

Inclusão na Educação Infantil: concepções de professoras

*Francyane Fagundes Cardoso*¹

*Josilaine Antunes Pereira*²

*Vinicius Bertoncini Vicenzi*³

RESUMO

Este artigo é parte de uma dissertação de mestrado concluída que aborda percepções de professoras de Educação Infantil a respeito da formação continuada para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Parte-se da questão: como se dá o processo de inclusão de crianças com TEA na Educação? O objetivo é analisar percepções de professoras e enfatizar as dificuldades que enfrentam na Educação Infantil. A pesquisa é de abordagem qualitativa, de caráter interpretativo, com coleta de dados por meio de entrevistas com oito professoras de quatro Centros de Educação Infantil de um município de Santa Catarina. Os resultados indicam insegurança por parte das professoras regentes devido à falta de formação continuada voltada à inclusão, de espaços adequados e apoio para a inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Formação Continuada; Inclusão; Transtorno do Espectro Autista.

¹ Mestra. Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4237-1136>. E-mail: francyanecardoso@uniplaclages.edu.br.

² Doutora. Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9990-0919>. E-mail: antunesjo@uniplaclages.edu.br.

³ Doutor. Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8208-2131>. E-mail: viniciusvicenzi@uniplaclages.edu.br.

*Inclusion in early Childhood Education: Teachers' Conceptions***ABSTRACT**

This article is part of a completed master's dissertation that addresses perceptions of Early Childhood Education teachers regarding continuing education for the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder. The starting point is the question: how is the process of inclusion of children with ASD in education? The objective is to analyze teachers' perceptions and emphasize the difficulties they face in Early Childhood Education. The research has a qualitative approach, of an interpretative nature, with data collection through interviews with eight teachers from four Early Childhood Education Centers in a municipality of Santa Catarina. The results indicate insecurity on the part of the classroom teachers due to the lack of continuing education aimed at inclusion, adequate spaces and support for inclusion.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Continuing Education; Inclusion; Autism Spectrum Disorder.

*Inclusión en la Educación Infantil: Concepciones de Profesoras***RESUMEN**

Este artículo es parte de una disertación de maestría que aborda percepciones de profesoras de Educación Infantil respecto a la formación continuada para la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista. Se parte de la cuestión: ¿cómo se da el proceso de inclusión de niños con TEA en la Educación? El objetivo es analizar percepciones de profesoras y enfatizar las dificultades que enfrentan en la Educación Infantil. La investigación es de abordaje cualitativo, de carácter interpretativo, con recogida de datos por medio de entrevistas con ocho profesoras de cuatro Centros de Educación Infantil de un municipio de Santa Catarina. Los resultados indican inseguridad por parte de las profesoras regentes debido a la falta de formación continuada volcada a la inclusión, de espacios adecuados y apoyo para la inclusión.

PALABRAS CLAVE: Educación Infantil; Formación Continua; Inclusión; Trastorno del Espectro del Autista.

* * *

*Problematizar os problemas é buscar modos de criar,
de inventar o novo a partir do próprio problema,
sem a ilusão e o desespero de ‘dar’ a solução
e pôr fim às discussões ou angústias.*

Sílvia Ester Orrú

Notas introdutórias

A inclusão na Educação Infantil ainda é um campo complexo, por não se tratar apenas de inserir uma criança, mas de conhecer, entender, refletir e agir para que o processo aconteça ao longo do trajeto profissional, no contexto da prática pedagógica. Requer, portanto, conhecimentos prévios, incluindo uma formação continuada adequada.

Toda criança tem direito à educação, preferencialmente na rede pública de ensino, conforme instituído desde a Constituição Federal de 1988. Como seres sociais, as crianças precisam da troca com os pares, uma vez que a sociabilidade influencia o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo, dentre outros aspectos da vida. Isso se inicia com o nascimento, nos primeiros contatos com o ambiente e com pessoas familiares, se estende para as instituições de Educação Infantil, Ensino fundamental, médio, superior e para todos os outros contextos sociais mais amplos.

Estar incluído é sentir-se parte, integrado ao meio, interagindo com ele, sendo influenciado e influenciando ao mesmo tempo. Se a criança não consegue se situar, localizar, nem se sentir parte desse meio, a sensação provável será a de exclusão. Se a exclusão afeta a todos, ela é ainda mais complexa àqueles que, socialmente, são vistos como “diferentes”, que não se encaixam no padrão, na “normalidade”, na “perfeição” que se acredita existir. Cabe pensar, então, sob outra perspectiva, no sentido de que os seres humanos são sujeitos únicos, portanto, têm características que os diferenciam uns dos outros. Desse modo, são previstos constitucionalmente direitos que não podem ser contestados pela diferença, pela singularidade. Desse modo, entende-se

que todos têm os mesmos direitos e eles precisam ser garantidos e vivenciados na prática cotidiana, desde a Educação Infantil. Essa garantia passa por diferentes aspectos, que vão da estrutura física ao apoio socioemocional da criança.

A inclusão na Educação Básica se dá a partir de leis, decretos e diretrizes que legalizam, determinam e direcionam o processo, todos centrados na igualdade de direitos. Na prática, porém, o exposto nos documentos não parece suficiente, haja vista que, nem sempre, são proporcionados os recursos materiais/físicos, humanos e estruturais que oportunizem práticas pedagógicas adequadas às especificidades dos sujeitos que frequentam as instituições educacionais. Além disso, faz-se importante considerar que há uma expectativa social e educacional de padronização do desenvolvimento humano, dessa forma, quando a diferença sobressai, a tendência é compará-la ao padrão e excluir o que é diferente.

Observa-se, assim, que a inclusão quase sempre é compreendida como um desafio, em particular pelas profissionais que atuam na Educação Infantil. Isso porque, trabalhar com a diferença requer conhecimentos e práticas voltados à complexidade de cada sujeito, pois nenhuma criança é igual à outra. Quando se trata de crianças com TEA, cabe lembrar que esse transtorno se manifesta de diferentes formas e níveis, o que requer conhecimento, compreensão e adequação de práticas para que atendam às especificidades da criança que está no espectro.

Frente ao exposto, este artigo é parte de uma dissertação de mestrado já concluída e parte da questão: como se dá o processo de inclusão de crianças com TEA e quais são os desafios encontrados por professoras no cotidiano da Educação Infantil? O objetivo é destacar percepções das professoras entrevistadas e enfatizar as dificuldades que essas profissionais enfrentam.

Quanto à natureza deste estudo, trata-se de uma abordagem qualitativa, de caráter interpretativo, baseada em revisão bibliográfica e pesquisa de campo, com análise de narrativas. Para coleta de materialidades empíricas foram

realizadas entrevistas semipadronizadas com oito professoras - quatro regentes e quatro professoras de apoio à inclusão - de quatro Centros de Educação Infantil de um município de Santa Catarina.

O artigo se estrutura em introdução; referencial teórico - que aborda a questão da Educação infantil, inclusão e legislação pertinente; análise de recortes de narrativas de professoras a respeito da formação inicial e continuada; considerações finais e referências.

Referencial teórico

A Educação Infantil é um direito garantido na Constituição Federal (Brasil, 1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 2017), dentre outros documentos legais. Considerada como uma fase de socialização da criança com espaços de interações sociais, a Educação Infantil é direcionada a crianças de zero a cinco anos de idade e oferecida em creches (para crianças de zero a três anos) e pré-escolas (para crianças de quatro e cinco anos) (Brasil, 2009), preferencialmente em instituições públicas, direito nem sempre acessível a todas as crianças.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), no seu artigo 29, a Educação Infantil “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança [...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

A partir da legislação mais ampla e de diretrizes próprias para a Educação Infantil, esse processo vem sendo continuamente discutido e alterado, a fim de se implementar políticas públicas que visam qualidade e equidade no atendimento em instituições voltadas para a infância. Nos documentos referentes a essa etapa, relaciona-se que as crianças aprendem a partir da experiência e da vivência no mundo e nas relações com o ambiente, com outras crianças e com os adultos. Nesse sentido, a abordagem que permeia a Educação Infantil tende a valorizar o aspecto lúdico e prazeroso dos processos educativos, com vistas a proporcionar um espaço

que permita, às crianças, a exploração do ambiente e a expressão criativa e autônoma. Todavia, para que essa abordagem seja colocada em prática, considera-se relevante não apenas que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com as orientações e os princípios estabelecidos legalmente, mas que as condições físicas e estruturais, principalmente, sejam condizentes ao que se espera das professoras e da instituição.

Refletida no sentido apresentado nos documentos balizadores da Educação Infantil, a educação como direito universal para todas as crianças, com a finalidade de promover seu desenvolvimento integral e contribuir para a construção da equidade social, a instituição se apresenta como um espaço ideal para que a infância seja valorizada e seus direitos educacionais garantidos. Dessa forma, a instituição de Educação Infantil se constitui “[...] lugar de vivências múltiplas, ampliadas daquelas oportunistas” no “[...] núcleo familiar, que convida”, as crianças, “aos desafios de um espaço planejado, de convívio social e de aprendizagens por excelência” (Martins; Sternberg; Rozek, 2019, p. 19). Contudo, quando se observa diferentes espaços onde ocorre a Educação Infantil, pode-se identificar que nem todos oferecem as condições necessárias para que se promova essa vivência.

Outro aspecto se soma a esse contexto, no qual nem sempre as políticas educacionais estão alinhadas com a realidade das instituições educacionais para que se desenvolva a educação inclusiva. E esta também se torna objeto de reflexão, por se tratar do resultado de movimentos sociais ocorridos mundialmente no século XX contra a discriminação que impede o exercício da cidadania de Pessoas com Deficiência (PcD), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação (AH/S), Dificuldades de Aprendizagem, entre outras diferenças. A inclusão vai além disso, ela se refere, também, a outras “minorias” que vivenciam a exclusão por não se encaixarem no padrão entendido como socialmente aceitável.

De acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 2015), a educação inclusiva, de modo geral, se dá no sentido de incluir crianças que, em outros tempos, seriam encaminhadas a instituições específicas para atendimento à

deficiência, transtornos e outras diferenças. No entanto, por se tratar de assunto abrangente, busca-se refletir, principalmente, a respeito da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil que se alinha à concepção de diferença.

Diferença, na percepção de Nogueira e Orrú (2021, p. 366), “[...] nada mais é que a qualidade daquilo que é diferente”, no sentido de que, na diferença, “[...] há ausência de semelhança, há desconformidade, divergência”. A partir dessa ideia, o termo diferença envolve “[...] a própria diversidade, ela é inexata e, ao mesmo tempo, é excesso de uma grandeza, nela não há repetição [...]”.

Machado (2021, p. 5901), complementa essa ideia ao relacionar que não se pode entender a diferença relativa a “[...] alguns sujeitos como sendo os diferentes por não corresponderem à identidade dominante e convencional de ser humano”. Nesse sentido, compreende-se que “[...] Todos somos diferentes e não apenas os que compõem as minorias excluídas (negros, índios, mulheres, pessoas com deficiência, idosos e outros)”, portanto, a diferença se funda na concepção de “[...] um mundo plural e em constante mudança, que multiplica infinitamente as diferenças e que deve lutar contra as desigualdades de todo tipo”. Desse modo, quando se trata da diferença, o termo implica todos os sujeitos, pois os define, portanto, não os segrega, nem exclui alguns por não se adequarem a um padrão que entende a igualdade como norma. Para Bocciolesi e Orrú (2021, p. 166), “Não somos todos iguais! Mas somos todos, igualmente, diferentes!”

Delineado o que se entende por diferença, retoma-se a contextualização da educação inclusiva no Brasil, processo que se desenvolve mais intensamente a partir do comprometimento do Estado brasileiro com a educação inclusiva a partir dos anos 1990. Para Sekkel, Zanelatto e Brandão (2010), há dois marcos internacionais em que o Brasil se compromete com a educação inclusiva: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990) e a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas para as Necessidades Educacionais Especiais

de 1994 (Brasil, 2003). Nesses dois documentos, destaca-se o compromisso do Estado em promover condições adequadas de acesso à educação para todos, não importando as necessidades de aprendizagem que apresentem.

Em 1994, quando a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) realizou a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais, buscava, com esse evento, aprofundar a discussão quanto ao acesso e à qualidade, assim como a outros aspectos da educação nem sempre acessíveis a todos (Brasil, 2003). No sentido que se dá no Brasil para o processo de inclusão escolar, entende-se a escola como espaço no qual se reconhece e se valoriza (ou se deveria reconhecer e valorizar) a diferença. Para que isso ocorra, considera-se necessária a elaboração e implementação de políticas de formação docente, que se disponibilize financiamento e gestão adequados para transformar a estrutura educacional e assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes (Brasil, 2015).

Embora os documentos oficiais apresentem um discurso de inclusão que reflete possibilidades reais, Girotto e Castro (2011) já assinalavam, antes mesmo das colocações do Ministério da Educação em 2015, que se trata de um processo complexo. Na perspectiva adotada pelo Estado brasileiro, inclusão implica oportunizar condições para acesso e permanência de todos na escola, com recursos necessários e constantemente atualizados no sentido de garantir, também, o uso de novos recursos e de tecnologias que oportunizem a apropriação do conhecimento. Os últimos anos, no entanto, mais especificamente no período de pandemia de Covid-19, vêm mostrando que ainda há uma distância considerável entre o proposto e o que acontece.

Quanto à Educação Infantil, esta vincula-se ao educar e ao cuidar, considerando-se que o cuidado caminha ao lado do processo educativo. Nesse sentido, com o objetivo de ampliar as experiências, os conhecimentos e as habilidades das crianças, o Estado entende como pertinente diversificar e consolidar aprendizagens de forma complementar à educação familiar. Considera importante o acolhimento das vivências e a valorização dos conhecimentos que os estudantes trazem de seu meio familiar e social e

aqueles construídos nas instituições de Educação Infantil por meio das interações com outros sujeitos, com sujeitos da mesma faixa etária e com os adultos que atuam no espaço escolar (Brasil, 2017).

Já na BNCC (“documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” – Brasil, 2017), entende-se que a Educação Infantil é uma etapa anterior à escolarização básica, portanto, independente e não preparatória, considerando-se que a fase escolar só se inicia no Ensino Fundamental. Nessa versão do documento, a Educação Infantil, por seu caráter de independência e de fase que antecede à escolarização, situa-se fora do que se entende por educação formal (Brasil, 2017). Ainda que não apareça explicitamente esse contexto nos dados analisados, as práticas pedagógicas inclusivas podem apresentar reflexos de um conjunto de normativas, diretrizes e de bases que fundamenta a educação brasileira.

Conforme Cruz e Mota (2022, p. 22), ao se estabelecer “[...] um currículo mínimo”, ou seja, padronizando o que deve ser aplicado em “todas as regiões e contextos do Brasil”, a Base acaba por excluir “[...] as diferenças locais de cada instituição educativa”, o que implica, primeiramente, em uma “[...] grande conexão com a governamentalidade neoliberal”. No entanto, conforme as mesmas autoras, isso também permite observar “[...] alguns indícios de que ela vai assumindo outros contornos, mostrando-se extremamente conservadora”.

Conforme Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016, p. 85), um “currículo burocratizado” tende a afastar a ideia de Educação Infantil como espaço de experiências condizentes com a “[...] forma privilegiada de viver a infância”, uma fase marcada pela elaboração de “[...] sentidos e significados sobre o mundo” por parte das crianças. Nesse sentido, as autoras entendem que um currículo engessado acaba por desvincular-se da vida cotidiana.

Outra questão a ser observada no que diz respeito à Educação Infantil é a tendência a se pensar o currículo sem adjetivá-lo como educativo. Significa dizer que a ausência desse adjetivo e suas consequências na proposta de educação das crianças brasileiras pode gerar o que denominam como riscos, que podem comprometer a abordagem defendida pela e para a Educação Infantil anterior à BNCC (Pandini-Simiano; Buss-Simão, 2016).

Na BNCC para a Educação Infantil são estabelecidos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que têm por finalidade garantir, às crianças, as condições para desempenharem papel ativo em ambientes que lhes apresentem novos desafios, que as inspirem a resolver esses desafios para construírem significados sobre si, sobre os outros e sobre o mundo social e natural. Assim, tem-se como direitos de aprendizagem e desenvolvimento: “conviver, brincar, participar ativamente, explorar movimentos, expressar e conhecer-se” (Brasil, 2017, p. 38).

A partir da garantia desses direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme o mesmo documento, a criança terá condições de observar, questionar, levantar hipóteses, concluir, fazer julgamentos, assimilar valores e construir conhecimentos ao apropriar-se do conhecimento do mundo físico e social (Brasil, 2017).

Nesse contexto, entra em discussão a função das profissionais que estarão à frente do processo com a finalidade de oportunizar, às crianças, as experiências necessárias ao seu desenvolvimento.

Ainda que as professoras sejam consideradas como sujeitos nessas ações, no momento que se estabelece uma base comum, também se tende a padronizar as práticas pedagógicas, o que implica a redução da diversidade que também forma as profissionais da Educação Infantil.

Ao situarem a importância do professor ou da professora como o sujeito que vai mediar a Base nas instituições de Educação Infantil, Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016) refletem sobre a padronização da BNCC, que acaba por limitar a pluralidade das práticas pedagógicas. Ou

seja, conforme a Base, todas as professoras e os professores do país devem seguir, primeiro, o que é comum a todos, em menor escala, deve contemplar as diferenças.

Cabe refletir, portanto, que se a instituição de ensino e a sociedade em geral são formadas pela diferença, conforme ressaltam Nogueira e Orrú (2021), práticas pedagógicas centradas em um currículo comum terão espaço reduzido para tratar daquilo que efetivamente compõe a educação, que é a diferença - de ideias, pensamentos, hábitos, costumes, relações, saberes, cultura, conhecimentos, entre tantos outros.

Nesse sentido, Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016, p. 88) complementam “[...] que a definição de uma política curricular por meio de uma Base Nacional Comum Curricular da educação básica se dá a partir de escolhas que não são neutras e nem estáveis”, ou seja, no que se define como política educacional de Estado, “[...] Sempre há uma intencionalidade cultural e social, condicionada por uma dada realidade, na produção de políticas educacionais que advém de questões e relações de poder”. E essas relações “[...] concorrem e disputam espaços ao selecionar os conhecimentos que devem fazer parte dessa política para alcançar os objetivos previamente definidos”. Talvez seja isso, aliado a outros fatores, que contribuem para a complexidade da educação inclusiva no contexto da Educação Infantil.

Para Cruz e Mota (2022, p. 3), quando se enfatiza que “[...] a criança precisa aprender conhecimentos mínimos para se tornar um adulto que possa competir em uma sociedade alinhada à lógica da economia”, essa colocação remete à padronização que se espera dos sujeitos, situação que se complexifica quando se pensa em educação inclusiva.

Dito de outra forma, na BNCC, considera-se uma relação de conhecimentos mínimos a serem adquiridos pela criança, divididos em campos de experiência e respectivos objetivos, com vistas ao futuro, ou seja, não se pensa a criança como sujeito presente, mas como o adulto que será.

Ainda, cabe ressaltar que, mesmo a BNCC situando-se como base que deve ser adotada na educação básica brasileira, ela não apresenta uma

discussão específica a respeito da educação inclusiva, indo de encontro com às políticas educacionais anteriores que tinham, em seu bojo, a educação inclusiva como uma das ênfases nos processos educativos. Por se tratar de referência e de base obrigatória para a construção dos currículos escolares em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, a ausência de ênfase na temática da inclusão pode tornar mais difícil o processo inclusivo.

Nesse sentido, a BNCC tem o potencial de resultar em um sistema educacional que não abrange as variadas necessidades das crianças na instituição de Educação Infantil, especialmente aquelas que enfrentam obstáculos significativos ao tentarem se encaixar nas estruturas convencionais que estão enraizadas no ambiente educacional. Além disso, a ausência de uma abordagem específica para a inclusão pode perpetuar preconceitos e estereótipos em relação às diferenças.

Conforme entende Skliar (2019, p. 167), “Quando o educar se torna uma aliança com o normal, algo do mundo acaba. Quando a um ser, a qualquer um, se lhe impõe o contorno opaco de sua identidade, algo do gesto de ensinar acaba”. Nesse sentido, quando vista sob a perspectiva da diferença, destaca-se a importância de uma educação que celebra a diversidade, respeita as identidades individuais e se adapta às necessidades de cada criança. Isso não apenas enriquece o processo educativo, mas também contribui para uma sociedade mais inclusiva.

Para Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 92), “[...] a diferença não se apazigua, já que não é função apaziguar, o que a diferença faz é diferir”, assim, “a cada repetição extrai uma diferença, ou seja, diferenças geram diferenças, a diferença vai de encontro às identidades, já que tem por função borrá-las”. Em outras palavras, a diferença não busca harmonizar-se, mas sim diferenciar-se. Ela não suaviza, mas cria mais diferenças, desafiando as identidades estabelecidas ao borrá-las. A diferença é dinâmica, gerando constantemente novas perspectivas e possibilidades.

Formação de professoras para a inclusão

No contexto pesquisado, um aspecto que chama a atenção é que, de acordo com as professoras entrevistadas, as formações voltadas à inclusão ocorrem somente com as professoras de apoio, ou seja, as regentes não participam desses momentos formativos, conforme se pode observar no resumo das narrativas, aqui representadas com a fala da PR1: *“A formação não é para o professor regente e deveria de ser um conjunto. Eu acho assim que deveria de ser, mas eu acho que eles pecam nesse lado”*.

No entanto, mesmo que se debata a influência da formação em relação aos seus efeitos, ela é vista como fundamental para a atuação como professora. Embora as crianças com TEA recebam suporte de uma professora de apoio, ao considerarmos o processo de inclusão, não se trata de um caso isolado e específico, mas sim de um indivíduo com os mesmos direitos que os demais, portanto, requer atendimento que corresponda às suas necessidades. Quando a formação se concentra exclusivamente para as professoras de apoio, podem ser observadas carências na situação estudada.

Segundo as professoras entrevistadas, as formações continuadas oferecidas ocorrem em momentos de aula, por essa razão, as professoras regentes permanecem em sala. Esse aspecto, talvez, possa ser repensado, já que essas professoras não se sentem preparadas para a inclusão, conforme se pode depreender da fala da PR3: *“Eu acho que eu não tenho formação para trabalhar com criança especial, eu não fiz Educação Especial, eu fiz Pedagogia. [...] eu tô aprendendo agora na prática”*.

A partir da percepção das professoras entrevistadas, observa-se certa lacuna a respeito da educação inclusiva nos cursos de formação inicial para professoras e professores e, ao que indicam suas percepções, não houve disciplina voltada para essa questão no seu processo formativo inicial. Ainda assim, a PR3 salienta a prática como momento educacional, que se dá no contexto da turma, na atuação cotidiana com a diversidade.

De certo modo, suas palavras podem ser corroboradas pelo pensamento de Skliar, ao salientar que:

[...] Mais que “estar preparado”, no sentido de “antecipado” a alguma situação educativa particular, o que conta, o que vale a pena, é estar disponível, estar aberto, à existência dos outros. Em todo caso, toda pré-paração, toda antecipação, configura um dispositivo técnico, uma certa racionalidade, mas não funciona necessariamente como posicionamento ético na relação com os outros. Por essa mesma razão é que não se trata de uma formação que se baseie apenas em incluir a temática nos currículos formativos, mesmo quando a maioria dos países que respondem ao informe, afirma que essa é a principal política e a principal transformação educativa deles (Skliar, 2015, p. 22).

Há, como se observa, necessidade de se refletir e, talvez, propor uma formação que não foque exclusivamente na abordagem da temática nos currículos. Para Skliar (2015), o estar aberto ao novo também é uma forma de pensar e de atuar para que a inclusão aconteça.

Isso implica considerar o cenário nacional atual, especialmente no que diz respeito à implementação de um currículo comum em todo o país. Nesse sentido, a BNCC estabelece diretrizes para todas as etapas de ensino e para a Educação Infantil e orienta para a adoção de um currículo mínimo. No entanto, ao abordar a diversidade, observa-se uma importante lacuna nesse documento, que pode ser vista como uma maneira de permitir que os sistemas educacionais evitem a efetivação do processo inclusivo.

Já na questão da formação, conforme a exposição das professoras entrevistadas, há certa ausência de compartilhamento e integração de conhecimentos entre professoras regentes e de apoio quando os momentos formativos se dão isolados em grupos, embora as duas professoras atuem em uma mesma turma, com as mesmas crianças. Nesse sentido, ao que indicam os

dados da pesquisa, professoras regente e de apoio também se movimentam na busca por conhecimentos que agreguem ao seu fazer pedagógico inclusivo.

PR1 [...] eu tô começando a fazer Educação Especial pra mim poder saber lidar.

PR3 [...] já pesquisei a segunda formação em Educação Especial, porque mesmo que eu não queira ser prof. de apoio eu preciso conhecer. [...] meu maior sentimento é justamente esse que eu preciso ter mais conhecimento pra tratar com eles, pra poder saber, pra ter mais segurança e poder ajudar melhor.

PA3 Eu sempre tô estudando, mas a gente sempre tá estudando porque sempre tem novidades sobre a doença, sempre. Preparada, preparada acho que ninguém é, a gente vai aprendendo no dia a dia.

Cabe destacar, também, que mesmo a professora regente aprendendo na prática cotidiana, e que se trate de uma experiência importante, ter uma base consistente de conhecimentos pode se somar à prática e contribuir para o processo inclusivo de crianças com TEA. Para a PR3:

[...] a formação teria que ser mesmo pra quem faz Pedagogia, que vai ser regente de uma turma, que vai ter alguma criança [com TEA], não devia ser separado [...]. Deveria ser formação pra todo mundo, porque todo mundo vai lidar com a criança na sala.

Observa-se, na fala da PR3, a importância de uma formação para os profissionais da educação, independentemente da área em que atuam. Isso envolve o pensar a respeito de todo o processo educativo, pois a pessoa com TEA vai frequentar diferentes salas de aula e terá contato com professoras e professores diversos. Daí se depreende a relevância de uma formação inicial também voltada à inclusão. É importante destacar que o pensamento das professoras regentes também é corroborado pelas professoras de apoio,

conforme se pode identificar nas palavras das PA1, “[...] *essa formação continuada que nós temos, professores de apoio, eu acho que no geral deveria de ter para todos, não só para os professores de apoio, mas para todos os funcionários, gestores, a equipe escolar em geral*”, e da PA2,

[...] quando o tema é voltado diretamente pra Educação Especial, eu acho que teria que ser pra todos. [...], até a professora de Educação Física comentou que eles também sentem falta de uma formação direcionada para os alunos especiais.

As professoras referem uma formação continuada voltada ao processo inclusivo oferecida, principalmente, às professoras de apoio. Contudo, entendem que esses momentos deveriam ser estendidos a todos os sujeitos que atuam na instituição de Educação Infantil, desde o corpo docente até os funcionários, ou seja, a equipe em geral.

Considerando-se as percepções das professoras, levanta-se a importância de uma formação para todos os que atuam, neste caso, nas instituições de Educação Infantil. Entende-se que, enquanto não houver essa formação, haverá possibilidade de que as profissionais que atuam com crianças com TEA nessas instituições adotem práticas não inclusivas, contribuindo para manter-se um ambiente não inclusivo.

Embora compreenda a importância e a necessidade de que a inclusão deve ser inclusiva de fato, também cabe dizer que o contexto nacional aponta para a realização de uma educação eficaz, no sentido de uma formação básica, sem que, de fato, ela seja inclusiva. E isso acaba por se apresentar como uma das maiores contradições da educação contemporânea. Também leva a questionar se a educação brasileira é ou não inclusiva.

Um das respostas possíveis, e aqui defendida, é a de que ela não é inclusiva, tendo em vista que a inclusão ocorre nas instituições educacionais muito mais por conta do voluntarismo do que propriamente por meio de políticas públicas e de ações práticas. Nesse sentido, cabe refletir que a

República Federativa do Brasil ainda está escolhendo, em termos de políticas públicas, quem tem direito à educação de qualidade.

Essa problemática levanta questões pertinentes sobre a importância da formação continuada para todos os sujeitos que atuam nas instituições de Educação Infantil, pois, cada profissional desempenha funções relevantes ao desenvolvimento das crianças. Entende-se, assim, que a limitação da formação continuada apenas às professoras de apoio pode gerar desigualdades e lacunas no desenvolvimento profissional da equipe como um todo, conseqüentemente, pode impactar no processo inclusivo que se dá na instituição de Educação Infantil. Isso porque, segundo ressalta a professora de apoio 2:

PA2 [...] eles batem muito em cima que o aluno especial não é só nosso, professora de apoio e a professora regente não é só professora dos demais alunos, eu sou professora de todos e ela também é professora de todos, então, como ela também é professora de todos, ela também tem que participar da formação da educação especial. [...] É arrumar na cabeça dos professores que são todos iguais, que a gente vai ter que tratar todos iguais sem distinção.

Observa-se, nessas colocações, que a educação inclusiva envolve ambas as professoras, daí se pensar que as duas deveriam participar das formações continuadas voltadas para a inclusão. Outro aspecto que se destaca nessa fala é a questão da igualdade de oportunidades e do respeito à diferença que permeia a instituição de Educação Infantil, o que também acaba por se tornar uma temática que pode ser discutida nas formações ou buscadas pelas professoras individualmente.

Ao problematizar as narrativas apresentadas, destacam-se várias preocupações relacionadas à formação e ao conhecimento das profissionais da educação em relação à inclusão de crianças com TEA. A PR1, por exemplo, expressa a necessidade de buscar uma formação específica para aprender a lidar com essas crianças. Essa preocupação evidencia a importância de adquirir conhecimentos e estratégias adequadas para apoiar

e atender às necessidades individuais das crianças de inclusão, o que também se verifica na fala da professora PR4:

PR4 Penso que, no primeiro momento, o conhecimento a gente sempre tem que estar indo em busca, mas nós teríamos que ter um alicerce maior na questão das formações específica. Não adianta falar: “Ah o Autismo é isso”, mas trazer algumas sugestões de atividades, alguns estudos mais recentes, fazer uma mediação de conhecimento melhor para nós. Então, [...] nós temos que estudar muito e não só nós professores correr atrás e sim a Secretaria da Educação ofertar isso para nós. Penso que as formações continuadas deveriam ser mais aprofundadas nesse ponto. A minha maior dificuldade é a falta de conhecimento mesmo, porque você pesquisa, você vai atrás, mas o município mesmo não te oferece material, não te oferece uma capacitação. A faculdade de Pedagogia não prepara totalmente para isso não, ela te dá um norte, mas você tá preparada para chegar, fazer o teu planejamento e trabalhar de uma forma geral, não especificamente com Autismo.

Já a PA2 amplia a discussão ao afirmar que a formação em Educação Especial deveria ser direcionada a todos os profissionais da educação, não apenas aos que trabalham diretamente com crianças com deficiência, para que se possa ofertar um ambiente inclusivo e de apoio a todas. Não se trata, como refere a PR3, de estudar para ser professora de apoio, mas para conhecer mais e, assim, poder melhor interagir e auxiliar as crianças, salientando-se, em sua fala, a ideia de continuidade, ou seja, as informações e estudos sobre a inclusão ocorrerem continuamente. Desse modo, para acompanhar as mudanças, a formação também deveria ser uma constante.

Cabe lembrar com Martins, Sternberg e Rosek (2019) que a inclusão é processo em constante mudança. Nesse sentido, ainda que exista uma formação específica, a inclusão é um campo amplo que envolve diferenças, o jeito único de cada sujeito.

Sendo assim, as autoras advertem que,

Quando levamos a sério as questões éticas envolvidas na Educação Inclusiva, entendemos que nada está pronto, que nenhuma técnica é capaz de resolver todos os problemas encontrados na escola. O importante é que os educadores estejam abertos a discussões e se disponham a problematizar suas práticas cotidianamente, constituindo-se educadores no encontro com os sujeitos reais da aprendizagem, sendo está a base do seu planejamento e do exercício da docência responsável (Martins; Sternberg; Rozek, 2019, p. 19).

Essa discussão traz a ideia de que as questões éticas relacionadas à Educação Inclusiva deveriam permear as instituições de Educação Infantil. Dessa forma, o pensar eticamente a respeito pode contribuir na busca por soluções aos desafios enfrentados cotidianamente nessas instituições. O pensar eticamente também envolve saberes que permeiam, ou deveriam permear, a formação inicial e formações continuadas de professoras e de professores.

Considerações finais

Como afirmam Lopes e Veiga-Neto (2022, p. 23), “trilhar por caminhos capazes de problematizar” e questionar “posturas fundamentalistas” é muito pertinente. Em um mundo onde o extremismo e o pensamento dogmático ainda prevalecem em diversas áreas, é fundamental buscar abordagens que possam enfraquecer essas visões limitadas e inflexíveis. Ao promover o questionamento crítico, a reflexão e o diálogo aberto, podemos contribuir para um ambiente mais inclusivo, em que as ideias sejam debatidas e os preconceitos sejam desafiados.

Ao refletir a respeito da trajetória que levou à inclusão escolar e os diversos caminhos sugeridos pelo Transtorno do Espectro Autista, entende-se que pensar em educação inclusiva ainda é um desafio complexo. As leis

são diversas e atendem ao que se espera no sentido legal, todavia, ao focar o olhar para a realidade da educação inclusiva nas instituições de Educação Infantil, pode-se perceber que há um importante descompasso e, porque não dizer, um desvio de rota entre o que a lei prevê e o que se consegue colocar em prática nessas instituições.

Se para Orrú (2014, p. 28), em relação à escola, à educação inclusiva e aos professores que atuam nesse processo há o desejo de “[...] mudar, e isso é muito bom” cabe lembrar com ela que para essa mudança “[...] não é suficiente a existência de legislações e políticas públicas”, porque a inclusão vai além de um processo desenvolvido na escola e nas instituições de Educação Infantil, como se fosse encerrado nelas mesmas.

No sentido abordado por Orrú (2014), que parece refletir as percepções das professoras entrevistadas para esta pesquisa sobre a inclusão, “[...] É preciso uma transformação profunda em nosso ser por meio de reflexões e discussões que nos levem a uma concepção consciente de que todos” somos parte da sociedade. E se a sociedade de que somos parte se funda e valoriza um padrão que divide os iguais e os diferentes, para Orrú (2014, p. 21), “[...] precisamos nos desfazer de nossos preconceitos e olharmos para o nosso próximo como sujeito ativo de sua própria história”, da mesma forma que também nós somos sujeitos e construímos nossas histórias.

Como bem afirmado por Orrú (2014), sim, queremos mudar, no entanto, o desejo apenas não basta quando, muitas vezes, as professoras se sentem sozinhas, não porque não queiram atuar no sentido de uma educação inclusiva. Elas querem, mas, para isso, precisam de apoio para superar as barreiras pessoais, que refletem, por vezes, o contexto no qual são formadas e as barreiras estruturais que se apresentam cotidianamente nas instituições de Educação Infantil.

É necessário promover transformações nos padrões, no currículo e nas práticas pedagógicas, de modo a atender às particularidades, necessidades e especificidades de todas. Apesar das mudanças ocorridas no cenário nacional, transformar as instituições de Educação Infantil em

espaços de educação inclusiva ainda é um desafio que requer comprometimento, quebra de paradigmas e superação de barreiras. Esse processo é contínuo e dinâmico, envolvendo toda a comunidade educativa, desde gestores, professoras até famílias e crianças.

Para isso, é importante analisar cada contexto educativo, o currículo, a formação continuada das profissionais e a prática docente, valorizando e acolhendo cada sujeito envolvido no ambiente educacional. Embora tenhamos avançado no sentido de não isolar pessoas com deficiência em ambientes segregados, como as escolas especiais, ainda existem dúvidas sobre como organizar uma proposta pedagógica que atenda às necessidades de todas as crianças, especialmente aquelas que demandam atenção ou intervenção específica e frequentam instituições de Educação Infantil.

Cabe dizer que a educação inclusiva permite que todos/as aprendam e tenham experiências compartilhadas na instituição de Educação Infantil. Em outras palavras, todos se beneficiam quando se coloca em prática a educação inclusiva, portanto, quando há a convivência entre a diferença. No entanto, conforme se pode observar tanto nas materialidades empíricas quanto nos referenciais teóricos e documentais, a educação brasileira continua formatando as crianças de acordo com um padrão de habilidades e competências do desempenho neoliberal para produzir e reproduzir a mesmidade.

Isso significa que a educação inclusiva ainda é um desafio a ser enfrentado, e talvez seja um desafio permanente, porque nada, quando se trata de educação, está pronto e acabado, pelo contrário, educação e inclusão estão em movimento contínuo. O desafio, portanto, é que esse movimento seja de agregação, dinâmico, de acolhimento das diferenças, de convivência, de respeito, principalmente de questionamentos que levem a reflexões sobre o que pode ser mudado em nós, na sociedade, nas instituições de Educação Infantil.

Referências

- ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. da. A diferença e a diversidade na educação. *Contemporânea*, São Carlos, v. 2, p. 85-97, 2011.
- BOCCIOLESI, E.; ORRÚ, S. E. (orgs.). *Somos todos diferentes!* Educação, diferença e justiça social. Campinas, SP: Librum Editora, 2021. Ebook.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC, 2015.
- BRASIL. *Constituição de 1988*. Rio de Janeiro: FAE, 1989.
- BRASIL. *Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Casa Civil, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 29 set. 2022.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 115 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#estrutura>. Acesso em: 01 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Declaração de Salamanca: recomendações para a construção de uma escola inclusiva*. Brasília: MEC, 2003.
- CRUZ, A. P. da; MOTA, M. R. A. Os deslocamentos da noção de infância na racionalidade neoliberal: uma análise sobre as políticas curriculares contemporâneas para a educação infantil. *Horizontes*, [S. l.], v. 40, n. 1, p. e022016, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1156>. Acesso em: 16 jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1156>.
- GIROTO, C. R. M.; CASTRO, R. S. de. A formação de professores para a Educação Inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da Educação Infantil. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 24, n. 41, 2011.
- LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. J. da. Fundamentalismo e deficiência: a obstinação moderna pela igualdade. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 35, p. e51/1-15, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X71470>. Acesso em: 15 abr. 2023.

MACHADO, R. Tudo sobre nós, com todos nós: uma questão de justiça. In: BOCCIOLESI, E.; ORRÚ, S. E. (orgs.). *Somos todos diferentes!* Educação, diferença e justiça social. Campinas, SP: Librum Editora, 2021. Ebook.

MARTINS, G. Dal F.; STERNBERG, P. W.; ROZEK, M. *Infância e inclusão: princípios inspiradores da atuação na educação infantil*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2019.

NOGUEIRA, J. C. D.; ORRÚ, S. E. Aprendizizes com autismo: eixos de interesse como caminho para a aprendizagem. In: BOCCIOLESI, E.; ORRÚ, S. E. (orgs.). *Somos todos diferentes!* Educação, diferença e justiça social. Campinas, SP: Librum Editora, 2021. Ebook.

ORRÚ, S. E. (org.). *Para além da Educação Especial: avanços e desafios de uma educação inclusiva*. Rio de Janeiro: Wak, 2014. 248 p.

PANDINI-SIMIANO, L.; BUSS-SIMÃO, M. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. *Eccos – Revista Científica*, [S. l.], n. 41, p. 77-90, 21 dez. 2016. Universidade Nove de Julho. DOI: <http://dx.doi.org/10.5585/eccos.n41.6799>.

SEKKEL, M. C.; ZANELATTO, R.; BRANDÃO, S. de B. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 1, p. 117-126, jan./mar. 2010.

SKLIAR, C. B. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13-28, 2015.

SKLIAR, Carlos Bernardo. *A escuta das diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2019.

Recebido em outubro de 2023.

Aprovado em março de 2024.