

## **SOBRE INCLUSÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Sonia Lopes Victor – PPGE/UFES**  
solovic@hotmail.com

**Resumo:** Este artigo tem como propósito trazer um panorama dos aspectos históricos, legais, políticos e educacionais da educação especial, considerando, sobretudo a proposta de inclusão na educação, articulando-os aos resultados de pesquisas realizadas em âmbito nacional que investigaram a educação infantil para os alunos com necessidades educacionais especiais, destacando o debate sobre a necessidade da formação de professores para esse fim na perspectiva da educação inclusiva.

**Palavras-chave:** formação de professores; inclusão; educação infantil

Os aspectos históricos da educação escolarizada e das políticas educativas de âmbito nacional do Brasil em relação, sobretudo, aos países europeus, em linhas gerais, nos permite verificar o atraso nos processos de escolarização e de construção dos parâmetros legais e das políticas públicas para a pessoa com necessidade especial e para a população em geral, em decorrência do colonialismo e de uma estrutura social patriarcal que marcou profundamente toda a evolução sócio-cultural até sua atualidade e que fez voltar à educação para poucos e privilegiados brasileiros.

No entanto, no Brasil e no mundo, na década 90, o termo inclusão ganha força e visibilidade em decorrência, por um lado, dos processos democráticos e, por outro, dos movimentos de resistência à exclusão da sociedade civil, tendo sua origem no período pós-guerra, quando se iniciou a discussão sobre a igualdade de direitos (SOUZA, 2007).

No âmbito da educação especial a inclusão aparece em ruptura com a integração, deslocando o enfoque do problema indivíduo para a sociedade, do aluno para a escola. No entanto, alguns estudiosos não reconhecem esse movimento como ruptura e sim como processo, porque o princípio da educação inclusiva não se efetuará por decreto e que tanto a educação regular quanto a educação especial precisarão de tempo para se adequar de modo a construir políticas públicas e práticas pedagógicas para esse fim, conforme destaca Bueno (1999).

Além disso, o próprio histórico da educação especial de caráter assistencialista e terapêutico e as diferentes realidades sócio-culturais brasileiras parecem não permitir que essa ruptura aconteça de pronto.

Nesse sentido, o Brasil intensifica suas ações na construção da educação inclusiva ao aderir à Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990, e ser signatário da Declaração de Salamanca, produzida após a Conferência Mundial, em 1994, em Salamanca na Espanha, que apontam o direito de todos à educação e a valorização da diferença.

Além de criar a Lei n. 8.069/90 que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente assegurando-lhes proteção integral, seguido da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9394, em 1996, que traz um capítulo destinado à Educação Especial como modalidade de ensino, perpassando os diferentes níveis de ensino. Prossegue editando as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução n. 2/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), fundamentada nas premissas dos documentos internacionais.

No Brasil, ao se traçar e tentar encaminhar uma política inclusiva objetiva-se oportunizar a educação para todos de forma democrática, apontando para a ampliação do acesso ao ensino público de qualidade, a garantia do direito à cidadania, a atenção à diversidade e o acolhimento às diferenças nos contextos educacionais.

Podemos verificar o acolhimento da proposta de inclusão, como destaca Lacerda (1995) ao comentar que os argumentos de alguns teóricos, defensores da inclusão, mostram que todos os estudantes devem ter as mesmas oportunidades de freqüentar uma escola comum próxima à sua residência, em quaisquer níveis de ensino e freqüentando uma sala de aula regular. Nesse sentido, eles reconhecem a necessidade de se pensar um programa educacional adequado a todos os alunos além de indicarem a importância da oferta de suportes e assistência àqueles que apresentam necessidades educacionais especiais e aos seus professores, defendendo ainda os serviços especializados e a formação de profissionais qualificados para esse tipo de trabalho.

No entanto, apesar dos argumentos favoráveis à proposta de inclusão e do avanço legislativo, os dados educacionais brasileiros atestam nas produções científicas sobre a temática à dificuldade na efetivação de políticas públicas para a inclusão escolar, nos mostrando que o previsto no texto ainda encontra-se muito distante do vivido na nossa realidade.

Em 2003 e 2004 foram encomendados dois trabalhos de pesquisa, respectivamente, a pesquisadores do grupo de trabalho da Educação Especial, para a 26ª e 27ª Reunião Nacional dos Pesquisadores em Educação (Anped). Estes trabalhos nos mostram um quadro atual de ampliação das concepções legais e dos atendimentos da Educação Especial no Ensino Regular

em nosso país, considerando, sobretudo, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução n.2/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Pretenderam descrever e analisar as políticas de atendimento escolar às pessoas com necessidades educacionais especiais nas diferentes regiões e em cinco municípios brasileiros. Tendo como recurso um roteiro mestre e como dispositivo a entrevista, a consulta documental e a pesquisa bibliográfica.

Uma breve análise dos dados da pesquisa realizada em 2003 nos permitiu verificar como as regiões brasileiras estão lidando com a proposta de inclusão na educação de alunos com necessidades educacionais especiais na educação infantil.

Por não se tratar de um estudo específico que descreva e analise os documentos focalizando as necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil, os dados apresentados pela referida pesquisa revelaram que a proposta de inclusão para educação desses alunos nesse referido contexto está inserido no conjunto das políticas para educação especial nos diferentes níveis de ensino e modalidades. No entanto, vimos que a educação infantil para o aluno com necessidade educacional especial emerge toda a vez que se quer mostrar um patamar inicial para a educação na perspectiva da inclusão, justificando a necessidade de se começar desde cedo com o processo educacional desse aluno a fim de garantir maiores possibilidades para o seu desenvolvimento e aprendizagem e; destacar que na faixa etária dos alunos da educação infantil o processo de inclusão acontecerá de forma mais efetiva em decorrência da inexistência de rejeição e preconceitos que irão garantir um processo natural de convivência com as diferenças nos níveis de ensino subsequentes.

Além disso, as deliberações dos documentos de alguns dos estados investigados apontam para a organização do atendimento de estimulação precoce para as crianças de zero a 3 anos e a escola especiais para as crianças mais comprometidas. A análise dessas duas condições colocadas à presença desses alunos na escola regular de educação infantil nos remete às orientações voltadas somente as ações de caráter clínico e terapêutico, intensamente presente na história da educação especial, o qual é contraditório a realidade atual, em que debatemos a escola inclusiva.

A segunda pesquisa, encomendada a pesquisadores do Grupo de Trabalho em Educação Especial da ANPED foi apresentada em 2004, mostrou, no geral, que os municípios investigados tentam fazer convergir suas políticas para educação especial na educação infantil com a legislação e os documentos nacionais e internacionais, mostrando que há uma aproximação maior entre educação e educação especial no paradigma da inclusão, o que

favorece a imbricação dos dois campos, ao invés do paralelismo entre eles, observado durante muito tempo. No entanto, vimos que nos referidos municípios, apesar da educação infantil e o atendimento aos alunos com necessidades especiais serem prioridades, encontramos ainda esse nível de ensino e educação especial na perspectiva da inclusão em desalinho com a grande demanda existente e as ações implementadas. Essa demanda, muitas vezes, utiliza um serviço clínico, disponibilizado na rede municipal ou estadual, geralmente para as crianças de zero a 3 anos, a fim de desenvolver um trabalho de estimulação precoce e/ou a escola especializada e/ou particular, ambas mantidas pela iniciativa privada. Aí notamos que a trajetória paralela entre a educação especial e a educação ainda se faz presente, bem como as parcerias públicas e privadas, envolvida pela idéia de que há uma técnica para lidar com o aluno com necessidade educacional especial – “mito da técnica” –, tornando a ação educativa limitada e determinante (BAPTISTA, 2006).

Nota-se que no texto da Lei e dos documentos oficiais há tentativa de adequação, mas quando a investigação é realizada nas instituições de ensino as questões enfrentadas revelam o desencontro entre a política para a educação especial na perspectiva da inclusão, em particular, no contexto da educação infantil. Será que ainda nossas “imagens mentais”, como sobre o aluno com necessidade educacional especial ainda estão resistentes às mudanças pretendidas e não fazem parte de um passado remoto?

Baptista (2006) diz que devemos avançar com o nosso olhar sobre as relações entre esse sujeito e o contexto em que está inserido. Tal idéia pode ter como objetivo a não insistência na cisão da fronteira entre o normal e o anormal e na não construção de classificações refinadas que limitam a ação educativa para o aluno com necessidade educacional especial.

Enfim, como possibilidades para enfrentarmos as múltiplas facetas do tema, Baptista (2006, p.28) nos aponta que “[...] os estudos que procuram associar a descrição densa do cotidiano à análise dos processos inclusivos em contextos singulares e historicamente situados podem nos auxiliar a compreender o atual momento da educação brasileira”.

Nesse sentido, passemos à análise de alguns dos estudos produzidos em diferentes contextos da escola de educação infantil visando investigar a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais.

Como nos diz Ferreira (2007), “partindo do pressuposto de que o atual momento de pesquisa sobre a escola carece de explicações microssociais para avançar no conhecimento

das questões concretas e teóricas que sobre ela se colocam [...]” (apud OLIVEIRA e ALVES, 2001).

Mendes (2006) realizou um estudo visando conhecer a forma como os educadores de creche estão trabalhando em turmas nas quais existem crianças com necessidades educacionais especiais sendo atendidas juntamente com os demais alunos de sua mesma faixa etária. O estudo foi desenvolvido na cidade de São Carlos-SP, em quatro etapas. A etapa preliminar de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética. A segunda, para caracterizar os alunos e os seus educadores a partir das entrevistas com diretores e educadores. A terceira, para entrevistar as educadoras sobre a inclusão e caracterizá-las. A quarta etapa, para realizar registro em diário de campo, sessões de observação participante e videogravadas.

Participaram desse estudo vinte e uma crianças e doze educadores. A maioria das doze crianças, identificadas com necessidades educacionais especiais, apresentavam atraso no desenvolvimento ou problemas especificamente nas habilidades de socialização, de linguagem ou no ambiente familiar, exceto duas que possuíam quadro clínico definido, conforme destaca a autora.

A referida autora selecionou alguns dados qualitativos e quantitativos para salientar as principais evidências encontradas nesse estudo. Para tanto, apresentou os resultados descritos em duas partes: entrevistas e observações.

As entrevistas destacaram que no plano dos “quereres” (BAPTISTA, 2006) as educadoras mostraram-se sensibilizadas para a inclusão da criança com necessidade educacional especial. No entanto, sentimentos múltiplos que podem ser traduzidos no desconhecimento teórico-metodológico desse profissional para lidar com essa criança fizeram com que elas considerassem a existência de uma técnica que só poderá ser realizada por profissional especializado na área em um espaço predestinado para essa ação docente. A maior parte das educadoras tinha experiências com essa criança na sala de aula regular. Esse fato permitiu reconhecer que experiências positivas potencializaram os referidos educadores para novas experiências, enquanto as experiências frustradas, reveladas por poucos educadores, os afastaram da vontade de ter em sua sala de aula uma criança com necessidade educacional especial. As educadoras consideraram o processo de inclusão nas creches válido para as crianças menos comprometidas, indicando que a creche não é viável para as mais comprometidas.

Os dados quantitativos que retrataram episódios observados em diferentes situações no contexto da creche revelaram que em situações dirigidas pelo educador havia o predomínio de aspectos inclusivos contrariamente aos episódios livres, por exemplo, no episódio de brincadeira, o fato da criança “brincar interativamente” com outra, ao invés de “brincar paralelamente”.

Os estudos realizados nesse campo têm sugerido que os ambientes: especializado ou inclusivo apresenta índices de interações entre as crianças com necessidades educacionais especiais e seus pares diferentemente, sendo o ambiente inclusivo promotor dessas interações (2006, p.10 apud GURALNICK, 1990; STRAIN, 1983; ODOM; PETERSON, MCCONNELL, OSTROSKY, 1990). Segundo Mendes,

Isso acontece porque, em tese, nos ambientes inclusivos as crianças com necessidades educacionais especiais estão sujeitas a práticas mais apropriadas para suas idades, terão parceiros mais habilidosos, terão nos colegas modelos mais positivos de interação, e poderão estar sujeitas a um nível maior de interação social entre crianças.

Os dados obtidos no estudo dessa autora permitiram concluir que no cotidiano das creches investigadas acontecem práticas pedagógicas inclusivas e situações problemáticas que impõem barreiras as interações entre pares e ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais, sobretudo, quando elas se encontram em situação de brinquedo livre, tornando-as mais vulneráveis.

Além dos dados relatados, a autora evidencia que os profissionais investigados têm dificuldades em oportunizar suporte para que essas interações aconteçam, a menos que sejam treinados para isso. Esse fato mostra a necessidade da formação desse profissional para atender as referidas crianças no contexto das creches.

O trabalho de Ferreira (2007) visou tentar apreender o que viu, sentiu e pensou durante a pesquisa de campo, após um “mergulho” no cotidiano de uma escola que se propõe inserir alunos com deficiências em ambiente não-restritivo.

Nesse sentido, pensou a deficiência não só como ela (a autora) a percebe, mas como ela é “encarada e vivenciada” no ambiente escolar. Para tanto, a autora demarcou os avanços recentes, os articulou com questões amplas sobre educação a fim de desvelar e, portanto,

decodificar os obstáculos encontrados pelas crianças com necessidades educacionais especiais. Enfim, procurou compreender como a deficiência é pensada e representada nas atividades cotidianas da escola, destacando como eixo da investigação “[...] demonstrar as representações do cotidiano desses alunos na escola e examinar as relações implícitas dentro do sistema cultural mais abrangente” (p.4), justificando-se que

Uma análise da Instituição escolar a partir das experiências e das vivências dos atores sociais e dos sujeitos envolvidos na pesquisa sugere explicações e explicitações importantes para uma larga variedade de comportamentos e transações padronizadas que existem dentro da escola pública, urbana e dita ‘inclusiva’ (p.4).

A autora considerou as escolas como transmissoras de códigos culturais que denunciam as percepções humanas, o que leva o pesquisador a investigar “[...] como aqueles que representam a escola [...] codificam as próprias imagens do ‘eu’, as imagens do ‘outro’, as imagens de ‘igualdade e de diferença’ (p.4).

A investigação foi realizada no Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC) de Juiz de Fora – MG, tendo como abordagem teórico-metodológica os estudos sobre/com/no/do cotidiano escolar e aos diferentes tipos de conhecimento, como a psicologia, a sociologia, a pedagogia, a lingüística e a antropologia.

Em suas análises, a autora considera que o discurso da inclusão é irreversível, conseqüentemente, o acesso a Educação é um direito espontâneo e natural de todos. Nesse sentido, não cabe restringir o debate sobre inclusão escolar a grupos de diferentes crianças, mas evidenciar que não só as crianças com deficiências estão excluídas da escola, mais também todas as outras que não estão efetivamente fazendo parte do processo educacional (FERREIRA, 2007).

O que a levou concluir que “o sistema educacional, em termos gerais, parece estar cristalizado e institucionalizado para lidar apenas com a homogeneidade, porque esta não apresenta nenhum perigo, já que não coloca em xeque valores, verdades e, principalmente, hábitos tradicionais” (p. 10).

Além disso, a autora observou a separação entre os dois sistemas de ensino: regular e especial; as instituições especializadas em educação especial legitimando e contribuindo para a exclusão de crianças com deficiências e a falta de qualidade ao ensino oferecido a essas crianças e as demais no sistema regular de ensino.

Nesse sentido, concluiu também que “[...] a proposta de educação atual vigente ainda não oferece nem garante condições satisfatórias para ser considerada efetivamente ‘inclusiva’” (FERREIRA, 2007, p. 11), principalmente, por não admitir qualquer forma de segregação. Para tanto, indica que “[...] o ambiente escolar precisa se construir como um espaço aberto, acolhedor, preparado e disposto às peculiaridades de cada um” (p. 12).

Na escola pesquisada pela autora até final o ano de 2000, apesar dos esforços, a educação inclusiva ainda não tinha sido efetivada.

Os profissionais da escola investigada pela autora, destacaram que entendem a avaliação como um instrumento de investigação e diagnóstico que deve ocorrer em todo o momento do processo ensino-aprendizagem e definem a ação educativa como um processo formativo e contínuo, mostrando a tendência em considerar o processo de construção do conhecimento. Ferreira (ano) discute e complementa as respostas desses profissionais dizendo que conhecer é um processo biopsicossocial e histórico, por isso, é importante repensarmos o sistema e a estrutura da educação convencional.

A escola investigada apresentava-se organizada em Ciclos em lugar da seriação e tinha uma estreita relação com a comunidade, além de uma maior abertura a participação da família, tentando construir um conjunto de respostas educativas inclusivas para as crianças com necessidades educacionais especiais.

A direção e o corpo técnico-administrativo declararam que um dos benefícios da inclusão foi pela co-participação de todos na transformação da escola, por meio da cooperação entre os pares e do aprimoramento das ações docentes.

Ferreira (2007) em suas análises destacou também que o sucesso ou insucesso da aprendizagem da criança com deficiência, muitas vezes, estava atribuído ao perfil do professor que atuava com ela. A expectativa positiva ou negativa desse professor com relação a aprendizagem dessa criança trazia rumos diferentes a sua inclusão. Portanto, explicitou que o novo desafio ao processo de inclusão é “[...] a exigência de novo posicionamento das instituições escolares e dos profissionais da educação frente aos processos de ensino e de aprendizagem, à luz de concepções e práticas pedagógicas mais inovadoras” (p. 15).

Por fim, a referida autora destacou que os resultados e as suas reflexões no decorrer da pesquisa “[...] confirmaram a complexidade da prática educativa e apontaram para o fato de que qualquer discussão da escola não deve ser centrada num único elemento do todo



pedagógico, sob o risco de tornar a análise, inevitavelmente, incompleta, faltosa, inacabada e unilateral” (p. 15).

Oliveira (2007) realizou uma pesquisa para analisar a questão da inclusão na educação infantil, pela via da formação inicial e continuada de professores, destacando a mediação pedagógica do professor no jogo infantil e como esse processo pode contribuir para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no contexto da pré-escola regular.

Nesse sentido, a referida autora optou em conhecer as concepções de criança e infância das professoras da escola e alunas estagiárias do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) participantes da pesquisa; analisar com as professoras e estagiárias os aspectos predominantes nos seus discursos e práticas pedagógicas sobre o jogo e a inclusão escolar da criança com deficiência na educação infantil; analisar coletivamente a contribuição da mediação pedagógica do professor na atividade lúdica infantil como uma via para a inclusão da criança com deficiência na escola regular, tendo como ponto de partida as suas próprias práticas e utilizar a pesquisa ação-crítico-reflexivo-colaborativa, como via para formação inicial e continuada das professoras e estagiárias, na perspectiva do movimento de inclusão escolar no que tange a educação infantil, o jogo e à criança com deficiência.

Para tanto, o estudo foi conduzido a partir de três vias de ação interdependentes: observação/acompanhamento do cotidiano escolar de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Vitória – ES, formação inicial nas rodas de conversas e formação continuada das professoras em serviço pela via da colaboração, e intervenção-em-processo.

A abordagem histórico-cultural e a perspectiva a rede de significações foram os aportes teórico-metodológicos utilizados pela autora.

A pesquisa foi realizada no ano de 2006. Os participantes foram duas professoras regentes, uma pedagoga, uma professora especialista em educação especial, alunas estagiárias do curso de Pedagogia da UFES e duas crianças com necessidades educacionais especiais em decorrência de deficiências.

Ao discutir sobre a infância e a criança, destacou a partir de alguns estudos que “[...] os discursos platônico e moderno acerca da infância e da criança nos indicam uma construção universal da imagem da criança, cujo foco se baseia no não reconhecimento desta como um sujeito social provido de direitos e de uma cultura própria” (OLIVEIRA, 2007, p. 24).

A autora destacou que, de modo geral, as falas das professoras e estagiárias revelaram concepções naturalizadas sobre criança e infância. O que fez a referida autora considerar que

isso pode indicar que “[...] os discursos em prol da inclusão da criança com deficiência nas escolas regulares de educação infantil podem estar se constituindo a partir de uma visão de uma criança abstrata e universal, desvinculada de uma pertença social concreta” (p.36).

Oliveira (2007, p. 156) explica como realizou as reflexões e análises dos dados do referido estudo.

[...] Buscamos contextualizar, inicialmente, os significados emergentes das relações dialógicas e dos papéis assumidos e/ou atribuídos nos campos interativos estabelecidas entre as professoras da sala de aula regular e da educação especial, a pedagoga e as alunas estagiárias da universidade, com vistas à inclusão da criança com deficiência no contexto do CMEI. Deste modo, optamos em retratar as concepções, os conflitos, as práticas e as demandas existentes no cenário da pré-escola e que estavam implicados em nossa questão de investigação, permeando o processo de inclusão das crianças participantes deste estudo.

A autora investigou as múltiplas concepções sobre a educação infantil e a inclusão escolar na pré-escola. Nas entrevistas semi-estruturadas às professoras e às estagiárias da UFES e da própria Secretaria de Educação do Município de Vitória observou, sobretudo, que a educação infantil era considerada uma antecipação do processo de escolarização propriamente dito, destacando uma concepção escolarizada antecipatória, conforme Cerisara (1995 apud Oliveira, 2007), que visa compensar etapas a fim de preparar a criança para os níveis subseqüentes. Há também entre as respostas das informantes a identificação de duas outras grandes tendências para a educação infantil: assistencialista e recreacionista.

Outra questão que mereceu destaque da autora foi como tem sido pensada a construção do conhecimento pela criança nessa faixa etária na escola de educação infantil. A partir das indagações de uma das informantes que questionou a forma como a escola tem lidado com isso, Oliveira (2007, p.159) enfatiza, citando Leal (2003) que “[...] a função da escola de educação infantil deve ser a de oferecer a criança possibilidades de expressar-se em sua singularidade” e não oferecer a elas conhecimentos compartimentalizados e em conteúdos disciplinares, traduzido na insistência de focar a alfabetização como propósito maior ao final desse nível de ensino, “[...] apontando para a exigência de um modelo de ‘prontidão’ no último ano de experiência da criança na Educação Infantil, pela via da realização de exercícios de discriminação visual, auditiva e de coordenação motora pelas crianças”

(OLIVEIRA, 2007, p. 161), “[...] dissociada de outros aspectos indispensáveis aos processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil, como a brincadeira de faz-de-conta, por exemplo, e à afirmação da criança como sujeito social e produtora de cultura” (p. 161), configurando-se como um critério particular de cada professora por ainda não possuir um projeto pedagógico do CMEI coletivamente construído.

Com relação às interações da criança com os seus pares dentro da sala de aula e nos outros ambientes da escola de educação infantil, as professoras as condicionaram ao tipo de deficiência pela qual a criança foi acometida, indicando, conforme a autora, uma inclusão condicionada também a tipologia da deficiência da criança e não a sua condição de criança.

Além disso, a referida autora aponta que “[...] a função da pré-escola parece ser concebida como preparatória para as séries posteriores na medida em que a inclusão prévia da criança com deficiência na educação infantil se mostra como um facilitador de seu desempenho acadêmico no ensino fundamental” (OLIVEIRA, 2007, p. 162).

Apesar das professoras apontarem a educação infantil para a criança com deficiência como um direito, esse parece estar condicionado apenas a sua inserção, porque seus profissionais não se encontram aptos a efetivar o trabalho pedagógico de elas necessitam. Para tanto, dedicam-se, quando possível, a querer conhecer a especificidade da deficiência como se isso fosse condição primeira para o referido trabalho. Merch (2007 apud OLIVEIRA, 2007, p. 164) aponta que “[...] o paradigma da inclusão considera em primeiro lugar a especificidade da criança e não a sua deficiência”.

Oliveira (2007, p. 165-166) destacou que

A análise das concepções educativas sobre a função pedagógica da pré-escola e da inclusão escolar da criança com deficiência na educação infantil aponta para o fato de que a forma como essa modalidade de ensino e a deficiência são compreendidas no contexto escolar, evidencia o modo como às instituições de educação destinadas às crianças de zero a seis anos de idade têm se organizado para atender ao público infantil, se situando, marcadamente, em torno de uma cultura que prioriza o trabalho pedagógico a partir de uma perspectiva da homogeneidade.

Aquela época os serviços de educação especial do município de Vitória estavam concentrados no Laboratório Pedagógico (LP). A autora percebeu que as ações cotidianas do LP se configuravam diferentes daquelas propostas no Plano de Trabalho da Educação Especial da Secretaria do referido município.

No CMEI, o trabalho era realizado por meio de ações de uma professora itinerante, que atendia as crianças, duas vezes por semana, fora da sala de aula. A proposta era baseada, principalmente, no atendimento individualizado. A pesquisadora notou em seus dados uma polaridade entre a educação especial e a educação regular no contexto do CMEI. As professoras regentes faziam questionamentos ao trabalho pedagógico da professora especialista em decorrência do atendimento ser individualizado e não por causa da necessidade da criança estar com seus pares realizando as atividades e brincadeiras. Nesse sentido, a referida autora, concluiu que “[...] as práticas do laboratório pedagógico na provisão de um continuum de serviços que atendam essa perspectiva, contribuíam mais para a segregação do que para a inclusão da criança com deficiência nas atividades propostas no CMEI, dificultando desta forma, o trabalho compartilhado entre” (2007, p. 169) os dois tipos de professoras e reforçando a concepção clínica de deficiência entre eles.

Quanto à intenção de compreender as possibilidades da mediação pedagógica no jogo infantil da criança com deficiência. A pesquisadora percebeu que o incentivo à brincadeira no CMEI estava condicionado à faixa etária da criança, relacionando-o ao processo de aquisição da leitura e da escrita. Existia a idéia de uma antinomia imaginação versus cognição, conforme declara Oliveira (2007). Essa idéia não mantinha correspondência com a proposta expressa no documento que apresenta a Proposta Curricular para a Educação Infantil do referido município. A pouca ou nula mediação pedagógica das professoras nas brincadeiras das crianças e a disposição das salas de aula no que se refere a tornar disponível diferentes tipos de brinquedos e não somente os jogos pedagógicos mostraram o lugar que o jogo ocupa na educação infantil, isto é, apenas direcionado para a educação formal. Essa intencionalidade pedagógica para o jogo da criança afastava as possibilidades da criança com deficiência e das demais de se desenvolverem e aprenderem a partir da sua expressão e da sua representação imaginária.

As pesquisas apresentadas demonstraram que ainda os profissionais da escola visam para esse nível de ensino uma proposta pedagógica que valorize as habilidades de leitura e escrita, na maioria das vezes, constituídas a partir de atividades relacionadas a uma “prontidão” necessárias à aprendizagem dessas, o que afastam ainda mais o projeto

pedagógico do objetivo da educação infantil e, conseqüentemente, da proposta de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, já que esses apresentam muitas dificuldades no decorrer do processo de alfabetização, necessitando de práticas pedagógicas diferenciadas para aprenderem. No entanto, essas práticas se reduzem às atividades gráficas, individuais e descontextualizadas para as crianças maiores, associadas, sobretudo, à concepção compensatória e as atividades livres para as crianças menores associadas, sobretudo, às concepções assistencialistas e recreacionistas na educação infantil.

Notamos uma preocupação nos relatos das diferentes profissionais investigadas da educação infantil, nas diferentes pesquisas apresentadas, quanto ao que fazer e como fazer para atender a criança com necessidade educacional especial nesse contexto. Todavia, percebemos também que muitos dos conhecimentos declarados por elas como necessários como, por exemplo, o uso de registro para acompanhar as diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem dessas crianças e das demais, não eram utilizados, isso nos auxilia a indagar que não parece se tratar apenas do não-saber fazer diferente, redimensionar práticas, criar outras, mas pautar as mudanças no sentido da construção de uma escola inclusiva e para a educação de todas as crianças no projeto político pedagógico da escola, sustentadas por um trabalho colaborativo entre os seus profissionais, porque esse propósito não se destina para alguns profissionais da escola mais para todos os profissionais que direta ou indiretamente estão envolvidos com a educação infantil das crianças, sobretudo, aquelas com necessidades educacionais especiais.

Isso posto, os estudos que se propõem a trazer um panorama dessa trajetória associando novas perspectivas às novas práticas pedagógicas, sobretudo, demonstram que é fundamental investir na formação de professores, no geral, dos profissionais da escola, porque “[...], o professor deve ser formado e/ou capacitado de maneira a saber mobilizar seus conhecimentos, articulando-os mediante ação e reflexão teórica-prática” (GLAT et al, 2006, p. 2).

A formação de pessoal docente cabe às Secretarias Municipais e Estaduais e ao Ministério da Educação e suas respectivas secretarias, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Especial na Educação Básica, Resolução Nº. 2/2001 - CNE/CEB, que destaca que “aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (p. 32).

Para tanto, o texto da referida Declaração de Salamanca prevê alocação de recursos para essa finalidade, destacando que “deverão ser também alocados recursos para os serviços de apoio à formação de professores, a centros de recursos e a professores encarregados da educação especial” (1994, p. 47).

Cabe também às Instituições de Ensino Superior como às Universidades, sobretudo, as públicas, como destaca o texto da referida Declaração (1994, p. 38), contribuir com a produção de conhecimentos e novas práticas pedagógicas no que tange a formação dos professores, desempenhando

[...] um importante papel consultivo na elaboração de serviços educativos especiais, principalmente com relação à pesquisa, à avaliação, à preparação de formadores de professores e à elaboração de programas e materiais pedagógicos. [...]. Essa inter-relação entre pesquisa e capacitação é de grande importância.

A LDBEN no Art. 59, inciso III, apresenta dois perfis de professores para atuarem com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. “Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos em classes comuns” (p. 27).

Nesse sentido, algumas competências são destacadas, na Resolução N.º. 2/2001 - CNE/CEB, para os dois tipos de professores que atuarão frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, sobretudo, na escola regular, local destacado na LDBEN N.º. 9.394/96, como preferencial, para a oferta da modalidade de educação especial para esses alunos (p.26).

Os considerados professores capacitados para atuarem em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, deverão estar aptos a perceber as suas necessidades; a flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento; a avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e a atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. Para aqueles considerados especializados, as competências referem-se à identificação das necessidades educacionais especiais; ao apoio para o professor da classe comum; a atuação nos processos de desenvolvimento e

aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização; a adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas (Resolução CNE/ CEB N.º. 17, p. 32).

No entanto, as realidades escolares consultadas por meio das pesquisas relatadas nos mostram que apesar de algumas iniciativas dos diferentes governos, ainda não temos uma formação de professores e de outros profissionais da educação em sintonia com as demandas apresentadas em decorrência da inclusão de alunos com necessidades educacionais na sala de aula regular, em particular, da educação infantil.

Nesse sentido, a solução apontada por muitos pesquisadores tem sido investir em proposta teórico-metodológica que promovam a relação escola-universidade no intuito de contribuir para a formação desses profissionais, por meio de atividades mediadas por processos colaborativos que os considerem dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva.

Pensar a formação desses profissionais considerando-os co-participantes das investigações realizadas no contexto da escola, pensando junto as suas problemáticas e procurando soluções com base nas experiências, fundamentações teóricas e trabalhos científicos produzidos sobre o objeto de análise do grupo, nos indicam, a nosso ver, um caminho para revertermos o panorama ora apresentado.

#### Referências:

BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Rio de Janeiro: Ed. Esplanada, 1998. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_01.pdf)>. Acesso em: 07/04/08.

BRASIL. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Curitiba: Ed. OPET, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira; FERREIRA, Júlio Romero (coord.). Políticas regionais de educação especial no Brasil. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Poços de Caldas, MG, set., 2003.

BUENO, José Geraldo. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial, v. 3, nº.5, set/1999, p. 7-25.

Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas (2007). Disponível em <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0498.pdf>>. Acesso em 15/02/08.

GLAT, Rosana; SANTOS et al. Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Trabalho apresentado no XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife-PE, abril, 2006.

LACERDA, Cristina B. F. de. Reflexões sobre a experiência de inclusão escolar para alunos surdos e ouvintes. Trabalho apresentado no IX Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, Vitória, ES, ago., 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. O que fazem os educadores de creches com suas crianças com necessidades educacionais especiais. Trabalho apresentado no XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife-PE, abril, 2006.

OLIVEIRA, Renata Imaculada. Inclusão na educação infantil: infância, formação de professores e mediação pedagógica na brincadeira da criança. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.



PRIETO, Rosângela Gavioli (coord.). Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambú, MG, set., 2004.

SOUZA, Marta Alves da Cruz. Inclusão e avaliação no cotidiano da escola: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

UNESCO. Declaração Mundial de Educação para Todos. Jomtien, 1990. Disponível em <[http: www.unesco.org.br/publicacoes/copy\\_of\\_pdf/decjomtien](http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien)>. Acesso em: 07/04/08.