

EXPERIÊNCIAS E APONTAMENTOS DE PROFESSORAS DE CRECHE SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR

EXPERIENCIAS Y APUNTES DE MAESTROS DE ENSEÑANZA INFANTIL ACERCA DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR

EXPERIENCES AND NOTES FROM DAYCARE TEACHERS ABOUT EDUCATIONAL INCLUSION

Carla Cilene Baptista da SILVA¹
Andrea Perosa Saigh JURDI²

RESUMO: O objetivo desse artigo é analisar e discutir os dados produzidos por professoras em relação às suas experiências em educação inclusiva com crianças de zero a três anos. Trata-se de um estudo qualitativo, do qual participaram 46 professoras de creches públicas de uma cidade de médio porte do litoral paulista, que responderam um questionário semiaberto, relatando suas experiências e dificuldades com relação à inclusão escolar nessa faixa etária. Os resultados apresentados, com base na análise de conteúdo temático, discutem as *dificuldades quanto às experiências com inclusão escolar* e as *experiências bem sucedidas* descritas pelas participantes. Acredita-se que este estudo pode contribuir para a discussão sobre a educação para todos na creche e para fomentar reflexões e novos estudos na área.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Creches. Professores.

RESUMEN: *El objetivo de este artículo es discutir los datos producidos por las maestras con relación a sus experiencias en educación inclusiva con niños de cero a tres años. Se trata de un estudio cualitativo de lo cual han participado 46 maestras de guarderías públicas de una ciudad del litoral de São Paulo, que han respondido a una encuesta semiabierta, por medio de la cual han relatado sus experiencias y dificultades en relación a la inclusión escolar en esta franja etaria. Los resultados presentados con base en el análisis del contenido temático hablan de las dificultades en las experiencias con inclusión escolar y de las experiencias exitosas descritas por las participantes. Créese que este estudio puede contribuir para la discusión acerca de la educación para todos en las guarderías y que puede plantear reflexiones para nuevos estudios en este ámbito.*

¹ Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Santos – SP – Brasil. Professora del Sector de Salud, Educación y Sociedad y de la Carrera de Terapia Ocupacional Docente del Programa de Postgrado Interdisciplinar en Ciencias de Salud y del Programa de Maestría Enseñanza en Ciencias de Salud - modalidad profesional. Pós-doutorado em Educação por la Universidade de Aveiro, Portugal. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-9250-6065>>. Correo: carlaci@gmail.com

² Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Santos – SP – Brasil. Professora del Sector de Salud, Educación y Sociedad y de la Carrera de Terapia Ocupacional. Docente del Programa de Postgrado Interdisciplinar en Ciencias de Salud y del Programa de Maestría Enseñanza en Ciencias de Salud - modalidad profesional. Doctora en Psicología Escolar y Desarrollo Humano por el Instituto de Psicología de USP. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-1111-5562>>. Correo: andreajurdi@gmail.com

PALABRAS CLAVE: *Educación inclusiva. Guarderías. Maestros.*

ABSTRACT: *The goal of this paper is to analyze and discuss the data produced by the researchers regarding their experiences in inclusive education with children from ages zero to three. It is a qualitative study, of which 46 daycare teachers participated, all from public daycares of a city at the coast of São Paulo. They answered a semi-open questionnaire, where they reported their experiences and difficulties regarding educational inclusion of that age group. The results, presented based on analyzes of thematic content, discuss the hardships regarding experiences with school inclusion and the successful experiences as told by the participants. Our belief is that this study may contribute for the discussion about accessible daycare education, and that it may promote discussions in related areas.*

KEYWORDS: *Inclusive Education. Daycare. Teachers.*

Introducción

En Brasil, la conquista de la educación como derecho social es sellada en la Constitución Federal de 1988, así como el derecho de los niños con discapacidad de frecuentar la red de enseñanza regular pública. De ahí, con la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley n.º. 9.304/96) – LDB (BRASIL, 2010a), tanto la educación de personas con discapacidad cuanto la Enseñanza Infantil a partir de la guardería han sido reorganizadas, discutidas y primoreadas.

Posteriormente, las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Infantil (BRASIL, 2010b) y las Directrices Curriculares Nacionales Generales para la Educación Básica (BRASIL, 2013) orientan sobre la organización del Proyecto Político Pedagógico de las instituciones de Educación Infantil y establecen los grandes ejes orientadores de la práctica pedagógica que componen la propuesta curricular de la Enseñanza Infantil, que son: las interacciones y los juegos.

En lo que respecta a las políticas de Educación Especial, y acompañando los cambios ocurridos desde la LDB, las Directrices Nacionales para la Educación Especial en la Educación Básica (BRASIL, 2001) determinan que los sistemas de enseñanza – de guardería a la enseñanza superior – deben matricular todos los alumnos, cabiendo a las escuelas organizarse para la atención a los educandos con necesidades educacionales especiales. La actual Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (BRASIL, 2008) tiene por uno de sus principales objetivos asegurar la inclusión escolar de

alumnos con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas habilidades/superdotación.

En un análisis crítico de los documentos oficiales sobre la garantía de atención al público-objetivo de la educación especial en las guarderías, Vitta, Silva y Zaniollo (2016) señalan que hay muchos huecos en las normativas cuanto a la atención del niño con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas habilidades/superdotación para esta franja etaria. A pesar del aumento de investigaciones en el área de la Enseñanza Infantil y Educación Especial, estudios específicos direccionados para las guarderías todavía son incipientes.

Las guarderías ejercen papel fundamental en el desarrollo infantil: son referencias para la interacción y exploración de los espacios, de los materiales, y posibilidades para adquirir autonomía en ambientes adecuados, seguros y estimulantes. Al ofrecer el cuidado y la educación para niños hasta tres años de edad, las guarderías se responsabilizan también por la constitución psíquica de estos niños. De este modo, al abordar el desarrollo infantil, es necesario pensar no solo en el individuo, sino en el par individuo-ambiente.

La educación como garantía del derecho en esta franja etaria necesita trabajar el binomio educar y cuidar de forma inseparable, resignificando los contextos históricos, puesto que el jardín de infancia siempre ha sido visto como el lugar que enseña y la guardería como el lugar que cuida. En este sentido, cuidar y educar debe hacer parte de la práctica pedagógica desarrollada en la guardería (VITTA; EMMEL, 2004; SOUZA; GARCIA, 2015).

Como el paradigma de la inclusión escolar llegan a las escuelas niños con más distintas necesidades y singularidades que, por veces, se alejan del alumno idealizado por la educación, exigiendo de los profesionales una práctica más flexible e inclusiva. En el momento actual, es importante que el profesor pueda comprender su importancia como actor en el desarrollo de estos niños, en la importancia de la Enseñanza Infantil como promoción del desarrollo, en la guardería como espacio de protección, cuidado y educación de los niños de cero a tres años.

Con base en estos supuestos, el objetivo de este artículo es analizar y discutir los datos producidos por los profesores en relación a sus experiencias en educación inclusiva con niños de cero a tres años.

Método

Consiste en un estudio cualitativo de cuño exploratorio y descriptivo, cuyos datos han sido producidos durante el curso de corta duración titulado *Formación de Educadores de 0 a 3 años bajo la perspectiva de la educación inclusiva*. El curso tuvo por objetivo general proporcionar un espacio de formación continua para profesores de guardería de un municipio de medio porte del litoral paulista, acorde con las políticas públicas y en la perspectiva de la educación inclusiva.

Durante los años 2014 y 2015 este curso se realizó por tres semestres consecutivos, totalizando 100 participantes concluyentes. Para cada grupo han sido realizados cuatro encuentros presenciales con duración de cuatro horas cada. Los temas abordados fueron definidos entre las docentes responsables y el equipo gestor de la Secretaría Municipal de Educación, que garantizó y organizó la participación de por lo menos una educadora de cada unidad escolar del municipio. Cabe subrayar que todos los encuentros ocurrieron durante el horario de trabajo de las participantes.

Del total de 100 profesoras que concluyeron el curso, 46 contestaron el cuestionario semiabierto sobre sus experiencias y dificultades cuando a la inclusión escolar. El cuestionario fue compuesto por datos generales sobre la escuela que trabajaba, sobre su formación y tiempo de experiencia, y datos específicos sobre sus experiencias con inclusión escolar.

Las respuestas dadas por las participantes, además de componer la muestra de este artículo, han sido material de discusión en pequeños grupos a lo largo de la formación, que tuvo en cuenta, desde la práctica de las participantes y de sus vivencias, fornecer subsidios teóricos para la reflexión y resignificación de conceptos y actitudes.

Todos los cuestionarios han sido organizados para el análisis de las informaciones y los datos generales han sido tabulados de modo que permitieron caracterizar las participantes. Las respuestas abiertas sobre sus experiencias fueron tratadas a partir del método de análisis de contenido temático, propuesto por Minayo (2012). Todas las participantes recibieron códigos (P1; P2; P3 y así sucesivamente) para identificar sus hablas sin infringir la ética del sigilo de sus identidades.

Este método de análisis se organiza en tres polos cronológicos: pre-análisis, exploración del material y tratamiento de los resultados, interferencia e interpretación. Para análisis de los datos disponibles por las profesoras se hizo un pre análisis, por medio de lectura y relectura, con el intuito de organizar el material disponible y formular hipótesis.

Tras la conclusión de esta primera etapa, ocurrió la exploración del material, que consiste esencialmente en operaciones de codificación hechas desde la distribución de trechos y fragmentos, de sus correlaciones, de la identificación de núcleos de sentidos, del análisis y agrupamiento por temas, y entonces, la elaboración de una redacción final, organizando las ideas y haciendo articulaciones teóricas. En la última etapa hubo la síntesis interpretativa, articulando los objetivos del estudio, la base teórica adoptada y los datos empíricos (MINAYO, 2012).

Resultados y Discusión

Todas las participantes eran mujeres. El tiempo de trabajo en el área de Educación varió entre menos de un año y 30 años, siendo en media 14 años. Sobre el tiempo específico de trabajo en la guardería, la media fue de 10 años, siendo que la moría tenía más de 11 años de experiencia con esta franja etaria, como demostrado en la Tabla 1.

Tabla 1 - Tiempo de Trabajo de las Profesoras en Guarderías

Tiempo de Trabajo en Guardería	Número de Profesoras	Porcentaje
<i>Menos de 2 años</i>	4	8,6%
<i>2 a 5 años</i>	3	6,5%
<i>6 a 10 años</i>	12	26,1%
<i>11 a 15 años</i>	8	17,6%
<i>16 a 20 años</i>	10	21,7%
<i>Mais de 21 años</i>	9	19,5 %
TOTAL	46	100%

Fuente: Autoria propia

Sobre la formación de las profesoras, todas tenían nivel superior, siendo 92% graduadas en pedagogía; las demás carreras variaran entre letras, profesorado en ciencias y psicología, y 22,5% mencionó tener curso de Magisterio, antiguo curso para formación de profesores de Enseñanza Infantil y primeros años de alfabetización.

Cabe destacar que 46% de ellas tenían alguna carrera de postgrado lato sensu, siendo que los más mencionados fueron Psicopedagogía, seguido de Gestión Escolar. Sólo dos Participantes indicaron tener postgrado en Educación Especial y una en Educación Inclusiva.

Los resultados encontrados en las cuestiones específicas hablan mucho de las experiencias de las profesoras de guardería con respecto a la inclusión escolar. Enseguida, serán presentadas y discutidas las respuestas dadas por las profesoras, acorde con las

siguientes categorías temáticas: *Dificultades cuanto a las experiencias con inclusión escolar y Experiencias bien sucedidas.*

Dificultades cuanto a las Experiencias con Inclusión Escolar

Algunas profesoras relataran poca experiencia con inclusión escolar, demostrando que las propuestas de educación inclusiva todavía son poco conocidas por los profesionales de guarderías, aunque trabajando hace 7 y 13 años respectivamente, como es el caso de los ejemplos abajo.

Solo en el año 2008 tuve una alumna con Síndrome de Down (P10)

En realidad, en mis 13 años de ejercicio de mi profesión, me deparé con pocas experiencias con la inclusión escolar (P4).³

El relato de algunas profesoras que dicen tener poca experiencia con la inclusión escolar en las guarderías puede estar relacionado al bajo número de matrículas de niños con discapacidad en estas unidades de enseñanza o, aun, por lo concepto que las profesoras tienen sobre educación inclusiva, ubicando en el alumno con discapacidad la población específica de la educación inclusiva.

Pacheco (2012) subraya que la educación inclusiva es un producto histórico de una época y de realidades educacionales contemporáneas que conciben la educación para todos y una escuela que acoja las diferencias y ofrezca oportunidades de ser y aprender, no solo para los niños con discapacidad. Para el autor, un proyecto de inclusión es un acto colectivo y solo tiene sentido cuando sobrepasa las paredes de la escuela y proponga una profunda transformación sociocultural.

La mayoría de las educadoras asocian sus experiencias con educación inclusiva a la Enseñanza Infantil, y no específicamente en la guardería.

Ya tuve algunas experiencias directas con inclusión en la Enseñanza Infantil, con niños con parálisis cerebral, autismo y otros casos (P9).

En la Enseñanza Infantil solo tuve contacto con niños autistas. (P7)⁴

³ Apenas no ano de 2008 tive uma alumna com Síndrome de Down (P10). Solo en el año 2008 tuve una alumna con Síndrome de Down (P10)

Na verdade, em meus 13 anos de exercício da minha profissão, me deparei com poucas experiências com a inclusão escolar (P4).

⁴ Já tive algumas experiências diretas com inclusão na Educação Infantil, com crianças com paralisia cerebral, autismo e outros casos (P9).

En relación a la asociación directa entre alumno con discapacidad e inclusión escolar, Ainscow (2009) señala que, en algunos países, el término inclusión todavía es considerado como un abordaje para atender niños con discapacidad dentro del contexto de sistemas regulares de educación. Pero, en el ámbito internacional, el concepto de educación inclusiva ha sido comprendido de forma más amplia, como una reforma que apoya y acoge las diversidades entre todos los sujetos del proceso educativo.

Una participante que actúa hace 12 años en guardería mencionó haber tenido muchas experiencias con esta franja etaria y enfatizó que por la edad no hay un diagnóstico concluido.

Durante todos estos años en el área de educación tuve muchos alumnos que presentaron dificultades y necesidades especiales, pero la mayoría sin laudo o diagnóstico cerrado, lo que era natural debido a su franja etaria (P6)⁵.

Para algunas educadoras, la importancia de tener un diagnóstico cerrado, a pesar de la edad de los niños en guarderías, se justifica por el apoyo recibido por los órganos gestores, puesto que muchos recursos solo están dispuestos para las unidades de educación mediante la comprobación de un laudo médico, como ejemplifica el habla enseguida:

El único problema en relación a eso es que en el momento solo se tiene un mínimo de apoyo y estructura para los profesores cuanto para los niños cuando se nos presentan un laudo (P6).⁶

La cuestión del diagnóstico genera controversias. Si por un lado los profesores lo consideran importante para buscar respuestas a las características del niño y delinear estrategias pedagógicas de actuación, por otro lado, pueden interferir negativamente para el pronóstico y para las acciones junto al niño, generando actitudes excluyentes. En este sentido, Rossetti-Ferreira et. al. (2009) alertan que los resultados de evaluaciones y diagnósticos “[...] dan a la familia o a la escuela/guardería elementos que, muchas veces, auxilian a constituir el niño como competente o deficiente, favoreciendo serios procesos de exclusión” (p. 442).

En los relatos de los profesores sobre las dificultades, todavía se pone presente el discurso en que el enfoque de la inclusión está en el niño, en su comportamiento y su

Na Educação Infantil apenas tive contato com crianças autistas. (P7).

⁵ Durante todos esses anos na área da educação tive vários alunos que apresentaram dificuldades e necessidades especiais, porém, a maioria sem laudo ou diagnóstico fechado, o que era natural devido à faixa etária dos mesmos (P6).

⁶ O único problema em relação a isso é que no momento só se tem um mínimo de apoio e estrutura tanto para os professores quanto para as crianças quando nos é apresentado um laudo (P6).

aprendizaje, y no en todo el contexto sociocultural y escolar que involucra el desarrollo infantil y las acciones pedagógicas inclusivas.

Las dificultades existentes son: relacionamiento dentro del grupo clase (agresividad), falta de atención para determinadas actividades direccionadas, cumplir acuerdos, aislamiento (P3).

Mi preocupación queda direccionada para la agresividad y para las dificultades con respecto al aprendizaje (P1)⁷

Al mismo tiempo que citan las cuestiones de conducta y aprendizaje como obstáculos del proceso de inclusión escolar, los educadores plantean también la dificultad en lidiar con las manifestaciones de los niños, en comprenderlos y tener recursos para lidiar con ellos.

Sin embargo, para Ainscow (2009), es importante que los educadores no traigan hacia el aula las prácticas especiales de educación, evitando la segregación, la exclusión y el prejuicio en relación a estos alumnos. El autor señala la necesidad de no enfocar solo en las manifestaciones de los alumnos, pero pensar de qué forma la organización escolar, las actividades, las estrategias de enseñanza-aprendizaje han sido modificadas para atender a las necesidades de estos alumnos.

Enfatiza aunque la falta de cambio organizacional ha probado ser una de las más grandes barreras para la implementación de políticas de educación inclusiva y propone sustituir la expresión necesidades educacionales especiales por la expresión obstáculos escolares al aprendizaje, cuyo conocimiento llevaría a las modificaciones necesarias en el cotidiano escolar (AINSCOW, 2009).

Para los profesionales de la guardería, una mirada ampliada para el desarrollo infantil y sobre cómo el ambiente y las relaciones pueden propiciar otras experiencias para los niños, es parte importante de una formación continua.

Las dificultades más señaladas por las profesoras están relacionadas a la falta de apoyo de otros profesionales del equipo pedagógico, de recursos humanos, como profesores auxiliares y mediadores, así como de infraestructura y materiales específicos, como presentado en el trecho a continuación:

En el cotidiano del trabajo, la principal dificultad es la falta de personal para auxiliar en el aula y la falta de preparo de profesores, equipo y todos

⁷ As dificuldades existentes são: relacionamento dentro do grupo classe (agressividade), falta de atenção para determinadas atividades dirigidas, cumprir combinados, isolamento (P3).

Minha preocupação fica voltada para a agressividade e para as dificuldades com relação ao aprendizado (P1).

los demás funcionarios de la escuela para lidiar con todos los tipos de inclusión escolar (P10)⁸

Cuanto a las dificultades señaladas sobre falta de recursos humanos, falta de condiciones estructurales y accesibilidad, las hablas de las participantes corroboran con algunos estudios (IDE; YAMAMOTO; SILVA, 2011; PEREIRA; MATSUKURA, 2013) sobre las quejas de profesores relacionadas a las acciones para la educación inclusiva de niños con discapacidad, trastornos globales y altas habilidades en la Enseñanza Infantil, y en específico en guarderías.

Sobre el mediador, como nombrado en la red municipal en los últimos años, que corresponde a aquél profesor auxiliar que queda junto del niño con diagnóstico en el salón de clase, hay controversias. Si, por un lado, mediante diagnóstico concluido la escuela tiene derecho a un mediador, por otro lado algunas profesoras relatan como la presencia de este puede perjudicar un proceso efectivo de inclusión escolar.

Normalmente, cuando hay un profesor auxiliar, el alumno pasa a ser de él y no de aquél profesor, de aquél aula, escuela. Las personas deliberan que es su alumno, y total responsabilidad suya, y no de todos (P 15).⁹

Algunas participantes llamaron la atención para falta de acciones Intersectoriales con profesionales de salud, lo que puede parecer perjudicar las acciones en el sentido de trazar estrategias conjuntas con todos los actores involucrados en el cotidiano del niño.

[...] hay dificultades relacionadas a la falta de información respecto a algunos síndromes; la cuestión de la accesibilidad en nuestras escuelas; la aceptación de algunos profesores y principalmente, el apoyo de los profesionales especialistas en el intercambio de experiencias e informaciones [...] (P 38).¹⁰

Los profesores no tienen contacto con los profesionales de salud y falta aclaramientos del equipo técnico (P 18).¹¹

Experiencias exitosas

⁸ No cotidiano do trabalho, a principal dificuldade é a falta de pessoal para auxiliar na sala e o despreparo de professores, equipe e todos os demais funcionários da escola para lidar com todos os tipos de inclusão escolar (P10).

⁹ Normalmente, quando existe um professor auxiliar, o aluno passa a ser dele e não daquele professor, daquela sala, escola. As pessoas deliberam que é seu aluno, e total responsabilidade sua, e não de todos (P 15)

¹⁰ [...] há dificuldades relacionadas à falta de informação a respeito de algumas síndromes; a questão da acessibilidade nas nossas escolas; a aceitação de alguns professores e principalmente, o apoio dos profissionais especialistas na troca de experiências e informações [...] (P 38).

¹¹ Os professores não têm contato com os profissionais da saúde e falta esclarecimentos da equipe técnica (P 18).

A pesar de las dificultades, hay relatos de avances, aunque estos tengan más relación al interés y desempeño del equipo de la escuela que de las políticas efectivas o cambios de conceptos y actitudes socioculturales.

Seguimos viviendo el mismo problema: aulas numerosas, falta de profesionales para atención, falta de información y comunicación con demás profesionales. Nuevamente, los avances han ocurrido debido al interés y ganas de los profesionales de la unidad (P 26).¹²

Acorde con algunos estudios (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009; MATOS; MENDES 2015), es posible reconocer el progreso de la legislación brasileña y los esfuerzos de profesores y municipios en procesos de construcción de sistemas educacionales inclusivos. Sin embargo, hay que considerar la precariedad del sistema público brasileño de educación, las innumerables dificultades relativas a las concepciones y actitudes frente a las diferencias, así como de promocionar acciones educativas inclusivas.

Aunque con menos número y énfasis, las experiencias exitosas demuestran que algunas de las unidades educacionales han desarrollado estrategias que vuelven posibles acciones inclusivas para la primera infancia. Todos los relatos de experiencias exitosas señalan para acciones colectivas, sea entre los profesionales de la escuela, entre ellos y las familias, o aun entre escuela y profesionales especializados de servicios de salud.

La escuela que trabajo cuenta con la profesora de Atención Educacional Especializada dos mañanas de la semana. Son realizadas reuniones entre el equipo gestor, la profesora del AEE, el profesor mediador y el de clase para discusión de los casos. Creo que el acompañamiento con el alumno ha sido satisfactorio (P 32).¹³

En el habla de esta participante, es importante señalar que la presencia de una profesora de Atención Educacional Especializada debe al hecho de esta guardería funcionar conjuntamente con el jardín de infancia, pues este profesor especializado no se encuentra en las unidades donde solo atienden al público de cero a tres años.

Independiente de ser un alumno público-objetivo de la educación especial, actuar en consonancia y en asociación con la familia es esencial para el desarrollo del niño.

¹² Continuamos vivendo a mesma problemática: salas numerosas, falta de profissionais para atendimento, falta de informação e comunicação com demais profissionais. Novamente, os avanços vêm ocorrendo devido ao interesse e boa vontade dos profissionais da unidade (P 26).

¹³ A escola em que atuo conta com a professora de Atendimento Educacional Especializado duas manhãs da semana. São realizadas reuniões entre a equipe gestora, a professora de AEE, o professor mediador e o de classe para discussão dos casos. Acredito que o acompanhamento com o aluno tem sido satisfatório (P 32).

Estamos juntas: equipo, madre, profesor titular y yo aprendiendo a lidiar con el niño (P29).¹⁴

Ainscow (2009) enfatiza la necesidad de la escuela desarrollar mejor las relaciones con la familia. Franco (2015) complementa que el niño y la familia son un todo indisoluble y que la familia es la principal promotora del desarrollo, pero de que cualquier otro contexto profesional o factor específico. Normalmente, se aleja de los padres de las escuelas, pero la educación es una tarea muy importante para ser ejecutada solamente por los profesores. Todos deben responsabilizarse, desempeñar sus funciones y trabajar juntos, actuando para la solución y no en el refuerzo de fallas y problemas.

Los últimos dos relatos ejemplifican la importancia de realizarse un trabajo conjunto con diferentes áreas cuando necesario. A pesar de las normativas en la perspectiva de la Educación Inclusiva señalan que se debe contar con acciones Intersectoriales, así como algunos estudios del área, en la práctica, pocas son las iniciativas en este sentido, y pocos son los municipios que logran viabilizar estas estrategias.

Agendamos con el equipo multidisciplinario (del centro de la rehabilitación donde el niño era atendido) para que los profesores pudieran asistir una sección de terapia ocupacional y juntamente con la Coordinadora Pedagógica y la Orientadora Educacional, hablar con los profesionales que atienden el niño. Eso trajo más seguridad para la acción de los profesores (P 40).¹⁵

El niño llegó en la escuela utilizando goteras y tenía mucha dificultad para caminar [...] trabajamos lado a lado con la familia, con los terapeutas de la [...] y todo el equipo técnico, fue gratificante acompañar el desarrollo del alumno en todos los sentidos (P 18).¹⁶

Consideraciones finales

El artículo tuvo por objetivo discutir las acciones relativas a la inclusión escolar en guarderías a partir de experiencias relatadas por las profesoras, lo que permitió señalar las

¹⁴ Estamos juntas: equipe, mãe, professor titular e eu aprendendo a lidar com a criança (P 29).

¹⁵ Agendamos com a equipe multidisciplinar (do centro de reabilitação onde a criança era atendida) para que os professores pudessem assistir uma sessão de terapia ocupacional e juntamente com a Coordenadora Pedagógica e a Orientadora Educacional, conversar com os profissionais que atendem a criança. Isso trouxe mais segurança para a ação dos professores (P 40).

¹⁶ A criança chegou na escola usando goteiras e tinha muita dificuldade para andar [...] trabalhamos em parceria com a família, com os terapeutas da [...] e toda a equipe técnica, foi gratificante acompanhar o desenvolvimento do aluno em todos os sentidos (P 18).

dificuldades encontradas por ellas y reflexionar sobre experiencias exitosas. Fue posible constatar que las profesoras de guarderías aún se refieren a un segmento de alumnos con discapacidad como población objeto de la educación inclusiva. Además de eso, el sistema educacional enfatiza los laudos y diagnósticos para promocionar los alumnos con dificultad de apoyo especializado en la escuela.

Reconocer todos los niños como sujetos de derechos, reafirmando que su protección deberá ser integral, la cual es de responsabilidad de la familia, de la sociedad y del Estado, implica en una atención a todos los niños en la Enseñanza Infantil en que el acogimiento y el cuidado deben ser preservados, que el educador, así como el jugar, deben ser incorporados como garantía de calidad en la Enseñanza Infantil e inclusiva.

Así, pensar que el desarrollo y la educación del niño suceden, también por las relaciones y las formas cómo estas son establecidas, implica en pensar la visión y el papel de los profesionales involucrados en estos procesos.

En el caso de la inclusión escolar de niños con discapacidad y trastornos globales del desarrollo, se hace necesario propiciar estrategias de acción conjunta e intersectorial para que todas las dimensiones involucradas puedan, de modo indisociable, contribuir para el desarrollo y bienestar, así como en la construcción de espacios y acciones inclusivas.

Cabrá también al educador participar y comprometerse en volver la guardería inclusiva, no solo para los niños con discapacidad, sino para todos los que la buscan.

A pesar de los resultados, el estudio realizado encontró limitaciones en función del método utilizado y del número de participantes. Se cree que son necesarias otras investigaciones con métodos que tengan en cuenta abarcar mayor número de participantes, así como que posibiliten profundizar cuestiones relativas al tema.

REFERENCIAS

AINSCOW, M. Tornar a educação Inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FAVERO, O. *et al.* (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO. ANPED, 2009. p. 11-23.

ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 116-129, jan./abr., 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro (1996). **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5.ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FRANCO, V. **Introdução à Intervenção Precoce no desenvolvimento das crianças: com a família, na comunidade, em equipe**. Évora: Edições Aloendro, 2015, 154 p.

IDE, M. G.; YAMAMOTO, B. T.; SILVA, C. C. B. Identificando possibilidades de atuação da terapia ocupacional na inclusão escolar. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, v. 19, n. 3, p. 323-332, set./dez., 2011.

MARIOTTO, R. M. M. **Cuidar, Educar e Prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês**. São Paulo: Escuta, 2009, 160 p.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan./mar., 2015.

MINAYO, M. C.; GOMES, S. F. D. (Org.). **Pesquisa Social: teoria método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, 112 p.

PACHECO, J. **Inclusão não rima com solidão**. Editora: Wak, 2012, 104 p.

PEREIRA, P. C.; MATSUKURA, T. S. Inclusão Escolar e Educação Infantil: um estudo de caso. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 45, p. 125-144, jan./abr., 2013.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; OLIVEIRA, Z. M. R. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 437-464, jul./set., 2009.

SOUZA, R. K.; GARCIA, E. S. Um novo olhar: a criança como sujeito de direito no campo da legislação e dos documentos que regem a educação. **Perspec. Dial. Rev. Educ. Soc.** v. 2, n. 3, p. 75-91, jan./jun., 2015.

VITTA, F. C. F.; EMMEL, M. L. A dualidade cuidado x educação no cotidiano do berçário. **Paidéia**, v. 14, n. 28, p. 177-189, set./dez., 2004.

VITTA, F. C. F.; SILVA, C. C. B.; ZANIOLO, L. O. Educação da Criança de Zero a Três Anos e Educação Especial: uma Leitura Crítica dos Documentos que Norteiam a Educação Básica1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 1, p. 9-26, jan./mar., 2016.

Cómo referenciar este artículo

SILVA, Carla Silene Baptista da.; JURDI, Andrea Perosa. Experiências e apontamentos de professoras de creche sobre inclusão escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 842-854, abr., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12210

Sometido en: 06/08/2016

Aprobado en: 21/09/2018