

EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: POLÍTICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE BELÉM/ PARÁ

INCLUSIVE EARLY CHILDHOOD EDUCATION: POLICY AND PEDAGOGICAL PRACTICE OF MUNICIPAL NETWORK OF BELÉM/ PARÁ

Tânia Regina Lobato dos Santos **1**

Kátia Maria dos Santos Dias **2**

Joyce Karina Lima Rocha **3**

Lidiane Cristina Silva da Poça **4**

Resumo: Este artigo é um recorte de pesquisa que faz reflexão sobre a inclusão escolar de crianças de 3 a 5 anos com deficiência na rede municipal de Belém, Pará, a partir da implantação da política de inclusão e da prática pedagógica dos professores de Educação Infantil na Educação Especial, com a seguinte questão: Como está sendo implementada a política de inclusão escolar e desenvolvida a prática pedagógica de professores em turmas com crianças com deficiência em Unidades de Educação Infantil da rede de ensino municipal? O objetivo é conhecer a política de inclusão escolar e a prática pedagógica de professores na perspectiva da inclusão de crianças de Educação Infantil. A pesquisa, de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, apresenta como procedimentos metodológicos o levantamento teórico e documental, a observação e a entrevista semiestruturada, com dois professores, dois gestores e dois técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). Os resultados apontam para a importância das formações que possibilitam ao professor utilizar recursos que viabilizem a inclusão escolar, o desenvolvimento e a socialização das crianças com deficiência com as demais crianças.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Infantil. Políticas de Inclusão. Prática Pedagógica.

Abstract: This paper is part of a research, which make reflection about children's school inclusion by 3 to 5 years old with disability in the Belém, Pará's municipal network, starting of implementation of the school inclusion policy and teacher's pedagogical practice of Early Childhood Education in Special Education. The main research question is: how is the school inclusion policy being implemented and teachers' pedagogical practice developed in classes with children with disability in Early Childhood Education Units in the municipal education network? The objective is to know the school inclusion policy and teachers' pedagogical practice in the school inclusion perspective of children's childhood education. The research is qualitative, a case study, introduces as methodologic procedures the theoretical and documental research, the observation and the semi-structured interview with two teachers, two managers and two technicians of Municipal Secretary of Education (SEMEC). The results show to the importance of formations, which enable to teacher utilize resources, which make feasible the school inclusion, the development and the socialization of children with disability jointed with others children.

Keywords: Inclusive Education. Early Childhood Education. School Inclusion Policy. Pedagogical Practice.

Estágio de Pós-Doutorado em Educação pela PUC-Rio. Doutora em Educação pela PUC-SP. Professora Titular, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e membro do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, ambos da Universidade do Estado do Pará (UEPA).
E-mail: tania02lobato@gmail.com **1**

Mestrado em Educação pelo PPGED-UEPA. Professora da Educação Básica da SEDUC-PA.
E-mail: kmariasd@hotmail.com **2**

Licenciatura em Pedagogia pela UEPA. Professora da Educação Básica.
E-mail: joycelimarochoa7@gmail.com **3**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED-UEPA. E-mail: lidianuepa@yahoo.com.br **4**

Introdução

A política inclusiva implantada na Educação Especial no Brasil tem referência em documentos oficiais do MEC, como a “Política Nacional de Educação Especial” (BRASIL, 1994b) e a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Grupo de Trabalho – MEC” (BRASIL, 2008), bem como em documentos internacionais, entre os quais a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

A política inclusiva objetiva oportunizar a educação democrática para todos, considerando-se o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania direito da população, cuja garantia é dever do Estado. Essa política sinaliza para a democratização do espaço escolar, sendo o eixo de referência pedagógica a aprendizagem em interação com o ambiente diverso e complexo, focalizada nas potencialidades dos indivíduos (OLIVEIRA, 2005).

A relevância deste estudo decorre da tentativa de romper com o silenciamento existente acerca da articulação da Educação Infantil e da Educação Especial nas políticas educacionais. Acredita-se que a escola inclusiva é o espaço em que as crianças precisam ser aceitas e estimuladas nos aspectos cognitivo, emocional, cultural e social. Além disso, considera-se que a concepção da Educação Infantil Inclusiva é possível e necessária para o desenvolvimento global das crianças com deficiência.

Ressalta-se que esta investigação está vinculada ao Grupo de Pesquisa *Infância, Cultura e Educação*, uma pesquisa financiada pela Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA), em parceria com a Universidade do Estado do Pará (UEPA), denominada “Educação Infantil Inclusiva: políticas e práticas pedagógicas no âmbito da SEMEC-Belém”, que deu origem, na UEPA, a uma dissertação (DIAS, 2019) no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED-UEPA), três pesquisas de iniciação científica (GOMES, 2018b; ROCHA; SANTOS, 2019; RODRIGUES, 2019) e dois Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia (GOMES, 2018a; ROCHA, 2019). Uma publicação em periódico (SANTOS; FERNANDES, 2018) e participação em eventos nacionais e internacionais.

A Educação Inclusiva escolar é uma temática que vem sendo investigada, entretanto, no que diz respeito à Educação Infantil, ainda existem poucos estudos, especialmente no município de Belém, o que justifica a necessidade de pesquisas sobre o tema. A escolha pela Educação Infantil vem da importância que tem como segmento propício à inclusão no início do processo escolar e pelo silenciamento, ainda presente, que nos instiga a realizar a referida investigação.

O problema que levantamos na pesquisa é: Como está sendo implantada a política de inclusão escolar e desenvolvida a prática pedagógica de professores de Educação Infantil em turmas com crianças com deficiência em Unidades de Educação Infantil em uma rede de ensino municipal?

O texto se encontra estruturado de modo a apresentar os aspectos metodológicos da pesquisa, a abordagem sobre os elementos legais da Educação Infantil Inclusiva no Brasil e as análises acerca da política de inclusão escolar e das práticas pedagógicas de Educação Infantil Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC-Belém).

Aspectos metodológicos

No tocante aos aspectos metodológicos, a pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso (YIN, 2015), com enfoque crítico-dialético, que, de acordo com Marconi e Lakatos (2013, p.110), “penetra o mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno”. A pesquisa foi realizada em uma Unidade de Educação Infantil (UMEI) vinculada à SEMEC-Belém, que atende especificamente à Educação Infantil (Creches e Pré-escolas).

A SEMEC tem por objetivo fortalecer a Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, atendendo às modalidades Educação Especial, Educação do Campo e Educação de Jovens na cidade de Belém, localizada ao norte do Estado do Pará (Brasil), com uma área de 1.059.458 km² e densidade demográfica de 1.454.275 habitantes (BRASIL, 2014a).

A SEMEC foi criada no ano de 1964, denominada, a princípio, Fundação Educacional do Município de Belém (FEMB), com o objetivo de fortalecer o ensino primário e promover a cultura. Após quatro anos de criação, passou a ser designada de Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). Atualmente, chamada somente como Secretaria Municipal de Educação, mantendo-se a sigla, tem como principal competência orientar a política educacional do município, fomentar, organizar e manter as etapas de ensino da Educação Básica.

As escolas do município estão divididas por distritos administrativos (DABEN, DARCO, DABEL, DAGUA, DASAC, DAENT, DAOUT, DAMOS) e a pesquisa empírica foi realizada em uma UMEI localizada em um bairro periférico no Distrito Administrativo Entroncamento (DAENT).

A responsabilidade do atendimento das crianças de 0 a 3 anos, em Belém, até o início da década de 1990, era da Secretaria de Assistência Social e a SEMEC do município era incumbida apenas de atender às crianças na faixa etária de 4 a 6, o que, à época, correspondia à pré-escola.

Depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 – LDB n.º 9.394/1996 –, a SEMEC de Belém passou a assumir o atendimento de crianças da Educação Infantil, que compreendia da creche à pré-escola, ficando com a incumbência da incorporação de espaços e de recursos necessários que garantissem a oferta e o atendimento da demanda de crianças de 0 a 6 anos residentes em Belém.

Em 1999, a rede municipal de ensino inseriu as crianças de 6 anos, matriculadas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, antecipando a legislação de 2005, que tornou obrigatória a inclusão delas no Ensino Fundamental de nove anos em todo o território nacional. Logo, a Educação Infantil do município passou a se encarregar de crianças de 0 a 5 anos.

No que tange à Educação Especial, o Centro de Referência em Inclusão Educacional “Gabriel Lima Mendes” – CRIE (BELÉM, 2017b) foi criado para atender à referida modalidade e realizar atendimentos especializados. Segundo o Censo Escolar (BRASIL, 2017), existem em Belém 125 escolas municipais, sendo 45 unidades de Educação Infantil orientadas pelo CRIE.

Inicialmente, foi efetuada uma pesquisa exploratória na SEMEC de Belém visando à escolha das UMEIs a serem pesquisadas. A escolha do *locus* de pesquisa foi pautada por três critérios: 1) escolas de Educação Infantil Inclusivas; 2) escolas que aceitassem participar do projeto; 3) escolas com o maior número de crianças com deficiência matriculadas.

No tocante aos sujeitos da pesquisa, foram entrevistados, por meio de roteiro semiestruturado, dois gestores da SEMEC (Regina/CRIE e Ana/Educação Infantil), duas técnicas do CRIE (Bianca e Carla) e dois professores (Selma e Diva) de uma UMEI, que tem crianças da Educação Especial incluídas. Os critérios de escolha dos sujeitos foram: 1) disponibilidade para participar da pesquisa; 2) tempo de experiência na escola; 3) trabalhar na escola com crianças de Educação Infantil incluídas. Sobre a prática analisada, neste artigo o foco está no fazer pedagógico de uma UMEI. O resultado da observação foi registrado em Diário de Campo.

Nas entrevistas, buscou-se pautar pelo diálogo a relação entre entrevistador e entrevistado (OLIVEIRA; FONSECA; SANTOS, 2010), e, na análise dos dados, foi utilizada a técnica de categorização temática.

Na elaboração do texto, foi executado levantamento bibliográfico, cujos principais autores vinculados à Educação Infantil e Inclusiva são: Oliveira (2005); Oliveira, Santos e Lima (2011); Drago (2011); Kuhlmann Júnior (1998); Ferreira e Santana (2017).

Resultados e discussões

Aspectos legais a Educação Infantil Inclusiva no Brasil

Até o século XX, não havia políticas de Educação Inclusiva definidas, e sim a existência de práticas assistencialistas por meio de educação compensatória, que refletia na discriminação

social, principalmente com relação às crianças com deficiência.

Segundo Oliveira (2005), a Política de Integração da Educação Especial é substituída pela Educação na Perspectiva Inclusiva, nos anos 1990, que desloca o enfoque individual, centrado no/a aluno/a, para a escola, reconhecendo em seu interior a diversidade de diferenças: individuais, físicas, culturais e sociais.

A escola inclusiva pressupõe mudanças na estrutura de atendimento às especificidades das crianças com deficiência na aprendizagem. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, as mudanças envolvem: (1) perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; (2) flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; (3) avaliar continuamente o processo educativo; (4) atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial (BRASIL, 2001).

A Política de Educação Inclusiva no Brasil objetiva atender a todos os níveis e modalidades de ensino, entre os quais a Educação Infantil. Portanto, a partir da Constituição de 1988 e da LDBn.º 9.394/1996, a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica e a criança é considerada sujeito cultural, sócio-histórico e de direito.

De acordo com a LDB n.º 9.394/1996, na Educação Básica, encontram-se os níveis Infantil, Fundamental e Médio e as modalidades de ensino Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação do Campo e Educação Profissional. Neste texto, a proposta é analisar a Educação Infantil articulada à Educação Especial.

A inserção da Educação Infantil na Educação Básica é resultado de ações de movimentos sociais que, “a partir do final da década de 1970, lutaram – e ainda lutam – pela implantação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p.179). Na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Educação Infantil se constitui como ação prioritária para o atendimento da criança com deficiência, por possibilitar o desenvolvimento de suas potencialidades e promover a interação e o convívio com as diferenças de cor, gênero, religião, classe social, condições físicas ou comportamentais.

Consideram-se pessoas com deficiência as que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2011, p.26). Entretanto, neste texto, o termo criança com deficiência tem relação com as características específicas da criança que necessita de ações pedagógicas que possibilitem conhecer, vivenciar e construir conhecimentos no ambiente escolar, pois é sujeito social que constrói e reconstrói sua cultura, seu conhecimento e sua história no decorrer de seu processo de desenvolvimento (DRAGO, 2011).

Nesse sentido, a sociedade deve efetivar ações que garantam o desenvolvimento integral da criança com deficiência, evitando, desse modo, sua segregação social e educacional.

Política e práticas pedagógicas de Educação Infantil Inclusiva da SEMEC-Belém

Implantação da Política de Educação Especial e a Educação Inclusiva no município de Belém

Em Belém¹, no ano de 1997, ocorreu a implantação da Educação Especial pelo Projeto Político Escola Cabana², iniciando, assim, a inclusão das crianças com deficiência em sala regular sob o paradigma da Educação Inclusiva.

Para Mantoan (2004, p. 36)³, a Educação Inclusiva é “uma educação voltada para cida-

1 Foi iniciada a implantação da Educação Especial no governo do então prefeito eleito Edmilson Rodrigues, à época, do Partido dos Trabalhadores (PT) em 1997.

2 O Projeto Escola Cabana foi implementado de 1997 a 2004 pela Prefeitura Municipal de Belém na Rede Municipal de Educação.

3 Palestra proferida na Conferência por Maria Teresa EglérMantoan: O direito de ser, sendo, diferente, na escola – “Seminário sobre Direito da Educação”, realizado pelo Centro de Estudos Judiciários do Conselho da Justiça

danía global, plena, livre de preconceitos e disposta a respeitar as diferenças existentes entre as pessoas”, ou seja, uma modalidade de ensino para todos. Assim, por meio de uma equipe de educadores, começou o atendimento de crianças com deficiência em salas regulares, ao mesmo tempo que foi realizado o I Fórum Municipal de Educação Inclusiva–1997, o qual, conforme destacado por Oliveira, Santos e Lima (2011), foi organizado de acordo com o paradigma da Educação Inclusiva.

As crianças com deficiência começaram a ser atendidas em salas regulares e a inclusão social se tornou base da política de educação da SEMEC, direcionada pela política inclusiva do governo federal e pelo projeto Escola Cabana, conforme verificado por Oliveira, Santos e Lima (2011).

A educação de pessoas com deficiências no Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana era orientada pelas diretrizes da educação geral e inclusiva e apresentava como princípios “o respeito e a valorização das diferenças individuais e a pluralidade sociocultural, contrapondo-se as propostas segregacionistas e excludentes (SEMEC, 2003, p. 40).

O projeto teve como base a cultura regional da Amazônia e o Movimento Cabano⁴, que, no ano de 1835, foi contra os descasos do Período Regencial com as populações pobres da Província do Pará. Constituído pelo povo explorado na região, como destacam Oliveira, Santos e Lima (2011), o Movimento,

Nos anos de 1800, congregou diferentes segmentos oprimidos da sociedade paraense (índios, negros e caboclos e outros), no ideal de liberdade e cidadania, contra o desrespeito do imperialismo europeu para com o país e a opressão do governo central para com o Estado.

O projeto foi organizado por uma equipe multidisciplinar de professores e outros profissionais (arte-educadores, assistentes sociais e psicólogos), iniciando o atendimento dos alunos com deficiência nas salas regulares e o atendimento especializado nos Espaços de Inclusão e Vivências (EIVS), hoje Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

De acordo com o Relatório da História da Educação Inclusiva no município de Belém:

A inclusão social torna-se a base da política de educação do município, constituindo-se a escola espaço aberto ao aluno diferente. Os alunos com necessidades educacionais especiais foram atendidos em salas regulares e o atendimento especializado realizado nos Espaços de Inclusão e Vivências – EIVS. Assim, na Rede Municipal de Belém, a trajetória da educação especial se processa de forma diferente do próprio Estado e de outros municípios que iniciaram com o processo de integração via classes especiais (OLIVEIRA; SANTOS; LIMA, 2011, p. 2).

A política da Escola Cabana estava preparada para atender ao princípio da diversidade e uma das suas diretrizes era o respeito às diferenças: atender, receber e promover o aprendizado como alicerce de uma educação para todos. De acordo com o Relatório:

Assim, conforme a coordenadora, com a equipe de 97 foram se ampliando o número de profissionais e de demanda. A primeira demanda tinha em torno de 47 a 48 crianças identificadas com necessidades educacionais especiais. Após essa demanda inicial de 47, passou para 97 e hoje atinge cerca de 400. Conforme o último Censo, a Secretaria Municipal de Belém tem 489 crianças (OLIVEIRA; SANTOS; LIMA, 2011, p. 3).

Federal, de 23 a 25 de junho de 2004, no auditório do Superior Tribunal de Justiça em Brasília.

4 Cabanagem foi um grande movimento popular que eclodiu na Província do Pará em 1835. Foi assim denominada porque dela participava a população pobre que vivia em cabanas miseráveis à beira dos rios, e os homens e as mulheres (índios, negros e caboclos) desta população eram chamados de cabanos/cabanas.

O Relatório aponta o número de crianças com deficiência de 2010 a 2012 e enfatiza um aumento significativo principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 1. Atendimento da Educação Especial no município de Belém – 2010

Educação Especial (alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)								
Município	Creche	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais	Médio	Ed. Prof. N. Téc.	EJA Fund.	EJA Médio
Belém	3	36	261	47	6	1	51	0

Fonte: INEP – Censo Escolar 2010 – Educacenso.

No ano de 2010, a Educação Infantil apresentou um número reduzido de matriculados, porém significativo, e o maior número de alunos matriculados é identificado nos anos iniciais com diminuição nos anos finais do Ensino Fundamental.

Em 2012, de acordo com Oliveira, Santos e Lima (2011, p. 4), a partir de dados da SEMEC, foram atendidos 441 alunos com deficiência na rede municipal, conforme pode ser visualizado na tabela que traz as matrículas por categorias de Necessidades Educacionais Especiais (NEES).

Tabela 1. Matrículas no município de Belém por categoria de NEES

Deficiências										
Belém	DI	Visão	Física	Auditiva	Surdo/cego	Múltiplas	Baixa visão	TGD	AH/SD	Outra
	130	29	29	39	01	25	50	59	03	76

Fonte: SEMEC (2011).

Conforme a Tabela 1, a maioria dos matriculados apresenta Deficiência Intelectual (DI), sendo o segundo maior número o de alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Outro dado relevante é o de matriculados com baixa visão.

Embora todos esses anos após a implantação do projeto no município, ainda há escolas não adequadas para receber as crianças da Educação Infantil, caminhando na contramão da concepção de inclusão e do que foi elaborado na Conferência de Jomtien, Tailândia (1990), cujas principais ações eram: universalizar o acesso à educação de maneira a proporcionar a educação básica equitativa a todas as crianças; melhorar a qualidade da educação; superar as disparidades educacionais; suprir as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência. Para Mantoan (2006, p. 23), “o ensino escolar brasileiro continua aberto a poucos, e essa situação se acentua drasticamente no caso dos alunos com deficiência”. Para a autora, a Educação Inclusiva:

Tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. [...] oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminação nem espaços segregados de educação (MANTOAN, 2006, p. 23).

A universalização do acesso das crianças com ou sem deficiência na Educação Infantil ainda é um grande desafio para o poder público, pois, no município, ainda há espaços inadequados que geralmente funcionam em casas alugadas, construídas para serem residências. Além disso, o desenho curricular não oferece aulas de arte nem de Educação Física, tampouco há acesso à SRM⁵.

⁵ Informações com base nas entrevistas realizadas pela Professora Dr. Tânia Regina Lobato dos Santos (UEPA), no

Vale ressaltar que, no período de 2005 a 2008⁶, foram oficializados alguns direcionamentos para a Política de Educação Inclusiva em Belém, conforme a Resolução n.º 012/2007 – CME Belém, de 23.05.2007 DOM n.º 11.045, de 26.12.2007, que fixa as diretrizes e normas educacionais e pedagógicas para o atendimento dos educandos com deficiências no sistema municipal de ensino.

No período de 2009 a 2012⁷, a SEMEC ampliou seus programas de atendimento para pessoas com deficiência nas escolas da rede municipal; a partir da Lei ordinária n.º 8.721, de 23.11.2009, DOM n.º 11.510, de 24. 11. 2009, criou o Programa de Atendimento Integral ao Aluno Disléxico, garantindo, em seus artigos 1.º e 2.º, o atendimento específico às crianças diagnosticadas com dislexia:

Art. 1.º Fica criado no Município de Belém o Programa de Apoio Integral ao Aluno Disléxico – PAIAD, na Rede Municipal de Ensino.

Art. 2.º O Município garantirá a participação de especialistas e representantes de Associações de Pais de Alunos portadores de Distúrbios Específicos de Aprendizagem diagnosticado como Dislexia.

Parágrafo único. O Município firmará parcerias e convênios com instituições especializadas e associações afins.

Por fim, a Resolução n.º 22/2011-CME, de 28. 12. 2012, DOM n.º 12.242, 2.º caderno de 28. 12. 2012 (BELÉM, 2017a), estabeleceu normas para o credenciamento, autorização, funcionamento e diretrizes para oferta e organização da Educação Infantil no município de Belém. Essa resolução foi alterada recentemente, em 19 de fevereiro de 2020.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, foi criado o Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE), em 2013⁸, para desenvolver ações que melhorassem as condições de aprendizagem de todos no processo educativo, viabilizando o acesso e a permanência dos alunos com deficiência matriculados nas escolas públicas regulares de Belém, desde a Educação Infantil até a EJA, também priorizando a formação de professores para atender à Educação Especial (CRIE, 2017).

Por meio de programas e projetos de integração, o CRIE recebe: as pessoas surdas, por meio do Programa de Educação Bilíngue; os alunos cegos e com baixa visão, pelo Programa para Deficientes Visuais; os alunos com deficiência física/neuromotora, pelo Programa Incluir; as famílias das crianças atendidas nas escolas, pelo Projeto Ciranda da Família, realizando o encontro e a integração entre elas, visando à inclusão da pessoa com deficiência nas diversas áreas da sociedade; por meio do Programa Comunicar, oferecendo avaliação fonoaudióloga; por meio do Projeto de Atendimento ao Aluno com Transtorno do Déficit de Atenção (TDAH); por meio do Programa de Artes Cênicas, Expressão e Inclusão, que, com peças teatrais, promove a interação dos alunos com a comunidade em geral; também por meio do Movimento para a Inclusão (MOVIN), com o intuito de favorecer a Educação Física inclusiva, fazendo uso de metodologias adequadas aos alunos com deficiência presentes em turma regular – importante ressaltar que esse programa é direcionado apenas aos alunos a partir do Ensino Fundamental I, pois as crianças da Educação Infantil não estão contempladas com aulas de Educação Física.

Nessa perspectiva, as medidas políticas precisam ser observadas, questionadas e avaliadas por todos para que melhorias possam ser propostas e, assim, ocorrer mudanças nas políticas públicas, sociais, educacionais e legais para a garantia dos direitos do cidadão.

ano de 2017, com as coordenadoras da Educação Infantil e do CRIE-SEMEC.

6 Período de governo do prefeito Duciomar Gomes da Costa (1.º mandato).

7 Período de governo do prefeito Duciomar Gomes da Costa (2.º mandato).

8 Período de governo do prefeito Zenaldo Rodrigues Coutinho Júnior (1.º mandato – 2013 a 2016, e 2.º mandato – 2017 a 2020).

Política de inclusão escolar em Unidades de Educação Infantil

A educação inclusiva é vista pelos gestores como processo laborioso, e as mudanças estão ocorrendo gradativamente na rede municipal de educação de Belém com intuito de beneficiar e incluir as crianças com deficiência.

Acessibilidade

No levantamento sobre as condições de acessibilidade das Unidades de Educação Infantil, identificou-se que apenas algumas têm acessibilidade arquitetônica e outras estão em processo de adaptação. No geral, no espaço escolar das Unidades, não há um local para realização de entrevistas com pais e para assessoramento dos professores.

Nas creches e pré-escolas, não é oferecido Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio das SRM, presentes apenas em algumas escolas de Ensino Fundamental, e a acessibilidade está sendo feita conforme as crianças são incluídas nas Unidades de Educação Infantil.

Almeida (2012) menciona que a acessibilidade é uma forma de inclusão social. Ela dá a qualquer indivíduo a oportunidade de exercer sua escolha individual e é, portanto, uma abordagem centrada na “pessoa” e em suas condições e capacidades físicas, sociais e econômicas.

A Coordenadora de Educação Infantil enfatiza: “a estrutura física das unidades, elas precisam ser alteradas para atender ao processo de inclusão das crianças [...] algumas já foram, já estão com projeto pra acessibilidade”. Diante do exposto, a demanda das Unidades de Educação Infantil existentes não vem sendo atendida pela política de inclusão, uma vez que ainda não há acessibilidade nos espaços físicos.

Para que haja a inclusão de pessoas com deficiências em escolas de Educação Infantil (creches e pré-escolas), faz-se necessária não só a contratação de profissional habilitado, mas também um diagnóstico atento às barreiras existentes para que estas possam ser vencidas. No tocante à acessibilidade, a Coordenadora de Educação Infantil enfatiza:

A Educação Infantil em Belém, eu até costume dizer isso nas nossas reuniões, não tem como a gente ser a melhor estrutura física da Região Norte. Porque a nossa estrutura física de Unidade da Educação Infantil ela é... vamos dizer [sorri] extemporânea aquilo que se pretende, enquanto uma proposta pedagógica, ela tá lá atrás, pensada é... paulatinamente vem sendo modificada (Coordenadora de Educação Infantil da SEMEC).

Conforme as técnicas do CRIE, algumas UMEIs funcionam em espaços não adequados, são casas alugadas ou compradas e em algumas ocorrem pequenas adaptações depois que as crianças com deficiências começam a frequentar o espaço. Então, percebe-se que a estrutura física das Unidades não tem viabilizado um local acessível para todos, apesar de ser um direito previsto pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (art. 28, inciso XVI).

“Acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino”(BRASIL, 2015).

Drago (2011, p. 34) enfatiza que “atualmente, nosso país possui uma legislação moderna e vibrante no que concerne à Educação Infantil. Pode-se afirmar que nunca houve uma legislação tão enfática e consistente no que se refere aos direitos da criança”. Entretanto, essa legislação moderna e vibrante precisa ser materializada nos espaços, principalmente naqueles que recebem crianças com deficiências.

Enturmação

No tocante à enturmação, constata-se, que a Resolução n.º 22/2011-CME de 28.12.2012, DOM n.º 12.242, 2.º caderno de 28.12. 2012 (BELÉM, 2017a), que define normas de credenciamento da Educação Infantil, vem passando por alteração em seu artigo 14, que estabelece o

quantitativo de crianças por sala de aula e de professor, além de destacar, no parágrafo único, que a enturmação de crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação será reduzida e poderá receber até cinco crianças, para cada turma, se o caso assim exigir e de acordo com a legislação vigente.

A primeira modificação se deu pela Resolução n.º 29-CME, de 1.º.02.2017, e recentemente pela Resolução n.º 06-CME, de 19.02.2020. Na primeira, foi alterado o quantitativo e, na segunda, a palavra “professor” foi substituída por “adulto”. Essa mudança no dispositivo pode dá margem para que qualquer pessoa adulta, sem formação específica, seja inserida para o acompanhamento, orientação e efetivação do binômio educar e cuidar. Observa-se que tal mudança, para a gestão municipal e/ou instituições particulares, “resolve” uma questão polêmica, a presença do estagiário/cuidador, e não de outro professor(a) no acompanhamento das atividades de sala de aula das crianças com deficiência. Trata-se de uma situação controversa, pois não há modificação do parágrafo único que assegura que haverá uma redução para até cinco crianças em cada turma com crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, se o caso assim exigir e de acordo com a legislação vigente.

Portanto, cria-se um impasse para essa questão polêmica no que concerne à política inclusiva em Belém, principalmente considerando-se a redução por turma quando há crianças com deficiências. Outro problema na enturmação é o fato de existirem 153 crianças nas instituições de Educação Infantil da rede municipal, porém 96 delas não têm laudo médico, o que dificulta a redução por turma.

A Nota Técnica 04/2014 do MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2014b) enfatiza que a falta do laudo médico não constitui impedimento. Entretanto, ele se faz necessário, segundo os professores, para identificar a deficiência, para viabilizar a redução do número de crianças por turma e para os benefícios que a escola pode receber para proporcionar um local de qualidade para os educandos.

Presença de estagiários e ausência dos pais nas Unidades de Educação Infantil

A presença do estagiário nas salas de aula é vista pela Coordenação da Educação Infantil como incômoda e complexa porque coloca em situação de fragilidade a relação entre o cuidar e o educar na etapa. Observou-se que existe controvérsia acerca dessa questão. A Coordenadora da Educação Infantil menciona que o estagiário acaba exercendo a função de cuidador, mas, para a Professora Bianca, “cuidar e educar caminham juntos na Educação Infantil”.

O Estágio é componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura, é uma exigência da LDBn.º 9.394/1996, tornando-se um momento de construção e de reflexão que proporciona ao aluno um contato com a prática; logo, para que isso ocorra, é essencial que o estagiário acompanhe as práticas do professor. É de suma importância que os estagiários aprendam em seus cursos de formação inicial a relação entre o educar e o cuidar e que também possam vivenciar essa experiência no decorrer do estágio. Tanto o educar como o cuidar são elementos do processo pedagógico na Educação Infantil, são interligados e, segundo Azevedo (2013), a maneira como tratam esse binômio pode contribuir ou superar a dicotomia no espaço da escola. Esse autor ainda ressalta que o dilema cuidar *versus* educar precisa ser superado desde a formação inicial do professor. O educador precisar olhar a criança como principal ponto de partida da prática pedagógica

De acordo com as profissionais do CRIE, a relação entre o educar e o cuidar não está sendo oferecida pela Rede nem pelas Instituições do Ensino Superior.

O estagiário está com aquela ansiedade e perspectiva de que ele vai cuidar da parte pedagógica, da parte do conhecimento dos avanços da criança e tudo, e quando ele se depara com uma criança em cadeira de rodas ou que tem a necessidade de ir ao banheiro ou então enxugar o rostinho e tudo isso, a questão das necessidades diárias e o cuidado, então não era

bem isso e às vezes desistem. Vocês deveriam ver isso nas Universidades [sorriso] porque eu acho que os profissionais estão saindo e eu não sei essa relação educar e cuidar para eles ver uma forma completamente separada, né? (Técnica do CRIE– Selma).

Verificamos, a partir da fala da Técnica da Educação Especial, que os estagiários vão às escolas ansiosos para trabalharem na parte pedagógica e, quando se deparam com a relação de cuidar, acabam desistindo. Entretanto, a Coordenadora de Educação Infantil destaca que os estagiários exercem funções que não são deles, mas de um profissional formado.

Então hoje nós temos a figura do estagiário que é aquele que acompanha a rotina dessa criança na turma e é algo que ainda nos incomoda... a Coordenação da Educação Infantil, porque a gente sabe que ele é o aprendiz que ele está ali para acompanhar as práticas, trabalhar juntos, mas ele não está ali fora para trabalhar essa inserção sozinho dessa criança com deficiência. Ele está ali como essa figura, apenas do cuidar físico dessa proteção da criança [...]Porque usar os próprios estagiários que são estudantes, eles começam a ver, olha eu não tô aqui aprendendo o que deveria aprender, com a professora me ensinando como incluir a criança, como educar. O estagiário vai se arriscando naquilo que ele conhece, naquilo que ele lê e o que está apreendendo na universidade (Coordenadora de Educação Infantil da SEMEC– Ana).

De acordo com as entrevistas, percebe-se que há certo impasse assunto, pois, enquanto a Técnica de Educação Especial diz que o estagiário não está preparado para a questão do educar e do cuidar, a Coordenadora da Educação Infantil menciona que o estagiário acaba exercendo a função de cuidador, sem orientação, trabalhando de acordo com o que ele pesquisa e com aquilo que ele está aprendendo na universidade. Em decorrência do quantitativo de crianças enturmadas por sala de aula, os professores solicitam os estagiários para exercerem funções nas UEs e UMEI se, dependendo do entendimento dos profissionais do espaço e da concepção de formação, estes acabam assumindo algumas atividades do(a) professor(a), função de cuidador(a), ou então não sabem quais são suas responsabilidades.

Outra questão apresentada na pesquisa é a ausência dos pais na escola. É frequente ouvir dos(as) professores(as) que os pais não se interessam pela vida escolar de seus filhos, não acompanham as atividades escolares, não comparecem às reuniões nem procuram saber como estão no processo de aprendizagem na escola. A ausência da família no espaço escolar, em muitas situações, pode comprometer não só o trabalho do professor, mas também o desempenho integral da criança. Se as instâncias família e escola estabelecem ações articuladas, a criança terá maior condição de obter avanços, e não há dúvidas de que o acompanhamento dos pais e/ou responsáveis favorece o processo de ensino-aprendizagem.

Somos da opinião de que os “pais constituem parceiros privilegiados no que concerne às necessidades especiais de suas crianças, e desta maneira eles deveriam, o máximo possível, ter a chance de poder escolher o tipo de provisão educacional que eles desejam para as suas crianças” (BRASIL, 1994b, p. 38). Entretanto, para da necessidade de parceria, há, com relação à família, uma tendência em atribuir a responsabilidade pelo fraco desempenho da criança à escola, como aponta Kramer (2011).

Política de formação e assessoramento pedagógico aos professores

A pesquisa revelou a necessidade de professores terem formação específica nas duas áreas, Educação Infantil e Educação Especial, para garantir o acesso das crianças com deficiência à educação de qualidade, bem como sua permanência durante o processo formativo escolar.

As formações foram realizadas anteriormente e os professores da Educação Infantil foram ouvidos. Atualmente, a consulta é feita apenas nas unidades “que estão com crianças com deficiência matriculadas na turma”, afirma a Coordenadora de Educação Infantil, que também evidencia não ter o retorno das formações nas práticas dos docentes.

As entrevistas revelaram que a formação é insuficiente e os professores culpabilizam a escola, as formações inicial e continuada. Outro fator enfatizado pelos professores é a separação entre teoria e prática nas formações recebidas, principalmente na inicial.

Ferreira e Santana (2017) assinalam que diversos fatores levaram à separação entre teoria e prática, e podemos citar a falta de um método didático adequado para possibilitar uma educação inclusiva real, não somente o acesso das crianças com deficiências às salas de aula, e a falta de conhecimento e de experiência dos professores para trabalharem o processo ensino-aprendizagem.

Na formação continuada, ainda é problemática tal separação, mas houve relato de que os cursos oferecidos possibilitaram a relação teoria-prática. A Professora Selma realizou um curso de especialização e mencionou que ele contribuiu com sua prática pedagógica em sala de aula. Por sua vez, a Professora Diva, apesar de ter especialização em psicopedagogia, em situações diversas não sabia que recursos utilizar com uma criança autista.

Os estudos de Gatti (2010) demonstram que a maioria dos professores da Educação Infantil não possui a formação adequada e necessária para atuar em tão importante área, e igualmente podemos concluir que, no âmbito da Educação Especial na perspectiva inclusiva, essa reflexão tem força e presença marcante.

Portanto, são imprescindíveis a formação inicial do professor nos cursos de graduação e a formação continuada dos que já estão inseridos na Educação Básica, por meio de cursos que correspondam às demandas da Educação Infantil e das crianças sem e com deficiência.

Cabe ressaltar que os saberes docentes são importantes para a inclusão, mas não basta ter conhecimentos teóricos; eles devem estar alinhados a um fazer pedagógico sensível, que abranja as dificuldades e as necessidades de cada um. Ao mesmo tempo, deve ser proporcionado um ambiente cuja organização seja motivo de reflexão, uma vez que a prática pedagógica também se faz por meio da organização do ambiente que acolhe, educa e cuida para que todas as crianças, sem exceção, possam desenvolver suas capacidades cognitivas, evoluindo na construção dos conhecimentos e dos valores. Nóvoa (1995) afirma que a formação não se constrói por acumulação de vários saberes, mas sim por meio da reflexividade sobre a prática e da reconstrução de uma identidade pessoal e profissional.

Os cursos de formação disponibilizados pela Secretaria, no geral, são de curta duração ou não têm relação com as necessidades dos professores e seus contextos de trabalho. A respeito desse aspecto, a Professora Selma relatou que não há oferta de cursos de longo prazo, e sim de palestras.

Tardif (2006) concebe que é preciso ter uma relação e um sentido entre o saber que o professor aprende e o saber que ele aplica. Para Freire (1996, p. 67), “quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Há, portanto, a necessidade de a SEMEC ter uma política de formação continuada que atenda aos professores e de acompanhar os resultados dessas formações nas práticas dos docentes.

Articulação entre a Educação Infantil e a Educação Especial

Observou-se que há pouca integração entre os profissionais que realizam o acompanhamento dos professores da Educação Infantil na Educação Especial na rede municipal. A Coordenadora de Educação Infantil explicou que não há trabalho articulado entre as Coordenações de Educação Infantil e de Educação Especial. Nas instituições escolares, constata-se que tanto os aspectos legais quanto a articulação entre a etapa e a modalidade ainda precisam progredir em relação à prática pedagógica.

Percebemos que essa articulação pode ser possível a partir de esforços conjuntos e que a gestão educacional precisa se envolver na ação educativa para efetivação: das políticas públicas; das ações educativas no âmbito das escolas; dos acompanhamentos da prática dos

professores, saber como está ocorrendo o trabalho pedagógico, tomar conhecimento das dificuldades e oferecer soluções e apoio necessários. Assim, a maneira como o processo educacional se organiza influenciará o modo como a criança com deficiência incluída será acolhida e considerada no âmbito das escolas da infância.

Segundo Lück (2009), o ambiente escolar não deve ter divisões porque isso favorece uma prática de pouca qualidade. Logo, é urgente a comunicação entre os diferentes setores da SEMEC, em especial entre a Educação Infantil e a Educação Especial, o que perpassa por planejamentos, acompanhamentos e avaliações conjuntas com os professores, visando ao desenvolvimento, de fato, de uma política inclusiva nas escolas.

Conforme Técnica Bianca do CRIE, entrevistada durante a pesquisa, existem educadores que apresentam certas incertezas acerca da Educação Especial, e compartilham da concepção de que as crianças com deficiências levam problemas para a escola.

Os alunos com necessidades especiais [tornaram]-se, para alguns educadores, um problema para escola, antes não era um problema, porque eles estavam fora do espaço escolar, não pertenciam ou pertenciam de forma segregada ao grupo de educandos da escola. De invisíveis passaram a ser visíveis, de não problemas passaram a ser problemas [...] (OLIVEIRA, 2009, p.39).

De acordo com as entrevistas, os professores dizem que têm preparo insuficiente para trabalhar com essa demanda e culpabilizam suas formações. No entanto, vale ressaltar que há professores que entendem que a educação é para todos e, por conseguinte, tentam incluir essas crianças nos projetos temáticos da instituição, nas atividades da sala de aula e, até mesmo, pedem para os profissionais do CRIE para realizarem palestras sobre a relação entre a Educação Infantil e a Educação Especial.

Dificuldades referentes às práticas pedagógicas na Educação Infantil Inclusiva

A pesquisa evidenciou que os professores da Educação Infantil apresentam dificuldades no desenvolvimento das práticas pedagógicas voltadas às crianças com deficiências em sala de aula, e algumas dessas dificuldades serão explicitadas a seguir.

Dificuldade em viabilizar a interação social da criança com deficiência

No decorrer da observação, constatamos que uma professora apresenta dificuldades para propiciar situações pedagógicas que possibilitem a interação das crianças com deficiências com as demais no espaço de sala de aula. Conseqüentemente, as crianças com deficiências, em alguns momentos, ficavam isoladas ou saíam da sala com a estagiária, não desenvolvendo as atividades coletivas com os demais educandos.

O professor tem que ter consciência de que o mais importante nesse contexto é garantir às crianças ambientes salubres, agradáveis e prazerosos com o devido acolhimento ao desenvolvimento da aprendizagem.

A Educação Infantil requer um planejamento voltado para a complexidade do “ser criança” e precisa promover o diálogo entre suas diversas linguagens. Nesse sentido, as vivências infantis são importantes para o processo e para os registros de todas as atividades, estabelecendo, dessarte, um movimento de reflexão crítica sobre as ações. Uma boa prática requer um bom planejamento, interligados, para fazer e refazer, descobrir e redescobrir, pensar e repensar o processo pedagógico.

As crianças aprendem com suas vivências e com o contato entre elas; e, aliadas ao saber do professor, por meio da ampliação de seus conhecimentos, transformam essas vivências em experiências significativas no processo de aprendizagem.

No entanto, verificamos que as crianças com deficiência nem sempre participavam de todas as atividades da turma, e isso ocorria porque a professora não sabia ao certo que atividades realizar com elas, para incluí-las.

Dificuldade de os professores realizarem atividades pedagógicas

Em uma das atividades realizadas em sala de aula, uma das professoras entregou para as crianças um papel com algumas imagens de objetos, como boneca, violão, carro, bola etc. As crianças teriam que circular os objetos com os quais brincavam. Para a criança com Deficiência Intelectual, ela estabeleceu um comando diferente e, com a orientação da estagiária, as atividades foram desenvolvidas sem dificuldades. No entanto, a criança autista fez a atividade sem que houvesse uma melhor condição metodológica e não conseguiu executá-la. A professora não sabia como proceder com a criança autista.

Em outra atividade, de pintura e de escrita, as crianças deveriam colorir uma imagem que estava em uma folha de papel e depois identificá-la escrevendo seus nomes na parte inferior. As crianças com deficiência não escreviam seus nomes, mas colocavam recortes de letras com a orientação da professora. A criança com Deficiência Intelectual pintou com tinta guache no lugar do lápis de cor e a autista teve dificuldades para pintar e colar. Observou-se que as atividades foram favoráveis à criança com Deficiência Intelectual, pois ela, diferente da criança autista, sabia seu nome, sabia colar e pintar.

As dificuldades realçadas neste texto apontam, além da necessidade de formação, para a urgência de mudança de paradigma escolar no currículo da rede municipal de ensino, que viabilize ao professor modificar a prática, proporcionar ações pedagógicas mais criativas e críticas favorecendo a inclusão escolar.

Regularidade da frequência escolar das crianças incluídas

Outro ponto importante é a frequência escolar observamos que regularmente as crianças com deficiência se ausentam das atividades escolares.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) n.º 13.146/2015, no Capítulo V, Do Direito à Educação, como incumbência do poder público, a fim de assegurar o acesso e a permanência, é importante a adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino, bem como a participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar (art. 28, incisos V e VIII).

Se a criança com deficiência não apresenta frequência regular, como adquirir confiança nas outras pessoas, como criar laços com o professor e com as outras crianças, como a família poderá ser auxiliada em suas dificuldades? Ficou visível, em nossas observações, além da frequência irregular das crianças com deficiência, a inexistência de ação por parte da escola para procurar saber o que estava motivando a ausência para trazê-las de volta.

Percebemos que a ausência impossibilita a interação social e a comunicação, tão difíceis de ser desenvolvidas com crianças com deficiência. A inclusão escolar, em todos os seus aspectos, precisa e atentar aos detalhes, desde a entrada das crianças, assegurada por meio da oferta de vagas, até a permanência delas no decorrer do ano letivo.

Portanto, consideramos fundamental saber dos professores o que fazem ao verificar que a criança com deficiência está faltando com certa regularidade. Isso nos preocupou, pois, de acordo com Orrú (2017), a inclusão escolar ocorre para além da obrigatoriedade prescrita na lei.

Embora os professores tenham conhecimento dos procedimentos e estejam cientes dos problemas que essas ausências ocasionam para as crianças com deficiência, ainda não há entre os pares a discussão “em favor da proibidade administrativa e da inclusão menor da escola regular” (ORRÚ, 2017, p. 50). Compreendemos que isso necessita ser problematizado entre professores e Coordenação da creche. A frequência irregular das crianças com deficiência nas turmas de Educação Infantil é, muitas vezes, considerada “normal”, chegando-se a atribuí-la às

situações de adoecimento das crianças.

Considerações Finais

No decorrer da pesquisa, foi possível saber como está ocorrendo a implementação da política de inclusão e o desenvolvimento da prática pedagógica de professores na Educação Infantil em Unidades da rede municipal.

No âmbito da política, há necessidade de articular as ações e os planejamentos entre a Educação Especial e a Educação Infantil para superar a dicotomia existente, que dificulta o trabalho do professor e gera inconsistências na prática pedagógica com crianças. Há necessidade, também, de uma prática pedagógica integrada com os diversos segmentos da rede, principalmente as Coordenações de Educação Infantil e Educação Especial.

A acessibilidade ainda é um projeto em início de construção no interior da rede municipal. Existem muitas controvérsias em relação à presença de estagiários nas salas para atender às crianças incluídas e seus professores, considerando-se que a relação cuidar e educar é um princípio a ser garantido.

A formação continuada de professores precisa de uma política específica que possibilite um preparo consistente, teórico e prático, reflexivo e crítico, além do necessário acompanhamento dos resultados das formações em matéria de prática docente.

Em decorrência do número de crianças por turma, os professores solicitam apoio e são cedidos em algumas situações os estagiários para as crianças com deficiência. Entretanto, constatamos que estes também precisam ser orientados, pois estão em processo de formação.

A Educação Infantil e a Educação Especial são duas áreas distintas, mas vinculam-se ao tratar sobre a inclusão, pois possibilitam o acesso da criança com deficiência no âmbito escolar. No processo de inclusão, o professor depara-se com dilemas e desafios, que são percebidos desde sua interação com a criança com deficiência. Os docentes analisam que a formação inicial não lhes oferece suporte pedagógico suficiente, havendo a necessidade de que sejam desenvolvidas formações continuadas que assegurem preparo eficiente para o professor atender às questões específicas das crianças. Ademais, a escola precisa de melhores condições metodológicas para favorecer o trabalho do professor, seja na estrutura, seja nos recursos a serem utilizados, e a participação de todos os envolvidos no processo de inclusão no âmbito da UEI e SEMEC é fundamental.

Os profissionais da coordenação de Educação Infantil orientam os professores da UEI de maneira geral, sem considerar as questões específicas das crianças com deficiência, o que nos pareceu ser de responsabilidade do CRIE. Tal fato ocorre em virtude de não haver articulação das coordenações da secretaria.

Na inclusão de crianças na Educação Infantil, há avanços, porém ainda existem desafios a serem superados, pois as escolas precisam proporcionar uma educação de/com qualidade, com base em novos paradigmas educacionais, que contribuam para a realização de práticas que atendam às especificidades das diferentes deficiências.

Outro aspecto que precisa ser considerado é como possibilitar e manter uma relação de interação da família com a escola. Mediante esse fato, percebemos que a escola observada procura interagir com a família, mas essa relação é conflituosa e insuficiente. É importante que a interação seja contínua para que a família compreenda que a aprendizagem não é uma incumbência somente do professor, mas é um processo que deve ser estabelecido em conjunto.

Dessarte, pode-se afirmar que o projeto de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil é uma proposta pedagógica em início de construção na rede municipal de educação de Belém. Entretanto, é perceptível no decorrer da pesquisa que os gestores, técnicos e professores têm buscado, decorrerão longo do processo de implantação, realizar um trabalho na perspectiva de incluir com qualidade as crianças com deficiência.

Referências

ALMEIDA, I. M. S. **Acessibilidade física nas escolas públicas: um problema de gestão?**. 2012. 62 f. Monografia (Especialização em Gestão Pública Municipal) – Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

AZEVEDO, H. H.O. **Educação infantil e formação de professores**. Para além da separação cuidar-educar. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

BELÉM. **Resolução n.º 29-CME, 1.º de fevereiro de 2017**. Altera dispositivos da Resolução n.º 22, de 28 de novembro de 2012, que estabelece normas para credenciamento, autorização de funcionamento e diretrizes de organização da Educação Infantil no município de Belém e dá outras providências. 2017a.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE)**. 2017b. Disponível em: www.belem.pa.gov.br. Acesso em: 20 set.2017.

BELÉM. **Resolução n.º 06-CME, 9 de fevereiro de 2020**. Altera dispositivos da Resolução n.º 22, de 28 de novembro de 2012, que estabelece normas para credenciamento, autorização de funcionamento e diretrizes de organização da Educação Infantil no município de Belém e dá outras providências. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994a.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – Grupo de Trabalho do MEC, 1994b.

BRASIL. **Lei Federal n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politica_educespecial.pdf. Acesso em: 16 jan. 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 4.ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2011.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico 2014**. Brasília, 2014a.

BRASIL. **Nota Técnica n.º 04/2014/MEC/SECADI/DPEE**. Data: 23 de janeiro de 2014. Assunto: Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. 2014b.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. Censo Escolar 2017. **Notas Estatísticas Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/

censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf. Acesso: 2 jun. 2018.

DRAGO, R. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DIAS, K. M. S. **A Educação Infantil inclusiva: práticas pedagógicas de professores em escolas da SEMEC/BELÉM**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, Belém/Pará, 2019.

FERREIRA, C. S.; SANTANA, R. R. C. Reflexões sobre a formação docentes na educação inclusiva. *In: COSTA, V. B.; RODRIGUES, V. R. **Novos horizontes sobre inclusão escolar: múltiplos olhares***. Curitiba: CRV, 2017. p. 51-64.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v.31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 ago. 2018.

GOMES, Monique Lorena da Conceição. **Educação infantil na educação especial: a prática pedagógica com crianças incluídas**. 2018. 80f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso – TCC) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018a.

GOMES, Monique Lorena da Conceição. **Educação infantil na educação especial: possibilidades e desafios da prática pedagógica**. Relatório de Iniciação Científica – PIBIC. Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018b. 80f.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo, diferente, na escola. **Seminário sobre Direito da Educação**. Brasília. 2004.

MANTOAN, M. T. E.; PIETRO, R. G.; ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 5. ed. São Paulo: Summus, 2006.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

OLIVEIRA, I. A. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática da “diferença” e da exclusão social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, I. A. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetórias de conflitos. *In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisas***. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 32-42.

OLIVEIRA, I. A.; FONSECA, M. J. C. F.; SANTOS, T. R. L. A entrevista na pesquisa educacional. *In*: MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. (org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 37-53.

OLIVEIRA, I. A.; MOTA NETO, J. C. A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. *In*: MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A.; TEIXEIRA, E. (org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2011. p. 161-179.

OLIVEIRA, I. A. (org.); SANTOS, T. L.; LIMA, K. S. C. **Relatório de Pesquisa da Educação Especial na Rede Municipal de Belém**, 2011.

ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis: Vozes, 2017.

ROCHA, Joyce Karina Lima. **Educação infantil e educação especial**: dilemas e desafios dos professores. 2011. 80f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso – TCC) – Universidade do Estado do Pará, Belém. 2019.

ROCHA, Joyce Karina Lima; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. **A educação infantil e a educação especial**: no âmbito da SEMEC-Belém: a perspectiva da gestão. Relatório de Iniciação Científica – PIBIC). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019. 50f.

RODRIGUES, Fabio Augusto Teixeira. **Representações sociais de uma mãe sobre a inclusão de seu filho na educação infantil da educação inclusiva no âmbito a SEMEC-Belém**. Relatório de Iniciação Científica – PIBIC. Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019. 50f.

SANTOS, Tânia Regina Lobato dos; FERNANDES, Ana Paula Cunha. Educação infantil e educação especial em tempos de educação inclusiva. **Revista Zero-a-Seis**, v.20, n.38, p. 431-453, jul./dez. 2018.

SEMEC. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana**: orientações para a organização do planejamento escolar 2003, Belém: Semec, 2003.

SILVA, L. V. **A rotina na educação infantil**: o cuidar e o educar. 2011. 72f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso – TCC) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. 1990.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e método. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Recebido em 31 de janeiro de 2021.

Aceito em 15 de abril de 2021.