas, alguns estudiosos dedicaram-se a investigar os possíveis efeitos desse processo. Em razoável parte da literatura, sugere-se que as concepções que orientam as práticas pedagógicas dos professores e a forma de condução dos gestores também poderiam contribuir para que o ambiente escolar corresponda a uma estrutura com potencial maior ou menor de acolhimento em relação às diferenças (PURDUE, BALLARD & MACARTHUR, 2001; BENNINGTON, 2004; BROTHURSON et al., 2001).

Tendo como base o contexto escolar brasileiro, Mendes (2006) defende que o conceito de inclusão é algo relativamente recente, tendo emergido em meados da década de 1990. Anteriormente, prevaleciam as políticas que propunham, entre outros fatores, a segregação em escolas especializadas ou a preparação do indivíduo com necessidade especial fora do

ensino regular. Quando ocorria alguma forma de intervenção sobre a criança, o olhar estava baseado por uma concepção de normalidade, o que resultava numa prática que almejava a correção do comportamento diferente ou dificuldade aparente. A prática pedagógica das escolas era norteadas pelo princípio da Normalização (GIMENEZ, 2015b).

Contudo, sobretudo a partir da LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), e de mudanças nas concepções associadas à escola e às pessoas com deficiência, identificou-se uma transição para o paradigma da inclusão. Em especial, o princípio de Normalização que embasava as concepções de escola e a própria prática pedagógica começou a perder espaço para o princípio da inclusão (GIMENEZ, 2015b). Por meio do prisma da inclusão, passou-se a valorizar de maneira marcante a necessidade de se rever os projetos pedagógicos e a estrutura do ambiente escolar com vistas ao acolhimento das crianças e jovens com necessidades especiais. O comportamento desviante não passou a ser considerado mais como sinônimo de patológico ou atrasado. Além disso, passou-se também a caracterizar as eventuais dificuldades que acompanhavam a diferença e, em alguns casos, valorizar os caminhos alternativos apresentados pelos indivíduos com necessidades especiais em seus contextos de aprendizagem.

Em especial, o olhar para esse acolhimento também se firmou em documentos orientadores dos diferentes níveis da Educação Básica. Em meio a um grande espaço de tensão, documentos que norteiam as práticas pedagógicas, como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010), embora não tivessem enfatizado propriamente o debate em torno do tema, por meio do pressuposto de apropriação da cultura e “o conhecimento do mundo” apresentam uma proposta que corrobora as premissas da inclusão. A formação pessoal e social, por meio de dois eixos norteadores (interação e brincar), contribui indiretamente para a criação de ambientes mais inclusivos no contexto escolar. Nessa perspectiva, o educando desenvolveria seus aspectos físicos, emocionais, sociais, construindo, interpretando, valorizando e ressignificando as manifestações culturais presentes na sociedade. Bassedas, Huguet e Solé (1999), por exemplo, apresentam três blocos de conteúdos direcionados à Educação Infantil: o eu (a própria pessoa), o meio social que a envolve (ambiente) e as formas de comunicação (linguagem). Nessa etapa da Educação Infantil, o foco do projeto está diretamente associado à consolidação do “eu”, como indivíduo social, elementos cruciais à formação da identidade.

Em contrapartida, no nível do Ensino Fundamental é possível identificarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) que norteiam os objetivos desse ciclo. Fundamentalmente, as competências almejadas estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento das competências cognitivas das crianças. Em especial, a discussão presente no referido documento orientador ilustra a concepção prevalecente:

Em linha de síntese, pode-se afirmar que o currículo, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, deve obrigatoriamente propiciar oportunidades para o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, enfatizando-se o conhecimento do Brasil.

Também são áreas curriculares obrigatórias o ensino da Arte e da Educação Física, necessariamente integradas à proposta pedagógica. O ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna passa a se constituir um componente curricular obrigatório, a partir da quinta série do ensino fundamental (BRASIL, 1997).

De modo geral, a organização do documento indica a fragmentação, identificada pela especificidade de cada área do conhecimento, bem como a marcante hegemonia dos conhecimentos associados à competência linguística e lógico-matemática, notoriamente discutidos e criticados por pensadores da educação (p.e. GARDNER, 1993).

Para os PCN's (BRASIL, 1997), os objetivos principais do Ensino Fundamental seriam o desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo, a relação interpessoal, a inserção social, a ética e a estética. Tais concepções geram um eixo que norteia as práticas pedagógicas em sala de aula e apresentam a conotação de “temas transversais ao currículo”.

Em concomitância, há Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, as quais mostram a necessidade de adaptações curriculares para o trato com as crianças com deficiência, caso elas não atinjam as expectativas de aprendizagem, como a compreensão da escrita, leitura e de compreensão lógico-matemática. Essas orientações destinam-se a cada ano da escolarização. Ainda assim, a escola apresenta um diploma de concluinte, que faz menção a limitações de ordem cognitiva ou intelectual.

A própria orientação a partir de duas diretrizes distintas já indica a segmentação que ocorre ao longo dos anos do Ensino Fundamental. De certa forma, prevalece o entendimento de que a especificidade típica do Ensino Fundamental dificultaria um olhar sobre o ser humano como um todo, bem como contribuiria para a existência de dificuldades para o acolhimento de crianças e jovens com deficiência.

No que diz respeito às posições de pais e professores em relação à diferença, um estudo desenvolvido por Bennington (2004) descreve os impactos do programa de inclusão desenvolvido para a Educação Infantil na Nova Zelândia. Entre outras conclusões, esse autor infere que as concepções prévias dos professores, dirigentes e pais acerca da deficiência e da inclusão seriam cruciais, pois permeariam os valores presentes nas propostas pedagógicas das diferentes instituições. Esses achados corroboram as premissas de Carneiro (2012), ao defender que regulamentar diretrizes nacionais não garante a efetivação da inclusão escolar, uma vez que a percepção e significação dos pais, professores, alunos e direção, direciona o trabalho a ser realizado (CARNEIRO, 2012).

As propostas pedagógicas e as concepções desses atores associadas à criança e à diferença se alteram de acordo com o nível da Educação Básica. A concepção da Educação Infantil tem como premissa o papel do elemento lúdico na formação integral do indivíduo. Em especial, essa premissa pode ser ilustrada por meio da organização curricular centrada na interação e no brincar e por meio do olhar para o “cuidar” e “educar”, sem pretensão imediata do letramento, embora essa intenção esteja presente em várias atividades desse nível de educação.

Em linhas gerais, entende-se que, em meio a esse contexto, caracterizado pela valorização da integralidade do ser humano e que prima pela formação das identidades, surgem

preceitos mais inclusivos de aceitação e respeito ao próximo. Carneiro (2012) corrobora essa premissa ao afirmar que a escola constitui um local de formação de valores e concepções, no qual as diferenças aparecem e estimulam a socialização de forma natural e, por conseguinte, a desmitificação do preconceito. Dessa forma, se entenderia que a missão de incluir a criança com deficiência desde a Educação Infantil é primordial para o desenvolvimento dos educandos nos conceitos positivos frente à deficiência ou diferença.

Almeida (2012) investigou as concepções vinculadas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Segundo esse autor, com a transição entre esses níveis há uma supervalorização na aquisição das habilidades de ler e escrever. Enquanto na Educação Infantil o foco está voltado ao desenvolvimento da criança como um todo, no Ensino Fundamental o objetivo passa a ser de alfabetização e letramento. Segundo o autor, uma das possíveis consequências dessa concepção é o esquecimento das próprias características da infância e uma condução de projeto marcada por grande cobrança, tanto dos pais quanto dos professores, em relação a competências associadas à leitura, escrita e aritmética. Esse problema também foi ressaltado por outros trabalhos (p.e. SANTOS & VIEIRA, 2006).

Em meio a esse contexto, as crianças com e sem deficiência são submetidas a grande cobrança associada ao desempenho cognitivo e, por muitas vezes, aquelas que não atingem o padrão de excelência nas competências supracitadas são excluídas pelos próprios grupos sociais. Em outras palavras, a própria orientação do projeto pedagógico do Ensino Fundamental ao conteúdo e, não à criança, reforçaria o preconceito e a consequente dificuldade de adaptação do aluno com deficiência.

Purdue, Ballard e Macarthur (2001) por meio de um estudo, envolvendo a percepção dos pais e professores sobre a inclusão, concluíram que os professores e pais de crianças com deficiência julgam que a discriminação por parte de outros pais de alunos sem deficiência corresponde a um grande obstáculo ao processo de inclusão. Por outro lado, entre os relatos dos pais das crianças sem deficiência destacam-se os que indicam o temor de que a compreensão de seus filhos seja subestimada, ao argumentarem que os seus filhos podem “não ganhar nada com as aulas”; “que os pais não têm suporte de profissionais da educação infantil”, ou até mesmo que “os pais de crianças com deficiência deveriam viajar para encontrar lugares que seriam mais adequados para seus filhos”. Um elemento então que nos chama a atenção corresponde ao fato de que as posições apresentadas pelos diferentes atores apresenta relação com as competências almeçadas com o nível de ensino em questão.

Ávila et al. (2008) investigaram a percepção do imaginário coletivo do professor do Ensino Fundamental acerca do aluno com deficiência. Para esses autores, esse imaginário dos professores estaria fundamentalmente associado a quatro dimensões. A primeira indica que o julgamento das capacidades e limitações dos alunos com deficiência tem como base uma perspectiva tecnicista, por exemplo, ser capaz de realizar ou não determinada tarefa. Ou seja, existe uma tendência em se valorizar exacerbadamente algumas competências específicas, o que reforça o olhar sobre as discrepâncias de desempenho e promove estigmas em relação ao aluno com deficiência. Essa tendência de valorização de domínios mais pontuais é sistematicamente evidenciada no Ensino Fundamental e, reconhecidamente, corresponde a um divisor de águas na transição da Educação Infantil para esse nível de ensino.

A segunda dimensão vai além das capacidades das crianças com deficiência, mas se refere aos seus sentimentos associados ao processo de inclusão. Nesse caso, se destacariam as dificuldades dos alunos em lidar com a diferença, a autoestima das crianças com deficiência, aceitação de ajuda e agressividade e ao fato dos professores perceberem como se configuram as percepções das crianças e ao seu sentimento de aceitação por parte do grupo de colegas. Em muitas ocasiões, essa percepção é prejudicada em razão de um contato esporádico de um professor com um grupo de alunos, o que tipicamente acontece em turmas do Ensino Fundamental.

A terceira dimensão está relacionada à percepção de evasão escolar ao longo dos anos. Tendo em vista que as instituições escolares de Ensino Fundamental configuraram-se como espaços voltados para o desenvolvimento de competências específicas, pelo fato de não conseguirem atingir o padrão de excelência determinado, as pessoas com deficiência simplesmente a abandonam. Essa configuração vem acompanhada de crenças como as de que o aluno com deficiência apresentaria um percurso de desenvolvimento melhor numa escola especializada, ou que a escola regular não garante o aprendizado dos alunos com deficiência.

Por esse motivo, os pais das crianças com deficiência apresentam angústias em relação ao preparo do ambiente escolar, acreditam que a escola de ensino regular tem dificuldades para incluir a criança com deficiência, sobretudo as que apresentam dificuldades intelectuais pelo não atingimento das expectativas de aprendizagem instituídas (SILVEIRA e NEVES, 2006).

Finalmente, a quarta dimensão corresponde ao fato de os professores transferirem a responsabilidade para a família com duas prerrogativas: “O aluno é tão imaturo que depende fundamentalmente da família para encaminhá-lo nas atividades escolares”, e “corresponde a uma responsabilidade da mãe, não do professor, intermediar as relações entre educandos”.

Vale ressaltar que as concepções de pais e professores podem ser consideradas pilares importantes na formação de concepções identificadas nas crianças (ABRIC 2000; ALVES-MAZZOTTI, 2008). Isso aconteceria de forma marcante, sobretudo na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Por esse motivo, é possível pressupor que a orientação da Educação Infantil ao desenvolvimento integral, bem como as expectativas de desempenho marcantes nos discursos de pais e professores presentes nesse ciclo também contribuiriam para reafirmar o papel inclusivo da escola, o que, não necessariamente, pode ser considerado uma característica presente no âmbito do Ensino Fundamental.

A INFRAESTRUTURA E O LOCAL PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Sem sombra de dúvida, a Educação Infantil, em razão das concepções que norteiam as suas propostas pedagógicas, associadas à formação integral e à função dos elementos lúdicos no processo de aprendizagem, apresenta uma configuração absolutamente diferente do Ensino Fundamental. Essas diferenças seriam identificadas na utilização dos espaços do ambiente escolar, na seleção das estratégias de ensino, bem como no uso dos recursos presentes no contexto da escola. Fundamentalmente, percebe-se que as diferenças de con-

cepção e expectativa entre esses níveis de educação e ensino interferem de forma preponderante na gestão do tempo e espaço destinado ao aprendizado das crianças.

As concepções das crianças a respeito da escola nos anos iniciais da escolarização são substancialmente diferentes daquelas identificadas no final do Ensino Fundamental. Durante a Educação Infantil, os alunos possuem um ideário de que a escola é lugar para brincar. Todavia, essa concepção muda gradualmente ao longo da sua trajetória pelo Ensino Fundamental, diminuindo consideravelmente a orientação às atividades de caráter lúdico (PASSEGGI et al., 2014).

Ao estudar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, Neves et al. (2011), por exemplo, averiguaram que não há um entrosamento entre os dois níveis da Educação Básica, o que reflete diretamente nas possibilidades das crianças se adaptarem ao Ensino Fundamental. Para esses autores, o trabalho pedagógico deve ser destinado à singularidade das ações infantis e ao direito à brincadeira, sobretudo nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A criança é pertencente a uma cultura e a um grupo social que determina e influencia o seu modo de ser e estar no mundo. Desse modo, ela tem a capacidade de criar e reinventar a cultura em sua volta, concepções muito presentes na Educação Infantil.

Segundo os mesmos autores, no Ensino Fundamental as crianças passam 86% do tempo na sala de aula, as carteiras são individuais e voltadas para o quadro-negro, o que dificulta substancialmente a interação entre elas. Ou seja, ao se inserirem no Ensino Fundamental, as crianças se deparam com um hiato entre as experiências desenvolvidas na Educação Infantil e as práticas educativas da nova escola: o brincar foi situado em segundo plano (NEVES et al., 2011). Almeida (2012) corrobora essa premissa por meio de uma pesquisa etnográfica que retratou a realidade de uma escola de Ensino Fundamental durante esse processo, a qual indica que os tempos e espaços destinados ao brincar no primeiro ano diminuíram consideravelmente, tornando-se quase nulos.

Outro ponto essencial para o processo de inclusão são as relações estabelecidas pelos educandos. A interação é ponto crucial para o desenvolvimento da criança, e o fato de brincar possibilita a criação de vínculos mais efetivos e aproximação entre elas, resultando na quebra de alguns preconceitos. A Educação Infantil parece o estágio cuja perspectiva inclusiva pode ocorrer de forma mais natural, tanto pelas características particulares inerentes a essa etapa do processo educacional quanto pelos aspectos de desenvolvimento dessa faixa etária (DE VITTA, 2004).

Oliveira (1997) reforça a importância do brincar no processo de desenvolvimento cognitivo da criança, pois o jogo de faz de conta potencializa o desenvolvimento infantil, já que a criança é impelida a se portar de maneira superior à que está habituada, representando as situações que vivencia e, também, realizando novas combinações. Nos primeiros anos de vida, a criança relaciona-se por meio do objeto concreto, compreende o mundo da maneira em que se encontra, não possui capacidade de abstração. O brinquedo provê a transição da relação com o objeto concreto para as suas ações e significados. Nesse caso, seria possível pressupor que ao tecer as redes de significados, a convergência dos símbolos aproxima as crianças, favorecendo as propostas inclusivas. Em contrapartida, a orientação ao conteúdo do Ensino Fundamental, que desvaloriza e obscurece o brincar, distancia-as.

Outra questão a ser observada é a constituição espacial, assim como, a disponibilidade de brinquedos e diferentes materiais nos referidos ciclos da Educação Básica. Na Educação Infantil, é possível se observar uma disposição diferenciada na estruturação do espaço, já que as salas de aula devem possibilitar a integração entre as crianças, e entre elas e os adultos. Essa é a proposta do Plano Básico de Infraestrutura para a Educação Infantil que se propõe a:

[...] ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade desafios, aprendizagens, e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente (BRASIL, 2006, p. 8).

Visto assim, é possível verificar que os espaços para as instituições de Educação Infantil precisam ser estruturados de tal modo que a movimentação, o acesso a brinquedos e materiais, seja propício e, por conseguinte, facilitado. Admite-se que isso nem sempre acontece, o que acaba por requerer uma adaptação cotidiana para o desenvolvimento de práticas educativas que favoreçam uma maior relação entre as crianças. Assim, para que se favoreça o encaminhamento de ações que propiciem esses processos, adaptam-se refeitórios, salas de dormir, e até a própria sala de aula. Ainda mais:

Em relação aos espaços físicos, encontramos componentes diferenciados: a falta de manutenção dos espaços da escola e dos equipamentos das instituições, a carência de locais adequados, apresentando maior incidência na utilização de recintos internos, com pouco uso de espaços onde as crianças possam brincar ao ar livre e, finalmente, a estrutura da construção inadequada às instituições de ensino infantil (MARTINS, 2009, p. 73).

Todavia, ainda assim as condições espaciais das instituições de Educação Infantil apresentam uma ambiência mais adequada para a inclusão do que as escolas de Ensino Fundamental, pois comportam uma maior movimentação já que existem espaços que permitem o sentar-se em grupos, a disponibilização de materiais, ainda que controlada, é mais efetiva, as mesas são circulares ou são colocadas em pequenos grupos, entre outras questões.

Já no Ensino Fundamental, invariavelmente, o que se encontra é uma estruturação de ambiente, no qual a movimentação e o deslocamento dos alunos não são propiciados, pois as carteiras são colocadas num grande quadriculado. Tal organização de crianças sentadas data do século XVII e foi pensada para o controle corporal dos alunos, colocando-se:

Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa, tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração (FOUCAULT, 1977, p. 131).

Foucault (2009), por meio de uma crítica associada à forma produtivista e capitalista típicas dos contextos escolares discute os inúmeros impactos dessa configuração. Mais especificamente, a sua crítica recai sobre quatro elementos típicos das organizações escolares, como a ideia de cerca, quadriculamento, localização funcional e fila. Para esse filósofo, esses fatores refletem um pensamento dominante e tendem a reproduzir um modelo fabril nas instituições de ensino, o que contribui para minimizar o papel reflexivo dos atores presentes nessa organização. Em sua obra “vigiar e punir”, Foucault (1977) enfatiza o papel de algumas instituições em docificar os corpos, tendo em vista o desenvolvimento de recursos para facilitar a regularização e a normalização, conceitos que certamente não cabem nas discussões de inclusão, visto que a contradição estaria em tentar normalizar exatamente o que por sua essência corresponde ao heterogêneo ou diverso.

Em outras palavras, com base nas discussões desse filósofo, se poderia inferir que a forma como a instituição escolar está estruturada, sobretudo no Ensino Fundamental, cria barreiras importantes ao processo inclusivo.

Pode-se assim perceber que, desde a Educação Infantil, o processo educacional é estruturado para que a criança aprenda a permanecer parada, em espaços organizados para tal, não se respeitando o modo de ser infantil. Nesse sentido, quanto mais se caminha no processo de escolarização, tanto menos oportunidade se tem para uma ambiência inclusiva, pois a possibilidade de inter-relação entre pares fica, também, gradativamente diminuída.

Em essência, defende-se que a Educação Infantil valorize e constitua um ambiente mais propício às interações sociais e ao desenvolvimento de conteúdos atitudinais, como respeito, tolerância e igualdade. Nesse contexto, os alunos com e sem deficiência interagem e constituem uma relação mais próxima. Contudo, na transição para o Ensino Fundamental a Inclusão apresentaria uma grande barreira. A orientação do projeto aos conteúdos e a valorização do desempenho intelectual da criança sufocam as manifestações voltadas ao brincar. Nesse contexto, as práticas pedagógicas ficam restritas ao espaço físico da sala de aula, e a interação entre os educandos diminui, e exclui, gradativamente, os alunos com deficiência durante os anos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual cenário da educação brasileira apresenta pontos de controvérsias. Há discussões que giram em torno da qualidade da educação e as vertentes para atingi-la (ZABALZA, 1998; CORRÊA, 2003; BENAVENTE, 2001). A diversidade em sala de aula é um dos fatores que interferem diretamente na qualidade da educação, uma vez que os professores não estão preparados para lidar com os diferentes alunos em sala de aula, um ponto chave que provoca sérias desestabilizações no sistema. Dessa forma, Imbernón (2005) defende que há necessidade de inovação e reconstrução da prática docente para atingir efetivamente cada aluno e, por conseguinte, a melhoria na qualidade das aulas.

Para Mantoan (2004), a inclusão das crianças com deficiência na escola provoca e desestabiliza o sistema educacional, desconstrói o conceito de “normalização”, pois, em

uma sala de aula, não é possível homogeneizar. Cada indivíduo é constituído por características sociais, econômicas, históricas e culturais, diferenciando em sua visão de mundo e processos diferentes de aprendizagem. Homogeneizar a sala de aula é estimular a exclusão, quando a escola convencional trabalha a partir de padrões preestabelecidos e os discentes não alcançam os conceitos exigidos, não seguem as regras, são discriminados e excluídos desse ambiente. Isso acontece com diferentes tipos de alunos, porém, se houver alguma deficiência, esse fator agrava (MANTOAN et al., 2006).

O foco está em desenvolver as potencialidades de todos os alunos. A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) reafirma que a educação para todos busca atender às necessidades de cada um, uma pedagogia centrada na criança, que atinja, não somente uma educação de qualidade, mas que dissemine a tolerância, extinguindo a discriminação e modifique atitudes para a formação de uma sociedade inclusiva. A inclusão, nesse sentido, não se limita à pessoa com deficiência, mas engloba todo aquele que se sentir excluído desta ou daquela comunidade, por suas características físicas, etnias, cor de pele, dificuldade de aprendizagem, entre outras (BRASIL, 1994).

A escola corresponderia ao espaço mais propício para interações sociais e quebra de preconceitos, por isso se faz necessário iniciar o processo de inclusão, desde os primeiros anos de escolarização. Vale ressaltar que a construção do sentimento de tolerância não corresponderia a uma aceitação passiva ou imperativa das diferenças, mas implica a sua compreensão mais ampla e efetiva, processo que, inexoravelmente depende das mediações exercidas pelos professores e pela configuração dos espaços escolares.

Considerando as premissas anteriores, torna-se mais evidente o papel crucial do acolhimento realizado pela escola de Educação Infantil em relação à criança com deficiência. Contudo, ainda é possível discutir qual ambiente é mais propício para essa interação e se há diferença entre os níveis da Educação Básica. Encontramos na literatura um retrato amplo da Educação Infantil, na qual se busca educar e cuidar ao mesmo tempo, em outras palavras, o foco nesse estágio está no desenvolvimento global da criança, suas potencialidades, capacidades e habilidades (motoras, cognitivas e sociais). A convivência e a interação entre as crianças torna-se evidente durante o tempo em que a criança se encontra nas instituições, pois o tempo destinado a brincadeiras, jogos e atividades lúdicas é predominante.

Entende-se fundamentalmente que é a partir desses momentos de interação que as crianças aprendem a lidar com o outro e suas limitações, desenvolvem a sensibilidade e o ato de cuidar. Porém, esse cenário tende a mudar em face da transição para o Ensino Fundamental. Com a ampliação para nove anos, a criança ingressa com 6 anos de idade no primeiro ano.

Assim, este estudo considera a necessidade de olhar diferenciado para as concepções e práticas pedagógicas. Entende-se ainda a necessidade de uma discussão para uma aproximação mais efetiva entre os níveis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, não somente no que diz respeito ao encaminhamento das propostas e objetivos, como também em relação às práticas pedagógicas. Essa discussão também passa pelos diferentes atores envolvidos no processo como professores, familiares e as próprias crianças e

jovens. Essa aproximação proporcionaria uma condição salutar ao processo de inclusão da criança com deficiência.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. –C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**, 2. ed., Goiânia, AB Editora, 2000, p. 27-38.

ALMEIDA, A. C. **Ensino fundamental de nove anos: alfabetização e letramento com crianças de seis anos**, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del-Rei; São João Del-Rei.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: Aspectos teóricos e aplicação à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun., 2008.

ARLERO, L. R. G. Ensino Fundamental no Brasil: avanço, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1.039-1.066, 2005.

ASSIS, R. M.; SILVEIRA, S.; GONÇALVES, V. O. Inclusão escolar e educação infantil: a realidade jataiense. **Inter-Ação: Revista Faculdade Educação Universidade Federal de Goiás**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 487-507, jul./dez., 2008.

ÁVILA, C. F.; TACHIBANA, M.; VAISBERG, T. M. J. A. Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 39, p. 155-164, 2008.

BASSEDAS, E., HUGUET, T., SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BENAVENTE, A. P., 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 27, p. 99-127, set./dez., 2001.

BENNINGTON, A. Science and pre-school children with special educational needs: aspects of home-based teaching sessions. **British Journal of Special Education**, v. 31, n. 4, p. 191-198, 2004.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os Excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos da Educação**, 16. ed., Petrópolis: Vozes, 2015, p. 244-255.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Corde, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 126.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**: Encarte 1. Brasília: MEC/SEB, 2006, 31 p.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei 9.394 de 20/12/1996**. Brasília: Presidência da República, 1996.

BROTHERSON, M. J.; SHERIF, G.; MILBURN, P.; SCHERTZ, M. Mary Jans; Elementary School Principals and Their Needs and issues for Inclusive Early Childhood Programs. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 21, n. 1, p. 31-45, 2001.

BUELL, M. J.; GAME-MCCORMICK, M.; HALIAN, R. A. Inclusion in a childcare context: experiences and attitudes of family child providers. **TESCE**, v. 19, n. 4, p. 217-224, 1999.

CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional Vitória da Conquista**, v. 8, n. 12 p. 81-95 jan./jun., 2012.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez., 1999.

CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 85-112, jul., 2003.

DE VITTA, F. C. F.; SILVA, K. P. L.; MORAES, M. C. A. F. Conceito sobre a educação da criança deficiente, de acordo com professores de educação infantil da cidade de Bauru. **Revista Brasileira Educação Especial, Marília**, v. 10, n. 1, p. 43-58, jan./abr., 2004.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em aberto/Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 18, n. 73, p. 11-28, 2001.

DOCKETT, S.; PERRY, B. Starting school: Perspectives of Australian children, parents and educators. **Journal of Early Childhood Research**, v. 2, n. 2, p. 171-189, 2004.

FERRAZ, C. R. A. **Inclusão de crianças com síndrome de Down e Paralisia Cerebral no ensino fundamental I**: comparação entre pontos de vistas entre pais e professores, 2010. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**, 1. ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIMENEZ, R. A inclusão de crianças com dificuldades motoras nas aulas de educação física: o que fazer com o último a ser escolhido no time? In: GIMENEZ, R.; FREITAS, A. (orgs.). **Educação física inclusiva na Educação Básica**: reflexões, propostas e ações. Curitiba: CRV, 2015a., p. 245-258.

GIMENEZ, R. Percurso da Educação Física Adaptada: do paradigma teológico a uma prática inclusiva. In: GIMENEZ, R.; FREITAS, A. (orgs.). **Educação física inclusiva na Educação Básica**: reflexões, propostas e ações. Curitiba: CRV, 2015b., p. 9-20.

GIMENEZ, R. Corpo, movimento e cultura escolar: substrato para a autonomia e inclusão. In: MAFRA, J. F.; BATISTA, J. C. F.; BAPTISTA, A. M. H. **Educação Básica**: concepções e práticas. São Paulo: BT Acadêmica, 2015c, p. 80-93.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza, 5. ed., Coleção Questões da Nossa Época, v. 77, São Paulo: Cortez, 2005.

KRAMER, S. **A política pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMAN JR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MACHADO, M. L. A. Educação Infantil e sociointeracionismo. In: OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil**: muitos olhares. 9. ed.; São Paulo: Cortez, 2010, p. 25-50.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos para inclusão**: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memmon, 2001.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva PUC Minas – Ações Inclusivas de Sucesso, 2004, Belo Horizonte, **Anais eletrônicos...** 24 a 28 de maio de 2004. Disponível em: http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/sem3/maria_teresa_egler_mantoan.pdf Acesso em: 12 de setembro de 2015.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, I. C. **As relações do professor de educação infantil com a brincadeira**: do brincar na rua ao brincar na escola / Ida Carneiro Martins – Piracicaba, 2009, 169s. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Ciências Humanas – Universidade Metodista de Piracicaba.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez., 2006.

NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S.; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, jan./abr., 2011.

ODOM, S. L. Preschool Inclusion: what we Know and where we go from here? **TESCE**, v. 20, n. 1, p. 20-27, 2000.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HistereBr Online**, Campinas, n. 33, p. 78-95, 2009.

PASSEGGI, M. C.; FURLANETTO, E. C.; CONTI, L.; CHAVES, I. E. M. B; GOMES, M. O.; GABRIEL, G. L.; ROCHA, S. M.; Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa autobiográfica. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, 2014.

PURDUE, K.; BALLARD, K.; MACARTHUR, J. Exclusion and Inclusion in New Zealand Early Childhood Education: disability, discourses and contexts. **International Journal of Early Years Education**, v. 9, n. 1, 2001.

SANTOS, L. L. C. P.; VIEIRA, L. M. F. “‘Agora seu filho entra mais cedo na escola’: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais”. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96, p. 775-796, out., 2006.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. J. Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: Concepções de Pais e Professores. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, jan./abr., v. 22, n. 1, p. 79-88, 2006.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magna França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TEDESCO, J. C. Igualdad de oportunidades y política educativa. In: **Políticas educativas y calidad**. Reflexiones del Seminario Internacional, p. 21-31, Santiago de Chile: Fundación Ford, Universidad Alberto Hurtado, UNICEF, UNESCO, 2004.

WALKER, S.; DUNBAR, S., MELDRUN, K., WHITEFORD, C.; CARRINGTON, S.; HAND, K.; BERTHELSEN, D.; NICHOLSON, J. The transition to school of children with developmental disabilities: views of parents and teachers. **Australian Journal of Early Childhood**, v. 77, n. 3, 2012.

WESLEY, P. W.; BUYSSE, V.; TYNDALL, S. Family and professional perspectives on early intervention: an exploration using focus groups. **TESCE**, v. 17, n. 4, p. 535-456, 1997.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Submetido em: 22-12-2015

Aceito em: 31-5-2016