

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CEAD
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO E ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA

ELIZABETE MARIA ELEOTERO

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS NAS CRECHES
DO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS: LIMITES E POSSIBILIDADES

FLORIANÓPOLIS, SC

2011

ELIZABETE MARIA ELEOTERO

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS NAS CRECHES
DO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS: LIMITES E POSSIBILIDADES**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao
Curso de Pós-Graduação e Especialização em
Educação Inclusiva na Universidade do Estado
de Santa Catarina – UDESC

Orientadora: Profa. Dra. Geovana Mendonça
Lunardi Mendes

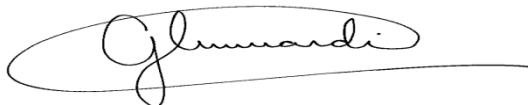
FLORIANÓPOLIS, SC

2011

ELIZABETE MARIA ELEOTERO

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NAS CRECHES DO
MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS: LIMITES E POSSIBILIDADES**

Monografia apresentada à Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), Centro de Educação a Distância (CEAD), como requisito parcial para obtenção do título de especialista em educação inclusiva e aprovada pela seguinte banca examinadora:



Prof^a Dr^a Geovana Mendonça Lunardi Mendes, UDESC

Prof. Dr. Lourival José Martins Filho, UDESC

Prof^a Dra. Adarzilse Mazzuco Dallabrida, FAED

Florianópolis, 16 de Março de 2011

A todas as pessoas que acreditam na eficácia do ensino, no professor e que buscam a autorealização.

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento de qualquer trabalho exige discernimento e empenho, sem os quais não se materializa.

Assim, agradeço a todas as pessoas que sempre me acompanharam em todos momentos e recantos que meus estudos e trabalhos exigiram. Especialmente a minha irmã Elizete Eleotero, que sempre me incentivou. Sem a paciência e o apoio de todos eu não teria chegado aonde cheguei.

Agradeço a professora Geovana Lunardi, orientadora deste trabalho de conclusão de curso, que aprendi admirar como pessoa e como orientadora, razão por que a ela solicitei esta importante e responsável missão.

Agradeço aos professores da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, pela eficiente colaboração que me prestaram, cada um, na sua especialidade.

Meu especial agradecimento a todos que direta e indiretamente acompanharam este trabalho e, principalmente, as professoras e especialistas das creches do município de Florianópolis, incentivadoras deste trabalho.

Finalmente, agradeço a todos os meus familiares e amigos, bem como a todos os colegas de trabalho, que, efetivamente, me incentivaram a transformar este sonho em realidade.

“Fica decretado que, a partir deste instante, haverá girassóis em todas as janelas, que os girassóis terão direito a abrir-se dentro da sombra; e que as janelas devem permanecer, o dia inteiro, abertas para o verde onde cresce a esperança”. (THIAGO MELLO).

RESUMO

A inclusão de crianças com deficiência em creches e pré-escolas é uma questão de direitos humano e social. Esta pesquisa discute a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil, analisa o contexto das creches por meio dos programas e projetos educacionais que visam à implementação das políticas e à construção da escola inclusiva. O estudo tem por objetivos, no primeiro momento, apresentar um conjunto de questões conceituais sobre políticas sociais de inclusão educacional. Num segundo momento, focaliza a prática de inclusão na educação infantil por meio de relatos de pesquisas e de experiências vividas no cotidiano das creches e pré-escolas. Tem como ponto de partida o recorte histórico da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), buscando conhecer os processos de inclusão de crianças com deficiências nas creches do município de Florianópolis e, as articulações, as relações de poder que estão em jogo na implementação da proposta de inclusão e no contexto da prática pedagógica nos centros de educação infantil, especialmente no município de Florianópolis.

Palavras-chave: educação infantil; prática pedagógica; inclusão.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 EDUCAÇÃO INFANTIL NA ATUAL CONSTITUIÇÃO	16
2.1 UMA BREVE ANÁLISE DO TERMO "INCLUSÃO"	18
3 INCLUSÃO: UM DIREITO DE TODOS SEGUNDO A LEGISLAÇÃO.....	22
4 A CRECHE, UM BOM COMEÇO	27
4.1 SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL É ESTAR PREPARADO PARA AS POSSIBILIDADES	33
4.2 SENTINDO A INCLUSÃO.....	34
4.3 UM OLHAR SENSÍVEL NO COTIDIANO DAS CRECHES.....	34
5 CONCLUSÃO.....	41
BIBLIOGRAFIA	42

1 INTRODUÇÃO

“A rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é em sua essência, mais um processo do que um destino.” (MITTLER, 2003, p. 36)

O conceito de educação infantil como direito social é relativamente recente na realidade educacional brasileira. As crianças, do nascimento aos seis anos de idade, adquiriram, apenas com a Constituição Federal de 1988, o direito de serem educadas em creches e pré-escolas na sua comunidade. O caráter reducionista do assistencialismo voltado para a prevenção da carência ambiental, da doença e, da fome como forma de compensar as mazelas sociais vem assim, gradativamente, sendo rompido.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) e o Referencial curricular nacional para a educação infantil (BRASIL, 1998) representam um grande avanço conceitual, colocando a educação infantil como primeira etapa da educação básica.

Esta tem por finalidade o desenvolvimento integral de “todas” as crianças, do nascimento aos seis anos (art. 58), inclusive as com necessidades educacionais especiais, promovendo seus aspectos físico, psicológico, social, intelectual e cultural.

Dessa forma, a educação infantil enfrenta hoje um grande desafio: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas creches e pré-escolas.

Comprendemos que essa nova situação – a construção do conhecimento de alunos que apresentam níveis e possibilidades diferentes - tem trazido para o professor muita ansiedade, medo e alguns questionamentos.

Entretanto, os caminhos e formas para implementar projetos e ações práticas contemplando as necessidades específicas e educativas que garantam uma educação verdadeiramente inclusiva já começam a ser debatidos e construídos por muitas escolas e professores.

Esse papel social deve ser desempenhado pela escola e assumido integralmente pelos órgãos competentes pelas ações nos municípios para garantir o acesso, a permanência e a qualidade da educação oferecida a todas as crianças na educação infantil.

Assim, este documento tem por objetivo analisar a inclusão de crianças em instituições de educação infantil, especialmente nas creches do município de Florianópolis. Através de uma revisão bibliográfica, a ideia é buscar compreender o uso do termo "inclusão" e a sua relação com o cuidado e a educação presentes no cotidiano de creches, instigando possíveis caminhos para uma pedagogia inclusiva e comprometida com o desenvolvimento infantil. São

objetivos ainda: compartilhar dúvidas e inquietações acerca da prática pedagógica; socializar experiências positivas e dificuldades encontradas na construção de uma educação infantil inclusiva; refletir sobre o papel da mediação social para a necessária transformação cultural no interior da escola.

Busquei, portanto, nos meus relatos e escritos, resgatar alguns estudos sobre a inclusão e o contexto histórico da educação infantil, de modo a entender os movimentos e as mazelas existentes no cotidiano em que o presente trabalho foi elaborado.

Diante das várias dificuldades vivenciadas por mim e por colegas de trabalho com relação à inclusão de crianças nas creches do município de Florianópolis, senti a necessidade de pesquisar, estudar e entender um pouco a temática de inclusão de crianças com deficiências nas creches, tema tão importante no nosso dia-a-dia hoje.

Portanto, partindo da minha prática, fui em busca de alguns depoimentos através de conversas. Foram entrevistados doze professores, quatro auxiliares de sala, dois supervisores, dois diretores de duas creches de Florianópolis e dois especialistas que atuam nas salas multimeios. Em alguns momentos percebi alguma resistência por parte dos profissionais, mas todos aceitaram e autorizaram a colaborar com as informações que seriam base de pesquisa deste trabalho.

Depois de entrar em contato com a unidade e receber a autorização, fui a campo para visitar e conversar com os profissionais das unidades. Foram várias visitas e conversas.

Nas minhas idas e vindas e no meu cotidiano de creche, percebia certa angústia dos profissionais com relação ao trabalho pedagógico a ser realizado em um ambiente tão cheio de diversidades e desafios.

E nesse dia-a-dia fui me envolvendo com as angústias e percebendo que a formação seria a base para que a inclusão no ambiente de educação infantil se tornasse de qualidade.

A creche hoje, além de uma necessidade, é um direito de toda e qualquer criança, independente de classe, gênero, cor ou sexo. Nesse contexto o trabalho dos educadores de creche corresponde à assistência e à educação, oferecendo um atendimento comprometido com o desenvolvimento da criança em seus aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais (LDB, 1996).

O espaço das creches se divide em salas, onde cada profissional é responsável por atender a demanda por idade. Num determinado momento de permanência da criança na creche, quando atingida a idade máxima permitida na sala, ocorre seu remanejamento para outra turma. Este momento tem grande importância por corresponder à inclusão ou exclusão da criança no novo grupo.

A Constituição e a LDB/96 representam um grande avanço conceitual, colocando a educação infantil como primeira etapa da educação básica, que tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos, com a promoção dos aspectos físicos, psicológicos, sociais, e culturais. Um significativo avanço da LDB/96 foi a oferta de educação para crianças com necessidades educativas especiais, em centros de educação infantil, com serviços de apoio especializados, desenvolvidos no ensino regular, quando necessário (art.58).

Mas, mesmo com o avanço dessa idealização, muitos municípios ainda não se organizaram para a formulação de política e projeto pedagógico que integrem o cuidar e valorizem a educação como forma de socialização, autonomia moral, desenvolvimento de competências e participação na vida cultural da comunidade.

O Referencial Curricular de Educação Infantil 1998 constitui-se em um conjunto de referências e orientações didáticas, trazendo como eixo do trabalho pedagógico “o brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil e a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma” (p.13).

Nessa perspectiva, o grande desafio é a “inclusão da diferença”. Isto significa assegurar o atendimento às necessidades básicas, de desenvolvimento socio-afetivo, físico, intelectual e, ao mesmo tempo, garantir o avanço na construção do conhecimento, mediante procedimentos didáticos e estratégias metodológicas adequadas às necessidades de todas as crianças.

Hoje no Brasil estamos vivendo um momento histórico muito oportuno para a reflexão e a ação em relação às políticas públicas voltadas para as crianças. Cada vez mais, a educação e o cuidado na primeira infância são tratados como assuntos prioritários por parte dos governos federal, estadual e municipal, bem como pelas organizações da sociedade civil, por um número crescente de profissionais da área pedagógica e de outras áreas do conhecimento, que veem na educação infantil uma verdadeira ponte para a formação integral do cidadão.

Diante desse contexto, a inclusão social surgiu como oposição à prática da exclusão, em seu sentido total. Os “diferentes” eram considerados incapazes, levando assim uma vida sem grandes perspectivas. Ainda hoje, na educação, existem muitas discussões referentes à inclusão das pessoas com deficiência na escola regular, pois isso implica uma mudança de paradigmas, causando alterações na prática educativa e desacomodando toda a comunidade escolar.

O número de crianças com algum tipo de deficiência na rede regular de ensino do país cresce a cada ano. O impacto da política de inclusão na educação infantil pode ser medido pelo crescimento das matrículas entre 2002 e 2006.

Este crescimento não é casual, mas resultado da mobilização da sociedade brasileira. A Constituição Brasileira de 1988 garante o acesso ao ensino fundamental regular a todas as crianças e adolescentes, sem exceção, e deixa claro que a criança com necessidade educacional especial deve receber atendimento especializado complementar, de preferência dentro da escola.

A inclusão ganhou reforços com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e com a Convenção da Guatemala, de 2001, que proíbem qualquer tipo de diferenciação, de exclusão ou de restrição baseadas na deficiência das pessoas.

Eventos e acordos internacionais foram fundamentais para impulsionar a criação de uma política educacional mais justa para todos, sobretudo para os portadores de necessidades especiais. Entre eles, destacam-se: a Declaração mundial de educação para todos, resultado da Conferência Mundial de Educação, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990; e, posteriormente, a Declaração de Salamanca, oriunda da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade (UNESCO, 1994). Esta última ressalta que a educação de crianças com necessidades educacionais especiais deve ser tarefa partilhada por pais e profissionais.

Incluir alunos com deficiências ou necessidades educacionais especiais no sistema de educação infantil requer um currículo especial, ajustes e algumas modificações curriculares que propiciem o avanço no processo de aprendizagem. Assim, discutirei neste trabalho as possibilidades e necessidades das crianças com necessidades educacionais especiais, o eixo curricular, a prática pedagógica, as organizações e adaptações didáticas para a construção do projeto pedagógico, tendo em vista a efetivação da inclusão na educação infantil.

A discussão do tema assume, portanto, uma grande importância, pois servirá de base para reflexões entre os profissionais no interior da instituição.

Considerando e respeitando a pluralidade e diversidade da sociedade brasileira e das diversas propostas curriculares de educação infantil existentes, esta pesquisa é uma reflexão que poderá subsidiar os profissionais que assim o desejarem, na discussão condizente com suas realidades e singularidades. Seu caráter é reflexivo e visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas.

O trabalho de pesquisa aqui apresentado está dividido em quatro capítulos, nos quais resgato o conceito de educação infantil como direito social. No segundo capítulo, falo sobre as implicações da inclusão de crianças com deficiências na educação infantil. No terceiro, resgato a inclusão no cotidiano das creches do município de Florianópolis: limites e possibilidades. E, no quarto apresento o contexto de inclusão no cotidiano das creches e os desafios enfrentados pelos profissionais, resgate das entrevistas.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL NA ATUAL CONSTITUIÇÃO

Ao longo deste século observa-se um crescente movimento pelo estudo da criança, bem como percebe-se que a visão sobre a infância é social e historicamente construída.

Os estudos teóricos nesta área e as lutas políticas em defesa das crianças têm apontado para a construção social destas enquanto sujeitos sociais de plenos direitos. Contudo, as crianças são sujeitos marcados pelas contradições da sociedade em que vivemos.

O campo apresenta ainda uma grande complexidade conceitual, um desencontro entre as diretivas institucionais, legais e prática cotidiana cristalizados através de uma história política de irmão caçula e pobre do sistema educacional brasileiro: caçula porque a creche recém entrou na legislação nacional brasileira; pobre porque em decorrência dos recursos que lhe vêm sendo alocados, de sua vinculação estreita com a assistência social, e por isso, no Brasil, sinônimo de serviço destinado a usuário pobre (ROSEMBER, 1999, p.5)

A educação e o cuidado na primeira infância vêm sendo tratados como assuntos prioritários por governos, organismos internacionais e organizações da sociedade civil, em diversos países do mundo. No Brasil, a educação infantil isto é, o atendimento a crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988. A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, a educação infantil passa a ser definida como a primeira etapa da educação básica.

Várias pesquisas realizadas na década de 1980 já mostravam que os seis primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento humano e a formação da inteligência e da personalidade. Até 1988, entretanto, a criança brasileira com menos de 7 anos de idade ainda não tinha direito à educação. A Constituição atual foi a que reconheceu, pela primeira vez, a educação infantil como um direito da criança, opção da família e dever do Estado. A partir daí, a educação infantil no Brasil deixou de estar vinculada somente à política de assistência social, passando então a integrar a política nacional de educação.

A Constituição Federal criou a obrigatoriedade de atendimento em creche e pré-escola das crianças de 0 a 6 anos de idade em seu artigo 208, inciso IV. Entretanto, até a presente data, esse sonho do legislador constituinte de 1988 ainda não virou realidade. O artigo 211, § 2º, dispõe que os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. Para tanto, preceitua o artigo 212 que a União aplicará na educação, anualmente, nunca menos de 18%, e os estados, o Distrito Federal e os municípios, 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências. Estabelece ainda, no artigo 23, inciso V, a competência comum de proporcionar os meios de acesso à

cultura, à educação e à ciência e, destes entes político-administrativos, somente os municípios estão impedidos de legislar sobre educação e proteção à infância, segundo dispõe o seu artigo 24, incisos IX e XV, respectivamente. De outro lado, através do artigo 209, incisos I e II, submete as instituições educacionais privadas que atendam crianças de zero a seis anos de idade, a supervisão e fiscalização do poder público. Tal regra encontra ressonância no artigo 22, inciso XXIV, que dispõe sobre a competência legislativa privativa da União de legislar sobre **diretrizes e bases da educação nacional**.

Enfim, além de explicitar os princípios e normas inerentes à educação, a Constituição de 1988 albergou, em seu seio, normas de caráter universal, verdadeiros vetores generalíssimos, os quais se aplicam ao processo educacional e, em particular, ao processo ensino-aprendizagem.

O artigo 205 da Carta Política de 1988 inovou em matéria de política educacional, ao dispor que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para que o ambicioso, porém não prioritário, projeto inserido no artigo 205 da Constituição seja efetivamente cumprido, muito há que se fazer em termos de políticas públicas voltadas para a educação de qualidade. Para que seja efetivado o desígnio constitucional, torna-se indispensável a existência de escola de qualidade para todos.

Caso contrário, e esta é a nossa triste realidade, o direito público subjetivo à educação assegurado pela Constituição Federal ficará sem sentido. Será mais uma norma sem alma, sem efetividade, aliás, como a maioria das normas que têm o cidadão como destinatário.

Como se vê, no Brasil os poderes públicos poderiam fazer muito mais pela educação, promovendo-a, colocando-a à disposição de todos, até porque ela encontra seu referencial maior no artigo XXVI, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, da qual o Brasil é um de seus signatários.

Enfim, inúmeros serão os questionamentos apontados por este estudo que, acredito, poderão contribuir para discussão de políticas públicas e sociais que visem à expansão do atendimento em instituições de educação infantil para a primeira infância. Nesse sentido, muitos são os desafios colocados para nós educadores e pesquisadores sobre infância e educação infantil, na sociedade contemporânea, onde a pobreza e as desigualdades sociais são a tônica.

2.1 UMA BREVE ANÁLISE DO TERMO “INCLUSÃO”

O termo “inclusão” instiga debates em torno do seu significado social. A palavra deriva do verbo “incluir”, originado do latim *incluire*, correspondendo a inserir, introduzir, acrescentar ou abranger. O termo se refere à conduta de inserir alguém ou alguma coisa em algum lugar, sendo equivalente a “colocar também” (ROQUETTE, 1928).

A inclusão no sentido educacional transparece uma interpretação dúbia. Na prática, a maioria dos educadores, quando convocados a falarem sobre o termo, designam suas explicações à inserção no sistema regular de ensino daquelas crianças ditas "diferentes", que apresentam impedimentos nos órgãos sensoriais ou no sistema nervoso central. Esta interpretação baseada no defeito, impedimento ou impossibilidade é vista por Mittler (2003) como parte da consciência de quase todos que trabalham em educação.

Em muitas situações há grande preocupação em incluir os "diferentes" no sistema regular de ensino, enquanto aqueles que são vistos como "normais" não são compreendidos em suas particularidades, podendo gerar um sentimento de exclusão e, ocasionando, dentre outras consequências, a evasão escolar ou a multi-repetência.

Hoje considera-se a inclusão não direcionada a um sujeito específico. Parafraseando Stainback(1999), a inclusão não se aplica somente a crianças com deficiências ou sob algum risco, mas a todas, compreendendo o seu desenvolvimento e a aprendizagem numa instituição educacional. Acredita-se que o termo “inclusão” seja sugestivo a compreensões ou análises direcionadas ao portador de necessidades especiais por questões ideológicas. De acordo com Bakhtin, (1981, p. 37), é preciso fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência. É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for.

É no fluxo da interação verbal que a palavra difunde significados. É através dela que se evidenciam ideologias e se consolidam interpretações, até mesmo as mais contraditórias ou precipitadas.

A maneira de pensar de cada um é levada adiante através do convívio. O educador mantém sua postura ideológica muitas vezes fundamentada numa premissa empírica.

Corresponde à nossa cultura, à nossa experiência, acreditar que educação inclusiva se direciona apenas a crianças portadoras de alguma síndrome ou debilitadas fisicamente, as crianças ditas diferentes da maioria padronizada e homogeneizada superficialmente, sem considerações à subjetividade. Nossa prática está alicerçada numa educação para crianças

"normais", enquanto que a própria interpretação de normalidade pode ser contraditória porque é subjetiva.

Se analisarmos cada criança que pertence a uma instituição educacional, encontraremos particularidades que jamais poderiam ser desconsideradas, tanto para o processo ensino-aprendizagem como para o convívio e bem-estar social ou do grupo.

Quantos educadores levantam dados dos seus alunos para saber o que pensam, o que sonham, o que trazem ou o que desejam? Quantos de nossos alunos permanecem anos seguidos na escola sem se sentirem incluídos no sistema ou até mesmo no grupo? Quantos educadores refletiram durante sua carreira de magistério sobre o conceito e a compreensão do que vem a ser inclusão educacional? Onde a inclusão inicia? Na creche? No jardim-de-infância? Na pré-escola ou no ensino fundamental?

E nesse sentido, segundo Mantoan, a inclusão "passa por uma mudança no modo de vermos o outro, de agirmos para que todos tenham seus direitos respeitados "(2001, p.107)."

Seguindo o pensamento acima citado, compreende-se que quando falamos sobre educação inclusiva não especificamos a quem, mas apregoamos uma educação de qualidade, comprometida com cada sujeito, de modo que não o segregue sob nenhum pretexto ou razão.

Há diversidade sim, mas precisamos olhá-la sob outro prisma. É a diversidade que conduz o processo ensino-aprendizagem. São as opiniões e as divergências que impulsionam as reflexões que nos fazem crescer e amadurecer como pessoas.

Cada criança aprende e se relaciona com os demais de maneira singular, pois trazem conosco uma história. Nossas crenças e valores não se desvinculam de nós em nenhum instante. Direcionar nossa atenção apenas a portadores de necessidades específicas não vai mudar o atual sistema de ensino caótico, em que muitas crianças ainda reprovam porque não "compreendem" algumas equações ou não escrevem em letras cursivas ou ainda não decoram toda a tabuada e os verbos que o professor quer, no presente, pretérito mais-que-perfeito, futuro do presente, etc.

Só podemos cultivar a inclusão numa experiência inclusiva. Só podemos cultivar uma prática pedagógica inclusiva e para todos se assim for vivenciado. Mas, para vivenciar, precisamos buscar ou refletir sobre nossas ações, sobre nossas experiências. Cada um de nós é responsável por compreender as regras ou princípios que conduzem sua forma de pensar.

O papel da inclusão está além de aceitar as diferenças, ele tem início numa tomada de consciência por parte daquele que está inicialmente mais próximo dos alunos ou crianças: o educador, independentemente da faixa etária com que trabalha, ou seja, em creche, pré-escola, ensino fundamental, etc.

Ele precisa buscar algum referencial que o faça compreender a inclusão na sua complexidade, uma complexidade que envolve tanto o sentimento daquele a ser incluso como também a postura da instituição e da família frente a esta questão.

A escola inclusiva é uma tendência internacional deste final de século. É considerada inclusiva aquela que abre espaço para todas as crianças, abrangendo aquelas com necessidades especiais. Seu principal desafio é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças; dar conta da diversidade das crianças e oferecer respostas adequadas às suas características e necessidades, solicitando apoio de instituições e especialistas quando isso se fizer necessário. Esta é uma meta a ser perseguida por todos aqueles comprometidos com o fortalecimento de uma sociedade democrática, justa e solidária.

Da mesma maneira, a busca fundamental do homem pela liberdade, no plano individual, e pela igualdade de direitos e de oportunidades, no espaço social, fortalece a construção de sua identidade pessoal e social. A importância, pois, das comunidades locais e regionais não pode ser ignorada ou diminuída na elaboração, discussão e entendimento das políticas sociais públicas.

Partindo desses pressupostos é que registro uma leitura crítica da política educacional brasileira, tomando como referência os principais documentos legais e normativos oficiais a partir da Constituição Federal de 1988. Assim, foram analisados os seguintes documentos:

- Lei Federal nº 7.853/89 (dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência);
- Lei nº 9.394/96 (institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional);
- Decreto Federal nº 3.298/99 (Regulamenta a Lei 7853/89 e Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência);
- Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (aprova o Plano Nacional de Educação);
- Resolução CNE nº 02, de 11 de setembro de 2001 (institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica).

Cabe destacar aqui que a política educacional é somente uma das áreas das políticas sociais construídas segundo o princípio da igualdade de todos perante a lei. Assim, ainda que diferencialmente, abrange igualmente as pessoas de todas as classes sociais. Tem também

como pilar outro princípio da democracia social, que é a igualdade de oportunidades, cuja concretização demanda referência a situações específicas e historicamente determinadas.

Nessa perspectiva, esta pesquisa só tem sentido se traduzir a vontade dos sujeitos envolvidos com a educação das crianças – sejam pais, professores, técnicos e funcionários – de incorporá-la no projeto educativo da instituição a qual estão ligados.

A educação infantil no Brasil, projetada para ser o alicerce de uma construção de base sólida e segura para o educando, visando um percurso pelo caminho do desenvolvimento de nossa sociedade, caracteriza-se, no mínimo, por uma série de ações desafiadoras e, como tal, precisa acreditar e lutar. Essa preocupação em definir como prioridade a educação universal das crianças deve vir acompanhada também dos necessários investimentos, em especial públicos, em infraestrutura física e, sobretudo, em formação profissional para os docentes que atuem nesta área.

3 INCLUSÃO: UM DIREITO DE TODOS SEGUNDO A LEGISLAÇÃO

Para podermos compreender melhor as raízes do movimento de inclusão escolar que presenciamos aqui no Brasil, devemos nos debruçar sobre algumas declarações internacionais que influenciaram a formulação das leis e políticas de educação brasileiras.

Desde a década de 40 e, mais intensamente, a partir da década de 90, iniciaram-se movimentos mundiais de luta pelos direitos humanos, nos quais se abordava fortemente as idéias de acesso universal à escola e de inclusão das crianças com necessidades especiais.

Aqui no Brasil esta tendência se verificou, durante a década de 90, pelo crescimento de um modelo democrático de educação e pela formulação de leis para fundamentar e exigir que todas estas idéias fossem postas em prática. Isto se refletiu numa exigência de mudança dos sistemas educacionais então vigentes. Dentre estas mudanças, buscava-se justamente romper com um modelo educacional que possuía uma lógica excludente, por ignorar as diferenças de seus alunos e não prever nenhuma medida educacional para dar conta delas.

Três declarações internacionais, formuladas por organismos pertencentes à ONU (UNESCO e Oficina do Alto Comissariado de Direitos Humanos), representam importantes marcos legais para a educação inclusiva. A ONU (Organização das Nações Unidas) foi fundada em 24 de outubro de 1945, por 51 países membros, emergindo de um contexto histórico marcado pelas duas grandes guerras mundiais, trazendo em seu bojo objetivo de paz, de cooperação internacional e de fortalecimento de valores democráticos.

A primeira destas declarações é a Declaração Universal de Direitos Humanos, promovida em 1948, que apontava para a garantia dos direitos à liberdade, à igualdade e à dignidade para todo ser humano, a despeito de raça, sexo, origem nacional, social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição. Um destes direitos básicos é o direito à educação.

Referendando a Declaração Universal de Direitos Humanos, especificamente no que concerne ao direito à educação, foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”. Esta declaração foi redigida em 1990, em Jomtien, na Tailândia, após conferência mundial que reuniu vários representantes de governos, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento e organizações não-governamentais, sob a égide da UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura). Nesta declaração, reforça-se a necessidade de reunir esforços na luta pelo acesso às necessidades básicas de aprendizagem de todos os cidadãos, sejam crianças, jovens ou adultos. A questão central é a de promover

um investimento nos sistemas educacionais para que seja possível o acesso de todos à educação básica. Esta declaração resultou na elaboração de um plano de ação com o objetivo de proporcionar educação básica para todos. É importante ressaltar que o Brasil estabeleceu metas e compromissos para a universalização do ensino.

Outra declaração fundamental com a qual o Brasil estabeleceu compromisso foi a Declaração de Salamanca, fruto também do trabalho da UNESCO, com o fim de estabelecer uma diretriz comum para a inserção da criança com necessidades educacionais especiais.

Nela, o foco situa-se justamente na população alvo da inclusão escolar, que são as crianças com deficiências. Esta declaração culminou no documento das Nações Unidas – “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”, o qual requer que os Estados assegurem a educação de pessoas com deficiências como parte integrante do sistema educacional (Declaração de Salamanca, p.1). Este documento foi fundamental para que se providenciassem os instrumentos de atendimento para crianças com necessidades especiais.

Aqui no Brasil a declaração certamente serviu como fio condutor do que viria a se consolidar como “Política Nacional para Inclusão das Crianças com Necessidades Especiais” e na elaboração de todas as leis relacionadas à educação especial.

O Brasil assumiu, assim, um compromisso frente a estas duas declarações internacionais, e é nítida a presença destes princípios nas leis brasileiras e nas diretrizes do MEC (Ministério de Educação e Cultura).

Outro documento internacional, que engloba a questão da inclusão e proíbe a discriminação em razão de deficiência, é a “Convenção da Guatemala”. Esta convenção interamericana, de 1999, prevê a eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência, e também foi assinada pelo Brasil.

É importante então definirmos o que é, afinal, a educação especial da qual a inclusão, agora, é linha mestra. Segundo o MEC:

A educação especial no Brasil segue os pressupostos formulados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com necessidades educacionais especiais. A educação especial é uma modalidade de educação considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento.

A educação especial prevê, portanto, uma rearticulação da educação no sentido de providenciar estratégias e métodos que deem conta do atendimento às crianças com necessidades especiais. E que estes instrumentos possam ser absorvidos e utilizados não só pela criança especial, mas por toda a comunidade escolar.

Estas diretrizes de inclusão estão presentes nas leis e estatutos atuais que de alguma forma abordam a questão escolar. Estão presentes na Constituição Federal, nas leis estaduais e municipais, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na LDB. Estes documentos são unânimes na prerrogativa de uma educação para todos e de que crianças com necessidades educacionais especiais devam ser inseridas preferencialmente na rede regular de ensino. Portanto, a obrigação da escola em receber crianças com necessidades educacionais especiais é uma obrigação legal, havendo inclusive penalidade para quem a descumprir. A Lei nº 7.853, de 1989, que saiu um ano depois da Constituição Federal, prevê que é crime a recusa, por parte da escola, de matricular uma criança com deficiência ou cancelar presença de criança já matriculada.

A lei existe, mas, para que ela seja cumprida de fato, é necessário que a sociedade e cada um de seus cidadãos a façam valer. Por isso é fundamental que todos cumpram com o seu papel de direitos e de deveres. Por exemplo, é necessário que os pais, quando obtiverem recusa de seus filhos nas escolas e sentirem os direitos de seus filhos lesados, procurem se informar através do Ministério Público ou Conselho Tutelar a respeito da legitimidade da recusa.

Uma das orientações dadas pelo Ministério Público quanto aos procedimentos dos pais, no caso de a matrícula do filho ser rejeitada, é o de documentar a recusa, através da apresentação de pedido de matrícula por escrito. Neste sentido, a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão lançou uma cartilha chamada “O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino” (disponível nas Secretarias de Educação de todos os estados brasileiros e também na Procuradoria Geral da República). Nesta cartilha são apresentados aspectos jurídicos do direito à educação e orientações para professores, dirigentes escolares e pais que tenham filhos portadores de necessidades especiais.

É importante esclarecer também que, embora as necessidades especiais sejam amplas e diversificadas, a atual Política Nacional de Educação Especial aponta para uma definição de prioridades no que se refere ao atendimento especializado a ser oferecido na escola. Nessa perspectiva, define como aluno portador de necessidades especiais aquele que “por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias

educacionais específicas” (p.34). A classificação desses alunos, para efeito de prioridade no atendimento educacional especializado (preferencialmente na rede regular de ensino), consta da referida Política e dá ênfase a:

- portadores de deficiência mental, auditiva, física e múltipla;
- portadores de condutas típicas;
- portadores de superdotação.

As exigências para incluir todas as crianças na escola deram nova perspectiva para os alunos com necessidades especiais aqui no Brasil, mas estamos apenas no começo. Existe ainda uma forte exigência pela capacitação por parte dos professores, que se sentem com muita dificuldade para conduzir a inclusão dentro da sala de aula.

Existe a ciência desta necessidade por parte do MEC, que neste sentido tem disponibilizado material para orientar e capacitar os professores através de sugestões de estratégias a serem utilizadas junto às crianças e jovens com deficiência.

E há muito conhecimento sendo produzido em torno desta questão. Existem sites que disponibilizam informações a respeito da inclusão educacional com relato de experiências, dicas de estratégias, recursos, debates virtuais e cursos que podem servir como fonte de apoio para os professores, como os sites da Rede Saci¹ e do Educarede². Deve-se levar em conta também a constante reflexão dos professores sobre suas próprias práticas de sala de aula para que possam ir encontrando caminhos a partir das dificuldades que apareçam. Mesmo crianças com uma mesma deficiência podem possuir necessidades diferentes, portanto não há uma regra ou padrão que possa ser aplicado pelo professor a um único grupo. É importante que os casos sejam discutidos e pensados de forma única para que sejam bem-sucedidos.

A questão da inclusão reforçou a necessidade de a escola repensar seu papel e suas práticas. Caminha-se para a construção de uma nova escola que aceite e respeite as diferenças e que trabalhe sobre uma nova perspectiva, da singularidade do aluno que aprende, incluindo aqui, também, a singularidade do professor – já que nenhum professor ensina de maneira igual a outro; ele também possui sua particularidade na forma como transmite o conhecimento. Não há um único padrão de ensino, muito menos um único aluno, idealizado, que atenda a este padrão. Este novo olhar para educação deve ser almejado como uma nova dinâmica para a relação de ensino e aprendizagem, no sentido de atentar para as singularidades.

¹ <http://saci.org.br>

² <http://www.educarede.org.br>

A singularidade do aluno está presente nos diferentes ritmos de aprendizagem, em uma maior ou menor afinidade com determinadas áreas, em uma habilidade maior para algumas tarefas e inabilidade para com outras, etc. Enfim, são inúmeras as evidências de que as crianças e adolescentes não apreendem conhecimentos da mesma forma e nem de forma homogênea. Repensar o papel do professor e do aluno dentro deste contexto pode beneficiar não só aos portadores de deficiência, de conduta e superdotados, mas a todos os alunos.

As sementes estão todas lançadas para que a educação possa de fato realizar a inclusão. Nossas leis, estatutos e diretrizes educacionais indicam o caminho, resta arregaçar as mangas para começar a implementar estas reformas, com todas as dúvidas, dificuldades e tropeços que inevitavelmente surgirão.

4 A CRECHE, UM BOM COMEÇO

“A inclusão não se aplica somente a crianças com deficiências ou sob algum risco, mas a todas, compreendendo o seu desenvolvimento e a aprendizagem numa instituição educacional” (STAINBACK, 1999, p.127)

A educação infantil tem seu início no mundo ocidental, em países como a França, a Itália e outros países europeus. Ela surge entre o final do século XVIII e o início do século XIX, quando foram inventadas outras instituições educativas para crianças menores da considerada idade da obrigatoriedade escolar, de sete anos. Então foram inventados os jardins-de-infância na Alemanha, as antigas salas de asilo na França, depois as escolas maternais e as creches francesas, e na Itália as escolas da infância (ALCANTARA, 1988).

O que diferenciava essas instituições era, sobretudo, a faixa etária da criança. A creche foi criada para atender a crianças de zero a dois anos. As escolas maternais, na França, eram destinadas às crianças a partir de dois anos. Os jardins-de-infância, a partir de três, quatro anos.

Essas instituições se diferenciavam também pela proposta pedagógica, ou seja, já existia nessa época uma proposição pedagógica para lidar com essas crianças. E não só uma proposição, também se atribuíam peculiaridades às pessoas que lidavam com essas crianças. Elas tinham que ter determinados atributos de conhecimento, de saber, de modo de relação com as famílias, com a comunidade.

A educação da criança pequena foi sendo constituída de situações sociais concretas provindas de regulamentações e leis de políticas públicas historicamente elaboradas. Tais concepções defendidas na educação infantil, muitas vezes antagônicas, têm raízes em momentos históricos diversos e são postas em prática hoje sem considerar o contexto de sua produção segundo (OLIVEIRA, 2002, p. 12).

Segundo Mendes (apud RIBEIRO; MENDES, 2001), no Brasil, podemos dizer que as primeiras experiências são do final do século XIX, e foram primordialmente marcadas por iniciativas privadas. Há um exemplo do jardim-de-infância ligado ao colégio Menezes Vieira, em São Paulo, ligado à Escola Americana, isso antes da República. E uma primeira experiência republicana e pública, no Brasil, de educação infantil, foi o Jardim de Infância Caetano de Campos, de São Paulo, que foi criado num contexto também de estabelecimento de um projeto republicano da instituição pública (Id., p.54).

Em Florianópolis, o atendimento de crianças de 0 a 6 anos iniciou na rede pública em 1976, quando foi criado o Programa de Educação Pré-Escolar, pelo Departamento de Educação da Secretaria Municipal de Educação, Saúde e Assistência Social.

Foi um programa de cunho compensatório, que objetivou a implantação de unidades-piloto para o atendimento das populações consideradas carentes do interior da ilha e do continente, visando suprir às carências alimentares, afetivas e cognitivas das crianças. Neste mesmo ano, foram inauguradas as primeiras instituições de educação infantil: NEI (Núcleo de Educação Infantil) Coloninha, hoje denominada Creche Profª Maria Barreiros, e NEI São João do Rio Vermelho, hoje denominada NEI São João Batista.

Em 1980, a proposta pedagógica baseava-se nas vivências espontâneas das crianças, procurando evitar o direcionamento por parte dos professores e ressaltando as qualidades delas. O trabalho realizado, supervisionado pela Coordenadoria de Educação Pré-Escolar, atendia os diretores, bem como os profissionais que trabalhavam diretamente com as crianças, denominados, nesta época, de “tias” e “tios”.

No ano de 1985, a Secretaria de Educação foi desmembrada da Secretaria de Saúde e Assistência Social, resultando na Secretaria Municipal de Educação (SME), cujo organograma incluiu a Divisão de Educação Pré-Escolar - DEPE. Assim, no âmbito das intenções políticas, a rede pública municipal de educação infantil adquiriu um caráter educativo. Como orientação, indicava favorecer e incentivar o desenvolvimento das potencialidades físicas, socio-afetivas e intelectuais das crianças, baseando-se na perspectiva da teoria piagetiana.

Em 1986, a DEPE sistematizou uma proposta político-pedagógica com o objetivo de orientar a atuação dos profissionais da rede. Para tanto, constituiu-se uma equipe de coordenadoras, responsáveis pela formação dos profissionais por meio de encontros e acompanhamentos.

Em 1990, o documento “Estrutura Administrativa e Pedagógica” da SME indicava novas diretrizes político-pedagógicas para a educação pré-escolar. A orientação, embasada no “Programa Menino quem foi teu Mestre”, do MEC, passou a ser elaborada pelos diretores em reuniões individuais, grupos de estudos, encontros, seminários e cursos de formação e atualização.

Em 1994, com base na pedagogia histórico-crítica, foi instaurado o Movimento de Reorientação Curricular, que representava uma possibilidade de repensar e refazer o currículo da RME (Rede Municipal de Ensino). Objetivava a participação de todos os profissionais da educação no seu processo de elaboração, para tomar corpo, forma e conteúdo nas salas de aula

das escolas, creches e NEIs. Neste mesmo ano, foi realizada a primeira eleição direta para diretores das unidades de educação infantil. No mesmo período, as creches e NEIs foram considerados espaços socio-educativos, de caráter coletivo, diferentes e complementares à família, e que tinham como função indissociável o cuidar e educar e a compreensão da criança como sujeito ativo, criativo e capaz.

Entre 1997 e 2004, os princípios da educação infantil tiveram como base os pressupostos da pedagogia da infância: a criança como sujeito de direitos; o desenvolvimento das múltiplas dimensões da criança e a relação creche-família. Em 1998, foi realizado o primeiro concurso para supervisor escolar da educação infantil.

Durante este período, foram realizadas mostras educativas, cujo objetivo era socializar os trabalhos realizados nas creches, NEIs e unidades conveniadas.

Atualmente, a SME/DEI tem como princípios básicos: o entendimento de que, dadas as particularidades do desenvolvimento da criança desta faixa etária, a educação infantil tem especificidades próprias e cumpre funções indispensáveis e indissociáveis– cuidar e educar; a compreensão da educação infantil como campo de conhecimento e de política pública intersetorial, interdisciplinar e em permanente transformação. Esses princípios orientam as diversas ações do DEI (MACHADO, 2004, p. 34).

Procurando buscar evidências das diretrizes políticas nacionais destinadas à educação infantil na cidade de Florianópolis, encontrei o documento da Prefeitura Municipal, produzido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, "Grupos de vulnerabilidade social e/ou programas sociais cobertos pelos convênios para 2001" (2001) .

Depois da leitura do documento e durante as conversas com alguns funcionários e especialistas das creches nas entrevistas, descobri que na capital de Santa Catarina a lista de espera por vagas em instituições de educação infantil oferecidas pelo município é imensa, boa parte por conta dos critérios de matrícula. Com relação a estes critérios, até o ano de 2007, para a efetivação da matrículas era necessário que os pais estivessem trabalhando.

Esse procedimento tem consequências graves, em especial se considerarmos a realidade de Florianópolis, uma cidade que sobrevive basicamente do turismo e cujos pais de grande parte das crianças costumam ter emprego de carteira assinada somente na temporada, gerando uma massa de crianças excluídas das escolas públicas.

As crianças que não conseguem vagas procuram espaços alternativos, como as creches conveniadas e os Núcleos de Atendimento à Criança (NAC). No caso do norte da ilha, encontram atendimento em duas instituições conveniadas: a Sociedade Espírita de

Recuperação Trabalho e Educação, no bairro Cachoeira do Bom Jesus, e a creche da Central Única dos Trabalhadores, em Ponta das Canas.

Fatalmente os critérios atingem as crianças oriundas de famílias mais pobres, com pais desempregados ou que não conseguem comprovar renda. Essa postura denota o entendimento que se tinha desta questão, pois é como se o direito fosse das mães trabalhadoras e não simplesmente das crianças, além de justificar a existência destes outros espaços como as creches conveniadas e os NACs como espaços que atendem os excluídos.

Esta tônica de atendimento aos excluídos pode ser percebida no serviço oferecido às crianças pequenas nas creches conveniadas e nos NAC, principalmente quando temos acesso aos documentos que legalizam os convênios. Nestes documentos está claro o entendimento deste atendimento programa que atende “grupos de vulnerabilidade social” e “crianças em situação de risco pessoal ou social”.

O pesquisador Manuel Sarmiento (2000, p.1), ao refletir acerca das crianças e da condição social da infância, afirma que as condições de nascer e de crescer não são iguais para todas elas. Ele destaca ainda que o mundo da infância aparece invadido pela morte, pela injustiça (ou o mesmo é dizer, pela ausência ou ineficácia da justiça), pela doença, pelo desconforto e pela violência.

A partir da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a criança no Brasil passa a ser objeto da legislação sob outro enfoque que o das legislações anteriores. Assim, seus direitos sociais e fundamentais são reconhecidos como inerentes a elas, evidenciando que no atual contexto social brasileiro a criança é reconhecida como sujeito social de direitos e que creches e pré-escolas devem ser garantidas a todos, enquanto dever do Estado e opção da família.

Por isso, é necessário estar clara a diferença entre educação inclusiva e educação especial.

A educação inclusiva é um movimento mundial fundamentado nos princípios dos direitos humanos e da cidadania, tendo por objetivo eliminar a discriminação e a exclusão, para garantir o direito à igualdade de oportunidades e à diferença. Ela busca transformar os sistemas de ensino, de modo a propiciar a participação de todos os alunos, com foco específico naqueles que são vulneráveis à marginalização e exclusão. Já a educação especial é uma área de conhecimento que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiência, autismo, síndromes ou altas habilidades/superdotação, e abrange desde a educação infantil até a educação superior.

Hoje, o atendimento educacional especializado é apenas complemento da escolarização, e não substituto.

Muitos municípios brasileiros já começaram a adaptar escolas, a capacitar professores e a comprar equipamentos. Salas multimeios, instaladas em escolas-pólo, que servem outras escolas e instituições de educação infantil das redondezas, estão sendo criadas, e atendem crianças cegas, com baixa visão, surdas e com dificuldades motoras. Os professores são capacitados para ensinar LIBRAS (língua brasileira de sinais), braile, língua portuguesa para surdos e o uso de instrumentos como o soroban (ábaco japonês).

“Falamos de um processo de mudança cultural que se constrói no cotidiano educacional e social. Hoje, os pais já não escondem seus filhos com deficiência. As escolas e instituições de educação infantil não podem negar a matrícula, alegando não saber como atuar, e os professores buscam aperfeiçoar sua prática, o que se traduz em benefício não só dos alunos com deficiência, mas também de todos os alunos” (MEC/SEESP, 2001 p. 89)

Para a maioria dos especialistas, o professor é a peça-chave na implantação da educação inclusiva e precisa ter uma melhor formação, em um processo contínuo e permanente. Essa formação não ocorre meramente por meio de cursos de graduação, de pós-graduação ou de aperfeiçoamento.

Segundo Roseneide Furtado (2006, p.34), especialista em educação especial/educação infantil, a formação continuada, com cursos de curta e média duração, é o caminho para garantir a aquisição de competências relevantes para atuar junto a essas crianças. Ela também aponta a necessidade urgente de mudanças nos cursos de formação de professores em geral, com destaque para os cursos da área e seus currículos, os quais devem incluir conteúdos que favoreçam as práticas pedagógicas inclusivas.

A creche entendida como uma instituição educativo-profissional torna-se o primeiro local onde a criança vivencia situações de inclusão. Desde os momentos assistenciais (alimentação, higiene, descanso) até as brincadeiras e atividades pedagógicas, a criança estará participando de escolhas que incluem ou excluem objetos e/ou pessoas. Nossa sociedade gira em torno dessas situações, devido às escolhas que fazemos a partir daquilo que nos interessa.

Sendo a creche um ambiente onde a criança inicia sua interação com pessoas sem nenhum grau de parentesco, torna-se relevante um trabalho pedagógico consciente, pois nossas ações podem deixar sentimentos cristalizados.

A maneira de conduzir a prática diária dessas instituições poderá instigar o sujeito a tornar-se alguém seguro e confiante ou retraído e sentindo-se incapaz.

A questão do remanejamento é um momento importante, porém não é o único. De nada adianta todo um preparo para a inclusão, se no decorrer do ano houver desagregação neste meio.

A isto é importante acrescentar que os educadores precisam constantemente buscar conhecimentos, resgatando o que sabem e construindo uma pedagogia não revolucionária, mas capaz de reconhecer nas pequenas coisas, nos pequenos momentos uma ação transformadora da prática, que muitas vezes está calcada numa dinâmica corroída pelo tempo:

Saber pensar não é algo que se obtém por técnica, receita ou método. Saber pensar não é só aplicar a lógica e a verificação aos dados da experiência. Precisamos, pois, compreender que regras, que princípios regem o pensamento que nos faz organizar o real, isto é, selecionar/privilegiar certos dados, eliminar/subalternizar outros. [...] Saber pensar significa, indissociavelmente, saber pensar o próprio pensamento. Precisamos pensar-nos ao pensar, conhecer-nos ao conhecer. É essa experiência reflexiva fundamental, que não é só a do filósofo profissional e não deve estender-se apenas ao homem da ciência, mas deve ser a de cada um e de todos. (MORIN; EDGAR, 1987, p. 111)

É através das reflexões da nossa postura, diante do nosso trabalho, que podemos transformar nossas ações.

É através dos questionamentos e daquilo que nos intriga que há impulsionamento para a busca das respostas. A dúvida reorienta o olhar do educador, se deixarmos morrer seremos meros "cumpridores de horas trabalhadas", lavando as mãos para o compromisso e vestindo a camisa da incompetência.

Neste contexto, os profissionais de creche precisam ter em mente que neste local sempre estarão lidando com questões que envolvem separação, conquistas e progressiva autonomia das crianças. Estas questões giram em torno da inclusão e conseqüentemente da exclusão.

Respostas ou receitas para um trabalho inclusivo na creche não existem, e não é somente uma graduação em pedagogia que trará subsídio para tal investida. O que precisa ocorrer é um trabalho efetivamente em grupo, com cada membro responsável em fazer a sua parte. E esse trabalho em grupo não envolve somente educadores, mas toda a instituição e principalmente as famílias.

Uma educação infantil de qualidade requer acima de tudo experiências significativas para as crianças, pois determinam seu intercâmbio com o mundo, absolutamente necessário para a vida e o viver de qualquer cidadão.

4.1 SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL É ESTAR PREPARADO PARA AS POSSIBILIDADES

O processo de formação de professor de educação infantil deve estar voltado para o lúdico sem desconsiderar a capacidade de aprender a ler e escrever de cada criança.

Percebemos que formar professores para lidar com crianças pequenas é uma tarefa nova na escola brasileira. Pensamos que seja necessário investir em recursos através de políticas públicas para que haja uma formação adequada para professores e demais profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos.

Isso significa que precisamos de recursos de condições concretas para a ação pedagógica a fim de assegurar a democratização da educação infantil de qualidade.

Ser professor de educação infantil é estar preparado para as possibilidades, estar constantemente predisposto a repensar sua prática, tendo em vista que a experiência, a pesquisa e as novas aprendizagens são de incumbência e competência do educador. Segundo Zilma Moraes Ramos (2008) o professor da educação infantil deve preparar-se para ser um pesquisador capaz de avaliar as muitas formas de aprendizagens que estimulem em sua prática cotidiana as interações por ele construídas com crianças e famílias em situações específicas. Ele é alguém cuja riqueza de experiências vividas deve ser integrada ao conjunto de saberes que elabora o seu fazer docente.

Diante da realidade em que vivemos na educação, observamos que o compromisso familiar em muitas situações fica a desejar, pois os pais têm se ausentado do acompanhamento escolar e questões que já deveriam ser trabalhadas na família ficam por conta da escola, questões referentes ao desenvolvimento da criança no que diz respeito a sua sensibilidade, sua autonomia e sua solidariedade a partir de experiência vivida e organizada junto à família e à escola.

É necessário um contexto que garanta o direito de toda criança ao ambiente acolhedor e desafiador, a organizar tempos e espaços para realização de diferentes atividades que promovam o aprendizado do cuidado pessoal, seu envolvimento em brincadeiras e o estímulo à realização, por elas, de projetos de investigação que atendam a seus interesses e necessidades, tudo isso em um programa de parceria com as famílias.

É importante ressaltar que os educadores tornam-se também aprendizes ao desenvolverem diferentes habilidades e competências nessa faixa etária.

Fica que claro que as crianças de zero a seis anos necessitam de atenção, carinho, brincadeiras e acolhimento, características que precisam estar presentes na educação infantil.

O desafio do professor é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento. Por tanto evidenciamos que a educação infantil, além de ser um direito da criança, é um direito da família e uma exigência da vida atual. Todavia, apesar da importância da educação infantil para as crianças e suas famílias, as desigualdades de acesso persistem no cenário brasileiro.

4.2 SENTINDO A INCLUSÃO

Nas minhas idas e vindas em creches do município de Florianópolis, surgia em mim uma certa inquietação com relação à inclusão de crianças com deficiências. Foi quando resolvi ir em busca de estudo, relatos e pesquisa sobre o assunto para tentar entender como se dá esse atendimento, já que até então não se percebiam essas diferenças e esses cuidados hoje exigidos pela sociedade.

Era evidente, no meu cotidiano como auxiliar de sala, uma confusão de pensamentos, medos e angústias diante desse novo. Receita não tinham, mas buscava entender como seria esse atendimento.

Portanto trago aqui alguns questionamentos e relatos de profissionais que assim como eu atuam diretamente nesse processo de inclusão.

As conversas durante as entrevistas com as profissionais das creches onde realizei a pesquisa foram momentos de grandes revelações, principalmente das dificuldades enfrentadas no cotidiano e de suas angústias diante do processo de incluir. Percebe-se em cada fala que é preciso comprometimento e um olhar reflexivo com relação à inclusão de crianças com deficiências na educação infantil.

Nós professores temos dificuldade para romper com a idéia de homogeneidade em que fomos formados: a criança ideal, abstrata, que se desenvolve e aprende de uma forma única.

Este é o grande desafio que a inclusão impõe à escola: lidar com a diversidade e buscar respostas para as diferentes necessidades educacionais. Trabalhar com o nível de conhecimento, adaptar o ensino ao interesse e ao ritmo de aprendizagem de cada aluno e ajudá-lo a progredir e a ter experiências de aprendizagem são a chave da questão.

4.3 UM OLHAR SENSÍVEL NO COTIDIANO DAS CRECHES

Início este capítulo com a fala de uma professora quanto questionada sobre o que pensava sobre suas práticas pedagógicas no processo de inclusão de crianças com deficiências nas creches.

Ter um aluno deficiente na minha classe... olha... para mim, sempre significa mais possibilidades e mais portas em termos de conhecimento, em termos de buscar o que fazer com essas crianças, o que fazer com esse grupo e o que fazer comigo diante disso tudo. Para mim é sempre muito rico. Já trabalhei com diversos tipos de dificuldades e para mim significa exatamente isso: mais estímulo para pesquisa, mais estímulo para procura, para ler; estudar é um impulso para mim, uma coisa de que eu gosto... (Professora de educação infantil em entrevista, novembro 2010)

Percebe-se na fala da professora que inclusão é muito mais que um simples ato de incluir, pois, como ressalta Grossi (2001, p.65):

um grupo se constrói através da constância da presença de seus elementos na constância da rotina e de suas atividades. Um grupo se constrói no espaço heterogêneo das diferenças entre cada participante. Um grupo se constrói enfrentando o medo que o diferente, o novo provoca, educando o risco de ousar. Um grupo se constrói na cumplicidade do riso, da raiva, do choro, do medo, do ódio, da felicidade e do prazer.

É nessa dinâmica de comprometimento que emergem os caminhos de uma pedagogia inclusiva na creche. Cada instituição possui uma política única de trabalho, para tanto, o caminho pedagógico da inclusão é um trajeto a ser construído por todos, ou seja, pais, educadores e coordenadores, com o intuito de promover uma educação infantil de qualidade e para todos, visando o desenvolvimento de uma infância compreendida e valorizada no seu momento, nas suas particularidades.

Não temos nenhuma proposta de inclusão que possa ser generalizada ou multiplicada, pois ainda é incipiente. No entanto é de consenso que esse processo é de responsabilidade de toda a sociedade e, portanto, é preciso que a escola esteja aberta para a "escuta", favorecendo, assim, as trocas para a construção do processo de inclusão escolar.

Conclui-se que, para o processo de inclusão escolar, é preciso que haja uma transformação no sistema de ensino que venha beneficiar toda e qualquer pessoa, levando em conta a especificidade do sujeito e não mais as suas deficiências e limitações.

Eu acho que ao trabalhar com a inclusão, o padrão normal, o planejamento estático fica quebrado...a coisa fica mais na rotina do dia-a-dia, nas reações e diferenças... as diferenças é que vão enriquecer exatamente esse trabalho. (Professora de educação infantil em entrevista, novembro 2010)

Fica claro nessa fala que é preciso focar na formação profissional do professor, que é relevante para aprofundar as discussões teóricas e práticas, proporcionando subsídios com vistas à melhoria do processo ensino-aprendizagem.

É preciso assessorar o professor para a resolução de problemas no cotidiano na sala de aula, criando alternativas que possam beneficiar todos os alunos. Utilizar currículos e metodologias flexíveis, levando em conta a singularidade de cada aluno, respeitando seus interesses, suas idéias e desafios para novas situações. Investir na proposta de diversificação de conteúdos e práticas que possam melhorar as relações entre professor e alunos. Avaliar de forma continuada e permanente, dando ênfase à qualidade do conhecimento e não à quantidade, oportunizando a criatividade, a cooperação e a participação.

Também é importante a valorização maior das metas e não dos obstáculos encontrados pelo caminho, priorizando as questões pedagógicas e não apenas a questão biológica, com expectativa de que tudo será resolvido pela saúde.

“pedagógico” acho que cada criança é um trabalho diferente, como cada criança é diferente também. Ninguém tem um trabalho igual o tempo inteiro, está todo mundo dentro do seu estágio, do seu momento. Tem alguma adaptação curricular da mesma forma que também tem para outras crianças, quando você trabalha acreditando nessa educação diferenciada, que não precisa ser feita só com as crianças ditas especiais. Para as ditas normais também você acaba fazendo um planejamento quase individual para cada criança na sala... você faz um planejamento, por exemplo, hoje, as horas, e dentro desse planejamento você vai criar milhões de ramificações para que as diferentes crianças, com diferentes capacidades, todas usufruam do planejamento do relógio, e aí a coisa vai se ramificando...então o que vou fazer com M, com I, com fulano e fulana, então a diferenciação vem desse planejamento especial. Aí você pára e pensa naquela criança, naquele momento...”. (Professora de uma creche em um projeto de inclusão de uma aluna com síndrome de Down, novembro 2010)

As mudanças são fundamentais para a inclusão, mas exigem esforço de todos, possibilitando que a escola possa ser vista como um ambiente de construção de conhecimento, deixando de existir a discriminação de idade e capacidade. Para isso, a educação deverá ter um caráter amplo e complexo, favorecendo a construção ao longo da vida, e todo aluno, independentemente das dificuldades, poderá beneficiar-se dos programas educacionais, desde que sejam dadas as oportunidades adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades. Isso exige do professor uma mudança de postura, além da redefinição de papéis que possam, assim, favorecer o processo de inclusão.

Para que a inclusão seja uma realidade, será necessário rever uma série de barreiras, além da política e práticas pedagógicas e dos processos de avaliação. É necessário conhecer o desenvolvimento humano e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem, levando

em conta como este se dá para cada aluno. Devemos utilizar novas tecnologias e investir em capacitação, atualização, sensibilização, envolvendo toda comunidade escolar.

A fala da professora também aponta para a importância dada por ela ao aspecto afetivo. Certamente isso é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem e posterior desenvolvimento, como tão bem discutido nas obras de Walon (1973 1975). Entretanto, igualmente importantes são as concepções e as estratégias pedagógicas empregadas nesse processo.

Quando a estrutura não oferece o básico, as parcerias são fundamentais, pois as crianças não podem esperar a escola se preparar. Por isso, na rede pública, feitas as adaptações físicas adequadas e estabelecidas as parcerias, o passo seguinte é cobrar do poder público verba e apoio pedagógico. "Há pelo menos 15 anos que se fala em inclusão. Até quando vamos alegar que não estamos preparados?" (fala da professora entrevistada)

Muitas pessoas já pararam de fazer essa pergunta e passaram à ação. Entender a inclusão não significa apenas cumprir a lei. Significa levar à creche crianças que vivem isoladas de um mundo que só tem a ganhar com sua presença. E mais: significa fazer com que muitos alunos – que sempre estiveram nas salas regulares – vivam na diversidade. Um dos papéis da escola é praticar a responsabilidade pelo outro e estimular as crianças a fazer o mesmo. Ter receio, professor, é normal, mas na prática fica mais fácil:

A inclusão... eu acredito que a inclusão é possível. No começo eu senti muito medo... mas a partir do momento que eu recebi apoio e orientação tudo foi mais fácil. (Professora de educação em entrevista, setembro 2010)

Receber uma criança com necessidades especiais pela primeira vez pode dar um frio na barriga. Com essa grande responsabilidade pela frente, é natural sentir angústia.

Para a alguns estudiosos da psicologia, isso ocorre porque nós não fomos formados para conviver com as diferenças. Mas precisamos evitar que nossas crianças passem por isso.

Portanto, diante de tanta diversidade e dificuldades apresentadas, fica claro que é preciso mais que atender, incluir. É necessário entender o processo como um todo. Isso exige do professor uma mudança de postura, além da redefinição de papéis que possam, assim, favorecer o processo de inclusão.

Percebe-se no entanto que o número de estudantes com algum tipo de necessidade especial cresce a cada ano na rede regular de ensino. Em 1998, havia apenas 43,9 mil matriculados nas redes pública e privada. Em 2003, eram 144,1 mil e, no ano passado, chegaram a 184,7 mil – um crescimento anual recorde de 28,1%. Estes dados, obtidos pelo

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), não deixam dúvidas de que o movimento de inclusão no Brasil é irreversível.

E o crescimento não acontece por acaso. A Constituição Brasileira de 1988 garante o acesso ao ensino fundamental regular a todas as crianças e adolescentes, sem exceção. E deixa claro que a criança com necessidade educacional especial deve receber atendimento especializado complementar, de preferência dentro da escola. A inclusão ganhou reforços com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e com a Convenção da Guatemala, de 2001. Esta última proíbe qualquer tipo de diferenciação, exclusão ou restrição baseada na deficiência das pessoas. Sendo assim, mantê-las fora do ensino regular é considerado exclusão – e crime.

O debate constante, a divulgação de experiências bem-sucedidas e a conscientização crescente sobre o que dizem as leis têm se refletido positivamente nas estatísticas educacionais. O número de matrículas dessas crianças em escolas e classes especiais caiu: passou de 87%, em 1998, para 65,6%, em 2004. Apesar do avanço, a maioria continua sem ter seus direitos garantidos. "Nem os pais dessas crianças podem mantê-las em casa ou apenas em escola especial", afirma Eugênia Augusta Gonzaga Fávero, procuradora da república em entrevista à revista Nova Escola (ano, 2008, p.24?). "Entendida a lei, a discussão deve ser sobre a qualidade da educação para todos, e não só para crianças com deficiência. A inclusão faz parte de um grande movimento pela melhoria do ensino" (Id., p.24, 25), afirma Cláudia Dutra Pereira, secretária de Educação Especial do Ministério da Educação. O primeiro passo para que isso aconteça é olhar a educação de um outro jeito.

Percebe-se, portanto, diante dos depoimentos feitos pelos profissionais das creches entrevistadas, que a Prefeitura de Florianópolis vem caminhando para por em prática o processo verdadeiro de inclusão, mas que ainda tem muito que ser feito.

Hoje, a educação especial é entendida como a modalidade de ensino que tem como objetivo quebrar as barreiras que impedem a criança de exercer a sua cidadania. O atendimento educacional especializado é apenas um complemento da escolarização, e não substituto. Essa concepção vem sendo aplicada com sucesso na rede de Florianópolis. Em 2001, o município começou a adaptar escolas, capacitar professores e comprar equipamentos para atender a todas as crianças. A rede criou as chamadas salas multimeios, instaladas em escolas-pólo que servem outras escolas e creches das redondezas. Lá, são atendidas crianças cegas, com baixa visão, surdas, com dificuldades motoras e surdas e cegas. Os professores dessas salas são capacitados para ensinar LIBRAS (língua brasileira de sinais), braile, língua portuguesa para surdos (chamada de L2) e o uso de instrumentos como o soroban (ábaco

japonês). Os alunos com dificuldade de comunicação aprendem formas alternativas de expressão por meio de recursos muitas vezes simples – como uma chapa de metal com letras imantadas – ou mais elaborados – como computadores adaptados ou uma lupa que projeta na TV o texto ampliado.

Durante as entrevistas e conversas com profissionais da Gerência de Educação Especial, percebi que a educação especial em Florianópolis é organizada, mas em uma perspectiva. A proposta assenta-se na compreensão da inclusão como uma prática, para a eliminação de barreiras. Mas essa visão acaba colocando a educação dos alunos especiais em termos de capacidades individuais. Isso fica claro na fala de uma profissional da área.

As crianças têm direito de estar ali, e elas estão. São atendidas em um serviço que a gente chama de AEE, o Atendimento Educacional Especializado. Mas como fica a classe comum? E a professora do primeiro ano, que tem alunos com diferentes diagnósticos de deficiência na sala? (Especialista durante entrevista, novembro 2010)

O AEE foi iniciado em 2003, atendendo portadores de deficiência visual e auditiva. Com o tempo, o atendimento à deficiência física, deficiência mental e altas habilidades foi inserido. O sistema está organizado nas salas multimeios, no CAP (Centro de Apoio Pedagógico de atendimento à deficiência visual), e no trabalho pedagógico dos auxiliares de ensino nas classes regulares da educação infantil e do ensino fundamental.

O atendimento educacional especializado não deve se restringir ao atendimento do aluno no contra-turno, horário alternativo ao do ensino regular. Engloba também a atuação do professor junto à classe comum. “O professor de 1ª a 4ª série, de 5ª a 8ª ou da educação infantil, provavelmente já recebeu ou receberá algum curso de formação continuada oferecido pela prefeitura. Mas eles não têm a formação específica para trabalhar com educação inclusiva”, afirma a também a técnica de educação especial que atua em uma das salas multimeios.

Em relação à formação de professores, as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Florianópolis englobam seminários que são oferecidos em parceria com o Ministério da Educação. A cidade, juntamente com mais quatro de Santa Catarina, é uma das escolhidas pelo Ministério da Educação para ser pólo de formação. Além desses seminários, é oferecida formação continuada aos professores da educação infantil e do ensino fundamental.

Apesar da posição de Florianópolis como núcleo de formação, as assessoras da Gerência em Educação Especial do município concordam que os professores saem da faculdade sem preparo para o trabalho de inclusão. Uma das profissionais explica que o

professor do AEE atende a todas as deficiências; ele não é especializado em trabalhar apenas com cegos ou surdos:

É uma demanda grande, aproximadamente 300 crianças. Atender a todos os alunos especiais dá mais trabalho, o professor tem que se atualizar continuamente, a formação desses profissionais acontece em sala de aula, em serviço. A faculdade realmente não prepara nenhum profissional para trabalhar em AEE.

A especialista alerta também que:

Eles, os professores, recebem uma formação bastante limitada no nosso entendimento. Acompanhamos de perto as escolas e observamos os novos professores chegarem não sabendo lidar com o deficiente, com gênero, com dislexia, com doenças mentais. É necessário correr atrás de formação continuada, tanto para o professor do AEE que deve estar se especializando na parte específica, quanto para o professor do ensino regular.

Diante de tantas mudanças e organização, percebe-se que ainda é necessário mais.

5 CONCLUSÃO

Durante toda a pesquisa, percebi que as mudanças são fundamentais para a inclusão, mas exigem esforço de todos, possibilitando que a escola possa ser vista como um ambiente de construção de conhecimento, deixando de existir a discriminação de idade e capacidade.

Para isso, a educação deverá ter um caráter amplo e complexo, favorecendo a construção ao longo da vida, para que todo aluno, independentemente das dificuldades, possa beneficiar-se dos programas educacionais, desde que sejam dadas as oportunidades adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades. Isso exige do professor uma mudança de postura, além da redefinição de papéis que possam, assim, favorecer o processo de inclusão.

Percebo que para concretizar essa mudança, é necessário que educadores de todos os perfis, educandos, associações de pais, instituições educativas de assistência à criança com deficiência e cidadãos em geral, se unam na luta pelo direito a uma escola de qualidade para todos.

Nesse contexto, devem ser considerados aspectos ligados à formação do professor, uma vez que este deve estar preparado e seguro para trabalhar com a criança com necessidade especial. Conforme já destacava Piaget:

(...) a preparação dos professores constitui questão primordial de todas as reformas pedagógicas em perspectiva, pois, enquanto não for à mesma resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado. Ora, esse assunto apresenta dois aspectos. Em primeiro lugar existe o problema social da valorização ou da revalorização do corpo docente. A seguir, existe a formação intelectual e moral do corpo docente, problema difícil, pois quando melhores são os métodos preconizados para o ensino, mas penoso se torna o ofício do professor. (PIAGET, 1984, P.62)

Conclui-se, portanto, que para o processo de inclusão escolar é preciso que haja uma transformação no sistema de ensino que venha beneficiar toda e qualquer pessoa, levando em conta a especificidade do sujeito e não mais as suas deficiências e limitações.

Assim resgato a fala de uma especialista em educação:

Como incluir significa oferecer educação de qualidade para todos. E afirma que a escola, organizada como está, produz a exclusão. Os conteúdos curriculares são tantos que tornam alunos, professores e pais reféns de um programa que pouco abre espaço para o talento das crianças. Assim, quem não acompanha o conteúdo está fadado à exclusão e ao fracasso. Isso ocorre não só com crianças com deficiência. “A escola trabalha com um padrão de aluno e quem não se encaixa nele fica de fora”, afirma a educadora. (MANTOAN, 2001, p.24)

A creche, um lugar de encontros e desencontros, um lugar de encanto e desencanto, assume a cada dia as consequências de um processo social de reconstrução política e social. Um lugar de iguais não tão iguais, nem sempre entendido como heterogêneo, onde são atuais os discursos de luta pela não exclusão e por respeito às diferenças.

São, portanto, necessárias para desmitificar essa idéia, mudanças de comportamento, de pensamentos sobre a inclusão, dentro das instituições. É preciso refletir e repensar o fazer pedagógico e ir além do conceito de incluir.

Avaliando as falas dos profissionais entrevistados, percebe-se que o professor é um agente fundamental no processo de inclusão e que para trabalhar com o diferente se faz necessário o comprometimento com um ensino de qualidade para as crianças com necessidades especiais, na perspectiva de uma educação inclusiva. Mas esse professor precisa ser apoiado e valorizado, pois sozinho não poderá efetivar a construção de uma escola fundamentada numa concepção inclusivista.

Pensando assim, o investimento se concretiza na dedicação ao trabalho, nas leituras, na busca de alternativas pedagógicas que permitam não somente o desenvolvimento das crianças, mas a própria integração do profissional, além de sua integração com os incluídos, de modo a que ambos se beneficiem e enriqueçam com essa experiência.

Nessa perspectiva, espera-se que a escola tenha um papel complementar ao desempenhado pela família no processo de socialização das crianças com necessidades especiais. É uma tarefa difícil e delicada, que envolve boas doses de atitudes pessoais e coletivas, caracterizadas principalmente pelo diálogo, pela compreensão, pelo respeito às diferenças e necessidades individuais, pelo compromisso e pela ação.

Fica claro também nessa pesquisa que parece haver um esquecimento por parte das instituições de ensino que os sujeitos que lá frequentam foram constituídos em diferentes lugares sociais e, portanto, as diversidades étnicas, sociais, físicas, sexuais e intelectuais são olhadas com estranhamento ou como um desvio que deve ser corrigido.

Assim, uma nova maneira de olhar a instituição de educação infantil é fundamental e necessária. É preciso construir um espaço onde se possa viver a expressão, a criação e onde as experiências de vida sejam valorizadas e a aprendizagem não seja sinônimo de fracasso e sim percurso de múltiplos caminhos, pois ensinar é perturbar o estável, o igual, estimulando e alertando para outras facetas.

E nessa perspectiva qual é o nosso papel enquanto educadores? Penso que não temos um único papel, mas múltiplos. E um deles, que considero importante, é a busca de possibilidades do fazer pedagógico, ultrapassando a lógica do “pode/não pode”, “é

possível/não é possível”. Possibilidades como alicerces para a construção de novos sentidos e realidades desse “ensino”, que deve ser, assim como todos os demais e em qualquer instituição escolar, “especial”.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, Maria Emília Mendes. **Responsabilidade do Estado por Atos Legislativos e Jurisdicionais**. São Paulo: RT, 1988.

AVALIAÇÃO INTERNACIONAL: mostra desempenho de alunos de 41 países. Disponível em <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03_25.htm>. Acesso em: 21 de julho de 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRANDÃO, E. J. R. **Informática e educação: uma difícil aliança**. Passo Fundo: UPF, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL: Art.2, item III, IV, V; Art.23, parágrafo único; Art.227, § 1º, § 2º. CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA. Disponível em:<<http://www.mj.gov.br>>. Acesso em: 20- 05-2001.

FERREIRA, S.L. **A Sociedade Inclusiva**: temas sobre Desenvolvimento. São Paulo. v.7, n. 42, p.54 – 6, jan./fev., 1999.

FIGUEIRA, E. **A Imagem do Portador de Deficiência Mental na Sociedade e nos Meios de Comunicação**. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FURTADO, Francisca Roseneide do Monte. **Saberes e práticas da inclusão**. MEC/SEESP, 2006.

MACHADO, Maria Lúcia. **Educação Infantil e Sócio-Interacionismo**. (p.25-50). In: OLIVEIRA, Z. M. R. (org). Educação Infantil: Muitos Olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Criança Pequena, Educação Infantil e Formação dos Profissionais. *Perspectiva*. (17):85-98, 1999.

MACHADO, R. **Programa escola aberta às diferenças**: consolidando o movimento de reorganização didática. Florianópolis: No Prelo, 2004.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

MARTÍN, Manuel Bueno. **Deficiência Visual**: aspectos psicoevolutivos e educativos. São Paulo: Santos, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NOGUEIRA, Nilbo R. **Pedagogia de projetos**: uma jornada rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Erica, 2001.

OLIVEIRA, Zilma M. R. A Universidade na Formação dos Profissionais de Educação Infantil. (p.64-68). In: MEC/SEF/COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da Diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural na educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Expansão da Educação Infantil e Processo de Exclusão**. Cadernos de Pesquisa. (100):7-40, 1999.

STAINBACK, S. et all. "Hacia las aulas inclusivas". In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Aulas inclusivas**. Madrid: Narcea, 1999.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos**: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e enquadramento de ação:** na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, UNESCO/Ministério da Educação e Ciência da Espanha, 1994.

_____. **O direito à educação:** uma educação para todos durante toda a vida. Relatório mundial sobre a Educação. Porto: Asa, 2000.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.