

REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS PARA A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E SEUS DESDOBRAMENTOS: SOCIALIZANDO UMA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL

Fabiana Curto Feitosa¹ - PMV

fabigu@ig.com.br

Helen Cristina Correia² - PMV

helen.correia@hotmail.com

Resumo: Este relato de experiência se propõe a refletir sobre as políticas para a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais e seus desdobramentos no chão da escola, analisando os desafios e as possibilidades vivenciados pelos profissionais de um **Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)** em Vitória, Espírito Santo, na tentativa de construir propostas voltadas para o compromisso com a diversidade humana e o respeito às diferenças, estabelecendo uma relação dialógica entre os profissionais, o sistema, a universidade e as famílias.

Palavras-chave: diversidade; inclusão; políticas públicas

INTRODUÇÃO

Ao iniciarmos este relato de experiência, faz-se necessário resgatar, ainda que brevemente, o processo histórico da educação oferecida às crianças de 0 a 6 anos no contexto brasileiro, bem como sua relação com a inclusão das crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Pensar a educação no Brasil é uma questão complexa, pois ao fazer uma retrospectiva histórica desse processo percebe-se que a educação sempre foi um desafio. Em se tratando de Educação Infantil a questão se apresenta ainda mais desafiadora. Somente com a constituição de 1988 a população conquistou o reconhecimento do direito de todas as crianças de 0 a 6 anos à educação e o dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para tornar fato esse direito. Portanto, a Educação Infantil é recente e a idéia de infância da sociedade moderna foi universalizada com base no seu padrão de criança, considerando-a como ser biológico e não como ser histórico e social. Sendo assim Kramer (1983, p.18) afirma que:

A idéia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. [...] Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade.

Na sociedade hodierna percebe-se grandes avanços e do ponto de vista constitucional a criança passa a ser considerada cidadã de direitos, estabelecendo-se assim um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, favorecendo a construção de uma nova forma de olhar a criança, ou seja, uma criança com direito de ser criança. Neste sentido, a educação e a inclusão estão intrinsecamente relacionadas à qualidade de ensino oferecido nas escolas para todas as crianças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 (BRASIL, 1996, art. 29), define que a Educação Infantil

tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças até 6 anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Afirma que a criança é cidadã agora e não no futuro, portanto deve ser respeitada enquanto ser em desenvolvimento com necessidades e características específicas, devendo receber um ensino sob medida para suas necessidades educativas.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.14) contempla a articulação entre as áreas de Educação Infantil e Especial, destacando um dos princípios que deve guiar o atendimento dos alunos com NEE.

A Educação Especial articula-se com a Educação Infantil no seu objetivo de garantir oportunidades sócio-educacionais à criança, promovendo o seu desenvolvimento e aprendizagem, ampliando dessa forma, suas experiências, conhecimento e participação social.

Pensar na condição de infância da criança que apresenta algum tipo de deficiência é considerar que, muitas vezes, se restringe ao ambiente familiar, a instituições especiais ou a longos períodos de internação, de acordo com o nível de comprometimento. Assim, faz-se necessário reconhecer a escola como em espaço de manifestação das expressões das crianças, garantindo que todas tenham a oportunidade de se apropriar dos conhecimentos historicamente construídos.

Rocha (2000, p.68) nos ajuda a refletir sobre essa questão afirmando que a diferença está nas formas estabelecidas para o processo de ensino-aprendizagem dessa criança que deveria contar com inúmeras possibilidades metodológicas e de recursos pedagógicos.

A diferença está no olhar das possibilidades. A diferença está em aceitar as diferenças e deixar de querer que os diferentes pareçam normais. A escola só será inclusiva quando souber lidar com a diversidade na unidade; quando souber trabalhar pedagogicamente com diferenças e não tentar homogeneizá-las.

No entanto, o paradigma da inclusão não se limita às questões pertencentes à Educação Especial. O seu sentido é amplo, ou seja, é a prática da inclusão de todos nas escolas. É a vivência da construção dessa prática que relatamos nesse trabalho.

CONTEXTUALIZANDO O ESPAÇO

O CMEI em questão pertence à rede municipal de ensino da cidade de Vitória, ES. Inaugurado em 2005, está localizado em um bairro de classe média e atende a 600 crianças de 06 meses a 06 anos, divididas em 24 turmas. Durante anos, grupos e lideranças comunitárias lutaram pela construção de um espaço público que pudesse atender crianças do bairro.

Apesar de toda a espera, a inauguração se deu em meio à conturbada troca político-partidária pela qual o município passava, fazendo com que logo em seu primeiro ano, vivenciasse inúmeras dificuldades financeiras como a falta de brinquedos, material pedagógico, mobiliário adequado. O CMEI também sofria com os equívocos arquitetônicos de uma estrutura física pensada apenas pelo aspecto da beleza, onde a segurança das crianças e o acesso dos cadeirantes não importavam. Durante dois anos a estrutura física passou por várias reformas devido ao grande número de acidentes e as adaptações realizadas com o objetivo de facilitar o deslocamento dos alunos com NEE.

Outra questão relevante constituía-se na falta do **Projeto Político-Pedagógico (PPP)**, que seria construído nos anos seguintes. Etimologicamente o termo projeto vem do latim e significa lançar para diante. Assim sendo, através do projeto, o CMEI definiria sua identidade podendo, a partir da realidade na qual estava inserido, expressar suas intervenções em determinada direção.

Em meio ao conturbado cenário da inauguração, o grupo de profissionais localizados no CMEI efetuou um levantamento elegendando as questões que mereciam maior atenção. Um dos pontos mais enfatizados era a falta de planejamento coletivo e individual, que dificultava a construção de um projeto pedagógico, fundamentado em práticas socioeducacionais que atendessem ao princípio da diversidade.

Durante algum tempo, o conceito de educação inclusiva confundiu-se com o de educação especial e nos grupos de estudo a preocupação maior era sempre a (im)possibilidade de incluir os alunos com NEE. Aos poucos fomos compreendendo que uma educação inclusiva não é apenas para os alunos com NEE, mas para todos os alunos independente de suas condições físicas, mentais, pessoais, culturais ou sociais.

Ao longo do nosso percurso, algumas vezes a diversidade foi considerada um problema a resolver e não uma riqueza para auxiliar na aprendizagem de todos. Neste sentido para pensar a inclusão na escola era preciso realizar um planejamento onde o professor fosse incentivado a ser pesquisador-reflexivo, questionando a sua prática e buscando a formação cotidiana, ao mesmo tempo em que nos envolvíamos na luta por políticas públicas educacionais que viabilizassem o trabalho no CMEI. Nossa luta rendeu alguns frutos e após um período de greve, o professor regente passou a ter direito a cinco tempos de planejamento, o que possibilitou uma melhoria na organização do trabalho.

Nessa perspectiva, procurou-se focar o planejamento individual a partir da heterogeneidade presente em sala de aula; no saber já adquirido pelos alunos, nas suas vivências e interesses. Assim, as propostas de intervenção foram pensadas no sentido de contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças.

Outro aspecto que ajudou a potencializar o planejamento foi à leitura e reflexão de textos como forma de fortalecimento da qualidade do trabalho pedagógico. Pensando nesse atendimento foram analisadas as diversas situações do cotidiano escolar: a sala de aula, o pátio, as apresentações culturais, a sala de vídeo, etc.

Nas reuniões coletivas a participação de todos: funcionários, professores, estagiárias, pedagogas e diretora, com saberes diferenciados, mas olhando numa mesma direção foi bastante produtivo, favorecendo a construção de uma atitude de investigação na ação e pela ação.

REFLETINDO SOBRE A PESQUISA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CHÃO DA ESCOLA

No início de 2007, como possibilidade de ampliar a reflexão sobre o processo de inclusão, o grupo de profissionais sugeriu que a equipe pedagógica buscasse a contribuição da universidade e dos seus pesquisadores. Essa “abertura” foi fruto de vários debates travados nos grupos de estudo, onde muitos profissionais demonstravam certo receio curiosamente

explicado em dois pontos-chave: uns temiam serem “acusados de fazer tudo errado”, deixando claro que já haviam passado por esta experiência, outros relatavam a preocupação com a forma como a escola era “usada” para a realização da pesquisa.

Durante algum tempo a imagem da “escola-prostituta” rondou as reuniões do CMEI, como se usassem a escola e depois fossem embora, mas sem “pagar nada por isso”. De início essa expressão pode parecer muito dramática, afinal a escola é sim, lugar de pesquisa, entretanto, com o passar do tempo, percebeu-se que a imagem da “escola-prostituta” também causava angústia nos profissionais. Isso posto, não era possível pensar em uma forma de pesquisa que não fosse, já de início, uma possibilidade de contribuir com uma transformação de tudo que angustia e faz sofrer.

Nas pesquisas que tinham por objetivo problematizar, observar ou cartografar a inclusão dos alunos com NEE matriculados no CMEI o desconforto demonstrado por parte dos profissionais era mais latente. O mais interessante é que nos grupos de estudo a verbalização dessas angústias aparecia sempre acompanhada dos anseios de mudança e busca pela ampliação do poder de ação desses mesmos profissionais.

Em síntese, os profissionais mesmo receosos acreditavam na importância da pesquisa, na possibilidade das trocas e no processo de mudança que poderia advir dessa relação dialógica.

De fato, algumas pesquisas sobre a inclusão dos alunos com NEE realizadas no CMEI, ao longo dos três anos de que se trata este relato, ocupavam-se em registrar apenas fatos isolados ignorando toda a dimensão processual. O mais difícil para o grupo de profissionais que se mostravam dispostos a permitir a abertura de seu espaço de trabalho – e todas as suas (im)possibilidades – à pesquisa e aos pesquisadores, era “descobrir” que na produção escrita a partir da vivência desses pesquisadores na escola, muitas vezes, eram apresentados trabalhos sem que o grupo tivesse qualquer retorno ou acesso ao processo final de análise dos dados da pesquisa.

É preciso sublinhar que este processo continua com as etapas posteriores, atravessando as análises subseqüentes dos dados e a escrita dos textos, continuando ainda com a publicação dos resultados. Para sermos bastante precisos seria preciso incluir também a circulação do material escrito e a própria leitura do mesmo pelos interessados, tudo isto sem falar na contribuição dos participantes da pesquisa na produção coletiva do conhecimento. (KASTRUP, 2007, p.21).

O efeito que estas “descobertas” causavam no grupo era devastador: aqueles profissionais que por insegurança ou falta de vontade se negavam a permitir a participação de pesquisadores no cotidiano escolar, acabavam por reafirmar suas convicções; os profissionais que defendiam a realização das referidas pesquisas, passaram a repensar o papel dessas contribuições acadêmicas dentro do CMEI.

O que alguns pesquisadores ignoravam, ou preferiam ignorar, é que a organização do trabalho na escola está demarcada pelo processo de busca de autonomia, em contrapartida sofre a influência das restrições determinadas pelas políticas e das relações de poder engendradas nas práticas discursivas que foram forjadas no acúmulo das experiências e nas vivências de cada profissional que fazia parte do CMEI.

Ao expor conflitos, dúvidas e incertezas, o grupo almejava ser merecedor do respeito e da ética daqueles que haviam sido recebidos na rotina estressante da escola. Pensávamos, erroneamente talvez, que a pesquisa no chão da escola deveria ajudar a promover, através do diálogo, as mudanças que desejávamos, mas mergulhados no caos do dia-a-dia, muitas vezes não dávamos conta de fazer.

Cabe ressaltar que outras pesquisas faziam parte da rotina do CMEI - nutrição, música educação física, arquitetura, psicologia, gestão – e contribuíram de forma significativa nas práticas cotidianas, mas justamente nas pesquisas que abordavam nossa maior dificuldade (incluir as crianças com NEE), por vezes nos sentimos excluídos como se desvalorizassem todas as nossas potencialidades.

Tendo em mente, então, que a inclusão também é um processo pelo qual passam os próprios profissionais que atuam numa escola, faz-se necessário que o pesquisador esteja atento, assuma responsabilidades com o contexto que o acolheu, sendo capaz de valorizar as possibilidades e potencialidades e ao mesmo tempo contribuir para a reflexão/ação sobre as questões pertinentes a pesquisa realizada.

Entendendo que a escola é antes de tudo, um espaço onde o conhecimento se dá por meio de trocas entre todos os sujeitos envolvidos no processo, outro desafio enfrentado pelo CMEI foi inserir os demais funcionários (limpeza, cozinha, secretaria e vigilante) no processo de inclusão das crianças com NEE. Nesse aspecto, a política de terceirização adotada pela Prefeitura Municipal apresentava-se como um entrave aos esforços do CMEI em minimizar a formação de “guetos” dentro do espaço escolar. Assim sendo, os contratos assinados com as firmas terceirizadas, continham restrições ao contato com qualquer criança, de modo que, os funcionários dessas firmas não poderiam auxiliar no cuidado com os alunos no pátio,

banheiro, sala ou corredores. Para um CMEI que atendia 600 crianças, isso causava desequilíbrio nas relações interpessoais do grupo e dificultava as formações realizadas na escola. Mesmo assim, em muitos momentos conseguimos, clandestinamente, burlar as restrições e contar com a ajuda, imprescindível, dos funcionários terceirizados no cuidado com todos os alunos.

No que se refere à questão dos recursos humanos, ou a falta deles, promovemos um longo debate entre a Secretaria de Educação e o Conselho de Escola formado pelos segmentos de pais/alunos, professores, funcionários e direção. Uma questão recorrente nesse diálogo era a contratação dos estagiários para auxiliar as turmas do maternal, cobrir os planejamentos dos professores e acompanhar as turmas onde estavam matriculadas crianças com NEE por deficiência. Como no CMEI havia três cadeirantes, três autistas e outras crianças que também precisavam de auxílio constante, algumas vezes ficamos impossibilitados de receber todos os alunos, pois se o contrato de um estagiário findava, a Secretaria de Administração demorava até 40 dias para substituí-lo.

Nesse contexto tão complexo era triste a constatação de que, embora sempre ouvíssemos falar nas parcerias entre a Secretaria de Educação e as outras Secretarias, as redes de apoio, de fato, não se efetivavam.

Em meio ao desespero causado pela possibilidade de fazer qualquer aluno voltar para casa, por vezes nos revoltava ouvir do sistema que era preciso dar um jeitinho. E como brasileiro adora dar jeito pra tudo, constantemente deslocávamos as pessoas de suas funções para suprir as ausências de outras, fragmentando o trabalho, fragilizando as relações do grupo e causando a insatisfação das famílias.

É preciso ressaltar que devido à idade dos alunos, a presença dos estagiários era importante em todas as turmas do CMEI. No entanto o contrato estava vinculado à matrícula de crianças com NEE, favorecendo o entendimento equivocado de que ele era responsável pela criança. Em nossos grupos de estudo foi preciso (re)pensar a função do estagiário na sala, bem como seu papel no acompanhamento das crianças com NEE. Afinal, o aluno com deficiência não era do professor, ou do estagiário, era da escola como um todo. Mesmo assim, é importante frisar que eram estas pessoas (professor e estagiário) que passavam a maior parte do tempo com todas as crianças.

No município de Vitória/ES de acordo com o documento da Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial, pertencente a Subsecretaria Político-Pedagógica, o atendimento às crianças com NEE, vem ocorrendo nos ambientes regulares do

contexto educacional. Para corrigir um equívoco da gestão anterior, em que as crianças com NEE eram deslocadas de suas comunidades de origem com o objetivo de serem agrupadas em escolas que possuíam laboratórios pedagógicos, e facilitar o acesso dos alunos com NEE ao atendimento especializado, esse documento tinha (em 2007) por premissa, descentralizar o atendimento realizado pelos professores especializados, distribuindo a carga horária desses profissionais conforme a concentração de alunos com NEEs estabelecido no Censo Escolar.

Concordamos com o argumento de Ainscow (1997, p.27) de que os professores especialistas

[...] devem responder aos alunos que apresentam dificuldades de diferentes natureza e grau [...] nas condições existentes e, através da mudança dessas condições, realizada a partir do trabalho com os colegas, de modo a fazer surgir novas condições que possam facilitar a aprendizagem de todos os alunos.

Ainda assim, nos deparamos com situações conflituosas na definição do trabalho realizado pelo professor especialista, que muitas vezes, chegava à escola sem ter clareza do seu papel e em alguns momentos apontava para um atendimento na perspectiva da psicopedagogia individualizada do aluno, reafirmando nossa posição de que não bastava sistematizar um documento, era preciso repensar as ações e as formações organizadas pelo município a partir de um diálogo permanente com as escolas.

Durante nossa trajetória, contamos com a importante participação das famílias na reflexão sobre o processo de inclusão e na luta pelas políticas, buscando solução para os problemas, encontrando formas de lidar com as situações e construindo uma relação de solidariedade e cooperação no sentido de promover práticas sócio-educacionais que atendessem ao princípio da diversidade humana.

No início, algumas famílias procuravam os pedagogos e a direção para reclamar do grande número de alunos/sala ou de incidentes que envolviam as crianças com NEE. Estes encontros, embora desgastantes, foram muito importantes, pois as famílias começaram a compreender a dinâmica do CMEI e as dificuldades pelas quais passávamos. Quanto às crianças com NEE, conseguimos aos poucos fazer as famílias entenderem que os incidentes aconteciam com todas as crianças e as que não apresentavam NEE por deficiência também batiam, mordiam e eram mordidos, afinal a própria faixa etária determinava esses “incidentes”. O prazeroso foi à constatação de que nossas conversas ultrapassavam os muros

do CMEI e nos aniversários ou nas brincadeiras do bairro, nossos alunos e suas famílias passaram a conviver com muito mais respeito.

UM CAMINHO QUE SE BIFURCA

Assegurar a todos a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação, é um princípio que está em nossa constituição desde 1988, entretanto pensar na inclusão dos sujeitos com NEE não é apenas ter a garantia imposta pelas leis, sendo necessário pensar uma escola que no dizer de Alarcão (2005, p.82)

[...] questione o insucesso nas suas causas para, relativamente a elas, traçar planos de ação. Uma escola que reflita sobre os seus próprios processos e as suas formas de atuar e funcionar, Uma escola que analise, desconstrua e refaça as suas opções e a sua ação curricular [...] uma escola onde os professores se sintam felizes e úteis à sociedade e onde os alunos apreciem como é bom crescer em saber.

Longe de ser tarefa fácil, pensar essas questões é lançar um olhar para dentro de si mesmo, é reconhecer na dimensão pública da experiência educativa todas as (im)possibilidades, que de algum modo, tangenciam o caminho dessa inclusão, buscando pensar na perspectiva de um trabalho coletivo que esteja pautado no diálogo e na luta por políticas públicas que valorizem a diversidade e garantam a cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M; PORTER, G; WANG, M. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

ALARCÃO, I. *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20/12/1996.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

KASTRUP, V. *O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo*. *Psicologia E Sociedade*, Rio de Janeiro, v.19, n.1, p.15-22, jan./abr.2007.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

ROCHA, M. S. P. M. L da. *Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.