



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO**

MARIA BETANIA BARBOSA DA SILVA LIMA

**LEITURAS PEDAGÓGICAS DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA EM CRECHES
E PRÉ-ESCOLAS DE CAMPINA GRANDE-PB**

João Pessoa
2012

MARIA BETANIA BARBOSA DA SILVA LIMA

**LEITURAS PEDAGÓGICAS DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA EM CRECHES
E PRÉ-ESCOLAS DE CAMPINA GRANDE-PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Dorziat Barbosa de Melo.

João Pessoa
2012

L732l Lima, Maria Betania Barbosa da Silva.

Leituras pedagógicas das crianças com deficiência em creches e pré-escolas de Campina Grande-PB / Maria Betania Barbosa da Silva Lima.- João Pessoa, 2012.

126f.

Orientadora: Ana Dorziat Barbosa de Melo

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE

1.Educacão. 2.Políticas Educacionais. 3.Política de

MARIA BETANIA BARBOSA DA SILVA LIMA

**LEITURAS PEDAGÓGICAS DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA EM CRECHES
E PRÉ-ESCOLAS DE CAMPINA GRANDE-PB**

Dissertação aprovada em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Ana Dorziat Barbosa de Melo
Orientadora – UFPB/PPGE

Profª Drª Keila Queiroz e Silva
Examinadora – UFCG/PPGH

Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves
Examinador – UFPB/PPGE

A minha mãe, Lúdia Maria, pelo exemplo de coragem, fé e pelo amor incondicional a mim dedicado.

Aos meus filhos, Letícia, Lucas e Levir, pela paciência e compreensão nas minhas ausências. Amo vocês!

Ao meu esposo, Alberto, que navegou comigo no mesmo barco compartilhando todos os momentos dessa trajetória. Conseguimos! Te amo!

AGRADECIMENTOS

A Deus pela sua infinita bondade e misericórdia!

A minha orientadora Prof^a Dr.^a Ana Dorziat, por ter me acolhido como sua orientanda, pela confiança em mim depositada, e pela postura competente e respeitosa ao acompanhar o processo da construção deste trabalho.

Aos professores Dr^a Keila Queiroz e Dr. Luiz Gonzaga, pela disponibilidade em fazer parte da banca examinadora e pelas observações e contribuições enriquecedoras no exame de Qualificação.

A minha cunhada Niédja, pelo incentivo em ingressar no Mestrado e por ter acompanhado e contribuído intensamente com a concretização desse sonho.

Aos meus irmãos, Maria das Dores, Maria Aparecida, Maria do Socorro, Lian, José, Augusto e Severino, que mesmo distantes sempre torceram pelo meu sucesso.

A meus sogros, Maria do Carmo e José Alves, pelo cuidado, atenção e carinho dedicados a mim e por acreditarem no meu sucesso.

A todos os meus familiares, sobrinhos, cunhados (as), pela força, amor carinho e cuidado para comigo.

A minha amiga, Mara Lúcia, que gentilmente esteve presente ao longo dessa caminhada, partilhando dos meus momentos de angústia, dúvidas e pela ajuda nas leituras e revisão de minhas produções.

A Helena e Rute, amigas que sempre me reservaram palavras de apoio e incentivo.

A Raphaela, Nayara, Alba, Shirley, Ivone, amigas que conquistei durante o Mestrado, por todos os momentos de apoio prestados que foram fundamentais em minha trajetória no curso.

As minhas colegas de trabalho que torceram pelo meu crescimento compreendendo as lacunas que possivelmente eu deixei.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, especialmente aos professores, pelas contribuições durante o curso.

Às professoras, sujeitos da pesquisa, por aceitarem prontamente participar das entrevistas e permitirem minha presença em suas salas de aula.

RESUMO

Este trabalho trata da política de inclusão na Educação Infantil da rede municipal de Campina Grande – Paraíba. Partimos do pressuposto de que embora haja, por parte da política da educação inclusiva, uma orientação em matricular todas as crianças, inclusive as consideradas com deficiência, na escola regular, oferecendo as condições necessárias para sua participação nas propostas educativas, muitas vezes, há contradições na natureza da própria lei que reverberam na prática, dificultando o processo pedagógico como um todo. Com base nessas considerações, tivemos por objetivo analisar a Política de Inclusão de crianças com deficiências nas Creches e Pré-escolas municipais de Campina Grande. Para tanto, nos baseamos em produções que abordam sobre Educação Infantil, infância, inclusão, identidade, diferença e políticas e práticas de inclusão, recorrendo às contribuições teóricas de autores como Bujes (2005), Sarmiento et. al (2006), Hall (2009), Silva (2009), Woodward (2009), Veiga-Neto (2001, 2005) Abramowicz (2001), Dorziat (2006, 2007, 2009a, 2009b, 2010, 2011), Laplane (2007), Lopes (2007), Glat (2007), Garcia (2008), Ferreira e Ferreira (2007), entre outros. O campo da pesquisa foi composto por três Creches e Pré-escolas, com a participação de nove professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Sala Regular (SR). Através de entrevistas semi-estruturadas e observações, obtivemos dados que indicaram que a Política de Inclusão desenvolvida pela SEDUC para Educação Infantil se materializa apenas no Atendimento Educacional Especializado – AEE, com a participação das professoras designadas para esse atendimento. Ficou patente a desarticulação das professoras do AEE com as da SR, deixando à mostra a ausência de um trabalho coletivo e, como consequência, o desconhecimento das professoras das SR sobre o AEE, bem como a sua não participação na formação continuada. Essa falta de articulação/conhecimento/participação das professoras se reflete em práticas pedagógicas que acabam por excluir as crianças com deficiência de experiências fundamentais para o seu desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: política de inclusão, educação infantil, criança com deficiência.

ABSTRACT

This Project is about the policy of inclusion on the Elementary school of the municipal net in Campina Grande – Paraíba. It was observed that although there is guidance in order to enroll all the children with some kind of disability in the regular school, giving the necessary conditions to them to take part of the educational activities, there are sometimes contradiction on the law that reverberates in the practice, making it difficult the pedagogical process as a whole. Based on these considerations, we have the aim to analyse the policy of inclusion of handicapped children on the municipal daycare centers and elementary schools in Campina Grande. Our productions are based on authors that write about elementary school, childhood, inclusion, identity, differences and policy and practice of inclusion, such as: Bujes (2005), Sarmiento et al. (2006), Hall (2009), Silva (2009), Woodward (2009), Veiga-Neto (2001, 2005), Abramowicz (2001), Dorziat (2006, 2007, 2009a, 2009b, 2010, 2011), Laplane (2007), Lopes (2007), Glat (2007), Garcia (2008), Ferreira e Ferreira (2007), among others. The field of the research was three daycare centers and elementary schools, where nine teachers of the “Atendimento Educacional Especializado (AEE)”, specialized Educational Service and Regular Classrooms (RC). Through semi structured interviews and observations, we got informations that indicate that the policy of inclusion that is developed by Preschool to materialize only in the Atendimento Educacional Especializado” – Specialized Educational Service – AEE, with the participation of the appointed teachers to the service. It was clear the disconnection between the teachers of the AEE and the ones of Regular classrooms, without a collective work and as a result, the teachers of Regular classrooms did not know about AEE, as well they do not take part in the ongoing training. This lack of connection/ knowledge/participation of the teachers is reflected in pedagogical practices that end up excluding handicapped children from essential experiences to their development.

Keywords: Policy of inclusion, elementary school, handicapped children.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BM	Banco Mundial
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CORDE	Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEI	Gerência de Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IQEI	Indicadores de Qualidade na Educação Infantil
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PB	Paraíba
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Educação Esporte e Cultura
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SENEB	Secretaria Nacional de Ensino Básico
SR	Sala Regular
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Creches e Pré-escolas da rede municipal de Campina Grande - PB....	22
Quadro 2 - Instituições que compõem o campo da pesquisa.....	24
Quadro 3 - Perfil das professoras das Salas Regulares	25
Quadro 4 - Perfil das professoras das salas de Atendimento Educacional Especializado	26

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO.....	13
2 - PERCURSO METODOLÓGICO: Delineando a Pesquisa.....	20
2.1 Local da pesquisa	22
2.2 Sujeitos participantes	25
2.2.1 As professoras da pesquisa.....	25
2.3 Instrumentos de coleta de dados	28
2.4 Análises dos dados	29
3 - MAPEAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE-PB.....	32
3.1 Educação Infantil: Campina Grande como reflexo de um contexto global em breve retrospecto histórico	32
3.2 A Política de Inclusão do Município de Campina Grande	44
3.3 Tecendo os fios da inclusão na Educação Infantil: o AEE	51
3.3.1 Sobre o Atendimento Educacional Especializado.....	51
4 - CENAS DO COTIDIANO NAS CRECHES: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DE INCLUSÃO DAS PROFESSORAS	72
5 - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	105
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICES	

1 - INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o movimento da inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino tem registrado considerável crescimento, haja vista a organização das pessoas na luta pela garantia de seus direitos enquanto cidadãos.

Em se tratando da Educação Infantil, mesmo diante de avanços, a inclusão ainda é um processo que necessita ser problematizado visto que os discursos que a proclamam distanciam-se da realidade vivenciada no cotidiano escolar brasileiro.

Nossa experiência como professora na Educação Infantil tem indicado que a permanência com qualidade da criança neste nível de ensino tem se mostrado desafiadora para toda a comunidade escolar, particularmente, para as professoras que lidam no dia a dia com ela.

A experiência transformou-se em interesse investigativo, quando, no ano de 2009, tivemos a oportunidade de trabalhar com crianças com deficiência nas duas instituições¹ em que ensinamos. Naquele período, vivemos momentos de angústia, devido à necessidade de desenvolver práticas que oportunizassem a todas as crianças das duas turmas experiências significativas.

Estávamos diante de uma nova realidade escolar, na qual as diferenças das crianças eram explícitas, e não sabíamos o que fazer para desenvolver outras formas de atividades que incluíssem a todos. Percebemos, naquele momento, o quanto a nossa formação havia deixado lacunas, não nos dando subsídios teóricos e práticos para lidar com essa situação, e a prática cotidiana da escola obstaculizava a discussão sobre questões importantes presentes na nossa realidade.

Diante desse contexto, procuramos ajuda da equipe pedagógica das duas escolas, no sentido de nos orientar sobre as atividades que poderiam ser realizadas com as crianças, uma vez que queríamos que todas participassem das propostas: o que fazer para atender às necessidades daquelas crianças? Como poderíamos desenvolver uma proposta de trabalho que contemplasse todas elas?

A presença de crianças com autismo serviu de justificativa para limitarem essas orientações. Tanto a psicóloga quanto a pedagoga de uma das instituições disseram que nunca haviam lidado com crianças autistas antes e sabiam que era muito difícil trabalhar com elas. No entanto, nos orientaram a ler um dos documentos

¹ Professora substituta da Unidade de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande, UEI/UFCG, e professora efetiva da rede Municipal de Campina Grande – PB, atuando numa Creche e Pré-escola.

da coleção *Saberes e Práticas da Inclusão*, lançado pelo Ministério da Educação, intitulado “Dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo”.

Ao ler esse material, ficamos um tanto confusas e ainda mais angustiadas, visto que as orientações contidas nele, a nosso ver, tratavam das crianças autistas como se fossem todas iguais, indicando orientações padronizadas para toda criança com autismo. Como tínhamos duas crianças com autismo, uma em cada instituição, evidentemente diferentes uma da outra, como poderíamos proceder seguindo aquele padrão?

Diante dessa realidade, percebemos o quão grande era o nosso desafio, pois, a partir de então, o educar e cuidar de todas as crianças de forma indissociável significava desenvolver um olhar diferente sobre elas, na tentativa de enxergar as suas potencialidades.

Nesse mesmo período, tomamos conhecimento de que o Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, estava oferecendo vagas para aluno especial no Mestrado. Participamos da seleção e cursamos a disciplina Tópicos em Políticas Educacionais: Inclusão e Alteridade, ministrada pela Professora Ana Dorziat, o que para nós foi uma oportunidade de crescer tanto acadêmica como profissionalmente. A teoria estudada e as discussões fomentadas em sala de aula ajudaram a clarear nossas ideias a respeito da inclusão.

Inicialmente, pensávamos que, ao cursar a disciplina, iríamos encontrar respostas para as nossas indagações. Entretanto, ficamos cada vez mais inquietas e desestabilizadas diante das reflexões/problematizações que fazíamos durante as aulas. Isso nos fez pensar ainda mais sobre os desafios e a responsabilidade para com aquelas crianças. Certificava-nos também de quão era limitada a inclusão física das crianças com deficiência no mesmo espaço que os ditos “normais”. Era preciso pensar numa inclusão de fato: aquela que buscasse meios de proporcionar a participação das crianças nas mais variadas situações de modo a favorecer o seu desenvolvimento.

Sabemos que muito tem se discutido sobre inclusão escolar nos últimos tempos. No entanto, a preocupação, na maioria das vezes, está em matricular as pessoas com deficiência para fazer cumprir o que a lei determina. Parece que o mais importante tem sido colocar para dentro da escola aqueles que, aos olhos da sociedade, são considerados fora dos padrões de normalidade. No entanto, a reflexão sobre a possibilidade de enxergar essas pessoas para além de suas

limitações não tem sido motivo de preocupação, visto que o direito de estar na escola regular junto aos ditos “normais” parece ser suficiente.

Desse modo, ao abrir as portas para matricular todos os alunos, a escola cumpre o dever legal, uma vez que o direito de todos os indivíduos à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e reafirmado pela Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990).

No Brasil, as ações desenvolvidas para a construção de uma escola inclusiva foram intensificadas após a adesão à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que aponta o direito de todos à educação e o princípio da valorização das diferenças. Essa determinação é coerente com vários outros dispositivos legais, como: a *Lei nº 8.069/90*, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, assegurando-lhes proteção integral; a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDBN nº 9394/96, que traz um capítulo destinado à educação especial como modalidade de ensino, perpassando os diversos níveis; as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial*, realizada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) através da Resolução nº 02/2001, baseada nas premissas de documentos internacionais.

Além de abranger os diversos níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, esses dispositivos legais devem contemplar todas as pessoas, independente de suas condições pessoais, psicológicas ou sociais.

No entanto, o fato de a legislação proclamar o direito à educação a todas as crianças não quer dizer que elas estejam realmente participando de propostas educativas e vivenciando experiências significativas que possam contribuir com o seu desenvolvimento, principalmente em se tratando da criança com deficiência.

Embora haja, por parte da política da educação inclusiva, uma orientação em matricular todas as crianças, inclusive as consideradas com deficiência, na escola regular, oferecendo as condições necessárias para sua participação nas propostas educativas, entre elas a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), complemento necessário para que os alunos desenvolvam suas especificidades, sabemos que, muitas vezes, há contradições na natureza da própria lei que reverberam na prática, dificultando o processo pedagógico como um todo.

Desse modo, ao concebermos a Creche e a Pré-escola como um ambiente coletivo onde devem se desenvolver práticas de educação e cuidado que contribuam para a formação e a aprendizagem da criança, com vistas ao seu desenvolvimento,

reputamos como de grande importância fomentar reflexões sobre as práticas da Educação Infantil para a sociedade.

A partir do princípio de que cada criança é diferente e singular, não apenas por apresentar algum tipo de deficiência, mas também por pertencer a grupos sociais distintos, por desenvolverem hábitos, costumes e valores diferentes umas das outras, desenvolvemos o interesse em analisar como vem se dando o atendimento da criança com deficiência na Educação Infantil da rede municipal de Campina Grande – PB. Para tanto, estipulamos como questões de pesquisa: De que forma vem sendo implantada a política de inclusão nas Creches e Pré-escolas municipais de Campina Grande-PB? Qual o papel do AEE no processo de inclusão da criança que apresenta algum tipo de deficiência na Educação Infantil? Qual o perfil das professoras que atuam com essas crianças? Como é realizado o trabalho no AEE e na Sala Regular² (SR)? Como as professoras que atuam na SR e no AEE concebem o trabalho desenvolvido com as crianças com deficiência? Há um trabalho colaborativo entre as professoras que atuam na SR e as do AEE? Como as professoras veem as crianças com deficiência na Educação Infantil?

Com esse estudo, nos propomos a analisar as políticas e práticas voltadas para a Educação Infantil, com foco em crianças com deficiência das Creches e Pré-escolas Municipais de Campina Grande – PB. Buscamos compreender as concepções das professoras das SR e do AEE sobre Educação Infantil, Criança, Inclusão e Atendimento Educacional Especializado e as práticas pedagógicas desenvolvidas por essas professoras nas salas de aula, a partir do que é proposto pela política de inclusão voltada para a Educação Infantil.

Temos como objetivo, então, analisar a política de inclusão de crianças com deficiências nas Creches e Pré-escolas municipais de Campina Grande – PB, procurando de maneira mais específica: analisar a prática pedagógica das professoras da SR e do AEE, considerando o cuidar-educar como eixos fundamentais na Educação Infantil; investigar a visão das professoras da SR e do AEE sobre inclusão; identificar a (in) existência de relação estabelecida entre as professora do AEE e as que atuam na SR; e identificar o perfil das professoras da SR e do AEE.

^{2 2} O termo Sala Regular é utilizado pela Política Nacional para diferenciar a sala de aula comum da sala de aula do ensino especial.

Acreditamos que a contribuição deste estudo será no sentido de discutir sobre as práticas inclusivas e também lançar um olhar sobre a política desenvolvida no âmbito nacional e municipal voltadas para inclusão na Educação Infantil, buscando problematizar tais políticas, uma vez que estas têm reflexo nas práticas educativas desenvolvidas nessas instituições.

Além disso, trata-se de um tema de relevância sócio-educacional, pois, ao lançarmos novos olhares à Educação Infantil e, em especial, à inclusão da criança com deficiência, buscamos trazer à discussão outra concepção de Educação e Educação Infantil, bem como desmistificar a ideia de que apenas o que determina a lei em termos de garantia ao acesso à escola regular, por si só, não possibilita a inclusão. É preciso redirecionar o olhar, considerando que antes de apresentar qualquer deficiência são acima de tudo crianças.

Nesse sentido, consideramos fundamental abordar sobre os significados do ser criança e infância(s), com base em estudiosos da área (KRAMER, 2001; BUJES, 2001; KULHMANN Jr., 2007; 2010), que tentam mostrar a importância da compreensão desses conceitos para o entendimento da história da educação da criança e do papel a ela atribuído; e identificar e problematizar as concepções subjacentes ao discurso oficial da inclusão em instituições de Educação Infantil, com o olhar voltado para a construção das identidades das crianças e, em particular, das crianças com deficiência.

Para tanto, a nossa pesquisa está baseada em produções que abordam sobre Educação Infantil, infância, inclusão, identidade e diferença, categorias discutidas no campo dos Estudos Culturais da Educação.

Surgido na Inglaterra no final dos anos 50, os Estudos Culturais é um campo teórico de estudos interdisciplinar que toma a cultura como questão central. Nesse cenário, a identidade e a diferença estão no centro de sua teoria social e de sua prática política, uma vez que novos grupos emergiram e, com eles, novas posturas identitárias se constituíram nesse novo cenário, buscando a auto-afirmação, ao questionar as posições de identidade privilegiadas hegemonicamente ao longo dos anos, em função de uma política das diferenças.

Nossas reflexões se fundamentam, assim, no pensamento de Bujes (2005), Sarmiento et. al (2006), Hall (2009), Silva (2009), Woodward (2009). Para contribuir com a discussão sobre inclusão, nessa perspectiva, trazemos Veiga-Neto (2001, 2005) e Abramowicz (2001). Para dialogar sobre as políticas públicas voltadas para

inclusão, partimos de autores que questionam essas políticas e os discursos oficiais, como Dorziat (2006, 2007, 2009a, 2009b, 2010, 2011), Laplane (2007), Lopes (2007), Glat (2007), Garcia (2008), Ferreira e Ferreira (2007), entre outros.

Além desses referenciais, é importante destacar que consideramos relevantes as contribuições das produções acadêmicas encontradas no acervo do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC), que trazem pesquisas sobre a inclusão, políticas e práticas educativas envolvendo as crianças com deficiência. Cabe lembrar que, embora tenhamos delimitado a nossa consulta, nos anos de 2010, 2011, encontrando muitos trabalhos que tratam do tema abordado, utilizamos como fonte de estudo autores como López (2010) e Benincasa (2011), que abordam mais especificamente a Política Inclusiva para Educação Infantil.

Buscando construir um diálogo com as professoras, protagonistas e colaboradoras no entendimento do processo de inclusão da criança com deficiência nas Creches e Pré – escolas da rede Municipal de Campina Grande – PB, organizamos o trabalho em quatro capítulos, além desse introdutório.

No segundo, intitulado *Percurso metodológico: delineando a pesquisa*, descrevemos todo o desenvolvimento investigativo nos seguintes tópicos: local, caracterização das participantes e seus perfis, instrumentos de produção de informação utilizados e, por fim, as bases teóricas que deram lastro para a análise dos dados.

No terceiro, denominado *Mapeamento da Educação Infantil na rede Municipal de Campina Grande-PB*, apresentamos, um breve retrospecto histórico da Educação Infantil no município, refletindo sobre as funções que esta vem assumindo ao longo dos anos, como reflexo de um contexto global. Em seguida, direcionamos o olhar para a Política de Inclusão desenvolvida pelo município, abordando as bases legais que subsidiam esta Política, com vista a compreendermos como ela vem sendo pensada e desenvolvida no contexto da Educação Infantil.

No quarto capítulo, *Cenas do cotidiano nas creches: um olhar sobre as práticas de inclusão das professoras*, discutimos sobre Infância, criança, identidade e inclusão, elucidando a importância da compreensão desses conceitos para o entendimento das práticas de inclusão vivenciadas pelas professoras no cotidiano das instituições.

O último capítulo, *Algumas Considerações*, retoma as questões de pesquisa visando apontar alguns resultados da análise dos depoimentos e das observações realizadas, assim como as possíveis contribuições para a Educação Infantil.

Ressaltamos que, ao longo da dissertação, tentamos estabelecer pontes entre os dados empíricos e as contribuições teóricas, dando visibilidade aos dizeres/fazer das professoras no cotidiano das Creches e Pré-escolas. Trazemos, no corpo do trabalho, reflexões das ações do cotidiano da sala de aula, buscando compreender como as professoras ressignificam suas práticas, constitutivas de uma educação menor, mediante a recepção de estratégias políticas de uma ordem maior, ou seja, de uma educação maior como trata Gallo (2003).

Optamos por essa organização do trabalho por entendermos, assim como Triviños (2009), que a pesquisa de ordem qualitativa não segue uma sequência rígida de etapas assim como nas pesquisas de ordem quantitativa, mas nos oportuniza discorrer de maneira fluida entre os caminhos investigativos e os dados encontrados, ancorados na teoria que nos fundamenta.

2 - PERCURSO METODOLÓGICO: Delineando a Pesquisa

2 - PERCURSO METODOLÓGICO: Delineando a Pesquisa

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as políticas e práticas de inclusão na Educação Infantil, através das concepções das professoras da sala regular e da sala de AEE sobre Educação Infantil e Inclusão, buscando compreender como tais concepções influenciam nas suas práticas de atendimento às crianças com deficiência.

Fundamentamo-nos na abordagem qualitativa, que concebe o sujeito-pesquisador como parte integrante do processo de construção do conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significados. Segundo Minayo (2006), a investigação, por meio dessa abordagem, possibilita incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais. Embora não excluamos a possibilidade de quantificação dos dados, o foco é interpretar e discutir a relação entre o conhecimento e a realidade circundante, enxergando a pesquisa de forma sistêmica.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o objetivo desse tipo de pesquisa é compreender o(s) sujeito(s), tomando como base os seus pontos de vista. Eles acrescentam que

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, [...] os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo, divorciar o acto, a palavra ou o gesto de seu contexto é perder de vista o significado (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Para esses autores, a investigação qualitativa em educação é frequentemente denominada por naturalista, tendo em vista o investigador frequentar os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos das pessoas (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Esse método de pesquisa ainda permite que o pesquisador colha informações das mais variadas formas de registros, facilitando a valorização dos conteúdos, do ambiente natural explorado e dos dados coletados.

2.1 Local da pesquisa

A investigação foi realizada em Creches e Pré-escolas da rede municipal de Campina Grande, município situado a 130 km de João Pessoa – Paraíba, cuja população é de 385.213 (trezentos e oitenta e cinco mil, duzentos e treze) habitantes, de acordo com os dados estimados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2011.

Para a escolha das instituições que fizeram parte do estudo, dirigimo-nos primeiramente à Secretaria de Educação, Esporte e Cultura de Campina Grande/SEDUC no mês julho de 2011. Intencionávamos obter informações sobre o número de Creches e Pré-escolas existentes no município, o número de crianças matriculadas e a existência (ou não) de crianças com deficiência nessas instituições. Caso houvesse, iríamos levantar o tipo de deficiência que estas apresentavam, como também se as instituições contavam com o Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Na SEDUC, conversamos com a gerente de Educação Infantil que nos informou o número e o nome das Creches e Pré-escolas e as que dispunham do AEE. As demais informações só foram obtidas nas próprias creches, uma vez que não havia registro contendo dados relativos ao número de crianças com deficiência na Educação Infantil.

Depois desse primeiro contato, solicitamos a autorização do Secretário de Educação para visitar as instituições (Apêndice A). De posse dessa autorização, seguimos para as Creches e Pré - Escolas e, depois de apresentarmos às gestoras o documento com autorização do secretário, obtivemos as informações necessárias que faltavam para o complemento do levantamento inicial, conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro 1: Creches e Pré-escolas da rede municipal de Campina Grande – PB

[Fonte: SEDUC e às gestoras das instituições/2011]

Nº	NOME DA INSTITUIÇÃO	Nº DE ALUNOS	ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	DIAGNÓSTICO	LOCALIZAÇÃO	SALA DE AEE
1	*Creche e Pré-escola Vovó Clotilde	123	00	-	R. Alice de Araújo Cruz Cinza	Não
2	Creche e Pré-escola Galba F. Pimentel	139	02	Deficiência Visual Autismo	R. Luís Leopoldino de Albuquerque, 395 Jardim Continental	Sim/ Funciona
3	Creche e Pré-escola Maria Ceci	133	00	-	R. Estilac Leal, S/N Alto Branco	Não
4	Creche e Pré-escola Sinhazinha Celino	152	02 (sem diagnóstico comprovado)	Deficiência intelectual	Centro de Atividades Acácio Figueiredo, S/N Catingueira	Não
5	*Creche e Pré-escola Áurea Moura	134	00	-	R. Goiana, 270 – Bairro das Cidades	Não
6	Creche e Pré-escola Nenzinha Cunha Lima	154	01	Autismo	R. Paulo Roberto Mayer, S/N – Presidente Médici II	Não
7	Creche e Pré-escola Lourdes Loureiro	141	00	-	Centro de Atividades Argemiro de Figueiredo - Cruzeiro	Não
8	Creche e Pré-escola Vânia Figueiredo	96	00	-	R. Manoel Viriato Souza, S/N - Tambor	Não
9	Creche e Pré-escola Creche e Pré-escola Lenise Medeiros	92	01	Retardo Mental	Av. Caicó, S/N – Conjunto Álvaro Gaudêncio	Não
10	Creche e Pré-escola Severino Cabral	133	00	-	R. Jamila Abraão Jorge, S/N Malvinas-Conjunto Severino Cabral	Não
11	*Creche e Pré-escola Isabele Barbosa da Silva	168	03 (02 sem diagnóstico comprovado)	Deficiência visual Paralisia Cerebral Deficiência Intelectual	R. Eptácio Pessoa, S/N, Pedregal	Não
12	Creche e Pré-escola Soraya Magnólia	101	02	Síndrome de Down Deficiência Intelectual	R. Pernambuco, S/N Liberdade	Sim/ Funciona
13	Creche e Pré-escola Amenaide Santos	128	00	-	R. Presidente Costa e Silva, S/N – Santa Rosa	Não
14	Creche e Pré-escola Zeferina Gaudêncio	86	01	Síndrome não diagnosticada	R. Dr. João Pequeno, S/N-Catolé	Não
15	*Creche e Pré-escola Alcides Cartaxo Loureiro	115	00	-		Não
16	Creche e Pré-escola Cotinha Carvalho	143	01	Paralisia Cerebral	R. São Pedro, S/ N- Pedregal	Não
17	Creche e Pré-escola Elza Almeida	134	02 (sem diagnóstico comprovado)	Deficiência intelectual	R. Hortêncio Ribeiro, S/N – Santo Antonio	Não
18	Creche e Pré-escola Felix Araújo	104	01	Síndrome de Down	Avenida Portugal, S/N- Bodocongó I	Sim Não funciona
19	*Creche e Pré-escola Vovó Adalgisa	153	01(sem diagnóstico comprovado)	Surdez	R. Rafael S. De Souza, 300 – Multirão do Serrotão	Sim/ Funciona
20	Creche e Pré-escola Beatriz Hamade	88	02 (01 sem diagnóstico comprovado)	Autismo Retardo Mental	R. Antonio Soares Silva, S/N - Jeremias	Não

21	Creche e Pré-escola Maria Emília Cordeiro Pedrosa	126	01	Deficiente Mental	Referência : Hospital da FAP	Sim/ Não funciona
22	Creche e Pré-escola Passinha Agra	97	01	Síndrome de Down	Rua Projetada, S/N – Sítio São Januário	Não
23	*Creche e Pré-escola Karine da Silva	164	02 (sem diagnóstico comprovado)	Deficiência intelectual	R. Miguel Couto, 650 – Distrito de São José da Mata	Sim/ Não funciona
24	Creche e Pré-escola Nila Dunda	136	00	-	R. da Chã, S/N – Distrito de Galante	Não
25	*Creche e Pré-escola Galdina B. Silva	78	00	-	R. Mônaco, S/N – Cuités	Não

* Creches com berçários

Após esse levantamento, apuramos que a rede municipal de Educação de Campina Grande/PB conta com 25 (vinte e cinco) Creches e Pré-escolas, das quais 23 (vinte e três) estão localizadas na zona urbana e duas na zona rural. Dessas, 25 (vinte e cinco) Creches e Pré-escolas, sete possuíam berçário. O número total de crianças atendidas era de 3.118 (três mil cento e dezoito) crianças, sendo 23 (vinte e três) com deficiência. Apuramos também que das 25 Creches e Pré-escolas existentes, apenas seis contavam com o Atendimento Educacional Especializado, entretanto, somente três estavam em funcionamento.

Cabe destacar que das 23 (vinte e três) crianças com deficiência, nove delas foram citadas como não tendo um diagnóstico. Embora entendamos a importância do conhecimento por parte das professoras sobre as crianças, tendo em vista o desenvolvimento de uma prática pedagógica condizente com as suas necessidades, é importante ficarmos atentos às colocações de Dorziat (2011, p.12), quando diz:

Dentro de uma abordagem cultural e antropológica, o diagnóstico médico tem o valor reservado, enquanto apenas indicativo entre vários outros. Entretanto, ele pode ser bastante prejudicial se, como aconteceu ao longo da história da educação especial, for colocado como o único e mais importante indicador, predeterminando o sujeito a partir de suas limitações ou deficiências e definindo procedimentos corretivos e normalizadores.

Desse modo, há que se ter muita cautela para não incorrer num processo de estigmatização dessas crianças, rotulando-as pela sua deficiência e não observando o que pode e deve ser trabalhado com elas.

Em seguida, voltamos às instituições selecionadas, a fim de solicitar autorização às gestoras para a realização da pesquisa. Fomos bem recebidas e, no mesmo dia da visita, foi agendado o dia e horário para que pudéssemos conversar

com as professoras. No dia marcado, esclarecemos o objetivo da pesquisa ao grupo de professores que, após tomarem conhecimento, concordaram em participar da investigação assinando o termo livre e esclarecido (Apêndice B).

Diante desse panorama, optamos por fazer nossa investigação nas três instituições onde o AEE estava em funcionamento, uma vez que as mesmas atendiam aos requisitos estipulados na pesquisa.

Essas instituições foram identificadas por meio de nomes fictícios relacionados às principais avenidas de Campina Grande que dão acesso às Creches e Pré-Escolas participantes desta pesquisa: *Manoel Tavares*, *Floriano Peixoto* e *Assis Chateaubriand*, conforme mostra o quadro 2.

Quadro 2: Instituições que compõem o campo da pesquisa

[Fonte: SEDUC e às gestoras das instituições/2011]

INSTITUIÇÃO	Nº DE ALUNOS	Nº DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	DIAGNÓSTICO	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
<i>Manoel Tavares</i>	139	02	Deficiência Visual Autismo	Em funcionamento
<i>Floriano Peixoto</i>	101	02	Síndrome de Down Deficiência Intelectual	Em funcionamento
<i>Assis Chateaubriand</i>	153	01	Surdez	Em funcionamento

2.2 Sujeitos participantes

A pesquisa, ora apresentada, mapeou as profissionais que trabalhavam nas instituições escolhidas, perfazendo um total 10 (dez) sujeitos, sendo três professoras do AEE e sete professoras da SR que tinham alunos com deficiência atendidos pelo AEE. Assim como nomeamos as instituições escolares com nomes fictícios, também optamos por identificá-las com a letra **C** referente à palavra **CRIANÇA**, uma vez que são elas as protagonistas da Educação Infantil.

2.2.1 As professoras da pesquisa

Para apresentar as professoras participantes da pesquisa, optamos por fazê-lo em dois blocos: o primeiro retrata as professoras das salas regulares e o segundo apresenta o perfil das professoras do Atendimento Educacional Especializado.

De acordo com as informações prestadas pelas professoras da sala regular, a média de suas idades variava entre 28 (vinte e oito) e 60 (sessenta) anos, prevalecendo um número maior de professoras na faixa etária de 30 anos. Quanto à formação acadêmica, as professoras apresentavam as seguintes: cinco eram licenciadas em Pedagogia, uma estava cursando licenciatura em Biologia, uma estava cursando licenciatura em Pedagogia e apenas uma das professoras possuía pós-graduação em Educação Infantil.

Com relação ao tempo de atuação das professoras na Educação Infantil, este variava de cinco a 31 (trinta e um) anos. No tocante às turmas em que lecionavam, estas abrangiam tanto as crianças da Creche (turma de Maternal³ II) quanto as crianças da Pré-escola (turmas de Pré I e Pré II⁴) nos turnos manhã e tarde. O número de crianças atendidas variava entre 12 (doze) e 25 (vinte e cinco) em cada turma. Em se tratando da carga horária, seis professoras assumiam apenas um turno de atividades, desempenhadas em 25 (vinte e cinco) horas semanais e, uma assumia 40 (quarenta) horas, o que correspondia a dois turnos de atividades.

Quadro 3: Perfil das professoras das Salas Regulares (SR)

[Fonte: professoras das instituições/2011]

NOME	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE ATUAÇÃO E.I	TURMA E TURNO EM QUE LECIONA	Nº DE ALUNOS	CARGA HORÁRIA SEMANAL
CARLA	30	Nível Superior - <i>Pedagogia</i>	8 anos	Pré I – Manhã	12	25 h/s
CAROLINA	48	Nível Superior – <i>Pedagogia</i> Especialização - <i>Psicopedagogia e Educação Infantil</i>	17 anos	Pré II - Manhã	15	25 h/s
CALÉBIA	60	Nível Superior – <i>Pedagogia</i>	31 anos	Pré II – Tarde	16	25h/s
CAMILA	33	Nível Superior - <i>Pedagogia</i>	14 anos	Maternal II – Tarde	25	40 h/s
CANDICE	31	Cursando	5 anos	Maternal II -	25	25h/s

³ A turma do Maternal II era composta por crianças na faixa etária de 3 anos que passavam tempo integral na instituição. Assim, as professoras (Camila, Candice, Carmélia e Catarina) lecionavam na mesma turma, duas atuando no turno da manhã e duas no turno da tarde.

⁴ As turmas de Pré I e Pré-II atendiam crianças na faixa etária de quatro e cinco anos de idade, respectivamente. Essas crianças frequentavam a instituição em apenas um dos turnos.

		Licenciatura em <i>Biologia</i>		Tarde		
CARMÉLIA	28	Nível Superior – <i>Pedagogia</i>	7 anos	Maternal II – Manhã	25	25h/s
CATARINA ⁵	36	Cursando <i>Pedagogia</i>	8 anos	Maternal II – Manhã	25	25h/s

Segundo o depoimento das professoras do AEE, a média de suas idades variava entre 29 (vinte e nove) e 40 (quarenta) anos. Em relação à formação acadêmica, uma era licenciada em Pedagogia, uma estava cursando Pedagogia e uma possuía licenciatura em Letras. No que diz respeito ao tempo de atuação na Educação Infantil, este variava entre cinco e 10 (dez) anos de atividades. Já o tempo de atuação no AEE, variava de 01(um) a 11(onze) anos. As professoras atendiam um número de seis a nove crianças⁶. Duas delas assumiam uma carga horária de 25 (vinte e cinco) horas semanais, equivalente a um turno e uma assumia 40 (quarenta) horas semanais, correspondente a dois turnos de atividades.

Quadro 4: Perfil das professoras das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE)

[Fonte: professoras das instituições/2011]

NOME	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE ATUAÇÃO E.I	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	Nº DE ALUNOS	CARGA HORÁRIA SEMANAL
CIBELE	31	Nível Superior - <i>Pedagogia</i>	10 anos	1 ano e 4 meses	09	40h/s
CINARA	29	Cursando Licenciatura em <i>Pedagogia</i>	3 anos	11 anos	06	25h/s
CICLENE	40	Nível Superior – <i>Letras</i>	5 anos	1 ano	8	25h/s

⁵ A Professora Catarina não pôde continuar participando da pesquisa, pois, no dia anterior marcado para a realização da entrevista, a professora entrou em trabalho de parto, saindo, portanto, para sua licença maternidade.

⁶ As crianças atendidas pelas professoras eram tanto das instituições em que cada uma trabalhava como também de outras escolas que ainda não tinham o AEE. No entanto, o nosso foco estava centrado apenas nas crianças das Creches e Pré-escolas onde as profissionais estavam lotadas, conforme a seguinte distribuição: Professora CIBELE atendia duas crianças da instituição e sete de outras escolas; Professora CINARA atendia duas crianças da instituição e quatro de outras escolas e Professora CICLENE atendia uma criança da instituição e sete de outras escolas.

2.3 Instrumentos de coleta de dados

Para obter os dados da pesquisa, fizemos uso dos seguintes instrumentos: documentos que registrassem a história da Educação Infantil de Campina Grande – PB, entrevistas semi-estruturadas e observações.

As fontes documentais foram disponibilizadas pela Gerência de Educação Infantil (GEI) da Secretaria de Educação da rede Municipal de Campina Grande. Para Marconi e Lakartos (2010), os documentos oficiais comumente se constituem como a fonte mais fidedigna, pois dizem respeito a atos individuais, ou, ao contrário, atos da vida pública, de alcance municipal, estadual ou nacional. No entanto, esses autores recomendam ao pesquisador cuidado, pelo fato de o mesmo não ter controle sobre a forma como os documentos foram criados.

Somado aos documentos, a entrevista foi escolhida, por possibilitar um contato mais direto com os sujeitos investigados e permitir o estabelecimento de uma relação de confiança entre os envolvidos. Consideramos esse instrumento mais apropriado para a presente pesquisa, pelo fato também de o mesmo poder combinar perguntas fechadas e abertas e o entrevistado ter a possibilidade de discorrer sobre o assunto proposto sem se prender unicamente à indagação formulada (MINAYO, 2006).

Outros autores, como Richardson (1999) e Bogdan e Biklen (1994), ressaltam os benefícios da entrevista. Para Richardson (1999), a entrevista é uma técnica importante por permitir o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. Já Bogdan e Biklen (1994, p.134) ressaltam que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Ao tratar sobre os tipos de entrevista, Triviños (2009) aponta a semi-estruturada como um dos principais meios que o investigador possui para coletar os dados, pois “esta, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVINÕS, 2009, p. 146).

Baseadas nessas considerações e em consonância com os objetivos desta pesquisa, elaboramos dois roteiros de entrevista semi-estruturadas (Apêndice C),

direcionados para as professoras da sala regular e as da sala de AEE. Neles, continham questões que versavam sobre seus dados pessoais, suas concepções a respeito de Educação Infantil e inclusão, conhecimento sobre AEE e as práticas pedagógicas no cotidiano das instituições de Educação Infantil de Campina Grande.

A obtenção dos dados pretendidos requereu também a existência de momentos de observação. Essa forma de apreensão de dados é caracterizada por Richardson (1999, p.260) como sendo “a base de toda investigação no campo social, podendo ser usada em trabalho científico de qualquer nível, desde os mais simples estágios até os mais avançados”.

Durante as observações, procuramos manter uma relação de confiança com os sujeitos, a fim de que nossa presença nas instituições investigadas fosse o menos invasiva possível. É importante ressaltar que observar não é apenas ver as coisas e anotar o que se viu. Para Sampieri et al (2006, p. 383),

A observação qualitativa não é mera contemplação (“sentar e ver o mundo e fazer anotações”), nada disso. (...) os bons observadores precisam utilizar todos os seus sentidos para captar os ambientes e seus atores. É importante que o observador tenha ou desenvolva uma boa memória para lembrar a linguagem não-verbal, palavras específicas e outros aspectos, além de levar registros escritos e gravar as descrições, para que no momento de analisá-las não deixe de fora algo que seja importante.

O registro das observações foi realizado após as observações, em diário de campo, nos quais anotávamos as cenas ou pontos que consideramos significativos sobre a pesquisa bem como nossas impressões sobre eles.

2.4 Análises dos dados

Para analisar os dados obtidos, fizemos uso da análise de conteúdo, caracterizada por Bardin (2004) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens.

A análise de dados serviu de condução do processo de conhecimento e de necessidade de transformação da prática. Assim, procuramos estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, refletindo sobre as questões da pesquisa com base em seus objetivos. Nesse sentido, procuramos

descrever o conteúdo das falas e práticas, buscando registrar de forma fidedigna os dados produzidos e o tema em análise, bem como desvelar os fatores interferentes no fenômeno.

3 - MAPEAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE-PB

3- MAPEAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE-PB

3.1 Educação Infantil: Campina Grande como reflexo de um contexto global em breve retrospecto histórico

A Educação Infantil é onde as crianças fazem as descobertas principais [...] onde se dá a aprendizagem, o convívio social com outras crianças também. Então a escola e a Creche são fundamentais na vida dela. É uma descoberta do lúdico, do infantil, da brincadeira, do cantar. Eu acho que a Educação Infantil é um momento mágico a infância pra criança (PROFESSORA CICLENE - AEE).

Para se entender adequadamente a fala da Professora Ciclene, é necessário nos remeter a uma contextualização histórica situada da Educação Infantil, porque, ao longo da história da Educação Infantil, várias funções têm sido atribuídas a esse nível de ensino, marcando as práticas que direcionaram e direcionam o atendimento prestado às crianças no contexto das instituições de Educação Infantil.

Para tanto, nos remetermos a autores como Kramer (2001), Bujes (2001), Kulhmann Jr. (2010), entre outros, que nos ajudam a compreender o surgimento da Educação Infantil no contexto brasileiro bem como as várias funções assumidas por esta ao longo da história.

De acordo com Bujes (2001), as instituições de educação para a criança pequena, creches e pré-escolas têm seu surgimento depois das escolas e seu aparecimento tem sido associado ao trabalho materno fora do lar, a partir da Revolução Industrial. Difundida na Europa no século XVIII, a Revolução Industrial impulsionou mudanças no cenário político-econômico e social europeu. Assim, em função de uma nova conjuntura social, surgiram outras necessidades no que tange aos cuidados e à guarda das crianças pequenas, devido, sobretudo, à inserção das mulheres no mercado de trabalho.

As mulheres, que até então só eram responsáveis pelos afazeres domésticos e por cuidar dos filhos, diante das mudanças revolucionárias na estrutura orgânica da sociedade, introduzida pelos movimentos trabalhadores, passaram a assumir uma jornada de trabalho fora do lar. Isso comprometeu sua atividade nos cuidados com os filhos, tendo em vista uma menor disponibilidade de tempo para se dedicar a estes. Todo esse processo contribuiu para o surgimento das instituições de atendimento de cuidado e guarda da criança, gerando assim motivação para a fundação das primeiras creches européias.

Kramer (2001) aponta que o reconhecimento da educação pré-escolar como necessária começou tanto na Europa como nos Estados Unidos, durante a depressão econômica dos anos 1930. A segunda Guerra Mundial provocou um novo impulso ao atendimento pré-escolar, voltado principalmente para atender às crianças, cujos pais estavam em combate e as mães trabalhando em indústrias bélicas ou substituindo os maridos em suas profissões. Assim, foi introduzido o conceito de assistência social para as crianças pequenas, cuja preocupação também estava voltada para as questões emocionais e sociais.

Após a guerra, Kramer (2001) coloca que tanto as teorias psicanalíticas quanto as do desenvolvimento da criança influenciariam na prática escolar, por trazer à discussão temas como agressão, ansiedade e frustrações. O professor, nesse contexto, assumiria a responsabilidade para com a criança, tanto do ponto de vista educacional como clínico, uma vez que sua atenção se voltava para suas necessidades afetivas.

No Brasil, a história da Educação Infantil segue a tendência do que acontecia em âmbito mundial. Com a intensificação do processo de urbanização no final do século XIX, inicia-se um discurso higienista, o qual contribui para que se passe a valorizar a assistência à infância, baseado na preocupação com a saúde pública. Os higienistas discutiam os projetos para a construção de escolas e a implantação de serviços de inspeção médico-escolar, apresentando sugestões para todos os níveis de ensino, em especial para a Educação Infantil e primária. Do ponto de vista médico-higienista, o tema associado à assistência à infância era a mortalidade infantil. Além do mais, as propostas se integravam ao projeto de saneamento com o intuito de atingir a civilidade e a modernidade (KUHLMANN Jr., 2010, p. 90).

Em 1899, é fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, iniciativa tomada a partir da preocupação com a saúde pública. Também é inaugurada a primeira creche brasileira, creche da Companhia de Fiação de Tecidos Corcovado, fundada no Rio de Janeiro para atender os filhos dos operários (KULMANN Jr., 2010, p. 79).

Nessa mesma época, segundo Oliveira (2002), surgiu uma série de escolas infantis e jardins de infância, alguns criados pelos imigrantes da Europa para que seus filhos fossem atendidos. Nas décadas de 1960 e 1970, a pré-escola assume a função de suprir as necessidades fundamentais das crianças consideradas privadas cultural e educacionalmente. Esse período foi marcado pela difusão das teorias da

privação cultural e sua relação pedagógica, que indicava a estruturação de programas compensatórios, visando oferecer às crianças culturalmente desfavorecidas melhores condições para um desempenho satisfatório na escola de Ensino Fundamental.

Kramer (2001) aponta que as crianças consideradas carentes, deficientes e inferiores seriam as das classes sociais economicamente desfavorecidas que não correspondiam ao padrão estabelecido pela sociedade, cujo perfil de infância estaria atrelado a um padrão médio, único e abstrato de comportamento e desempenho infantil. Desse modo, foram colocadas como metas para essas crianças, consideradas privadas culturalmente, determinados atributos, atitudes ou conteúdos, incutidos por meio de programas de educação pré-escolar de cunho compensatório com o propósito de compensá-las de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas.

É importante lembrar que o conceito de educação compensatória, como um antídoto para a privação cultural, é originado do pensamento dos educadores Pestalozzi e Froebel e expandido, posteriormente, por Montessori e MacMillan, que se fundamentavam na ideia de que a pré-escola seria uma forma de superação da miséria, da pobreza e da negligência familiar (KRAMER, 2001).

Assim, a função da pré-escola seria de evitar o fracasso escolar de um determinado grupo da população infantil, reconhecido como culturalmente marginalizado. Portanto, caberia a ela desenvolver, por meio de programas de educação compensatória, competências e habilidades necessárias à escolarização dessas crianças, para que as mesmas não fracassassem no Ensino Fundamental. Desse modo, tanto a pré-escola quanto a creche adentram no cenário educativo brasileiro, ligadas à noção de necessidades de compensar as crianças carentes em termos materiais e culturais. A intervenção pública, nesse sentido, visava favorecer determinados grupos sociais que assegurassem a inserção satisfatória da criança no universo institucional, mais especificamente no ensino fundamental.

Em Campina Grande – PB, a Educação Infantil na rede municipal foi oficializada através da Lei nº 495/79 de 07 de julho de 1979. A política da pré-escola foi implantada através das leis nº 499 e 500 de 08 de agosto de 1979, cuja responsabilidade esteve sob a Divisão de Educação Pré-escolar (MACÊDO, 2005). Inicialmente, havia dez escolas responsáveis pelo pré-escolar, os chamados grupos

escolares, que trabalhavam de forma assistemática e tinham por função preparar a criança para cursar a 1ª série do Ensino Fundamental.

Já as primeiras Creches municipais surgem através de um programa denominado “Creche Campina”. A princípio, foram construídas apenas duas, cujo objetivo seria atender as necessidades das mães lavadeiras públicas que necessitavam de um lugar para deixar seus filhos pequenos. Essas creches, instaladas em bairros próximos às lavanderias, funcionavam como um espaço de atendimento às crianças na faixa etária de 2 e 6 anos de idade com uma proposta de cunho totalmente assistencialista (GEI⁷/SEDUC).

A reivindicação de associações comunitárias, dos Clubes de mães e outros grupos das zonas periféricas do município, bem como do movimento “mais creches”, realizado pelas mulheres em âmbito nacional, que reenviavam condições para educar seus filhos sob a guarda de educadores responsáveis, fez surgir o Programa de Creches e Pré-escolas no plano do governo municipal local. Inicia-se o funcionamento do programa com implantação de unidades dentro dos padrões de qualidade, possibilidades e limites existentes na época. A ideia de implementar o pré-escolar também nas creches justificava-se pelo fato de que na época a concepção de criança era de um ser indefeso e incapaz e os responsáveis por elas, no caso as professoras, desempenhavam a função de mãe, protetora, cuidadora, ou seja, tinha por obrigação suprir as necessidades e lacunas deixadas pela família.

Desse modo, a rede municipal intensifica a oferta da Educação Infantil e, na década de 1980, mais precisamente entre os anos de 1983 a 1988, constrói, amplia e reforma dezesseis Creches e Pré-escolas com o apoio institucional e financeiro do Banco Nacional de Desenvolvimento Social (BNDS) e Secretaria de Ação Social do Estado (SETRAS). Além disso, conta com a participação da sociedade civil por meio do Grupo de Voluntárias de Campina Grande, que se organiza para contribuir

⁷ O percurso histórico aqui relatado é fruto de dois documentos, ainda em caráter informal, disponibilizados pela Gerência de Educação Infantil da Secretaria de Educação (GEI/SEDUC) da rede municipal de Campina Grande – PB. De acordo com a Gerência, havia no arquivo da Secretaria documentos que contavam toda a história da Educação Infantil, no entanto, com a transição de governo, alguns desapareceram. A Secretaria dispunha no momento apenas de um breve histórico do Programa Creche Campina e de um relatório elaborado pela atual gestão. Desse modo, o percurso da história da Educação Infantil municipal, aqui traçado, tem como referência esses dois documentos: um intitulado “Breve histórico do Programa Creche Campina” que, por sinal, não contém data nem autoria; e outro denominado “Experiências Públicas em Educação Infantil no município de Campina Grande-PB (2011)”, em Slides no Power Point, resultado de uma apresentação da GEI em um Encontro de Educação Infantil realizado pela UEI/UFCG, cuja temática versou sobre Políticas Públicas, concepções e práticas educativas.

diretamente com a Política de Creche e Pré-escola, por considerá-la como um direito de cidadania da mulher.

Dentre as Creches e Pré-escolas construídas nesse período, duas foram instaladas na Zona Rural, em 1984. Estas funcionaram por quatro anos em instalações residenciais enquanto aguardavam a construção dos prédios, inaugurados, um em 1988 e o outro em 1989 (GEI/SEDUC).

As atividades das Creches e Pré-escolas, inicialmente, estavam centradas nas seguintes ações: estruturação administrativa e técnica, ou seja, com a seleção e treinamento das pessoas que lidariam com as crianças; organização e funcionamento de uma assessoria técnica; organização de atelier com costureiras e auxiliares que atenderiam permanentemente as creches em roupas de cama, mesa, copa, cozinha e fardamento para as crianças; além da elaboração da rotina de funcionamento cotidiano das unidades. Na rotina de funcionamento, tinha-se a preocupação com o cardápio a ser servido, as funções dos educadores, coordenadores e pessoal de apoio, obtenção de recursos por meio de convênios para adquirir equipamentos, entre outras preocupações.

Com o advento da Constituição, já na década de 1990, o número de Creches em Campina Grande aumenta para dezenove, incluindo uma Creche/ Berçário. Estas chegam a atender 1.200 crianças distribuídas em bairros periféricos e nos distritos de Boa Vista, Galante e São José da Mata, que atendiam a comunidade da zona rural.

Outras ações também foram evidenciadas na época, a exemplo da realização do primeiro concurso para recriador de Creche, do I e II Seminário Estadual de Creche e capacitações para os profissionais, visando uma melhoria na qualidade do atendimento.

A partir das definições legais, a rede municipal, baseada na prioridade dos direitos da criança, definidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), passou a preocupar-se com o Programa de Creche e Pré-escola numa perspectiva educativa e promocional, prestando assistência integral à criança, pensando em seu desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo.

Acompanhando as mudanças no âmbito federal, a Secretaria de Educação criou o Departamento de Educação Infantil (DEI), com a incumbência de desenvolver uma Política de Educação Infantil compatível com a Política Nacional e assumir a administração do Programa Creche e Pré-escola, seguindo o estabelecido

no Art. 29 da LDBN. Nessa perspectiva, as Creches e Pré-escolas deveriam assumir um caráter eminentemente educativo, com ações que agregassem o Cuidar e o Educar, e oferecessem à criança condições para se desenvolver integralmente numa proposta pedagógica fundamentada na concepção de criança cidadã.

Em busca da melhoria dessa qualidade, foi criada pela SEDUC/CG a equipe interdisciplinar, composta por pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, professores de Educação Física e profissionais da área de saúde, objetivando prestar assessoramento técnico, sócio-pedagógico aos educadores infantis e às crianças. O Programa Ação Educar, com o foco na qualidade do atendimento na Educação Infantil, operacionalizou ações voltadas para a Formação Continuada dos educadores infantis por meio da proposta de Letramento na visão sócio-histórica. Com isso, buscou fortalecer a reflexão da prática educativa no cotidiano da sala de aula, partindo da premissa de que o professor e o aluno constroem juntos seus conhecimentos.

Atualmente, a Educação Infantil é coordenada pela Gerência de Educação Infantil (GEI) e, conforme já apontamos no capítulo metodológico, o município dispõe de 25 (vinte e cinco) Creches e Pré-escolas, sob a coordenação dessa gerência.

Em 2011, das 25 (vinte e cinco) creches existentes, 10 (dez) estavam sendo reformadas, quatro eram relativamente novas e quatro das demais, anteriormente reformadas, estavam sendo ampliadas. Desse total, seis receberam salas de Atendimento Educacional Especializado.

Para atender a 3.105⁸ crianças, o município dispõe de 392 (trezentos e noventa e dois) professores habilitados para ensinar na Educação Infantil e 25 (vinte e cinco) gestores que administram as creches. Além das Creches, crianças de 4 e 5 anos também são atendidas em pré-escolas que funcionam em 86 (oitenta e seis) escolas da rede. Nessas escolas atuam 119 professoras que atendem a um total de 2.461 (duas mil quatrocentos e sessenta e uma) crianças.

Segundo a gerente da GEI, o objetivo da Educação Infantil municipal é “atender a criança de 0 a 5 anos no aspecto socioeducacional, visando uma aprendizagem de qualidade que garanta o bem-estar das crianças”.

⁸ Os dados informados pela GEI/SEDUC sobre o número de crianças matriculadas na Creche, cujo total é de 3.105, não correspondem ao levantamento realizado junto às gestores, totalizado em 3.118 crianças. Isso ocorre devido à transferência de crianças, por ocasião de mudança domiciliar. A informação exata só chega até a GEI posteriormente.

Ainda segundo a gerente da GEI, a proposta pedagógica desenvolvida pelo município aponta que

A Educação Infantil deve contribuir para o desenvolvimento intelectual, formação da personalidade, do auto-conceito, do pensamento crítico, da autonomia, da responsabilidade e do espírito cooperativo. Neste sentido a proposta pedagógica para Educação Infantil da Rede Municipal de Campina Grande, enfatiza e integra a criança na faixa etária de 0 a 5 anos, buscando garantir o desenvolvimento nos aspectos biológicos, psicológicos, intelectuais, sociais e culturais (GEI/SEDUC, 2011).

Como podemos observar, a Educação Infantil desenvolvida no município está em consonância com a Política de Educação Infantil no âmbito nacional. Segue assim o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu Art. 29, que afirma que a Educação Infantil, como a primeira etapa da educação básica, tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até os seis anos⁹ em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Desse modo, diante do que é preconizado pela LDB/9394/96, buscamos saber das professoras das instituições investigadas sobre como estas definem a Educação Infantil. Dentre os depoimentos das professoras, selecionamos quatro.

A professora Camila afirma que a Educação Infantil *“é o ponto principal para uma criança em todos os aspectos, seja eles cognitivo, afetivo e social [...]”* **(PROFESSORA CAMILA - SR)**. Já a Professora Carla diz: *“[...] a educação infantil, eu vejo como uma ponte. Um início que a criança tem de começar a aprender o educacional”.* **(PROFESSORA CARLA - SR)**

Percebemos na fala da Professora Camila que a sua definição sobre Educação Infantil aproxima-se do discurso oficial, enquanto que a fala da Professora Carla evidencia o quanto a função da pré-escola como preparatória para o ensino fundamental marcou a Educação Infantil. A expressão “uma ponte” sinaliza que na educação infantil a criança vai ser preparada para o Ensino Fundamental como se apenas nesse nível a criança começasse a aprender. A professora parece não ter clareza que a Educação Infantil, como primeira etapa de educação da criança, é um

⁹ A Lei 11.274 altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

espaço de socialização, de troca, de ampliação de experiências e conhecimentos, de acesso a diferentes produções culturais (NUNES; CORSINO, 2009).

É importante lembrar que Educação Infantil se constitui um direito social da criança e tem um papel fundamental na formação do indivíduo, uma vez que pode proporcionar conhecimentos essenciais no processo de sua aprendizagem. No entanto, é essencial uma organização pedagógica que possibilite à criança vivências significativas através das interações entre crianças/crianças e crianças/adultos, objetivando a ampliação do seu universo cultural.

A troca e a ampliação de conhecimento e experiência foi observada na fala da Professora Carolina, quando diz que *“a educação infantil é um aprendizado porque você aprende com as crianças, você lida com elas todos os dias, então coisas novas vão surgindo e cada dia elas surpreendem você”* (**PROFESSORA CAROLINA - SR**). Essa relação de troca, de aprendizagem junto às crianças é fundamental, pois conforme Nunes (2009, p. 43)

O espaço pedagógico é privilegiadamente um local facilitador de interações e de confrontos das crianças entre elas, produzindo a chamada cultura de pares. Também das crianças com adultos, quando junto experimentam a descoberta de ensinar e aprender, e dos adultos entre si, sejam eles, mães, pais, professores etc. que vivem o intenso desafio de perguntar o seu papel, revendo seus conhecimentos e suas experiências.

Para a Professora Carmélia, Educação Infantil *“é proporcionar tudo que a criança tem direito, mas de uma forma diferenciada, sempre colocando o prazer [...] o aprender com prazer é sempre bom e ainda bem que a educação infantil proporciona esse tipo de coisa”* (**PROFESSORA CARMÉLIA - SR**).

Embora a Professora Carmélia, em sua fala, não tenha se referido explicitamente ao brincar, inferimos que o aprender com prazer pode estar relacionado ao brincar como uma forma prazerosa. Nesse sentido, compreendemos que a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação da criança, deve ser repleta de vivências prazerosas e significativas, permeadas principalmente pela ludicidade.

Esse aspecto também é ressaltado nos documentos elaborados pelo MEC, que subsidiam as propostas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil de todo o país, dentre as quais: o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (BRASIL, 2001a)

e, mais recentemente, os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil – IQEI (BRASIL, 2009a).

Esses documentos embasam a proposta desenvolvida pelo município, conforme aponta a representante da GEI/SEDUC (2011), quando diz que os pressupostos teóricos e metodológicos para Educação Infantil estão alicerçados no

Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RECNEI); Parâmetros de Qualidade para Educação Infantil (PQEI); Política Nacional Curricular de Educação Infantil; Abordagens teóricas Wallon, Vygotsky, Piaget e outros.

O RCNEI se apresenta como um guia que traz objetivos, conteúdos e orientações didáticas para o desenvolvimento das atividades das crianças. Embora não seja de caráter obrigatório, uma vez que a decisão por adotá-lo ou não deve ser da equipe pedagógica de cada instituição, não podemos deixar de salientar que o RCNEI tem sido alvo de críticas. Para alguns autores, os conteúdos nele abordados se distanciam das especificidades das crianças da Educação Infantil, evidenciando a subordinação do que é pensado para o Ensino Fundamental (CERISARA, 2002; KUHLMANN Jr., 2007).

De acordo com o RCNEI, a função da Educação Infantil é cuidar e educar a criança, de forma indissociável, para a promoção do pleno desenvolvimento. O cuidar significa uma parte integrante da educação, “cuidar da criança é, sobretudo, dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades” (BRASIL, 1998, p. 25). Já o educar significa

propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens, orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança (BRASIL, 1998, p.23).

Entendemos, assim, que o cuidar/educar são indissociáveis, tendo em vista as necessidades básicas que as crianças têm no tocante à alimentação, à saúde, à higiene, à proteção e ao direito de acesso ao conhecimento sistematizado. Contudo, sabe-se que a compreensão da função do cuidar/educar é relativamente recente, pois a história relata que sempre existiu uma dicotomia entre os trabalhos

desenvolvidos nas creches e pré-escolas, por estes, quase sempre, se apresentarem de formas diferenciadas: por um lado, havia aquelas instituições que trabalhavam numa perspectiva considerada assistencialista e, por outro, aquelas que realizavam um trabalho denominado educativo. Nesse sentido, Cerisara (1999) ressalta:

Nesta "falsa divisão" ficava implícita a idéia de que haveria uma forma de trabalho mais ligada às atividades de assistência à criança pequena, as quais era dado um caráter não- educativo, uma vez que traziam para as creches e pré-escolas as práticas sociais do modelo familiar *elou* hospitalar e, as outras, que trabalhavam numa suposta perspectiva educativa, em geral trazendo para as creches e pré-escolas o modelo de trabalho escolar das escolas de ensino fundamental (CERISARA, 1999, p.30).

Segundo a referida autora, essa dicotomia era falsa, uma vez que o caráter educativo sempre existiu nas instituições de Educação Infantil. Uma proposta de educação assistencialista voltada para as crianças pobres e outra proposta educativa voltada para escolarização das crianças menos pobres. Ou seja, de um lado tinha-se um modelo hospitalar/familiar, cujas atividades por estarem ligadas ao corpo, à higiene, à saúde, à alimentação e ao sono das crianças eram desvalorizadas; de outro, as atividades pedagógicas entendidas como sérias e dignas de valores e atenção. Embora Cerisara (1999) se reporte ao passado, salienta que esse passado continua presente, uma vez que essas concepções ainda permanecem no trabalho de muitos educadores como também nas propostas de trabalho das instituições de Educação Infantil, muitas vezes superadas no discurso, mas visíveis nas práticas desenvolvidas.

Kuhlmann Jr. (2007) diz que a polaridade existente entre assistência e educação, representando o bem e o mal, como num conto de fadas, permite o estabelecimento de um paradoxo: enquanto as propostas educativas, destinadas à criança de 0 a 6 anos, inauguram o novo e implantam o pedagógico ou o educacional nos textos, na realidade institucional, as questões que discriminam a população pobre permanecem intocadas. Essa dicotomia está presente em várias dimensões do pensamento pedagógico, assim é fácil produzi-la como faz o RCNEI.

Na verdade, desde sempre, as instituições de Educação Infantil desenvolveram propostas educativas, porém o que as diferencia não são as origens nem a ausência de fins educativos, mas o público e faixa etária a serem atendidos.

Com efeito, a proposta educativa assistencial tinha como objetivo educar para a submissão e não para emancipação do indivíduo.

No tocante à Política de formação para Educação Infantil em Campina Grande, esta é oferecida pela GEI/SEDUC por meio de encontros mensais e quinzenais, também em parceria com o Instituto C&A, contemplando professores, gestores, equipe técnica e demais funcionários, além da realização anual de um seminário de Educação Infantil. De acordo com a GEI/SEDUC (2011), essa formação objetiva

proporcionar momentos de reflexão acerca das concepções históricas, políticas, sociais culturais e psicológicas que dão sustentação a uma prática coerente com o desenvolvimento da criança vista como centro da ação pedagógica, considerando o ver, observar, explorar, experimentar, conviver e construir seu conhecimento (GEI/SEDUC, 2011).

Conforme apontado, existe a perspectiva de formação pedagógica contínua, visando ao desenvolvimento de práticas que considerem a criança como o centro da ação pedagógica. Entretanto, sabemos que, além da formação, muitos são os desafios para que essa prática aconteça de forma condizente com as necessidades da criança. Na perspectiva da GEI/SEDUC (2011), há um desafio a ser enfrentado pela Educação Infantil da rede municipal que é

o não entendimento por parte das famílias quanto ao cuidar e o educar que são indissociáveis e, também, não compreendem que se faz necessário os momentos de planejamento e formação do educador (GEI/SEDUC, 2011).

Compreendemos o quanto é fundamental a presença da família na escola e sua importância no processo educativo da criança, uma vez que de acordo com a LDBN, a Educação Infantil, além de ser um dever de Estado ofertá-la, também é de responsabilidade da família e da comunidade. No entanto, no tocante aos objetivos e proposta educativa desenvolvidos em cada instituição, cabe à comunidade escolar a responsabilidade de sistematizar e socializar com as famílias os fundamentos teórico-metodológicos que subsidiam o trabalho desenvolvido nas Creches e Pré-Escolas.

Os desafios a serem enfrentados perpassam por muitas questões, tanto no que se refere à cobertura, quanto à qualidade do atendimento proporcionado às crianças e, em particular, aquelas com deficiência, foco do nosso estudo, o que nos

impõe refletir desde a ampliação em termos de cobertura, a formação das professoras, condições de infra-estrutura, proporção adulto-criança, organização dos espaços, atendimento compatível com as necessidades da família e da criança, as relações que se dão no interior das instituições educacionais até a dotação de recursos [...] (MACÊDO; DIAS, 2010 p. 9).

Um fato que nos chama atenção nessa trajetória, é que, embora o município adote a Política Nacional de Educação Infantil e, dentro dessa, a Política de inclusão, já que implementou em 2009 as Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Creches e Pré-escolas, em nenhum momento se faz referência explícita à inclusão na Educação Infantil. O que encontramos diz respeito ao número das unidades que foram contempladas com as salas de AEE, sem apontar o modo como vem se dando a proposta de inclusão nas instituições.

Tendo em vista não encontrarmos nos documentos disponibilizados pela GEI/SEDUC nenhum dado a respeito da proposta de inclusão adotada pela rede municipal para a Educação Infantil, voltamos à Secretaria para conversar com a gerente da GEI, a fim de obtermos essas informações. Segundo ela, a proposta desenvolvida pela rede está em consonância com o proposto pelo MEC, porém a educação especial não é de responsabilidade da GEI, mas da coordenadora da Educação Especial do ensino básico da rede. Desse modo, os detalhes de funcionamento, atendimento e formação dos professores, só quem poderia ser informados pela referida coordenadora.

Em contato com a coordenadora da Educação Especial, fomos informadas de que a rede municipal trabalha na perspectiva da Educação Inclusiva há oito anos. No tocante à Educação Infantil, as Creches e Pré-escolas, a partir de 2009, passaram a contar com o Atendimento Educacional Especializado - AEE de acordo com as determinações do Ministério de Educação. As Creches e Pré-escolas receberam mobiliários, equipamentos tecnológicos e material didático-pedagógico para Salas de Recursos Multifuncionais. Quanto ao trabalho desenvolvido no AEE, este é de responsabilidade das professoras, cuja formação para atuar nesse ambiente, acontece a cada 15 (quinze) dias, sob sua orientação.

Com vistas a compreender como a política de inclusão na Educação Infantil vem sendo pensada e desenvolvida, trataremos, no próximo tópico, da proposta de educação inclusiva da rede municipal de Campina Grande.

3.2 A Política de Inclusão do Município de Campina Grande

Todo mundo fala da inclusão. Você vai pra uma palestra e é a coisa mais linda do mundo, uma palestra sobre inclusão. E a prática da inclusão?
(PROFESSORA CAROLINA - SR).

As ações desenvolvidas para a construção de uma escola inclusiva foram intensificadas após a adesão à Declaração de Salamanca¹⁰, produzida depois da Conferência Mundial na Espanha, em 1994. Nesta, termos como acesso e qualidade foram discutidos, bem como o reconhecimento da necessidade e urgência de se adotar legalmente e politicamente o princípio da educação inclusiva. Proclama a Declaração:

- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994, p. 8-9).

Embora não tenha efeito de lei, a Declaração passou a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva, defendendo a admissão de todas as crianças nas escolas regulares. A partir dela, são estabelecidas diretrizes educacionais e decretos oficiais para matricular as crianças com deficiência nas escolas regulares.

Não podemos desconsiderar a influência dos organismos internacionais na proposição de políticas educacionais em nosso país, uma vez que essa política, nos últimos anos, tem se apoiado em discursos inclusivos. De acordo com esses discursos, a sua intenção é garantir aos indivíduos o acesso à escola pública, baseada no princípio de “Educação para Todos”, implementada no âmbito mundial e instituída por todos os governos como parte do que tem sido denominada política de inclusão.

¹⁰Declaração elaborada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994, promovida pelo governo espanhol e a UNESCO.

O Brasil, ao aderir à Declaração de Salamanca, o fez numa perspectiva de compromisso internacional juntamente com a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM), promotores da Conferência.

Segundo Torres (1998), o BM, nos últimos anos, transformou-se no organismo com maior visibilidade no panorama global educativo, ocupando em grande parte o espaço que, por tradição, foi conferido à UNESCO. O BM passou a ser a principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento.

Garcia (2008) ressalta que o BM assegurou a educação básica como estratégia primordial de redução da pobreza, por aumentar a produtividade dos pobres, reduzir a fecundidade e melhorar o índice relacionado à saúde. Ferreira e Ferreira (2007a) enfatizam que os compromissos assumidos apontam mais para uma necessidade da melhoria dos indicadores nacionais de educação básica, dando prioridade aos aspectos quantitativos do acesso.

A Constituição Federal Brasileira - 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente – 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN / Lei nº 9.394/96, são documentos que defendem e asseguram o direito de todos à educação e sustentam a política de educação inclusiva. Mais precisamente em seu artigo 208 inciso III, a Constituição define “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Assim, no que concerne ao campo educativo, registrou o direito de todos à educação, inclusive os chamados portadores de deficiência, que passaram a ter o direito de serem atendidos preferencialmente na rede regular de ensino.

Esse direito também é reafirmado na Lei n.º 7853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos sociais sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, quando em seu artigo 2º decide que:

Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade e de outras que, decorrentes da Constituição e das Leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), em seu capítulo IV, artigo 54, inciso III, determina o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Estabelece ainda o artigo 5º que

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da Lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (ECA, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº. 9394/96, no título III, artigo 4º, inciso III, pronuncia que deve ser garantido “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. Traz também um capítulo destinado à educação especial como modalidade de ensino que deverá perpassar todos os níveis de ensino, definindo-a como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

Após a LDB, outros documentos também foram elaborados, objetivando normatizar as diretrizes estabelecidas pela Lei. Entre esses documentos, destacamos: o Decreto Federal nº 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, dispondo sobre a Política Nacional para Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência; o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído em janeiro de 2001, que determina, em seu art. 2º, que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborem, em consonância com o nacional, planos estaduais e municipais correspondentes; além da edição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, realizada pelo Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica do (CNE/CEB), através da Resolução nº 02/2001.

Em consonância com esses dispositivos legais, o município Pólo¹¹ de Campina Grande vem desenvolvendo, junto aos educadores (as) das escolas, Creches e Pré-escolas, o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*¹². De acordo com

¹¹ Campina Grande foi um dos municípios paraibanos escolhido pelo Ministério da Educação para ser um Município Pólo, com o objetivo de desenvolver a política de *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* e disseminá-la nos municípios de sua área de abrangência (LIMA, 2009).

¹² Lima (2009), em sua Tese de Doutorado, analisou a implementação desse programa no município-pólo de Campina Grande-PB e em um dos municípios de sua abrangência (Puxinanã), no período de 2004 a 2006.

Gomes (2011) esse programa tem por objetivo qualificar os educadores, transformando o sistema educacional em sistema educacional inclusivo, garantindo o acesso, a participação e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular.

A rede municipal de Campina Grande adotou o mencionado programa com o apoio do MEC, via Secretaria de Educação Especial, desde 2003, assim como aconteceu em todos os Estados e no Distrito Federal. Com a intenção de promover uma educação inclusiva, o MEC desenvolve ações com o intuito de disseminar e apoiar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros. Efetiva, assim, a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, adotando, como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino (BRASIL, 2003).

Segundo Gomes (2012) desde a implementação desse Programa, a SEDUC, via Secretaria de Educação Especial da rede municipal, vem realizando seminários abordando temas sobre Educação Especial, Educação Inclusiva, Educação em Direitos Humanos, Acessibilidade na Escola, Diversidade, Atendimento Educacional Especializado - AEE, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, entre outros. A perspectiva formativa vai além da participação em seminários, na medida em que é ressaltada a importância da formação continuada em Educação Especial/Inclusiva para os professores da sala regular e sala de recursos, gestores e equipe técnica (informação verbal)¹³.

Na apresentação do Folder do VI Seminário de formação de gestores e educadores do programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, em 2010, a SEDUC aponta que a educação inclusiva

vem favorecer a construção de uma escola para todos, onde não existam mecanismos de discriminação para o acesso, a permanência e a continuidade nos estudos de todos os alunos. Paralelo a isto, a educação especial como modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior, requer uma ressignificação das concepções e práticas educacionais para atender as diferenças que estão em todos, compreendendo a diferença humana em sua diversidade (SEDUC/SEEP, 2010).

¹³ Informação fornecida por Gomes na SEDUC/CG, em 2012.

Cabe ressaltar que, mesmo ao se defender o direito de todos à educação, é importante estar atento ao papel ideológico dos discursos inclusivos, pois, segundo Garcia (2008), não se pode deixar de apontar o contexto social mais amplo em que a ideia de educação inclusiva se produz dentro da dinâmica de pensar a educação como mecanismo de incorporar a diversidade, sem questionar a produção das desigualdades. Almeida (2010) coloca que, defendida pelos organismos internacionais, a inclusão é vista como mantenedora do equilíbrio econômico necessário à manutenção do capital.

Do ponto de vista de Laplane (2007)

A afirmação de que a inclusão representa a única e melhor solução para alunos, professores, pais e sociedade, põe em evidência um mecanismo discursivo que opera para assegurar a eficácia do discurso. Sua fraqueza, entretanto, reside no fato de que em certo momento o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do nosso sistema educacional levam a questionar a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente insira os alunos nos contextos escolares existentes (LAPLANE, 2007, p. 18).

As colocações de Laplane são evidenciadas no depoimento da Professora Carolina, ao se pronunciar sobre a inclusão, quando aponta que não basta incluir colocando a criança na escola, mas é necessário criar condições, sob todos os aspectos, para que de fato a inclusão aconteça, pois da forma como se apresenta o que verdadeiramente acontece é mais a exclusão:

É muito difícil! Olha não é de agora que eu trabalho com criança com problemas especiais. Inclusive na alfabetização, eu tinha uma menina que era deficiente mental e ela ria muito (Risos) Ela ria muito que era fora de sério e eu ficava... Eu sentia pena da criança porque eu não tinha tempo disponível pra eu dar atendimento para aquela criança. Então o que eu mais critico é porque na teoria ela é muito linda, no papel, ela é muito bonita, a inclusão. Entendeu? Todo mundo fala inclusão, você vai pra uma palestra e é a coisa mais linda do mundo uma palestra sobre inclusão, e a prática da inclusão? Quando a gente vai pra prática da inclusão, que vê a realidade das escolas, das escolas públicas, uma criança cega em uma escola pública fica perdida. Professor não tem curso de braille, vai fazer o quê? Uma criança surda, não tem o curso de libras, termina sendo excluída, por mais que a escola tenha um atendimento especial (PROFESSORA CAROLINA - SR).

Conforme mencionado, não faltam dispositivos legais para subsidiar as políticas de inclusão brasileira, entretanto, é importante ressaltar que o

distanciamento que ocorre entre o discurso legal e as condições reais para efetivação de práticas inclusivas tem sido alvo de discussões no campo acadêmico. Justamente sobre isso, salienta Garcia (2008),

Os documentos [...] têm em comum os discursos que defendem práticas inclusivas no campo educacional como promotora de inclusão social, mas numa perspectiva que não questiona o atual sistema social, ao contrário, propõem reparos sociais para aqueles que deles necessitam. Da mesma forma, não questionam a organização escolar na qual a educação básica ocorre. Especificamente em relação aos alunos com deficiência, as práticas inclusivas são seguidamente relacionadas a serviços ou atendimentos especializados (GARCIA, 2008, p.14).

Assim, por diferentes maneiras, o discurso no campo predominantemente educacional, nas suas várias faces, chega aos professores, conduzindo valores, princípios e diretrizes que devem ser divulgadas e adotadas, sem qualquer problematização (GARCIA, 2008). Isso se evidencia na fala da Professora Carla, sobre sua autoformação:

[...] meu trabalho não se torna mais difícil porque eu leio muito, eu sou muito curiosa, sempre que está chegando material do MEC. Chegou uma coleção maravilhosa agora sobre as deficiências das crianças e o grau delas e eu sempre vou lá, protocolo o livro e levo pra casa. Vou lendo, depois vou lá pego outro. Então é por isso que eu acho que eu não tenho tanta dificuldade assim, mas eu vejo colegas que têm crianças com deficiência na sala e mostram desconhecidas de qualquer... do que fazer com aquele aluno **(PROFESSORA CARLA - SR)**.

Ao pronunciar que o trabalho desenvolvido com as crianças não se torna mais difícil por causa das leituras que faz das publicações do MEC, a professora parece enaltecê-las, justificando que o professor que não lê passa a ter mais dificuldades. Ainda que a postura da professora demonstre o seu desejo pela busca de informações sobre inclusão, com vistas à execução de sua prática, esta pode estar incorporando os discursos propagados pelos documentos sem qualquer problematização, como pode ser percebido em sua fala quando diz:

Hoje eu posso até dizer que está bom, ainda não tá ótimo, falta muito, mas tá bom. Em relação ao que era antigamente, a gente não tinha tanto... Não víamos tanta acessibilidade de inclusão. A gente não tinha nem... o que era inclusão era um palavrão, a gente não tinha nem consciência do que era isso. E isso hoje eles dão esse suporte pra gente, eles nos favorecem, nos oferecem materiais que favorecem essas crianças jogos, livros, como nós temos bastantes livros na sala leitura em braile, que é uma maravilha. Tem o AEE também, né? Que veio pra abraçar tudo isso, pra incrementar ainda

mais o nosso trabalho e dá a essas crianças a oportunidade que elas antes não tinham (**PROFESSORA CARLA - SR**).

De certo modo, a professora demonstra estar satisfeita com a política de inclusão que vem sendo desenvolvida na Creche e Pré-escola, pois parece tudo estar a contento, o que se contrapõe ao já foi mencionado pela Professora Carolina, da mesma instituição.

Laplane (2007) destaca que tem sido característica do discurso educacional nos últimos anos difundir ideologias, camuflando e mistificando a realidade. Sistemáticamente se repete que na escola todos são iguais, em termos de acesso e oportunidades. Entretanto, foi necessária muita análise para que esse discurso fosse desmontado e denunciado o seu efeito perverso, ainda mais em se tratando das camadas desfavorecidas que, ao absorverem tais discursos, se responsabilizam pelo seu fracasso.

Nesse sentido, muitos professores, por desconhecerem as intenções subjacentes à adesão a certos princípios e outros não, podem sentir-se apenas executores de decisões políticas no âmbito da gestão central da educação. Desse modo, podem afastar-se das responsabilidades e do compromisso com os seus impactos (PRIETO, 2008).

A adoção de ações específicas, propostas pelos manuais oficiais dirigidos ao ensino de pessoas com deficiência, pode ser consequência de um movimento, iniciado pela Declaração de Salamanca, que gerou, particularmente no Brasil, a ideia ilusória de escola como um ambiente redentor de toda exclusão social. Tal Declaração ressalta que:

[...] as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, lingüísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, 1994, p. 6).

Não resta dúvida de que essa conquista é um avanço, todavia, o grande desafio é a transformação do ambiente escolar como um todo, de modo a criar um ambiente de respeito a todo tipo de diferença, o que significa a aceitação dos diferentes modos de captação, elaboração e externalização dos conhecimentos. Esse é o caminho de transformar a escola em espaço que proporcione a permanência e igualdade de oportunidades para essas crianças. Não basta que

estejam inseridas fisicamente, frequentando a escola regular, é preciso que a escola seja desestabilizada nas suas rígidas padronizações, para assim proporcionar processos mais adequados. “O ambiente escolar precisa se construir como um espaço aberto, acolhedor, preparado e disposto às peculiaridades de cada um” (FERREIRA, 2007b, p. 551).

No próximo tópico, adentraremos na discussão sobre o AEE, as ações desenvolvidas pela SEDUC/CG para a Educação Infantil.

3.3 Tecendo os fios da inclusão na Educação Infantil: o AEE

A SEDUC/CG, ressaltando a consolidação do *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* na rede, aponta outras atuações além da perspectiva formativa. Segundo Gomes (2011), já foram concretizadas ações inclusivas para os alunos (as) com deficiência, superdotação / altas habilidades e transtornos globais. Tais ações estão fundamentadas nos documentos nacionais e internacionais por possibilitarem a elaboração de políticas que promovam a inclusão sócioeducacional dos alunos supracitados. Uma dessas políticas diz respeito à implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja regulamentação foi dada pelo Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008).

A Educação Infantil da rede municipal a partir de 2009 passa a contar com o AEE nas Creches e Pré-escolas, tendo em vista contribuir com o desenvolvimento de práticas mais inclusivas.

3.3.1 Sobre o Atendimento Educacional Especializado

No começo, a gente esbarrou muito aqui. Eu esbarrei foi muito. Muito difícil lutar contra a ideia do reforço, entendeu? Do tirar a criança da sala porque ela tá dando trabalho. Do levar um joguinho pra sala pro menino ficar mais tranquilo. Foi muito difícil lutar contra isso. Porque o AEE não é pra isso, também o AEE não é pra dar o fôlego da professora (PROFESSORA CIBELE - AEE).

Para se entender o que hoje é denominado de inclusão ou processo inclusivo, faz-se necessário, ainda que brevemente, analisar o percurso histórico da luta das pessoas com deficiência pelo acesso à educação pública. No Brasil, autores como Januzzi (2004) e Mazzota (2005) descrevem essa trajetória, deixando evidenciado que a deficiência, ao longo da história, foi encarada muito mais como um problema

médico e assistencial do que educativo. As pessoas com deficiência, durante vários séculos, viveram isoladas e consideradas como inúteis e incapazes para desenvolver atividades produtivas, eram marginalizadas pela sociedade através de atitudes preconceituosas e discriminatórias. Tais atitudes eram refletidas principalmente no âmbito educacional, já que não havia nenhum interesse na oferta de educação para esse público. A educação era vista como uma necessidade apenas das grandes elites.

Segundo Jannuzzi (2004), a educação no Brasil só foi centro de atenção e preocupação apenas nos momentos e na medida exata em que dela sentiram necessidade os segmentos importantes da sociedade. Para essa autora, a história da educação brasileira esteve fortemente ligada aos interesses econômicos, sociais e políticos da classe dominante:

Quando a alfabetização se tornou fator condicionante de votos ou requisito para ideologização como garantia de seu poder, ampliou o círculo daqueles que podiam participar do processo educativo; quando um novo sistema de produção passou a exigir uma instrumentalização mais adequada da mão-de-obra, foram tomadas providências neste sentido (JANUZZI, 2004, p. 1).

Assim, a educação popular só foi concedida na medida em que se tornou necessária para que o sistema dominante pudesse subsistir. Desse modo, enquanto foi possível e conveniente os deficientes foram segregados da sociedade, mas, à medida em que se pensou na economia que os cofres públicos teriam evitando os manicômios, asilos e penitenciárias, incorporando essas pessoas ao trabalho, se defendeu a educação dos anormais (JANNUZZI, 2004).

Jannuzzi (2004) aponta que o atendimento ao deficiente tem seu início, provavelmente, através das Câmaras Municipais ou das Confrarias. As casas de Misericórdia desempenharam papel importante na educação das pessoas com deficiências, especialmente com a criação das Rodas dos Expostos, que recebiam crianças tanto abandonadas pelas famílias, pela falta de condições para sua criação, como também aquelas crianças rejeitadas por apresentarem alguma anomalia. Para ela,

Pode-se supor que muitas crianças dessas traziam defeitos físicos ou mentais, porquanto as crônicas da época revelavam que eram abandonadas em lugares assediados por bichos que muitas vezes as mutilavam ou matavam. O abandono da infância tem sido procedimento antigo entre nós (JANUZZI, 2004, p. 9).

Percebe-se, desde essa época, o abandono da infância, o descaso com as crianças, ainda mais se elas apresentassem alguma deficiência.

É importante lembrar que a ampliação da escolarização também foi resultante de um processo de luta de diferentes movimentos sociais que passaram a reivindicar a educação como direito.

Para Mazzota (2005), a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas com deficiência é recente em nossa sociedade. Ao analisar a história da educação especial brasileira, esse autor identifica dois períodos distintos: um primeiro, marcado por iniciativas oficiais e particulares isoladas. E, um segundo, marcado por iniciativas oficiais de âmbito nacional.

O autor ressalta que, no primeiro período, é enfatizado o atendimento clínico especializado às pessoas com deficiência visual, mental e física, para os quais foram fundadas as instituições mais tradicionais de assistência, baseadas numa visão segregacionista. No segundo momento, a educação especial foi assumida nacionalmente pelo governo federal com a criação de campanhas¹⁴ voltadas para este fim (MAZZOTA, 2005).

Cabe destacar que a preocupação com a educação especial, de maneira mais abrangente, só veio a ganhar visibilidade em 1961, com as disposições da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961). A lei aponta o compromisso com a educação especial nos artigos 88 e 89¹⁵, os quais garantem, dentro do possível, o direito de os alunos estarem no ensino regular (KASSAR, 2006 apud BENINCASA, 2011).

Segundo Ferreira (2006), a educação especial constou como área prioritária nos planos setoriais de educação e é contemplada com planos políticos de âmbito

¹⁴ A primeira Campanha a ser instituída foi a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro pelo Decreto Federal nº. 42.728, de 3 de dezembro de 1957, cuja finalidade era promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias para a educação e a assistência, no mais amplo sentido, em todo Território Nacional. Em agosto de 1958, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão. Depois de um ano, a referida Campanha sofreu algumas mudanças estruturais e, assim, passa a ser denominada de Campanha Nacional de Educação de Cegos. Outra Campanha foi instituída em 1960, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (MAZZOTA, 2005).

¹⁵ Art. 88: “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Art. 89: “Toda iniciativa privada, considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961).

nacional¹⁶, a partir do final dos anos 1960, de modo mais destacado nos anos 1970. As reformas educacionais alcançaram a educação especial sob a égide dos discursos da normalização e da integração, após a Lei nº 5.692/71, de reforma do 1º e 2º graus. a Emenda Constitucional de 1978. Em 1973, devido ao crescimento de movimentos internacionais e nacionais, é criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, porém, em 1986, este centro é transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE), passando a integrar a estrutura básica do MEC.

A década de 1980 foi marcada pelo movimento de integração das pessoas com deficiência na rede regular de ensino e pela realização de importantes movimentos que consolidam o grupo dessas pessoas. A ONU, buscando garantir a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade, com condições de vida equivalentes a todos os demais cidadãos, declara o ano de 1981 como o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” — AIPD. Desse modo, busca convergir ações para a efetivação de igualdade de oportunidades para todas as pessoas com deficiência. Esse ano marcou o início de uma década destinada a estimular o cumprimento dos direitos das pessoas com deficiência à educação, à saúde e ao trabalho (CARVALHO, 1999).

Segundo Barbosa, V. (2006), a proposta de integração não atendia ao que era proposto, muito menos ao que o movimento esperava. Os alunos com deficiência, integrados ao sistema regular, que não conseguiam superar as barreiras encontradas, eram excluídos, e os que conseguiam, permaneciam, por vezes, esquecidos nos cantos das salas. Observa-se que, mesmo sob o discurso da integração das pessoas com deficiência no ensino regular, estas permaneciam segregadas e sendo alvo de discriminação e preconceito, pois a escola, que deveria ser promotora de condições igualitárias, acabava contribuindo para a exclusão desses alunos.

A proposta de integração refere-se à inserção escolar de alunos com deficiência na escola comum, numa estrutura onde eles teriam a oportunidade de transitarem na escola da classe regular ao ensino especial, em todos os seus tipos de atendimento. A escola não muda, os alunos é que têm de mudar para a ela se

¹⁶ Definições do Conselho Federal de Educação sobre a educação dos excepcionais, as resoluções dos Conselhos Estaduais de Educação sobre as diretrizes de educação especial, a criação dos setores de educação especial, dentre outros (FERREIRA, 2006, p.87).

adaptarem. Já a inclusão, além de questionar as políticas, também questiona a organização da educação especial e regular e o conceito de integração. Nessa perspectiva, não são os alunos que devem se adaptar ao sistema escolar, mas a escola deve ser organizada em função das necessidades de todos eles (MANTOAN, 2006).

Em 1990, com a reestruturação do Ministério da Educação, a SEESP é extinta, passando a ser responsável pela educação especial a Secretaria Nacional de Ensino Básico (SENEB). Essa estrutura perdurou até 1992, quando novamente ocorre mais uma reorganização do MEC, reaparecendo a Secretaria de Educação Especial – SESP, como órgão específico do Ministério da Educação (MAZZOTA, 2005).

A década de 1990 trouxe um conjunto de reformas estruturais e educacionais, caracterizadas pelo discurso da Educação para Todos, inspiradas por movimentos internacionais. Ao final dessa década, após a aprovação da nova LDBN, vive-se um período transitório na área da Educação Especial, com novos papéis indicados para os serviços da área, mas, de qualquer forma, com uma ampliação da presença dos alunos com necessidades especiais nos diferentes espaços escolares (FERREIRA, 2006).

Observamos que a evolução das políticas no tocante à educação especial é direcionada a um movimento de ampliação da oferta e busca do direito desses alunos estarem na escolar regular. Isso fica evidenciado na Resolução nº 02/2001 da (CNE/CEB), que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Básica, sinalizando a inclusão na política nacional brasileira (BRASIL, 2001b).

A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, implementada pela Secretaria de Educação Especial/MEC, em 2008, denominada hoje Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), objetiva assegurar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso, a permanência e a aprendizagem no ensino regular. Assim, orienta os sistemas de ensino para garantir a

transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão;

participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Por meio dessa política, o MEC apresenta os principais aspectos da educação inclusiva a serem debatidos e implementados. Dentre esses, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), garantido pela Constituição Federal de 1988 e assegurado pelo Decreto nº 6.571/2008. Esse decreto, em seu art. 1º, dispõe que o atendimento educacional especializado diz respeito ao “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008).

O AEE é também ratificado pela Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação Básica, que, ao instituir as diretrizes para o atendimento educacional especializado na educação básica na modalidade educação especial, aponta que sua função é “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009b, art. 2º).

Tendo em vista a prática do AEE nas Creches e Pré-escolas da rede municipal de Campina Grande, desde 2009, e sabendo que o município aderiu às determinações da política nacional, buscamos saber junto às professoras como vem se dando esse processo no cotidiano das instituições, a começar pelo processo de seleção para atuarem no AEE.

De acordo com os depoimentos das professoras, pudemos notar que, na maioria das vezes, elas eram indicadas pelas diretoras, que pareciam utilizar como critério de escolha as experiências que tiveram com crianças especiais, conforme se observa na fala da Professora Cibele “[...] eu já tinha experiência com surdo, por esse motivo a diretora me escolheu pra ser professora do AEE [...] ela achou mais indicado que eu fosse a professora da sala de recurso” (**PROFESSORA CIBELE - AEE**).

Para melhor compreendermos as formas de organização do trabalho pedagógico desenvolvido no AEE, também buscamos saber qual o significado

atribuído pelas professoras tanto do AEE quanto da SR sobre o AEE. Eis os depoimentos:

É justamente isso: um atendimento especial que vai é... focar naquela necessidade especial que aquele aluno tem (PROFESSORA CINARA - AEE).

O AEE, ele é voltado pras crianças que têm essas limitações e de um modo especial, como o próprio nome diz. Observando as características de cada limitação que as crianças da sala de recurso têm, pra tentar atendê-las de um modo diferente e atingir assim uma maior produtividade na aprendizagem (PROFESSORA CICLENE -AEE).

As Professoras Cinara e Ciclene trazem o atendimento como sendo especial, que ajudará à criança a superar as limitações. Já o depoimento da Professora Cibele traz elementos presentes no texto oficial no que diz respeito à função do AEE bem como as atribuições do professor no atendimento:

É essa questão da gente suplementar, dar o complemento. [...] O AEE tem outro objetivo que é ajudar o professor e a criança a encontrar um caminho. É propor atividades, testar recursos, construir recursos, pra que a criança, ela use melhor o tempo de sua escolaridade (PROFESSORA CIBELE - AEE).

Quanto às professoras da SR, parece haver um desconhecimento geral sobre o que seja o AEE, salvo a Professora Carmélia, quando enfatiza que é para auxiliar tanto numa sala como na outra:

É atender aquela criança de acordo com aquela necessidade que ele tem. Procurar descobrir através de algum método... É um meio pra ajudar no desenvolvimento daquela criança ou em jogo ou em um livro alguma técnica. Eu acho, acredito que o AEE seja pra isso (PROFESSORA CARLA - SR).

Eu imagino que seja assim, eu nunca assisti o atendimento dos meninos não, mas, eu acho que ela vai trabalhar as dificuldades deles, eu espero que seja... (Risos) Trabalhar as dificuldades deles, trabalhar sei lá a oralidade, conversar e tal. Eu acho que é isso (PROFESSORA CALÉBIA - SR).

Eu entendo que é pra auxiliar o professor [...] tanto na sala de recursos, como na sala de aula. É isso que eu entendo dela (PROFESSORA CARMÉLIA - SR).

Chama-nos atenção o fato de as professoras não terem conhecimento sobre o que é o AEE, considerando que esse atendimento existe nas instituições em que atuam como parte da política de inclusão do município e que, segundo informações

da Secretaria, havia formação para todos. Além disso, parece não haver organização interna nas instituições, no sentido de socialização das ações por elas praticadas.

O desconhecimento das professoras da SR sobre o AEE aponta que esse atendimento não vem sendo considerado como parte integrante do processo educativo da criança, mas como um apêndice da educação. Entendemos ser de fundamental importância que os profissionais das Creches e Pré-escolas compreendam que as atividades desenvolvidas para/pelas crianças no interior das instituições são de responsabilidade de todos, não importa em que espaço. Nessa perspectiva, é necessário que o fenômeno educacional seja abordado em sua totalidade e os fundamentos epistemológicos gerais norteadores do debate educacional – pedagógico para todos, senão continuaremos a ver a educação especial como apêndice, como modalidade à parte (LIMA, 2009).

Buscamos, também, saber sobre como estava se dando o atendimento, atentando para o espaço e o horário a este destinado em cada instituição, pois de acordo com as diretrizes, o atendimento deve ser realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), diferenciado do trabalho educativo da sala regular e deve ocorrer no turno inverso, na própria escola ou em centro especializado que realize esse serviço educacional, conforme estabelece o Art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009:

O atendimento educacional especializado é realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniadas com a Secretaria de Educação (BRASIL, 2009b).

Analisando o horário desse atendimento nas Creches e Pré-escolas, observamos que apenas uma das instituições segue os dispositivos legais para o seu funcionamento, conforme observamos nas colocações abaixo:

São duas vezes por semana uma hora cada atendimento [...]. Olha o ideal é que seja no contra turno, mas aqui a gente tá atendendo como são crianças da creche mesmo eu não posso, não tenho disponibilidade de vir no outro horário, no horário oposto. Então, eles estão sendo tirados de sala de aula por uma hora e depois devolvidos (PROFESSORA CINARA - AEE).

É uma vez por semana, no período de uma hora para cada criança e é feito no contra turno (PROFESSORA CICLENE - AEE).

Depende da necessidade da criança. Algumas têm um atendimento, outras têm dois, outras têm até quatro atendimentos. O atendimento é feito no mesmo horário da aula. Na verdade não era para ser. No próximo ano, a gente tá organizando isso (PROFESSORA CIBELE - AEE).

Das três professoras, apenas Ciclene realizava o atendimento no contra turno, como vimos em sua fala. As outras duas, embora saibam da definição legal do horário para realização deste, justificam o não cumprimento do que é estabelecido, como percebemos na fala da Professora Cinara: “*Olha o ideal é que seja no contra turno, mas aqui a gente tá atendendo como são crianças da creche mesmo eu não posso, não tenho disponibilidade de vir no outro horário, no horário oposto*”.

Uma alega a impossibilidade de comparecer à instituição e a outra diz estar se organizando para cumprir o horário apenas no próximo ano, conforme vemos na fala da Professora Cibele: “*O atendimento é feito no mesmo horário da aula. Na verdade não era para ser. No próximo ano a gente tá organizando isso*”.

As falas denotam a falta de planejamento/organização por parte das instituições, no tocante aos horários de atendimento das crianças, e da própria SEDUC/CG que é responsável pela implementação do AEE.

Além das professoras do AEE, também questionamos as da SR sobre esse horário de atendimento. Os depoimentos destas convergem com os das professoras do AEE, porém, uma das falas nos chamou atenção:

O horário é no mesmo turno. Ela pega quarenta minutos. Ela pega sempre assim de oito até oito e quarenta. O normal que ela tava pegando é duas vezes por semana, pegava na terça e na quinta. Só que teve alguns atendimentos que desistiram e ela, pra me ajudar, porque eu mesmo pedia ajuda a ela, ela tava pegando ele quase todos os dias. Na medida do possível ela o pegava (PROFESSORA CAROLINA - SR).

Nesse depoimento, notamos a frequência constante do afastamento da criança da sala regular. Embora a intenção da professora do AEE seja colaborar com a professora da SR, a saída da criança durante o horário de atividades faz com que ela deixe de participar de vivências fundamentais junto aos seus pares. Nessa perspectiva, entendemos que não é positivo afastá-la dessa sala, pois certamente haverá perdas. A nosso ver, no momento em que a professora necessita de ajuda e

a outra está disponível, poderia colaborar com ela na própria SR, uma vez que, para existir uma educação inclusiva, é imprescindível que a educação especial não se limite a um sistema paralelo de ensino, mas que faça parte da educação geral e que aconteça de forma articulada e colaborativa com o ensino regular.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial deve constituir a proposta pedagógica da escola, atuando de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento das necessidades educacionais dos alunos caracterizados com deficiência, ou altas habilidades, ou seja,

[...] àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial [...] Os alunos com transtornos globais são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíproca na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (BRASIL, 2008, p. 15).

Para atender a esses alunos, presume-se que o professor realize atividades diferentes das aplicadas na sala de aula regular. Para tanto, ele deve ser habilitado para o exercício da docência e deve ter formação em Educação Especial. Oliveira e Padilha (2011) ressaltam que, como parte dessa política, em 2010, é iniciado um curso de Especialização em AEE na modalidade de ensino a distância, financiado pelo MEC e oferecido pela Universidade Federal do Ceará, aos professores efetivos das redes estaduais e municipais que já atuam no AEE.

O material elaborado para esse curso é composto de fascículos e tratam da organização, do funcionamento e das bases teóricas da proposta do AEE. As autoras alertam para o fato de que as informações contidas no material elaborado dizem respeito aos sujeitos de forma generalizada, não fazendo referência a níveis de ensino específico, porém os exemplos apresentados se reportam a crianças do Ensino Fundamental.

No caso da Educação Infantil, a não ser pela exceção de um texto que faz referência à deficiência física, esse nível de ensino estaria de fora do material recomendado.

Na rede municipal de Campina Grande, para atuarem como professores do AEE, a formação exigida é que tenham participado dos Seminários do *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* e de cursos de aperfeiçoamento em AEE.

Para tanto, a SEDUC/CG promove formação continuada em Educação Especial na perspectiva inclusiva, por meio de seminários e nos encontros mensais que abordam temáticas compatíveis com o AEE para os professores da sala regular, sala de recursos, gestores e equipe técnica. Visa oportunizar o compartilhamento de conhecimentos e experiências que enriqueçam seus saberes e fazeres na área de educação especial, fortalecendo laços de afetividade com o aluno, tendo como consequência o aprendizado e autonomia (GOMES, 2011).

Uma das questões de nosso interesse durante a pesquisa também foi a formação das professoras, por isso, buscamos ouvi-las para saber se elas participavam de algum tipo de formação. Os depoimentos das professoras do AEE confirmam que a formação é aberta a todos, porém, evidenciam razões pelas quais as professoras da SR não participam efetivamente, conforme podemos observar:

É, temos essa todo mês com lara que é a coordenadora do AEE e é sempre lá no centro no Roberto Simons. Uma vez por mês a gente se encontra pra estudar um determinado tema com todos os professores da rede e também, como Campina Grande é pólo, cidade pólo, dá formação pra outras cidades. Vem gente de Pocinhos, de Boa Vista, de várias outras cidades também pra formação (PROFESSORA CICLENE - AEE).

Há um encontro com lara uma vez por mês para formação dos professores do AEE. Eu já vi professoras de sala regular lá também, só que fica a dificuldade ela sair de sala de aula, mas é aberta. Qualquer pessoa pode participar, qualquer pessoa que esteja na rede, que trabalhem com pessoas especiais, gestores, psicólogos, todos da escola. Na maioria, são professores mesmo da sala de recurso (PROFESSORA CINARA - AEE).

Na última sexta - feira do mês, a gente se reúne e discute a questão da inclusão, como é que a inclusão tá acontecendo nas escolas e trocamos experiências não é [...] Essa formação é aberta pra os gestores, técnicos e professores. Mas é muito difícil os professores participar porque a maioria trabalha os dois turnos aí não tem como. Uma parte deles não se sente à vontade de participar, os gestores também. É muito difícil eles irem porque a gestão toma muito tempo. Os técnicos é que frequentam mais (PROFESSORA CIBELE - AEE).

Podemos verificar que um dos depoimentos apontou a não participação das professoras da SR na formação continuada, justificando a carga horária de trabalho. Com efeito, quando questionadas sobre a participação nos cursos de formação sobre inclusão, as professoras da SR disseram:

*Não! Porque quando tem formação a menina do AEE é quem vai. Agora os professores não! Que eu acho que deveria ter pra o professor que é quem tá lidando direto, 24 horas, 24 horas não, ele tá ali um horário de 7 às 11 com aquela criança. Então eu acho que a gente também precisaria de uma formação. Eu tô aqui há cinco anos e eu nunca tive uma formação de educação especial próprio pra eu trabalhar com uma criança da creche. A não ser que tenha esses encontros de formação que tem com todo mundo como tem, né? Os encontros pedagógicos, a formação pedagógica. Tem sim as palestras de inclusão que, inclusive, no último foi muito bom a palestra que teve com a professora sobre inclusão. Não vou negar que seja uma formação, uma contribuição. Mas que era pra ser, pra ter propriamente pra o professor que tá trabalhando com ele diretamente na sala. Não tem, formação específica, não (**PROFESSORA CAROLINA - SR**).*

*Na verdade, a Secretaria só oferece o curso pra quem é professora do AEE, o que eu acho errado, porque como nós professores é quem passamos maior tempo com essa criança em sala de aula a gente, tanto quanto os professores da sala do AEE, tínhamos que ter preparação pra que a gente pudesse nos dar melhor com essas crianças nessas situações (**PROFESSORA CARLA - SR**).*

*Tem aquela menina, como é? (nome da coordenadora) e tal, mas com os professores diretamente a gente não tem, nenhuma preparação nenhuma formação pra gente trabalhar com esses meninos de jeito nenhum. A gente tem que procurar buscar e criar situações que a gente não tem ajuda, não. Nem a própria equipe que a gente tem na escola, não ajuda não. É você sozinha que... (**PROFESSORA CALÉBIA - SR**).*

*Os professores que estão atuando direto com as crianças não têm um... se a gente não procurar, se nós não procurarmos estudar aquilo, então não tem ... A gente tem que ir atrás. A Secretaria de Educação tem uma sala de educação especial, mas fica um pouco distante. Porque, no caso assim, com eu que trabalho os dois expedientes não tem como eu ir lá e perguntar, como é que eu interajo com essa criança dessa maneira. Como eu faço assim, assim com ela? Então eu não sei dizer na prática, mas na teoria tem. A gente não tem nada em termos de curso de formação pra saber como é que a gente vai lidar com uma criança surda. Na pré-escola já tem criança surda. Como a gente vai conversar com ela se a gente não sabe de libras, porque a criança não tem uma língua, ela tem a língua só que a gente não entende. É a mesma coisa que eu chegar pra um inglês e conversar em inglês se eu não sei falar inglês (**PROFESSORA CAMILA - SR**).*

Vemos que na fala das professoras da SR não há uma sintonia com o que é propagado pela Secretaria, quando afirma que a formação é para todos, revelando, assim, a contradição existente entre o que é dito e o que é vivenciado pelas professoras.

O depoimento das professoras confirma o que Lima (2009) coloca quando, ao analisar a formação dos profissionais na perspectiva da Educação Inclusiva no Município-Pólo de Campina Grande, aponta que esta, na maioria das vezes, se configura em ações formativas esporádicas que privilegiam os eventos (seminários, oficina, mini-curso) e que não tem atendido a todos os professores da rede. Assim,

embora participem de seminários e encontros pedagógicos, as professoras evidenciam a necessidade de participarem da formação continuada mais específica e juntamente com as professoras do AEE, alegando não ter preparação para lidar com a criança com deficiência no dia a dia em sua sala de aula. O que nos leva à seguinte indagação: Como a SEDUC diz que a formação é para todos se não cria condições para que as professoras da SR participem?

Entretanto, é interessante refletir sobre o que significa formação, tendo em vista que nos depoimentos das Professoras Carla e Calébia aparece atrelada a questão da “preparação”. A primeira diz: *“tínhamos que ter **preparação** pra que a gente pudesse nos dar melhor com essas crianças nessas situações”* e a segunda: *“a gente não tem nenhuma **preparação** nenhuma formação pra gente trabalhar com esses meninos de jeito nenhum”*.

Anjos et al. (2011) apontam que a exigência de preparação como formação evidencia uma crença de que na formação acontece a elaboração de habilidades para lidar com determinados tipos de alunos. No entanto, lidar com a deficiência implica enfrentar as próprias concepções de normalidade assim como também as idealizações. Para a autora,

Não há como fazer isso teoricamente, longe do contato com as pessoas e suas histórias. As mudanças concretas, tanto estruturais quanto pedagógicas vão se dando no próprio movimento dessas pessoas no interior da escola (ANJOS et al., 2011, p. 6).

Skliar (2006) problematiza a formação enquanto preparação para acolher o outro. Discorda quando a escola e os professores afirmam que não estão preparados para receber os “estranhos”, os “anormais”. Segundo o autor, o que parece é não existir nenhum consenso sobre o significado de estar preparado e, muito menos, sobre como se deveria pensar a formação quanto às políticas de inclusão propostas em todo o mundo. O autor também discorda das formações que conservam intactas as mesmas estratégias e os mesmos textos que já foram por vezes criticados, por considerá-los invenções, estereótipos, traduções e fixações da alteridade. Skliar aposta muito mais numa formação que oriente os professores a dialogarem, e assim diz:

Imagino muito mais uma formação orientada a fazer que os professores possam conversar- conversar, [...] com a alteridade e, também a possibilitar

a conversação dos outros entre si. É por isso que entendo que haveria algumas dimensões inéditas no processo de formação, para além de conhecer “textualmente” o outro, independentemente do saber “científico” acerca do outro: são aquelas dimensões que se vinculam com as experiências do outro, dos outros, com a vibração em relação ao outro, com a ética prévia a todo outro específico, com a responsabilidade para com o outro [...] Se continuarmos a formar professores que possuam somente um discurso racional acerca do outro, mas sem a experiência que é do/s outro/s, o panorama continuará obscuro e esses outros seguirão sendo pensados como “anormais”, que devem ser controlados por aquilo que “parece ser” e, assim corrigidos eternamente (SKLIAR, 2006, p. 32).

Outra questão a ser refletida diz respeito à atenção dada à formação para os profissionais do AEE. Segundo Schreiber (2011), observa-se que tem havido uma notável atenção à organização e funcionamento do AEE, e uma grande ausência de elementos relacionados diretamente aos professores da SR, além da discrepância que tem havido com relação à formação na área de Educação Especial para os professores da SR, comparada ao que vem sendo oferecido aos professores do AEE. Nesse sentido, Garcia (2009, p. 133) aponta que “a ênfase na formação dos professores especializados, ocorrendo em desequilíbrio com a formação dos professores regentes, reforça o modelo de educação especial tradicional [...]”.

Entendemos ser fundamental a formação continuada para todos os professores, por esta ser um instrumento necessário para que eles possam repensar o processo educativo. No entanto, é oportuno lembrar o que aponta Dorziat (2009b), quando diz que enquanto a formação docente não se der de maneira contínua e duradoura, no espaço onde a ação educativa acontece, a partir de uma dinâmica de envolvimento dos professores, como protagonistas de um processo transformador de educação, não se pode vislumbrar verdadeiramente uma educação para todos.

Conforme indica a Resolução nº 4/2009 em seu Art. 12 “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e a formação específica para a Educação Especial”. Quanto às diretrizes para a ação desses profissionais, é apontado no art. 13 que são atribuições do professor do AEE:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade de recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009b, p. 3).

De acordo com o disposto no artigo supracitado, muitas são as atribuições destinadas aos professores do AEE. Dentre elas, destacamos a do inciso VIII, quando aponta que deve haver uma articulação com os professores da sala comum, visando à disponibilização dos serviços e recursos pedagógicos. Com vistas a saber se há essa articulação, indagamos as professoras da SR sobre o que conheciam do trabalho realizado no AEE. Estas relataram:

Eu conheço bem pouco, né? Eu ainda não tive a oportunidade de me aprofundar mais, apesar de que a professora do AEE já me convidou pra participar das formações, ela sabe que eu tenho interesse nisso e ela tá sempre me convidando. Mas, eu vejo que ela procura trabalhar da melhor maneira possível pra ajudar no desenvolvimento dessa criança já que ela não atende só as crianças da instituição, né? [...] Eles passam a desenvolver melhor. Daí é só o que eu conheço do trabalho dela (PROFESSORA CARLA - SR).

Mulher, sinceramente não! Porque sempre [nome da professora] trabalha no horário que eu trabalho. Eu tô na sala no horário que ela tá trabalhando. Ela vem na sala, pega a criança, como hoje, ela pegou ele e levou. Eu não sei nem o que acontece lá. Às vezes, eu converso com ele e digo assim, tipo assim, sente dificuldade de reconhecer cores, por exemplo, e de empilhar um joguinho de caixas. Aí eu imagino o que eles estejam fazendo na sala, entendeu? Como é lá, eu não sei (PROFESSORA CALÉBIA - SR).

Então, eu conheço bem, porque a menina, a professora, ela fez um encontro com a gente e mostrou todo o processo que ocorre e tudo que chega aqui de novidade ela me mostra aí pronto. [...] Sempre ela tá me passando, então ela me passa sempre, o que tem de novidade ela me mostra, e eu sei o que tá acontecendo. Pronto, ela tem o atendimento com (nome da criança), tudo que ele faz que ela acha que é uma novidade, ela me diz. Do mesmo jeito sou eu na sala, se eu encontrar alguma novidade eu digo olha (nome da professora) ele fez isso, isso e isso. Então tem uma... Como é que eu quero dizer tem assim... Há uma interação comigo e com ela que faz com que essa criança se desenvolva, porque isso é importante né? Eu não posso me fechar pra minha colega de trabalho. Porque, ao mesmo tempo que ela tá fazendo o trabalho dela, eu tenho que ficar sabendo porque pra eu trabalhar lá na sala e dar continuidade ao meu processo com ele. Então, tem que haver essa relação entre mim e ela. Não deixa de ser uma relação tem que ter, e sempre a gestora daqui coloca que

isso é muito justo, vocês se unirem, planejarem juntas fazerem tudo junto, entendeu? (PROFESSORA CAROLINA - SR).

Não. Eu nunca vi ela atuando. Só assim, de relance, porque a gente passa pela porta e vê. Mas toda segunda - feira quando ela vai buscar [nome da criança] ela fala do desenvolvimento dele, do que ele tem desenvolvido. Mas do trabalho que ele realiza não (PROFESSORA CAMILA - SR).

Mulher assim... Na verdade, a gente não conhece muita coisa daqui não, porque como eu chego de uma hora, já vou com meus alunos, eu não tenho tempo de vir aqui ver. De manhã eu não estou aqui e à tarde eu não tenho tempo de vir aqui acompanhar como é. Eu não sei nem te explicar, não tem essa troca não. Aqui é só [nome da professora] mesmo, mas os professores não, os professores não têm aqui, o contato de ficar sabendo. [...] ela não sentou assim com a gente, ela ainda tá vendo como ele é, pra depois passar pra gente, até agora não foi passado nada não (PROFESSORA CANDICE - SR).

Segundo os depoimentos, apenas a Professora Camila apontou ter conhecimento a respeito do trabalho desenvolvido pela professora do AEE, salientando a importância da parceria para o desenvolvimento da criança e ressaltando a atitude da gestora que reafirma essa parceria em todos os momentos do trabalho a ser desenvolvido junto à criança. As demais professoras revelam não existir articulação, conforme o que é preconizado no inciso VIII, do artigo 13 da resolução de nº 4/2009, uma vez que não apontaram, com muita clareza, saberem como se desenvolve o trabalho no AEE.

É interessante registrar que há certa contradição entre o que dizem as professoras da SR e as do AEE, visto que, segundo as professoras do AEE, há um contato frequente e troca de informações sobre as crianças na busca da melhoria do atendimento tanto na SR como no AEE, conforme as declarações a seguir:

Eu tô sempre em contato com as professoras, sempre conversando, observando porque esse contato é muito importante pra que a gente conheça e possa ajudar melhor, né? Eu tô sempre perguntando às professoras tanto as daqui como as do Paulo Freire, conversando sobre no que eu posso ajudar. Como o que elas têm feito também pra ajudar essas crianças. Tem que ter essa parceria (Risos) (PROFESSORA CICLENE - AEE).

É, quando eu tenho tempo, eu sempre gosto de ficar um tempinho na sala regular com ele. Também eu entro em contato muito com os professores. Eles vêm, dizem "olhe fulano tem muita dificuldade nisso, você veja como você pode fazer". Aí eu já vou desenvolvendo um trabalho mais em torno das dificuldades que eles sentem em sala de aula. Eu sempre tenho o contato com os professores (PROFESSORA CINARA - AEE).

[...] eu vou e falo regularmente com os professores sobre as dificuldades que eles estão tendo, onde é que tá o nó molhado [dificuldade]. Qual é o nó molhado, o que é que eles estão se propondo

a desatar o nó molhado. O que eu posso propor pra desatar o nó molhado. É uma coisa muito informal, esse ano tá sendo muito informal porque é uma coisa muito nova pros professores também. (PROFESSORA CIBELE - AEE).

A existência da desarticulação do trabalho entre as professoras da SR e do AEE, em nosso entender, certamente refletirá no atendimento da criança, pois cada uma o fará, a seu modo, sem que haja uma interação afinada no tocante ao planejamento e execução das propostas a ela propiciadas com vistas ao seu desenvolvimento. Por outro lado, mostra aspectos apontados anteriormente sobre a necessidade da formação continuada, tão relevante para o fazer pedagógico em qualquer circunstância e ainda mais quando se trata da educação inclusiva. Góes (2004) comenta que é preciso envolver todos os profissionais no processo inclusivo, pois quando a responsabilidade é atribuída a apenas um dos espaços, ou seja, no especial ou no regular, pode ocorrer a ineficácia da ação pedagógica em ambos os espaços.

Ainda tomando como referência o inciso VIII, destacamos os recursos pedagógicos que devem ser disponibilizados visando uma melhor participação dos alunos nas atividades escolares.

As Creches e Pré-escolas dispõem nas SEM de determinados recursos pedagógicos e equipamentos para auxiliar o trabalho com as crianças. Não há muita diferença nos tipos de materiais disponíveis. De acordo com as professoras, há jogos de encaixe, jogos de associação livre, jogos de associação dirigida, quebra cabeça, dominó. As instituições também dispõem de material especializado como plano inclinado, computador e softwares com tecnologia assistiva, teclado com colméia, mouse condicionador, lupas, instrumentos musicais, literatura. Entretanto, as professoras evidenciaram a falta do mobiliário, conforme realça Ciclene quando diz que “*não chegou ainda todos os materiais, falta o armário, falta a mesa, falta muita coisa ainda*” (Ciclone - AEE). É interessante citar que as SRM estavam funcionando provisoriamente em espaços alternativos¹⁷, pelo fato de estas se encontrarem em construção ou reforma.

Embora as Creches e Pré-escolas estejam com uma sala repleta de materiais, estes são de uso exclusivamente apenas da professora do AEE na SRM, conforme aponta a Professora Carolina:

¹⁷ Os espaços alternativos a que nos referimos são a biblioteca e o refeitório.

*Agora os materiais da sala eu queria até tocar no ponto, porque, no início, segundo as informações da professora eu nem podia pegar nenhum material, então eu questionei. Eu questionei porque se eu tenho um aluno autista, se o material é dele, porque eu não posso pegar pra ele na sala, não é? Claro que eu não vou dar aos outros, mas, pra eu trabalhar com ele, como é que eu vou trabalhar com ele? Foi aí que foi conversando, aí a diretora disse que eu poderia pegar. Mas antes, eu não podia pegar, mas agora eu já tenho uma licença (**PROFESSORA CAROLINA - SR**).*

A professora denota sua angústia quanto ao impedimento de pegar o material existente na SRM, que na sua visão deveria estar disponível para que pudesse trabalhar com a criança na sala de aula. Concordamos com ela, por entender que os recursos da sala deveriam ser disponibilizados para todo professor que deles necessitassem, ainda mais em se tratando da Educação Infantil, onde tudo que existe nas instituições deve ser da criança.

Sendo assim, como impedir que esta faça uso do que é seu de direito? Como entender a existência de uma sala na Creche que dispõe de variados materiais, e o professor da SR não pode fazer uso destes, para melhor atender àquela criança ou qualquer outra? De que inclusão se está falando?

No discurso da educação maior, apontado por Gallo (2003) como sendo a dos planos decenais, das políticas públicas, dos parâmetros, diretrizes e da LDB, é defendida uma educação inclusiva que garanta o direito ao acesso e à permanência da criança com deficiência na escola. Também é preconizada a disponibilização de recursos e serviços e a orientação aos profissionais quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

No entanto, a educação menor aponta para a necessidade de romper com o instituído, com o planejado, pois problematiza o uso restrito do material apenas na sala do AEE, conforme o depoimento da Professora Carolina. Para Gallo (2003, p. 83), “na educação menor, não há a possibilidade de atos solitários, isolados; toda ação implicará muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva”.

O funcionamento isolado dessa sala, delimitada para um único profissional, mostra que ainda vivemos a divisão da educação especial com a escola regular, comprovando o que diz Anjos et al. (2011), quando apontam a herança da sala especial e do profissional específico para o atendimento dos alunos com deficiência, próprios de políticas integracionistas. Baptista (2011) defende uma prática do

educador especializado que não seja restrita ao espaço físico e não seja centrada em um sujeito a ser corrigido, mas que seja uma ação plural em suas possibilidades e metas. Segundo o autor:

É possível que tenhamos que problematizar o AEE como sinônimo de ação pedagógica em educação especial. Seria empobrecedor conceber que um conjunto amplo de possibilidades de intervenção ficasse reduzido à defesa de atendimento em um único modelo de sala de recursos. A idéia restritiva do AEE [...] pode estar dentro de nós, indicando a dimensão corretiva da intervenção e empobrecendo as potencialidades de um espaço que, pela sua dimensão complementar e transitória, poderia ser um suporte poderoso para quem dele necessita (BAPTISTA, 2011, p.13).

As diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao se referirem à Educação infantil, apontam que a inclusão deve ser iniciada nessa etapa da educação, porque é quando a criança desenvolve as bases necessárias para a construção do conhecimento. Nesse período, o lúdico, o acesso às variadas formas de comunicação, a estimulação nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2008).

Entretanto, ainda que o documento se reporte à Educação Infantil, não especifica o trabalho a ser desenvolvido com todas as crianças dessa etapa educativa. Cita apenas a faixa etária de 0 a 3 anos, na qual o AEE deve direcionar as atividades “por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social” (BRASIL, 2008, p. 16).

O fato é que o AEE está presente nas instituições, com financiamento previsto pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, e implica uma articulação com a sala regular. Todavia, embora o AEE esteja direcionado à Educação Infantil, pouco se esclarece sobre sua proposta para essa etapa da educação.

Com o intuito de compreender como se dá a proposta de trabalho desenvolvida pelo AEE nas Creches e Pré-escolas da rede municipal de Campina Grande - PB, ouvimos as professoras quanto à rotina da criança durante o atendimento. Vejamos o que elas revelaram:

Quando elas entram na sala, eu gosto muito de conversar, porque a vezes elas não são muito compreendidas em casa com as famílias e na escola pelos coleguinhas. [...] as pessoas, às vezes, não têm tempo de escutá-las e eu acho que isso é importante, ouvir. Porque, às vezes, você tá tão angustiado, tá sentindo alguma coisa, ou então você viveu uma coisa boa e quer passar pra alguém, ou você tá triste e quer desabafar, eu acho que com a criança é a mesma coisa. Então, quando eu entro eu dou boa tarde e tal, aí pergunto como foi seu dia, como foi seu final de semana, aí eles começam a falar, falar, falar. Às vezes, falam pouco e, às vezes, muito, e eu fico esperando né. Quando termina, a gente costuma cantar muito, com fantoche. Música com expressão corporal, porque estimula a atenção, os movimentos, a música eu acho que é importante. Depois disso, eu gosto sempre de contar história pros pequenos, às vezes, eu já venho com a história já planejada, porque eu já tenho um objetivo de fazer uma atividade com aquela história. E outras vezes não, como é aqui na sala de leitura, eu peço pra eles escolherem uma historinha que eles queiram ouvir. Ai eles pedem e eu conto a história, conto só por contar e, às vezes, eu conto pra desenvolver alguma atividade. Ai depois da historinha vem alguma outra atividade de arte, alguma coisa pra fazer ou então alguma atividade que envolva movimentos mesmo, movimentos físicos, corporais. Jogo de bola, jogo de encaixe, às vezes. Esses materiais que tem aqui quase todos eu já usei nessas atividades. Aí como é pouco tempo, é mais isso aí mesmo (PROFESSORA CINARA - AEE).

A fala da Professora Cinara revela o respeito à criança, quando ressalta a importância da escuta, do falar, do brincar, do estímulo ao movimento, do envolvimento com a literatura, questões fundamentais no contexto da educação infantil e imprescindíveis para o desenvolvimento da criança, em qualquer espaço educativo.

Já a Professora Cibele relata deixar a criança livre para escolha do que desejar fazer, e, a partir do interesse dela, prossegue com o atendimento:

O [nome da criança], eu deixo a sala intacta, aí ele vem só escolher o que ele quer usar naquele momento. Porque eu já descobri que esse é o caminho mais produtivo com ele do que eu impor recurso. Existe um repertório de recurso que eu fui construindo com ele ao longo do ano, porque ele começou só com chocalho, depois foi ampliando, ampliando e eu fui oferecendo um e mais um, e interessante é que ele mesmo busca novos. [...] Aí eu estimulo a pegar o recurso e explorar todas as possibilidades daquele recurso pra que eles falem sobre o recurso (PROFESSORA CIBELE - AEE).

A atitude dessa professora é um tanto significativa, uma vez que parte do interesse da criança, pois como ela mesma diz “*é caminho mais produtivo com ele do que eu impor recurso*”. No entanto, sua postura também faz com que nos inquietemos no sentido da não organização de um planejamento que deverá conduzir o seu fazer, já que é o interesse da criança quem conduzirá o atendimento.

A Professora Ciclene faz referência à “aula” como se estivesse lidando com crianças do ensino fundamental. Sua preocupação parece ser apenas com a linguagem e com a leitura:

Eu procuro estimular as crianças, né? De acordo com suas necessidades e assim de acordo com o material que a gente tem as aulas tem sido boas, né? Assim, eu vejo que as crianças se interessam e gostam de participar e assim eu faço o possível pra que elas se desenvolvam pra que aprendam na questão da linguagem, também na questão da leitura, né? Sempre usando a literatura infantil, favorecendo a aprendizagem (PROFESSORA CICLENE - AEE).

A postura da referida professora é retratada na inquietação de López (2010), quando considera a hipótese de que não há um respeito pelas características da Educação Infantil, pois, ao que parece, o AEE é muito mais direcionado para o Ensino Fundamental, visto que as especificidades da primeira infância são desconsideradas.

Nesse sentido, é essencial estar atento às propostas desenvolvidas pelo AEE nas instituições de Educação Infantil, para que não se apresentem iguais para todas as crianças que dele necessitem. Compreendemos a importância desse atendimento, entretanto, se, ao fazê-lo, o professor desconsiderar a individualidade e peculiaridades de cada criança, incluindo as especificidades da infância, não será atingido o objetivo esperado para essa faixa de desenvolvimento.

Até o presente momento, buscamos mostrar de maneira funcional como vem sendo desenvolvida a política de inclusão na rede municipal de Campina Grande – PB, com o olhar direcionado para a Educação Infantil. No entanto, pensamos que, mesmo havendo uma política de inclusão a ser seguida, há também uma pluralidade de modos de recepção e compreensão desta dentro de cada Creche e Pré-escola, o que faz com que ocorram formas diferenciadas de executá-la em cada contexto. Essa forma de execução, a nosso ver, passará pela maneira de enxergar a criança.

Desse modo, por acreditarmos que há uma relação dialética entre o que pensam as professoras sobre a criança e suas respectivas práticas, no próximo capítulo, abordaremos o significado do ser criança e infância(s), buscando compreender como elas concebem as crianças com deficiência e como desenvolvem suas práticas de inclusão no cotidiano das instituições.

4 - CENAS DO COTIDIANO NAS CRECHES: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DE INCLUSÃO DAS PROFESSORAS

4 - CENAS DO COTIDIANO NAS CRECHES: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DE INCLUSÃO DAS PROFESSORAS

As discussões a respeito do significado de criança e de infância(s) têm se ampliado cada vez mais no contexto da sociedade contemporânea. Estudiosos da área (BUJES, 2005; SARMENTO et. al., 2006; KRAMER, 2001; KUHLMANN Jr., 2007, 2010) tentam mostrar a importância da compreensão desses conceitos para o entendimento da história da educação da criança e do papel a ela atribuído ao longo da história.

A infância, enquanto categoria social tem suas condições de existência diretamente vinculadas às transformações da vida cotidiana, da estrutura familiar, da escola e da própria mídia, potente instrumento a conferir-lhe significados, coexistindo nela realidades e representações diversas.

Sarmiento (2001, apud NUNES; CORSINO, 2009) destaca que vivemos numa sociedade globalizada em que a “norma” da infância tende a constituir-se de modo universal por efeito das políticas públicas, das organizações internacionais e de imagem dominante que fazem da infância uma categoria geracional distinta. Para esse autor, a globalização da infância é o resultado de processos econômicos, políticos, culturais e sociais. *Econômico*, por meio do mercado global de produtos para a infância; *político*, através da atuação de órgãos e políticas internacionais como a UNICEF e a Organização Internacional do Trabalho (OIT); *culturais*, devido à influência da mídia que produz mitos infantis através dos seriados da televisão; e *sociais* com a institucionalização do cotidiano infantil como decorrência da democratização da escola. “Essa globalização, por sua vez, ao difundir uma ideia universal de infância e do que considera melhoria para as crianças, desnuda as desigualdades que envolvem a infância hoje” (NUNES; CORSINO, 2009, p. 17).

De acordo com Flores (2010), as diversas áreas do conhecimento que deram subsídios teóricos às ações dos adultos, em relação às crianças pequenas nos últimos séculos, contribuíram, de certo modo, para compor um perfil de infância universal. Nesse contexto, existia uma criança abstrata que cumpriria regularmente fases e estágios de seu desenvolvimento como parte de uma espécie, desconsiderados os aspectos socioculturais de cada sujeito em seu contexto.

Kramer (2001) e Kuhlmann Jr. (2010) apontam que a valorização atribuída à infância nem sempre existiu da forma como hoje é conhecida e disseminada. Tanto a concepção de criança quanto de infância acompanha um tempo histórico e foram determinadas a partir de modificações econômicas e políticas da estrutura social.

Nessa perspectiva, entende-se que é a maneira como a sociedade enxerga as crianças que irá definir a sua forma de tratá-las. Tal visão vai ser refletida na sua educação e, portanto, nas políticas e práticas de atendimento das instituições de Educação Infantil, uma vez que essas instituições estão estritamente ligadas com a história da infância, como ressalta Kuhlmann Jr:

As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho, das relações de produção, etc. - e é claro com a história das demais instituições educacionais (KUHLMANN Jr., 2010, p. 16).

Ao discorrer sobre a história social da família e da infância, Ariès (2006) relata que, até por volta do século XII, a arte medieval ou desconhecia a infância ou não tentava representá-la. Nesse contexto, a criança era vista como sendo um adulto em miniatura. Em meados dos séculos XVI e XVII, surge um novo sentimento de infância a partir da tomada de consciência da particularidade infantil.

Os adultos passam a tomar as crianças como ingênuas e inocentes, pois acreditam que as mesmas nascem sem sentimentos de maldade, baseando-se em Rousseau (2004), para quem o homem, no estado de natureza, não possui moralidade e maldade, nasce livre e bom, sendo a sociedade que o corrompe.

Rousseau (2004) diz que a natureza quer que, antes de serem homens, as crianças sejam crianças. Essa maneira de enxergar a criança compõe uma nova forma de se perceber a infância:

A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas, e para mim seria a mesma coisa exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura e que tivesse juízo ao dez anos (ROUSSEAU, 2004, p. 91-92).

Kramer (2001) afirma que a ideia de infância aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, à medida em que mudam a inserção e o papel da criança na comunidade. O sentimento resulta de uma dupla atitude em relação à

criança, o de manter sua inocência, preservando-a da corrupção do meio, e de fortalecê-la através do desenvolvimento do seu caráter e sua razão:

Se na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim ultrapasse o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa para ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (KRAMER, 2001, p.19).

Bujes (2005), ao tratar sobre a infância, procura problematizar os efeitos dos discursos sobre ela no âmbito escolar. Para essa autora, a linguagem é um dos elementos-chave para a avaliação das condições em que a sociedade, a escola, a academia se movem quando falam de criança e sua educação. A linguagem tem o poder de produzir efeitos de verdade, de instituir algo como existente de tal ou qual forma, ela não é usada apenas para descrever e interpretar o mundo. As linguagens utilizadas por nós estão profundamente implicadas na instituição de práticas e na constituição de identidades sociais.

Foucault (1996) enfatiza que, embora a educação em nossa sociedade seja constituída como um direito, como instrumento pelo qual todos podem ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue sua distribuição, no que é permitido e no que não é. Para ele,

todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. [...] O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação de papéis para sujeitos que não falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso em seus saberes e poderes? (FOUCAULT, 1996, p. 44).

Para Bujes (2005), a descoberta do sujeito infantil na Modernidade e a proliferação dos discursos sobre ele tiveram e têm efeitos muito concretamente nas práticas destinadas à sua captura e educação. Assim,

o regime de visibilidade a que foi e (continua sendo) submetida a infância nos tempos modernos esteve (e está) associado a intensificação da produção discursiva sobre este novo objeto, fazendo com que os fenômenos relacionados com a produção infantil passassem a ser descritos, ordenados, medidos, calculados, categorizados, tornando as crianças e a infância alvos de determinadas instituições e foco de tecnologia de poder (BUJES, 2005, p. 188).

Tomando como referência o que foi apresentado a respeito da infância e da criança e, considerando que existe uma relação entre o que as professoras pensam sobre a criança e as práticas pedagógicas a esta destinada, indagamos às professoras participantes da pesquisa sobre o significado do ser criança. Seus depoimentos revelaram que ela é vista como um ser que vive num mundo mágico, onde tudo é lindo, que são sujeitos de direitos e deveres e que também são consideradas como criaturas humildes, conforme podemos observar nas falas a seguir:

*É ter conhecimento dos seus direitos e os deveres, porque muitas pessoas dizem que é difícil uma criança ter consciência do que é o dever, mas tem a partir do momento que a gente ensina a ela que o lixo é pra estar no lixo, que a criança tem que respeitar os mais velhos. E isso já é ir conscientizando a criança dos seus deveres, é dar espaço pra que ela brinque pra que ela produza (**PROFESSORA CARLA - SR**).*

*Ser criança é uma coisa que eu não sei nem dizer.. aquela coisa especial, porque pra criança (como é que eu vou dizer) tudo é mágico, tudo é bonito, tudo é lindo (**PROFESSORA CALÉBIA - SR**).*

*Ser criança é ser livre, ser alegre, não ter raiva do outro, porque nenhuma criança tem raiva de nenhum nem cinco minutinhos ... mas já tá ali amigo de novo. Ser criança é ser feliz ... é só de brincar e fazer traquinagem (**PROFESSORA CANDICE - SR**).*

*Pra mim, ser criança é aprender, porque a criança é uma criatura humilde que está sempre aprendendo em todos os aspectos, principalmente quando ela brinca, quando ela pula, corre, sobe nas coisas, pergunta, ela tá aprendendo (**PROFESSORA CIBELE - AEE**).*

Embora as professoras não tenham uma definição muito clara sobre o significado do ser criança, percebemos em suas falas um elemento fundamental para o desenvolvimento delas: o brincar. O brincar é uma das atividades mais importantes da infância, pois é através dele que a criança desenvolve a criatividade, a imaginação, a afetividade e a socialização. No seu mundo, ela vive a fantasia, o faz de conta e a descobertas de conhecimentos (LOPES, 2006).

Outra visão que aparece na fala das professoras é a de criança como um ser inocente, como retrata Rousseau:

*Olha, ser criança é ter os direitos garantidos. O direito de brincar, o direito de ter uma família, uma escola adequada. É ter seus direitos. Pra mim a criança tem o direito de crescer e se desenvolver de uma forma respeitosa, com afetividade tanto perto da família como na escola, na instituição. Só que **criança ela tem a sua essência de inocência**, porém não quer dizer que a criança é burra e tudo, eu acho que criança é isso aí. Ser criança é*

ser livre, ser feliz, ser amada, brincar (**PROFESSORA CINARA – AEE**, grifo nosso).

Percebemos que, mesmo ao se reportar à criança enquanto sujeito de direitos, concepção contemporânea de criança, a Professora Cinara a julga um ser cuja essência é a inocência. Essa é uma das características apontadas por Bujes (2005) como sendo parte de uma suposta natureza infantil, além da fragilidade, maturidade e bondade. É com essa ideia que as crianças foram apresentadas na modernidade. Segundo a autora, a forma de descrevê-las foi incorporada aos discursos de humanistas, filósofos e reformadores sociais no início dos tempos modernos, no sentido de fixar uma identidade infantil. Assim, para lidar com as crianças e assimilá-las à ordem da escola, faz-se necessário operar certo distanciamento do adulto, é preciso marcá-las com signos próprios. É preciso infantilizá-la, e isso se constitui uma operação de poder (BUJES, 2005).

Vale ressaltar que, por trás dessa infantilização, existe uma força homogeneizadora, que busca compor um perfil de criança padrão, universal, baseado em características essenciais, fundamentado na ideia de que as crianças são dotadas de uma natureza própria que as torna iguais, ainda que variem em idades, etapas de desenvolvimento, domínio de habilidades e níveis de desempenho. Essa força homogeneizadora marca a forma de enxergar a infância e a criança até os dias atuais.

Para Kuhlmann Jr. (2007), a criança é um sujeito histórico e participante da construção de seu espaço. As crianças são participantes das relações sociais e é a partir dessas relações que elas vão se apropriar de valores, comportamentos e características do seu tempo e lugar. Para o autor, “é preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras de história” (KUHLMANN JR., 2007, p. 30).

Nessa direção, é necessário analisar a ótica da criança sobre ela mesma, sobre o mundo que a rodeia, suas necessidades e expectativas, sem deixar de considerar que é o adulto quem produz os registros históricos.

Para Cohn (2005), crianças são cidadãos, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nelas produzidas. Para esse autor,

Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir de seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância (CONH, 2005, p. 15).

Sarmiento et al. (2006) salientam que a infância moderna se edificou em torno de processos de administração simbólica, produzindo assim a uniformização da representação social da infância, sem a percepção da diversidade das formas de vida e das desigualdades de acesso aos bens sociais. As crianças passam a ser reguladas pelos adultos em seus cotidianos, tanto no espaço doméstico como nas instituições sociais. Desse modo, “o desapossamento da criança de poder sobre si própria e a sua subordinação à administração simbólica disciplinadora fazem parte do projeto institucional da escola” (SARMENTO et al., 2006, p. 156).

A ação disciplinadora e o desapossamento da criança do poder sobre si, mencionados pelos autores ora apontados, foram observados no depoimento da Professora Cibele quando solicitada a falar como percebe as duas crianças por ela atendidas no AEE. A professora, ao se referir às crianças¹⁸, uma com diagnóstico de autismo e a outra com baixa visão, as descreve como sendo superprotegidas e que têm muita vontade de ir além da deficiência. Ao se reportar especificamente à criança com diagnóstico de autismo, relata que esta tem vontade de correr no pátio, brincar no parque, de se soltar. Vejamos o que coloca a professora:

*Eu vejo elas (as duas crianças que atende) **super, super protegidas, extremamente super protegidas.** Porque a tendência dos adultos em volta é evitar que essas pessoas nem sofram. Evitar que caiam, evitar que machuquem, evitar que tenham atrito com os colegas. **E eu vejo isso assim, uma vontade que eles têm muito grande de ir além do que a limitação que a deficiência traz. No caso do Marcos, ele tem muita vontade de correr no pátio, de ir ao parque. Uma vontade extrema de se soltar, por assim dizer. O Marcelo, ele conseguiu vencer melhor isso.** Porque na verdade existe um temor muito genuíno até, eu não culpo as professoras [referindo-se as da sala regular], porque esse temor pra elas é muito genuíno. Nós estamos lidando com vidas humanas, aí a criança já tem uma deficiência... A mãe coloca na creche com desconfiança, porque pra mãe, a mãe já superprotege. Ela já acha que ele é indefeso, que ele vai se machucar, que ele não vai saber se defender num atrito, então isso aí já vem de uma logística muito grande, a gente convencer a mãe que a creche é confiável. [...] você tem na sua mão uma responsabilidade ainda maior do que com as outras crianças. E aí, um menino com autismo, o Marcos, ele simplesmente pula, ele tá num lugar alto e pula, porque ele já foi tão superprotegido em casa que ele não tem essa noção de perigo não, de maneira nenhuma, e também porque o autismo colabora com isso. [...]*

¹⁸ Para preservar a identidade das crianças, as mesmas serão identificadas pela letra inicial da instituição da qual fazem parte. Marcos (criança com diagnóstico de autismo) da turma do Pré II e Marcelo (criança com baixa visão) da turma do Pré I, ambas da instituição Manoel Tavares.

Então a gente fica com aquele temor de que ele se machuque e que a família o tire da creche e restrinja ainda mais a vida dele. [...] Mas, se restringe um pouco essa atividade dele por temer que ele se fira (PROFESSORA CIBELE – AEE, grifo nosso).

Apesar de reconhecer que a criança tem muita vontade de se soltar, de poder correr e brincar livremente no pátio, a Professora Cibeles justifica que a criança era impedida pelo temor que elas têm de que a família a tire da creche. Ressalta que é necessário convencer a família de que a Creche é confiável. Entretanto, nos indagamos sobre as seguintes questões: Que lugar confiável é esse em que a criança não pode correr e brincar no pátio do mesmo jeito que as demais crianças? E o direito de brincar dessa criança?

Em sua própria reflexão sobre o significado de ser criança, a Professora Cibeles aponta que *“[...] ser criança é aprender [...] principalmente quando ela brinca, quando ela pula, corre, sobe nas coisas, pergunta, ela tá aprendendo”*. Se ela tem essa consciência da importância do brincar, por que não procura conversar com as outras professoras sobre esse direito que a criança tem, mostrando o quanto é importante para o desenvolvimento da criança a qual ela está se referindo?

O RCNEI enfatiza o direito do brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil (BRASIL, 1998). Sendo um direito da criança, esse deve ser respeitado da mesma forma que os outros direitos a ela instituídos, conforme explicita Lopes, 2006:

brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato da criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e, mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e de papéis sociais (LOPES, 2006, p. 110).

Sendo assim, é preciso pensar na criança como sujeito de direitos, como construtora de conhecimento e de cultura, que se expressa através de suas múltiplas linguagens, dentre elas, a linguagem do brincar. Nessa direção, Correia e Haddad (2007, p. 10) apontam que:

[...] o brincar se funde com a criança e se materializa no recreio, no pátio, no parque, que é o espaço onde as crianças se expressam, correm, gritam e

pulam com os seus amiguinhos, utilizam brinquedos, se divertem e têm prazer, enfim, podem ser crianças.

Góes (2007), objetivando contribuir para a compreensão do que está sendo realizado no panorama híbrido das ações inclusivas, ressalta a importância do olhar sobre o recreio, cujo espaço é fundamental para a promoção de aprendizagem. Segundo a autora,

focalizar esse espaço não significa superestimar o valor dos momentos de recreação diante do trabalho de caráter didático – pedagógico, mas reconhecer que é importante os ângulos de análise das ações concretas de uma escola que se pretende inclusiva (GÓES, 2007 p. 111).

O recreio pode ser um indicador de iniciativas de inclusão, quando considerados os acontecimentos que envolvem o aluno especial. Desse modo, analisar as posições que a criança ocupa em relação ao outro, nas interações que estabelece em várias atividades e nas brincadeiras que acontecem nesse espaço, é fundamental (GÓES, 2007).

Tendo em vista a importância dessa prática na educação de crianças, buscamos complementar os dados obtidos através de depoimentos, com observações da rotina das crianças junto às professoras, de acordo com o turno em que cada uma delas trabalhava, durante uma semana. Barbosa, M. (2006, p. 34) explica que a rotina “é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho no cotidiano das instituições de Educação Infantil”.

A rotina das Creches e Pré-escolas observadas eram basicamente organizadas da mesma maneira. No turno da manhã, a rotina das turmas do Pré I e Pré II ocorriam da seguinte forma: acolhida das crianças; momento do café; hora da rodinha; hora da atividade dirigida; recreio; almoço; saída. No turno da tarde, acontecia assim: acolhida; hora da rodinha; hora da atividade dirigida; lanche; recreio; jantar; saída.

A turma do maternal II, no turno da manhã, seguia sua rotina com: acolhida; troca de roupa; café; hora da roda; recreio; banho; almoço; dormitório. O turno da tarde seguia com: retorno do dormitório à sala de aula; lanche; atividade na sala; recreio; troca de roupa; jantar; saída.

Para melhor entender como funcionavam as rotinas ora citadas, descreveremos brevemente o que acontecia em cada uma das atividades nas turmas do Pré I e Pré II no período da manhã.

A acolhida relacionava-se à chegada da criança à escola/sala de aula e preparação para as atividades do dia. Depois vinha o café. Em seguida, era realizada a rodinha, um momento em que as crianças ficavam dispostas em círculo, sentadas nas cadeiras ou no chão, para cantar, ouvir uma história, socializar alguma novidade. Nesse contexto, a professora também aproveitava para explicar às crianças a próxima atividade que seria realizada. Quanto à hora da atividade dirigida, dizia respeito à realização de atividades mais ligadas à escrita e produções diversas, através de pintura, desenho, recorte, colagem, modelagem.

O recreio era um momento em que as crianças ficavam mais à vontade para brincar no pátio da escola. Depois do recreio, as crianças voltavam para a sala, havia um momento de higienização, às vezes, a contação de histórias, enquanto aguardavam o almoço. O almoço era servido e, depois que as crianças terminavam, se organizavam para esperar os pais.

É importante salientar que as instituições de Educação Infantil, ao planejarem as rotinas das crianças, devem pensar numa rotina que contemple os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas, pois essa rotina pode ser facilitadora ou cerceadora do desenvolvimento e da aprendizagem. De acordo com o RCNEI, rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que precisa se adaptar a uma nova realidade, ou seja, longe do convívio com seus familiares, de sua casa, de seus brinquedos. A criança precisa sentir-se bem na escola, pois, é o local onde permanece o dia todo, com um adulto, que, no primeiro momento, é um estranho para ela (BRASIL, 1998).

Barbosa, M. (2006) alerta para o fato de que, ao criar rotinas, é fundamental deixar ampla margem de movimento, senão pode-se encontrar um terreno favorável à alienação. Segundo a autora,

As rotinas podem torna-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos diversos sujeitos nela envolvidos; quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem estão sob o seu domínio (BARBOSA, M., 2006, p. 39)

Conforme já apontamos, acompanhamos as rotinas das crianças por uma semana. Nesse sentido, retomando o que Góes (2007) coloca sobre a importância do recreio como um espaço importante de aprendizagem, relataremos algumas cenas que se passaram na instituição Manoel Tavares durante esse horário. Essas cenas foram vivenciadas pelas crianças citadas anteriormente pela Professora Cibele, que falava sobre o desejo de uma delas brincar na hora do pátio. Como o horário do recreio era o mesmo para as duas turmas, Pré I e Pré II, trazemos as ações das duas professoras da sala regular durante esse período.

CENA 1

A PROFESSORA SAIU UM INSTANTE DA SALA E, AO VER A PORTA ABERTA, MARCOS SAI E SE JUNTA AOS COLEGAS QUE ESTÃO NA AULA DE CAPOEIRA.

A cena acima mencionada aconteceu durante a aula de capoeira na turma do Pré- II, envolvendo 12 crianças dessa sala e 12 crianças da turma do Pré I, pois as duas turmas faziam aulas no mesmo horário, das 10h às 10h30 nas segundas e quartas-feiras.

Eram 10h e as crianças não tinham saído para o recreio. Uma criança perguntou se estava na hora do recreio e a professora disse que hoje era dia de capoeira. As crianças aguardavam na sala pela professora de capoeira. Quando ela chegou, a professora Carolina liberou as crianças para a aula, deixando apenas Marcos, criança com diagnóstico de autismo, e um colega. A professora saiu um instante da sala e, ao ver a porta aberta, Marcos saiu e se juntou às outras crianças na capoeira. Começou a se movimentar de um lado para o outro no meio das outras crianças, interagindo com os movimentos realizados por elas. A professora o chamou, pegou na sua mão e o levou para a sala.

Depois, ele “escapou” novamente e a professora da capoeira interagiu com ele, mostrando o berimbau. Ele correu por entre as outras crianças de um lado para o outro e demonstrou estar feliz, pois sorriu. Mais uma vez, a professora o pegou e o levou para a sala de aula. Na sala, ele ficou sentado à espera dos outros para o almoço.

(Diário de Campo – 5/12/2011)

Embora a cena descrita não se passe especificamente na hora do recreio, está ligada a esse momento, pois, como podemos observar, as crianças estavam na sala no horário destinado ao recreio, e só foram liberadas para sair quando a professora da capoeira chegou. A Professora Carolina dá a entender em sua fala que a aula de capoeira aconteceria durante o recreio, pois quando uma das crianças perguntou se já estava na hora de sair, ela disse que não, que era dia de capoeira.

Observamos que a professora tolheu as crianças de um direito fundamental para o seu desenvolvimento, o de brincar, levando-nos a pensar porque a professora substitui o horário da brincadeira livre pela aula de capoeira, uma vez que essa aula já tem seu horário definido?

Quanto a Marcos e a outra criança, também questionamos o fato de elas não terem participado da aula de capoeira. Quando estavam na sala, percebemos a inquietação de Marcos, que sentava, levantava, pegava um carro e soltava, demonstrando o tempo inteiro que sua atenção estava voltada para o que ocorria lá fora, na área coberta do pátio. Já a outra criança parecia não se incomodar em ficar na sala, brincando sozinha.

Notamos que Marcos foi impedido o tempo inteiro de participar da aula de capoeira. A aula de capoeira nas Creches e Pré-escolas é um projeto desenvolvido pela empresa Alpargatas em parceria com a SEDUC, que visa contribuir com o desenvolvimento físico, social e cultural das crianças. Nesse sentido, o RCNEI aponta o movimento como um dos eixos essenciais para esse desenvolvimento, ressaltando que

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos das mímicas faciais e interage utilizando o apoio do corpo (BRASIL, 1998, p. 18).

Sendo assim, se a capoeira era uma atividade que estava sendo desenvolvida, visando contribuir com o desenvolvimento de todas as crianças, nos indagamos: Por que Marcos e o colega não puderam participar da aula?

Diante desse fato, questionamos a professora. Ela nos disse que Marcos não participava porque não sabia. Com relação à outra criança, justificou que a família não permitia a participação dela por questões religiosas. Quanto ao horário do recreio, ela informou que a capoeira já era uma recreação.

A justificativa da professora em relação à outra criança era compreensível. Porém, em se tratando de Marcos, continuamos sem entender a sua não participação, uma vez que a criança se mostrava desejante em participar, pois, nos momentos em que escapuliu e conseguiu estar na aula, interagiu, do seu jeito, com as outras crianças na realização dos movimentos corporais, e foi estimulado por estas e pela professora da capoeira a continuar participando.

É interessante observar que, ao ser questionada, a professora disse que Marcos não sabia, o que nos leva a inferir que esse não saber parece estar ligado ao padrão de normalidade das outras crianças, ou seja, se ele não faz do mesmo

jeito que as demais crianças fazem, ele não sabe fazer. Na sua visão, por ele ser autista, é inferior e tem pouca capacidade de aprender. Para Vieira (2011),

A relação entre conhecimento e deficiência vem se constituindo através de várias tensões, pois não sabemos ensinar sujeitos que portam olhos que não enxergam, lábios que abrem e fecham sem emitir sons, braços, pernas e corpos que não se movimentam simetricamente e processos de cognição que dialogam com o conhecimento de maneira distante do socialmente aceito (VIEIRA, 2011, p. 5).

Nesse sentido, o trabalho pedagógico, diante da deficiência, apresenta-se como um desafio a ser enfrentado, pois toda a formação docente relaciona a aprendizagem aos pressupostos da normalidade. Assim, o reconhecimento das diferenças na escola passa pelo crivo das baixas expectativas, porque elas não podem ser enquadradas nos padrões estabelecidos.

Isso provoca reações de insegurança e estranheza, que acabam por paralisar as ações dos educadores. A criança com deficiência é vista como um sujeito sem nome, sem história de vida, sem vontade própria; ela é, simplesmente, deficiente. Esse modo de vê-la traz consequências para sua aprendizagem porque tudo o que ela venha a fazer será sempre considerado inferior (VIEIRA, 2011).

CENA 2

AS CRIANÇAS SAÍRAM PARA O RECREIO LEVANDO UMA BOLA. FORMOU-SE UM GRUPO DE CRIANÇAS PARA BRINCAR COM A BOLA, E MARCELO CORREU PARA IR BRINCAR TAMBÉM. A PROFESSORA PEDIU PARA UMA DAS CRIANÇAS JOGAR A BOLA PARA MARCELO E O INCENTIVOU A FAZER O GOL.

A cena supracitada aconteceu no horário do recreio da turma do Pré I da Professora Carla, envolvendo 10 crianças.

As crianças saíram para o recreio levando uma bola. Formou-se um grupo de crianças para brincar com a bola, e Marcelo correu para ir brincar também. A professora pediu para uma das crianças jogar a bola para Marcelo e o incentivou a fazer o gol. Ela mediu a brincadeira o tempo todo com as crianças. A professora de capoeira chegou, e as crianças guardaram a bola e foram para a aula de capoeira, junto às do Pré II que saíam para participar da capoeira.
(**Diário de campo, 7/12/2011**).

A Professora Carla demonstra outra atitude para com as crianças no momento do recreio, a começar pelo respeito ao horário. Percebemos que ocorre a interação das crianças na brincadeira, e a sua preocupação para que Marcelo participe do jogo de futebol. Ela media a brincadeira até o final, incentivando e valorizando cada gol feito pelas crianças.

Arribas (2004) aponta que a interação entre iguais, o interesse das crianças se ajudarem quando sentem dificuldades, bem como a organização geral das atividades pedagógicas favorecem o desenvolvimento cognitivo.

A Professora Carla, quando questionada sobre como enxergava Marcelo, diz o seguinte:

*Marcelo é uma criança inteligente, ativa, mas, às vezes, ele tem certa resistência em participar ou de fazer alguma coisa, devido à baixa visão dele, né? Algo que ele vem superando no decorrer do ano todo quando foi dado a ele oportunidades. Espaço pra que ele brincasse pra que ele participasse. Ele foi vendo, e os coleguinhas também ajudando, porque eles tinham muito cuidado. Antes ele era muito dependente da irmã, tudo ele só fazia com ela, até ir ao banheiro, porque ela tá na sala com ele, né? Agora, são coisas que ele faz normalmente sozinho. Ele vai ao banheiro, ele pega água no filtro, ele pega alimentação, ele faz todas as necessidades pessoais sozinho (**PROFESSORA CARLA - SR**).*

A fala da professora sinaliza que ela tem oportunizado à criança vivências importantes para o seu desenvolvimento. O estímulo dado a ele para que deixasse de depender da irmã foi fundamental no processo de aquisição da autonomia, pois

a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, é, nessa faixa etária, mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas. Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem (BRASIL, 1998, p.14).

CENA 3

DE REPENTE, ELE SAIU CORRENDO E SUBIU NO ESCORREGO. A PROFESSORA CORREU ATRÁS DELE E DISSE: “NÃO MARCOS, AÍ NÃO PODE, SENÃO VOCÊ CAI”.

A cena acima transcorreu durante o recreio da turma do Pré II da Professora Carolina, com a participação de 13 crianças dessa turma e 12 do Pré I.

Era hora do recreio e quase todas as crianças brincavam. Umas na areia, outras no balanço e outras no escorrego. Também tinha algumas brincando de bola na área coberta. Marcos [criança com diagnóstico de autismo] não brincava. Ele estava sentado ao lado da professora num batente que ficava em frente ao parque. A professora segurava sua mão o tempo todo. De repente, ele saiu correndo e subiu no escorrego. A professora correu atrás dele e disse: “não Marcos, aí não pode, senão você cai”. Retirou-o do escorrego e sentou-se novamente com ele. Permaneceu segurando sua mão, enquanto observava as outras crianças que estavam brincando.

(Diário de Campo, 9/12/2011)

Podemos perceber o disciplinamento e o exercício do poder na atitude da professora, ao dizer que a criança não podia brincar no escorrego. Para não perder o domínio sobre seu corpo, a professora segura a criança o tempo inteiro e senta-se com ela para observar as outras crianças brincarem. Como vemos, mais uma vez ela tolhe o direito que Marcos tem de brincar e, ainda, coloca-o na situação de observador das brincadeiras dos outros. A atitude de segurar a mão de Marcos também nos chama atenção pelo condicionamento a que chegou a professora, pois mesmo quando ele não vinha para a escola, ela sem perceber segurava a mão de outra criança como se fosse ele, conforme ela mesma coloca:

[...] quando ele não vem, eu sinto falta, porque eu tô tão apegada com ele do meu lado, pegando na mãozinha dele, que no dia que ele não vem eu sinto que tá faltando alguma coisa. Eu sinto que tá faltando, aí eu pego na mão de outra criança, depois que eu me toco que Marcos não tá [...]
(**PROFESSORA CAROLINA - SR**).

Essa cena confirma o depoimento da Professora Cibele, do AEE, quando descreveu Marcos como uma criança superprotegida, que tinha muita vontade de correr e brincar livremente pelo pátio, mas que era restringido a esse tipo de atividade, pelo fato de a professora temer que ele pudesse se machucar e a família o retirasse da Creche.

Sobre essa questão, Benincasa (2011) diz que o medo, receios e angústias não somente dos pais, mas também dos professores, com a criança na educação infantil, fazem com que haja a necessidade de um trabalho que possa desmistificar a ideia de que, por possuir uma deficiência, a criança não possa lidar com as relações e as várias situações existentes no espaço escolar.

A proteção da professora contribuiu para que Marcos ficasse excluído de experiências essenciais para o seu desenvolvimento. Parecia ser mais fácil estar com ele perto de si, sobre o seu domínio, vigiando para que não se machucasse, evitando enfim problemas com a família, do que estar atenta aos seus movimentos, mediando para que ele pudesse participar de qualquer atividade. Pois, como poderá adquirir a noção de altura se não lhe é dada a chance de subir, descer, cair, levantar e começar tudo outra vez? O que está significando para Marcos estar na escola, tendo em vista que uma de suas funções é possibilitar experiências significativas que possam contribuir para a ampliação das capacidades das crianças (BRASIL, 1998).

Sobre isso, Abramowicz (2001) faz uma reflexão ao citar o trabalho de dissertação de mestrado de Marlene Becker, intitulado *Nós acontecemos nas possibilidades: as moiras tecem a história*, que trata das representações dos professores sobre criança e educação ao mencionar que

São as professoras das pré-escolas, as professoras do ensino fundamental. Somos nós mulheres, e o que temos feito? Estamos massivamente presentes nas pré-escolas. Somos mulheres, e temos produzido, evidentemente que não sozinhas, mas temos produzido fracassos e fracassados (de nós mesmos e das crianças) estamos disciplinando, temos uma obsessão pela ordem e pela disciplina, ou seja, desejamos e produzimos crianças dóceis e obedientes, estamos normatizando, medicalizando, higienizando as crianças com o intuito de homogeneizar para não deixar vestígios de diferenças (ABRAMOWICZ, 2001, p. 6).

A ênfase da presença feminina na educação das crianças, que, segundo Fabris (2007), ainda continua marcante nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, é algo a ser considerado. A implantação de creches provocou a ampliação do espaço de trabalho docente no qual as professoras, muitas sem formação, ocuparam esses lugares, ou seja, foram destituídas de um saber profissional que abre espaço para cuidar, função esta atribuída como sendo natural da mulher.

Corroborando com essa ideia, Silva (2008) aponta que o cuidado das crianças carregado de forte afetividade é algo naturalmente pertinente às relações da creche, uma vez que esse cuidado é tarefa historicamente associada a funções tidas da própria mulher na nossa cultura. Fabris (2007) ressalta a necessidade do saber pedagógico se construir articulado com os conhecimentos das diferentes áreas, não apenas a partir do afeto e da domesticidade, e que estes últimos não sejam considerados atributos naturais da mulher.

Quanto à questão apontada por Abramowicz (2001), ela chama a atenção para as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar, que, na maioria das vezes, não respeitam a criança na sua maneira de ser. Ao estabelecerem um padrão de comportamento, as escolas desejam a homogeneidade, pois querem crianças quietas, caladas e obedientes. Desse modo, desrespeitam a individualidade, desconsideram que cada criança é única e acabam por tolher o direito que tem de se expressar como criança, com sua inquietude, curiosidade, fantasia e imaginação que lhe são inerentes e fundamentais para o seu desenvolvimento.

Sobre a escola, Veiga-Neto (2001, p.109) aponta que esta “é o *locus* em que se dá a forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre o poder e saber na Modernidade”. Dorziat (2006) chama a atenção para o fato de que, assim como as demais instituições sociais, a escola tem feito seu papel de reprodutora das significações importantes, contribuindo assim para a padronização e uniformização da sociedade.

Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil constituem-se como o principal espaço onde o poder sobre as crianças é exercido, uma vez que foi inventada pela modernidade como instituição de sequestro e a infância como objeto de intervenção (BUJES, 2005). A escola, como um espaço inventado para o disciplinamento dos sujeitos, se torna responsável pela produção de um determinado tipo de sujeito infantil.

A mesma autora ainda aponta que a tradição pedagógica iluminista construiu uma concepção do sujeito infantil baseada na visão de infância escolarizada/insitucionalizada de tal forma que hoje não se pode imaginar uma criança que obrigatoriamente não passe pela escola (BUJES, 2005).

Entretanto, os tempos em que vivemos e as discussões decorrentes da chamada crise da Modernidade põem em questionamento não somente esse sujeito moderno, dotado de características essenciais, mas também os sistemas únicos, com formulações totalizantes para explicar como o mundo funciona.

Refletindo sobre as mudanças hodiernas, Wooward (2009) afirma:

as mudanças e transformações globais nas estruturas políticas e econômicas no mundo contemporâneo colocam em relevo as questões da identidades e as lutas pelas afirmações das identidades nacionais e étnicas. Mesmo que o passado que as identidades atuais reconstroem seja, sempre, apenas imaginado, ele proporciona alguma certeza e um clima que é de mudança, fluidez e crescente incerteza. As identidades em conflitos estão localizadas no interior de mudanças sociais, políticas e econômicas, mudanças para as quais ela contribui (WOORWARD, 2009 p. 24-25)

Nesse contexto, não é possível pensar numa infância universal, sem que essa esteja atravessada pelas questões de gênero, de classe social, de etnia, de nacionalidade, de idade, como se estivéssemos vivendo num limbo asséptico em que as pressões da vida social e econômica parecessem não existir (BUJES, 2005).

Não se pode mais aceitar o discurso a respeito da existência de apenas uma infância. É necessário pensarmos em “infâncias”, uma vez que as crianças ocupam diferentes lugares nos diferentes contextos em que vivem. É necessário também

desestabilizarmos concepções baseadas na natureza infantil, analisarmos as condições infantis e reconhecermos as múltiplas identidades infantis.

Ao tratar sobre identidade, Hall (2009) aponta que:

[...] as identidades não são nunca unificadas... [...] elas não são, nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo dos discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. As identidades estão sujeitas a uma historicização, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2009, p. 108).

Ainda de acordo com esse autor, as identidades são mais um produto da diferença e da exclusão do que de uma unidade idêntica, naturalmente constituída de uma identidade em seu significado tradicional, isto é, uma mesmidade que tudo inclui, sem nenhuma diferenciação. Nesse sentido, se a identidade é um produto da diferença, compreendemos que é através da relação com o outro, do estar em acordo ou desacordo com ele, que as identidades vão sendo construídas, uma vez que são multiplamente construídas ao longo dos discursos, práticas e posições que assumimos diante das situações.

Corroborando com essa ideia, Silva (2009) diz:

A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, uma relação, um ato performativo (SILVA, 2009, p. 96)

Essa noção de identidade está também na base do pensamento de Veiga-Neto (2005), ao discutir sobre três núcleos problemáticos nos quais flutuam os discursos brasileiros em torno da inclusão escolar: o primeiro é aquele que diz que a escola é lugar de diferenças e não de equalização; o segundo concentra forte crítica a qualquer reducionismo, quer de natureza econômica, quer de natureza epistemológica, etc.; e o terceiro diz respeito aos jogos de poder e saber. Para Veiga-Neto (2005), esse último núcleo é um dos poucos trabalhados pelos especialistas, e é justamente sobre este que ele mais tem se ocupado, a fim de analisar o que denomina de a invenção da escola inclusiva.

Analisar tais invenções como estratégia de colocar saberes a serviço do poder; ou talvez mais do que isso, analisar quais as vontades do poder engendram determinados saberes e como isso é feito, como é colocado a funcionar. [...] é aí que entra outra questão interessante: analisar os

discursos dos documentos oficiais, dos programas de governo, que dizem, por exemplo, que não deve mais haver classes especiais separadas das regulares (VEIGA-NETO, 2005, p. 62).

Ao tratar sobre o que denominou a política de inclusão dos anormais, a partir dos estudos de Foucault, Veiga-Neto (2001) se utiliza da palavra anormais para se referir aos grupos que a modernidade vem inventando e multiplicando. Os grupos dos anormais, para ele, seriam os dos deficientes, surdos, cegos, miseráveis, estranhos, psicopatas, monstros etc. Nesses grupos, denominados genericamente de anormais, abrigam-se diferentes identidades, “identidades flutuantes cujos significados se estabelecem discursivamente em processos, que no campo dos Estudos Culturais se costuma denominar políticas de identidade” (VEIGA-NETO, 2001, p. 106).

Ao invés de questionar as representações estereotipadas e fixadas de identidade, nelas, a de deficiência, como sugere Machado (2009), as práticas escolares parecem continuar exercendo seu enorme poder de produzir identidades. Segundo a autora,

[...] quando se fixa identidades, principalmente em representações excludentes e taxativas, como no caso dos alunos com deficiência, isso terá implicações nas práticas escolares, ou seja, estes alunos podem ser vistos como incapazes de evoluir (MACHADO, 2009, p. 106-107).

As colocações de Machado (2009) ficam evidenciadas na fala da Professora Carolina, ao se reportar a Marcos, quando diz:

[...] Porque o autista, a gente sabe as características que o autista tem, ele não pára. Tem dia que ele tá mais quieto, tem dia que ele tá mais agitado, é porque todo autista é assim! (PROFESSORA CAROLINA - SR).

Vemos que a Professora Carolina se reporta a Marcos como autista, e, por ser autista, considera que ele tem características definidas. Inversamente, à Professora Carolina, a Professora Carmélia, quando se reporta ao seu aluno com diagnóstico de surdez¹⁹, relata o seguinte:

Olhe Aldair é uma criança é, sapeca, ele é carinhoso, muito carinhoso, ele gosta da questão do chamego, eu acho que vem muito da questão da família dele, que é bem atenciosa com ele. Ele vem, como é que eu digo,

¹⁹ Identificamos a criança com diagnóstico de surdez por Aldair, a mesma é da Instituição Assis Chateaubriand.

desenvolvendo bem a autonomia dele, ele já pega a sacola dele, já quer trocar a roupa dele que a princípio ele não queria. Uma coisa que ele tem, ele não gosta na hora do banho de segurar o sabonete. E eu acho assim, que Aldair... faziam muito as coisas por ele, é tanto que ele fica, às vezes, ficava esperando você fazer, tirar a sandália dele, a roupa, às vezes, até lavar a mãozinha. Mas ele é uma criança alegre. É muito engraçado que a gente usou o termo pra ele comunicativo, porque mesmo que ele não oralize, mas se ele tiver sentadinho e a gente perguntar as coisas a ele, ele fica naquela linguagem dele, aponta, então é comunicativo. Ele interage com as outras crianças nas brincadeiras, ele já escolheu a parceira dele, ele não tem aquela coisa de não tá junto, né? Ele já escolheu Yonara [nome da colega] (PROFESSORA CARMÉLIA - SR).

A fala da professora sinaliza claramente que ela não está vendo a criança do ponto de vista da deficiência, mas, justamente, a partir do seu potencial. Vê enquanto criança que está em desenvolvimento e apresenta evoluções significativas no tocante à autonomia, à interação com as outras crianças, a comunicação do seu jeito, enfim, uma criança como qualquer criança.

Se compararmos os pontos de vista das professoras, notamos que a Professora Carolina não consegue enxergar a sua criança sob a mesma ótica. O que comprova a fixação da identidade evidenciada por Machado (2009). Isso explica as suas atitudes para com a criança Marcos durante o recreio, conforme retratamos anteriormente. Ao vê-la apenas do ponto de vista da deficiência, julga-a incapaz e, por isso, a impede de participar de diversas atividades.

Para Dorziat (2011), colocar o *déficit* como foco é desconsiderar todo o potencial do indivíduo que poderia ser expandido ou aprimorado. É isso que a professora fez, ao negar à criança o direito de vivenciar as atividades. Entretanto, não podemos desconsiderar que suas ações poderão ser reflexos de uma política que não se efetiva na prática, pois não são oferecidas condições adequadas para que as professoras realizem práticas verdadeiramente inclusivas. Isso se evidencia na fala da Professora Carolina, quando se mostra angustiada diante da inclusão:

[...] Então assim... o que é bom, era que se olhasse mais pra o professor. Como é que ele vai trabalhar com essas crianças? É muito difícil. Então o que eu posso dizer de inclusão, é que é muito bom que a gente aprende muito quando as crianças são especiais, mas a gente sofre muito, eu sou bem realista. A gente sofre muito porque a gente não sabe lidar, a gente sofre porque a gente não tem os materiais pra trabalhar com elas, a gente sofre porque a gente quer fazer alguma coisa por elas e não consegue, a gente sofre porque quer ver ela do lado fazendo a mesma coisa e ela não sabe, ela não consegue. Ai a gente sofre muito, mas também tem os momentos prazerosos, né? Então o que eu posso deixar assim, um recado muito importante é que a pessoas pensem em inclusão, mas como um todo

né? Principalmente na prática do professor (PROFESSORA CAROLINA - SR).

O depoimento anterior mostra o reconhecimento de que necessita ajudar a criança, mas não sabe como fazê-lo, causa sofrimento à professora. Ainda que não apareça de forma explicitada em sua fala, a angústia está relacionada à formação, quando diz: *“Então, o que eu posso deixar assim, um recado muito importante é que a pessoas pensem em inclusão, mas como um todo, né? Principalmente, na prática do professor”*. De certo modo, ela reivindica uma formação que dê subsídios à sua prática pedagógica, ratificando, mais uma vez, a não participação na formação, que segundo a SEDUC é ofertada para todos.

Assim como a Professora Carolina, as demais professoras também expuseram a sua visão sobre o que é ser uma criança com deficiência:

Ser criança com deficiência na visão de muitos eu diria que é ser anormal, na minha não! É só uma criança que necessita um pouco mais de atenção (PROFESSORA CARLA - SR).

*Ela não consegue acompanhar os outros em determinadas coisas. Eu sei que cada um tem suas diferenças individuais e o seu tempo de aprender as coisas, mas aí, aquela que tá com problema de deficiência **a gente vê as limitações dela, ela fica muito limitada em relação aos coleguinhas, né?** (PROFESSORA CAROLINA – SR, grifo nosso).*

Quando a gente percebe que a criança pelo desenvolvimento dela é diferente dos demais, tendo o conhecimento que a gente tem tanto teórico como prático (PROFESSORA CAMILA - SR).

É ser uma criança, né? Que precisa de um atendimento. Não há como a gente dizer que ele não precisa ser de certa forma ser tratado diferente, tratado diferente no sentido que ele precisa de um atendimento diferente em alguns momentos (PROFESSORA CARMÉLIA - SR).

*Eu acho que a criança com deficiência, **ela passa por muitas limitações, né?** E aí a gente tá nessa tentativa de tentar incluir e fazer com que ela aprenda da mesma forma que as outras crianças são capazes de aprender, observando suas limitações, dando um tratamento específico e observando seu tempo de aprendizagem que é diferente das outras crianças (PROFESSORA CICLENE – AEE, grifo nosso).*

A maioria das professoras, ao enfatizarem a limitação, parecem não enxergar a criança enquanto criança, vendo-a pelo lado das suas possibilidades. Para Lopes (2007, p. 20), “a diferença pressupõe algo negativo que o sujeito porta e que necessita ser corrigido/normalizado”. Por isso, a necessidade de as professoras enfocarem as limitações.

De acordo com Skliar (1997, p. 12 apud DORZIAT, 2011, p. 12) “o papel que desempenha uma deficiência no começo da vida de um sujeito não é de ser o centro inevitável de seu desenvolvimento, mas pelo contrário, a força motriz de seu desenvolvimento”. Se reportando ao mesmo autor, Dorziat (2011) ainda comenta que, para ele, o “que precisa ser feito não é ir contra a limitação, mas investir nas possibilidades dos sujeitos e reconhecê-los como potencialmente capazes” (DORZIAT, 2011, p. 12).

Para a Professora Cinara, ser criança com deficiência:

*É ser uma criança normal como outra qualquer que precisa de alguns cuidados mais específicos, de uma educação mais específica. Mas **não se diferencia das outras crianças. Pra mim, na minha visão, são crianças** (PROFESSORA CINARA – AEE, grifo nosso).*

A Professora Cinara salienta que ser criança com deficiência é ser criança do mesmo jeito que as outras, o que indica que o direcionamento do seu olhar está para além da deficiência. Isso é o que observamos nas ações do seu cotidiano durante o atendimento realizado com uma das crianças, na instituição Floriano Peixoto, conforme mostra a cena²⁰ abaixo:

CENA 4

A PROFESSORA INICIOU A CONVERSA PERGUNTANDO SE ESTAVA TUDO BEM COM FLÁVIO E O QUE ELE TINHA FEITO. EM SEGUIDA, JUSTIFICOU-SE PARA ELE, DIZENDO QUE HAVIA FALTADO PORQUE FOI SEU ANIVERSÁRIO, E FALOU QUE TEVE BOLO. AÍ PERGUNTOU SE FLÁVIO GOSTAVA DE BOLO. FLÁVIO COMEÇOU A INTERAGIR COM ELA.

Esta cena aconteceu no refeitório, no turno da tarde, durante o Atendimento Educacional Especializado de Flávio, com a Professora Cinara. A professora Cinara chegou à sala regular para buscar Flávio, cumprimentou a todos e deu um beijo em Flávio. Depois, seguiu para o refeitório para realização do atendimento. A professora iniciou a conversa perguntando se estava tudo bem com Flávio e o que ele tinha feito. Em seguida, justificou-se para ele, dizendo que havia faltado porque foi seu aniversário, e falou que teve bolo. Aí perguntou se Flávio gostava de bolo. Flávio começou a interagir com ela. *A professora perguntou que tipo de bolo ele gostava e assim foi estimulando sua fala. Flávio perguntou o que era o som, se referindo ao que ia ouvir. A professora disse que era a música do Natal e que daqui um pouco iriam ouvir. Mas, disse que antes iam cantar a música de boa tarde. Nesse momento, percebeu que Flávio estava com a perna machucada e perguntou “o que foi?” Ele disse que machucou. A professora colocou a música e foi cantando e batendo palmas e incentivando Flávio a fazer o mesmo. Depois, mostrou a gravura de um papai Noel e ele disse que era Papai Noel. Ela perguntou: “quem te disse?” E foi explorando a roupa, questionando sobre a cor e o tipo de sapato. Depois, pegou outro Papai Noel sem a barba, o cinto, os sapatos e o gorro, e disse que o Papai Noel precisava de ajuda, senão a calça dele ia cair, e Flávio respondeu “caiu”. Depois, pegou uma folha com todos os acessórios adesivados, retirou um a*

²⁰ Nesta cena a criança com síndrome de down é identificada por Flávio.

um e foi brincando, dizendo “eu acho que esse cinto não vai caber no Papai Noel não! Cabe em Flávio”. E assim seguiu brincando e ajudando Flávio a colar o que faltava no Papai Noel. Para finalizar a atividade, elogiou Flávio perguntando se ele ia mostrá-la à professora e à mãe. Antes de levá-lo para a sala, perguntou se ele queria brincar um pouquinho de bola.

(Diário de Campo – 6/12/2011)

Percebemos a interação e atenção da professora com a criança desde o momento em que foi buscá-la na sala de aula. Ela dialogou o tempo inteiro com a criança, incentivando a sua participação nas atividades. Percebemos também, durante o atendimento, a presença da música, da brincadeira, atividades estas que devem fazer parte do cotidiano das crianças. As ações da professora durante o atendimento estavam em consonância com o que ela apontou, quando indagada a falar sobre a sua rotina de trabalho:

Quando elas entram na sala, eu gosto muito de conversar, porque, às vezes, elas não são muito compreendidas em casa com as famílias, na escola pelos coleguinhas. [...] as pessoas, às vezes, não têm tempo de escutá-las e eu acho que isso é importante, ouvir. Porque, às vezes, você tá tão angustiado, tá sentindo alguma coisa, ou então você viveu uma coisa boa e quer passar pra alguém, ou você tá triste e quer desabafar, eu acho que com a criança é a mesma coisa. Então, quando eu entro eu dou boa tarde e tal, aí pergunto como foi seu dia, como foi seu final de semana, aí eles começam a falar, falar, falar. Às vezes, falam pouco e, às vezes, muito, e eu fico esperando, né? Quando termina, a gente costuma cantar muito, com fantoche. Música com expressão corporal, porque estimula a atenção, os movimentos, a música eu acho que é importante. Depois disso, eu gosto sempre de contar história [...] Ai depois da historinha vem alguma outra atividade de arte, alguma coisa pra fazer ou então alguma atividade que envolva movimentos mesmo, movimentos físicos, corporais. Jogo de bola, jogo de encaixe, às vezes, esses materiais que tem aqui quase todos eu já usei nessas atividades. Aí como é pouco tempo, é mais isso aí mesmo
(PROFESSORA CINARA - AEE).

A partir das colocações da Professora Cinara e das suas ações durante o atendimento, é possível percebermos que ela enxerga Flávio como criança do mesmo jeito que as outras, ainda que aponte que necessite de alguns cuidados mais específicos. O reconhecimento de que a criança com deficiência é criança e, assim como todas as outras, tem desejos, fantasias, necessidades de cuidados, de proteção, de atenção, de afeto, de escuta, de aprender etc., é fundamental, quando se pensa no desenvolvimento de práticas de inclusão.

Nesse sentido, pensar em práticas inclusivas requer considerar as crianças com todo seu potencial porque “as crianças são potências devindo. [...] são exercícios de potências. [...] agora incluídas na escola trazem novas forças, novas

vozes, silêncios e desejos – como a escola pode acolher?” (ABRAMOWICZ, 2001, p. 7)

Um dos aspectos fundamentais da Educação Infantil diz respeito à atenção que deve ser dada à criança. Tanto em relação aos cuidados que o adulto deve ter para com ela, no sentido de evitar que se machuque, que se isole, deixe de se envolver nas propostas que lhes são oportunizadas, quanto para entender o que ela queira dizer, quer seja através das palavras, gestos, balbucios, choro... E até mesmo do silêncio. A atenção dada à criança faz toda a diferença, de modo especial, quando estamos falando de práticas inclusivas. Isso é o que pudemos observar na cena que descreveremos a seguir:

CENA 5

AS PROFESSORAS DISSERAM QUE TROUXERAM UMA NOVIDADE E, FAZENDO SUSPENSE, PERGUNTAM O QUE SERÁ? AS CRIANÇAS FORAM DIZENDO O QUE ACHAM. ALDAIR SE LEVANTA E VAI BRINCAR SOZINHO NOVAMENTE.

A referida cena aconteceu na instituição Assis Chateaubriand na turma do Maternal II, no turno da manhã, envolvendo 25 crianças e as Professoras Carmélia e Catarina, durante a realização de uma atividade.

As professoras convidaram as crianças para fazerem a rodinha. As crianças se organizaram e, com a mediação delas, fizeram a roda. Aldair, criança com diagnóstico de surdez, estava bem entretida num cantinho da sala, brincando com um carro. Uma das professoras foi até onde ele estava, pegou na sua mão e o conduziu para a roda, para que participasse da atividade. As professoras disseram que trouxeram uma novidade e, fazendo suspense, perguntaram “o que será?” As crianças foram dizendo o que achavam. Aldair se levanta e foi brincar sozinho novamente. As professoras explicaram que iam fazer uma brincadeira, mas, para isso, iam ter que vendar os olhos de cada uma. A brincadeira era a experimentação de frutas. Uma delas, mais uma vez, foi pegar Aldair para que participasse da atividade. As professoras vendaram os olhos de uma criança e colocaram em sua boca um pedaço de manga, e solicitaram que dissesse que fruta estava comendo. E assim prosseguiram com a brincadeira. Aldair se levantou novamente e foi mexer nos brinquedos. Novamente, uma das professoras foi pegá-lo e o trouxe para a roda. Uma professora disse: “agora é a vez de Aldair”. E começou a colocar a venda nele, mas, ele se incomodou com a tentativa da professoras em colocá-lo a venda. A professora disse “você não quer colocar, não? Então a gente brinca assim mesmo sem a venda”. Então colocou um pedaço de banana na boca dele, e perguntou “é gostoso?” E disse: “isso é banana”. Depois colocou uma uva e disse “isso é uva”. Depois, Aldair se levantou novamente e foi brincar com outro brinquedo.

(Diário de Campo, 13/12/2012).

Nessa cena, a atenção dada pelas professoras à criança foi fundamental para que ele participasse da brincadeira. Essa postura demonstra respeito para com a criança, colocando-a como participante ativo, tanto quanto as outras crianças. Ao invés de simplesmente ignorá-lo, já que ele saiu várias vezes da roda, como se

demonstrasse não querer participar, a atitude das professoras foi de trazê-lo para junto do grupo e estimulá-lo a interagir na proposta.

Outra questão sobre a qual as professoras foram interpeladas foi sobre o significado de inclusão. Vejamos o que apontaram:

[...] é a oportunidade que eles têm de frequentar a escola, de participar das brincadeiras e ser tratada como todos, sem diferença, sem discriminação. Pra mim, isso é inclusão (PROFESSORA CARLA - SR).

A inclusão é isso: trazer a criança pro meio igual os outros, trabalhar com ele normal igual como se trabalha com qualquer um (PROFESSORA CALÉBIA - SR).

Inclusão é fazer a tentativa de abrir as portas da unidade para as crianças com deficiência e aceitá-la da mesma forma que a gente aceita os demais. Acreditar que ela tem suas capacidades, mesmo com suas limitações, mas ela também é capaz de aprender (PROFESSORA CICLENE - AEE).

Eu acho que é incluir no mesmo nível, no mesmo patamar, com coisas adequadas pra aquela criança. Não é só colocar a criança na escola. É ter o universo adequado pra ela em termos de estrutura física, material concreto. Não só pegar e colocar aquela criança naquele lugar e pronto (PROFESSORA CAMILA - SR).

Inclusão é mais do que você colocar aquela coisa, aquela criança naquele espaço, é você sentir incluído ali. Acho que inclusão é isso: é você se sentir fazendo parte e não porque você foi colocado ali, porque hoje tá se usando muito essa questão de incluir, incluir, incluir, mais eu acho que no sentido verdadeiro da palavra de você chegar aqui e dizer eu me sinto fazendo parte disso aqui (PROFESSORA CARMÉLIA - SR).

Inclusão, eu acho assim... é as pessoas interagirem com deficiência ou não, em uma sala de aula ou em outro ambiente, interagir junto, se um fizer alguma coisa não deixar a outra de lado, a criança no caso (PROFESSORA CANDICE - SR).

Inclusão pra mim... É aprender a conviver. E conviver não é só estar junto [...] Até porque a inclusão é uma coisa muito fora da escola. Ela começa fora da escola, é conviver com as pessoas (PROFESSORA CIBELE - AEE).

Olha, inclusão não é só você colocar uma pessoa com deficiência na sala de aula. Inclusão é você pensar nessa criança quando você vai planejar sua aula, é pensar no espaço físico adequado, pensar nas atividades adequadas em tudo que vá fazer com que essa criança realmente se sinta incluída e não apenas jogadas lá na sala, né? (PROFESSORA CINARA - AEE).

Foi possível identificarmos nas falas duas perspectivas sobre a inclusão: uma voltada para a inserção da criança com deficiência no espaço educacional, e outra abrangendo o questionamento do significado de incluir que vai além do estar inserido na escola.

Na primeira perspectiva apresentada nos depoimentos das professoras, a inclusão é vista como uma oportunidade que as crianças com deficiência têm de frequentar a escola, de serem aceitas e tratadas do mesmo jeito que os outros ditos normais, e de aprender a conviver. Lopes (2007) alerta que estar incluído fisicamente no espaço da escola comum não é garantia de estar integrado nas relações que nela se estabelecem. Corroborando com a autora, Abenheim (2005, p. 51) salienta que

A escola inclusiva não é aquela que simplesmente coloca para dentro as pessoas com necessidades educativas especiais e depois não sabe o que fazer com elas. [...] pensar que todos os que ela “aceita” são iguais, que precisam aprender as mesmas coisas, da mesma maneira e ao mesmo tempo – é um grande engodo.

Quando a inclusão está associada à palavra conviver, a escola terá de aprender a conviver com a diversidade. Essa perspectiva está vinculada ao propagado nos documentos, conforme podemos ver no RCNEI.

A criança que conviver com a diversidade nas instituições educativas, poderá aprender muito com ela. Pelo lado das crianças que apresentam necessidades especiais, o convívio com as outras crianças se torna benéfico na medida em que representa uma inserção de fato no universo social e favorece o desenvolvimento e a aprendizagem, permitindo a formação de vínculos estimuladores, o confronto com a diferença e o trabalho com a própria dificuldade (BRASIL, 1998, v. 1)

O discurso é que a escola está aberta para atender a todos e que o convívio com a diferença levará à formação de indivíduos mais tolerantes e mais atentos à diversidade. Contrário a essa idéia, Skliar (2003, p. 133) aponta que “a tolerância debilita as diferenças discursiva e mascara as desigualdades, quanto mais fragmentado se apresenta o mundo, mas ressoa o discurso da tolerância e mais se toleram formas desumanas de vida”. Com essa prática de tolerância, a escola faz com que haja o apagamento do outro. Ou seja, esses outros apenas estão no mesmo espaço que os “ditos normais”, mas acabam por serem invisíveis aos olhos deles. Diz-se respeitar esse outro e tolerar conviver com ele, porém é como se ele nem existisse. Essas táticas utilizadas impedem que vejamos a identidade e a diferença como um processo de produção social, que envolvem relações de poder.

Sobre isso, Abramowicz (2001) ressalta que:

Nenhuma criança que possui alguma marca da diferença, pede tolerância, não há nada a tolerar [...]. O que conta no trabalho da educação, é o efeito das políticas semióticas dos adultos sobre as crianças. O que fazem os adultos entre si, com as crianças, com os pais, na sua vida? O que fazem os adultos com os negros? Com os pobres? Com os deficientes? O que faremos com os diferentes? Em síntese, a pergunta que está colocada, é o que pretendemos fazer com “o outro”, “com o estrangeiro?” É preciso que as diferenças sejam o mote da ação pedagógica, produzir diferenças, não tolerá-las ou apenas aceitá-las (ABRAMOWICZ, 2001, p. 8).

É preciso entender que a diferença não está aí para ser aceita nem tampouco tolerada, mas para ser produzida. “A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas” (SILVA, 2009, p. 76). É preciso compreender que há uma incessante forma de vida que é produzida pelos diferentes, que é preciso estar atento para aproveitar. A educação para ser inclusiva vai muito além do convívio com os diferentes, com as práticas de tolerância e com o respeito à diversidade.

O RCNEI, ao se referir a uma escola inclusiva, aponta que:

O principal desafio da Escola Inclusiva é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades, solicitando apoio de instituições e especialistas quando isso se fizer necessário (BRASIL, 1998, p. 36).

Embora o documento sinalize para a importância do desenvolvimento de uma pedagogia que atenda a todos sem discriminação, é necessário ficar atento aos discursos quando tratam do respeito e valorização das diferenças.

Segundo Almeida (2010), há uma polemização entre estudiosos, especialistas e pessoas que lidam com a inclusão, quando esta se refere à valorização das diferenças. Em meio a essa “valorização” empregada em documentos e orientações para a inclusão, surgem questões que giram em torno do seu significado. Essa questão é discutida a partir de interpretações que concebem a valorização das diferenças na educação inclusiva apenas como aceitação das pessoas com deficiência na sala de aula junto aos alunos considerados normais.

Lopes (2007) alerta para o fato de que o conceito de diferença presente nos discursos oficiais reduz a diferença à diversidade, o que acaba por banalizar o potencial político da diferença. Desse modo, não se credita nela a força que possui para que se rompa com o estabelecido e com a ordem dada. A diferença pressupõe uma materialidade que acaba em si mesma, ou seja, a diferença acaba sendo vista

como algo negativo que o sujeito traz consigo e que necessita ser corrigido, normalizado. Assim, passa a ocupar o lugar do desvio, do não desejado, do incomum e exótico. Para Lopes,

tratar a questão da inclusão pela diferença não significa anular a diferença ou não; pelo contrário, pode significar entre outras coisas, redimensioná-la. Significa pensar a diferença dentro de um campo político, no qual experiências culturais e comunitárias e práticas sociais são colocadas como integrantes da produção dessas diferenças (LOPES, 2007, p. 20-21).

A diversidade é caracterizada como sendo uma marca visível no corpo como a cor dos olhos, a dos cabelos, a altura, a deficiência física, a falta de visão etc. Assim, quando o Estado reduz a diferença à diversidade não se compromete com mudanças políticas nas formas de ver e construir a sociedade. Apenas compromete-se com a inclusão da diversidade no mesmo espaço físico (LOPES, 2007).

A outra perspectiva sobre a inclusão abrange o questionamento sobre o significado de incluir, que na visão de algumas das professoras não apenas diz respeito a só colocar a criança com deficiência dentro da escola, mas perpassa por questões de estrutura física, disponibilidade de material, planejamento das aulas. *“Eu acho que incluir [...] não é só colocar a criança na escola. É ter o universo adequado pra ela em termos de estrutura física, material concreto. Não só pegar e colocar aquela criança naquele lugar e pronto” (PROFESSORA CAMILA - SR).* *“Inclusão não é só você colocar uma pessoa com deficiência na sala de aula. Inclusão é você pensar nessa criança quando você vai planejar sua aula, é pensar no espaço físico adequado, pensar nas atividades...” (PROFESSORA CINARA - AEE).*

Para Glat (2007), oferecer um ensino de qualidade a todos os educandos, incluindo aqueles que têm alguma deficiência ou alguma dificuldade que possa afetar sua aprendizagem, não é uma tarefa fácil para um sistema que se coloca como inclusivo. É preciso que a escola reorganize sua estrutura, seu funcionamento, metodologia e os recursos pedagógicos e, principalmente, conscientize-se e garanta que seus profissionais estejam abertos para essa nova realidade. Nesse contexto, as discussões quanto às novas propostas da educação inclusiva devem ter como foco principal não apenas o ingresso das crianças com deficiências nas escolas regulares, mas também discutir como está se dando esse processo e se o mesmo

está atendendo às peculiaridades das diversas diferenças com as quais a escola se depara.

Os Parâmetros de Qualidade para Educação Infantil (BRASIL, 2006b) ressaltam que as propostas das instituições de Educação Infantil devem considerar a inclusão como direito das crianças com necessidades educacionais especiais, contemplando:

- estratégias, orientações e materiais específicos para o trabalho com crianças da Educação Infantil que apresentam deficiências sensoriais (surdez, cegueira ou distúrbio acentuado de linguagem), físicas, motoras e múltiplas;
- estratégias, orientações e materiais específicos para o trabalho com crianças com idade cronológica para permanência na Educação Infantil que apresentam atraso de desenvolvimento decorrente de déficit de atenção e hiperatividade, problemas de comportamento, emocionais, psicomotores, cognitivos, dislexia e correlatos, entre outros;
- formação continuada dos profissionais de Educação Infantil para atender as crianças com necessidades educacionais especiais;
- espaços e equipamentos são adaptados para receber as crianças com necessidades educacionais especiais de acordo com a Lei da Acessibilidade;
- o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para as crianças com deficiência auditiva. (BRASIL, 2006b, p.33-34)

O documento menciona a articulação entre a Educação Infantil e a Educação Especial, destacando que, para o atendimento de qualidade, faz-se necessário que as instituições disponham de espaços físicos e materiais adequados e proporcionem formação continuada para seus profissionais, tendo em vista a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais.

Também lançado pelo MEC, através da Secretaria de Educação Especial – SEESP, a coleção Saberes e Práticas da Inclusão na Educação Infantil (BRASIL, 2006a) tem por objetivo contribuir para o desenvolvimento da formação de professores, a partir dos conhecimentos e temas abordados e, assim, fomentar a elaboração de projetos pedagógicos que contemplem princípios e estratégias inclusivas que respondam às necessidades educacionais especiais dos alunos, proporcionando seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo.

Nesse documento, encontram-se alguns fundamentos e princípios para uma escola inclusiva, apontados a partir de depoimentos de profissionais, cujas experiências com crianças com necessidades educacionais foram exitosas. Dentre os quais destacamos:

- a inclusão depende da criação de rede de apoio e ajuda mútua entre escolas, pais e serviços especializados da comunidade para a elaboração do projeto pedagógico;
- o projeto pedagógico deve garantir adaptações necessárias ao currículo, apoio didático especializado e planejamento, considerando as necessidades educacionais de todos os alunos e oferecendo equipamentos e recursos adaptados quando necessário.
- o professor da classe regular assume a responsabilidade pelo trabalho pedagógico e recebe apoio do professor especializado, dos pais e demais profissionais envolvidos para a identificação das necessidades educacionais especiais, a avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem e o planejamento de metas;
- o sucesso do processo de aprendizagem depende do projeto de inclusão, com trabalho cooperativo entre o professor regular e o professor especializado na busca de estratégias de ensino, alternativas metodológicas, modificações, ajustes e adaptações na programação e atividades (BRASIL, 2006a, p. 15).

Tomando como referência o primeiro princípio que enuncia a participação da família no processo de inclusão, cuja relação com a escola deve ser mútua, ouvimos as professoras quanto ao envolvimento das famílias com as Creches e Pré-escolas. Segundo elas:

A participação dos pais não é satisfatória, é bem limitada (**PROFESSORA CARLA - SR**).

Com os pais a gente se comunica constantemente na chegada ou na saída. Eles sempre estão abertos pra conversa. Um ou outro lá perdido é que... (**PROFESSORA CAMILA - SR**).

Tem pais que não, mas sempre tem um ou dois que sempre está interessado em saber como é que está o filho, sempre vem falar comigo (**PROFESSORA CINARA - AEE**).

Como vemos nos depoimentos, os pais participam, entretanto é necessário que essa participação seja mais efetiva.

Segundo Dorziat (2007), a participação da família no processo de inclusão educacional é essencial, uma vez que as suas expectativas podem contribuir tanto para o desenvolvimento quanto para a estagnação do processo de aprendizagem. No entanto, não basta que se conheçam os direitos legais, é necessário que se exija que o ambiente escolar cumpra seu papel educativo também para essas pessoas.

Em se tratando do currículo, embora o documento *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão* o destaque como um dos princípios fundamentais para uma escola inclusiva, também ressalta que este deve ser o mesmo para todos os alunos, independente de terem diferenças ou não. Diz o documento:

[...] numa proposta inclusiva de Educação Infantil, o currículo e os objetivos gerais são os mesmos para alunos com necessidades educacionais especiais, não requerendo um currículo especial, mas sim ajustes e modificações, envolvendo alguns objetivos específicos, conteúdos, procedimentos didáticos e metodológicos que propiciem o avanço no processo de aprendizagem desses alunos (BRASIL, 2006a, p. 7).

Entretanto, é importante questionar se um currículo que contemple as diferenças requer apenas ajustes e/ou modificações? Sobre essa questão, Lopes (2007) afirma que um currículo para as diferenças

[...] não pode ser pensado como simples processo adaptativo. Em um currículo pensado a partir das diferenças, jamais haverá lugar para uma cultura de fim ou de novidades metodológicas, pois para estarmos incluídos e integrados em um grupo, precisamos ter força política para argumentar desde as nossas diferenças – enfim, precisamos ser partícipes de processos permanentes de lutas e de construção curricular. Um currículo construído com as diferenças jamais será passível de adaptações, pois uma adaptação pressupõe manter uma estrutura que hoje está alicerçada em bases epistemológicas excludentes (LOPES, 2007, p. 31).

A autora ainda destaca que “o processo de inclusão pressupõe que as diferenças tenham espaço dentro do currículo escolar, que as diferentes vozes possam dizer de si” (p. 27). Assim, um currículo inclusivo é aquele que expressa em sua essência a valorização do outro como um ser que precisa ter oportunidades para que possa mostrar seu potencial, independentemente de sua condição humana.

Nessa linha de raciocínio, compreendemos que os objetivos e as propostas desenvolvidos nas instituições de Educação Infantil devem ser pensados, planejados e executados, considerando que cada criança tem potencial e possibilidades de aprender. Para que essas possibilidades sejam enxergadas, é primordial o entendimento do significado de inclusão, que não se restringe apenas ao estar fisicamente na escola, mas à participação efetiva no processo educativo.

A esse respeito Glat (2007) indica que:

A educação inclusiva não se resume apenas à matrícula da criança com deficiência em turmas comum, ou a sua presença. A escola para ser considerada inclusiva precisa ser , mais do que um espaço para a convivência, precisa ser um ambiente onde esta criança aprenda conteúdos socialmente valorizados para todas as crianças de sua mesma faixa etária. O objetivo desta proposta é a possibilidade de ingresso e permanência do aluno na escola com sucesso acadêmico e isso só poderá se dar a partir da atenção as suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento (GLAT, 2007, p.17-18).

Assim sendo, não basta apenas incluir fisicamente as crianças nas Creches e Pré-escolas, é necessário que esses ambientes sejam enriquecidos por trocas de experiências, para que o conhecimento aconteça e faça sentido para elas. Nesse sentido, Dorziat (2009) enfatiza que

É preciso que se estabeleçam interações reais professor-aluno, aluno-aluno, conhecimento e, em consequência, dêem-se as negociações de sentido de cada realidade. [...] incluir é, necessariamente, proporcionar o enriquecimento humano, por meio da aproximação de culturas e de diferentes expressões do pensamento. É necessário acima de tudo estabelecer práticas pedagógicas - culturais desde cedo, em todos os níveis (DORZIAT, 2009a, p. 69).

No período da Educação Infantil, a criança tem muito mais liberdade para interagir e se expressar livremente. É um momento marcado pelo desenvolvimento das aquisições linguísticas, atitudinais, afetivas, sociais e psicomotoras. Rocha (1999) corrobora com essa ideia, afirmando que o ponto de partida de toda proposta pedagógica em instituições coletivas de cuidado e educação deve ter como foco a criança, sua história de vida, as necessidades e singularidades que lhe são características, contrapondo-se a um modelo de currículo fragmentado em conteúdos disciplinares e orientações metodológicas distantes das reais necessidades das crianças.

No entanto, implantar uma proposta pedagógica na qual as diferenças sejam contempladas requer a participação de todos, uma vez que a elaboração de um projeto pedagógico deve ser uma construção coletiva, que exige mobilização, discussão e ação organizacional de toda a comunidade escolar.

Para isso, é essencial refletir sobre as bases epistemológicas que dão sustentação às políticas e práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, pois uma educação inclusiva não se faz apenas pela definição de diretrizes ou decretos. Esses são fundamentais, mas é necessário ficar atento ao que é posto na letra da lei e o que de fato acontece na prática.

Desse modo,

[...] para além de incluir fisicamente todas as crianças em escolas comuns, é necessário buscar entender a problemática que envolve a educação como um todo, para poder inserir fundamentos filosóficos, ideológicos e pedagógicos no fazer educacional, através de uma reorganização das

escolas, transformando-as em verdadeiras instituições educacionais (DORZIAT, 2010, p. 126-127).

Para pensar em inclusão na Educação Infantil, considerando a permanência, aprendizagem, igualdade de oportunidades e, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança, é essencial entender que cada uma é única e tem diferentes formas de aprender. É, sobretudo, enxergá-la enquanto sujeito de direitos com possibilidades e potencialidades. Compreende-se que o desafio de promover práticas de cuidados e educação torna-se cada vez mais complexo, pois é necessário levar em consideração as particularidades de cada uma das crianças. É preciso ter um olhar diferenciado sobre elas e, de modo especial, sobre aquelas que têm alguma condição diferenciada. Quando esses aspectos são desconsiderados, evidencia-se a fragilidade das práticas educativas inclusivas, que acabam por ser excludentes.

5 - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

5 - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A presente investigação propôs-se analisar a Política de Inclusão de crianças com deficiências nas Creches e Pré-escolas municipais de Campina Grande - PB. Ao retomar o seu objetivo geral, visamos apontar alguns resultados da análise dos depoimentos e das observações realizadas, assim como as possíveis contribuições para a Educação Infantil.

Para tanto, retomamos o ponto inicial dessa pesquisa, decorrente dos seguintes questionamentos: De que forma vem sendo implantada a política de inclusão nas Creches e Pré-escolas municipais de Campina Grande-PB? Qual o papel do AEE no processo de inclusão da criança que apresenta algum tipo de deficiência na Educação Infantil? Qual o perfil das professoras que atuam com essas crianças? Como é realizado o trabalho no AEE e na sala regular? Como as professoras que atuam na sala regular e no AEE concebem o trabalho desenvolvido com as crianças com deficiência? Há um trabalho colaborativo entre as professoras que atuam na sala regular e as do AEE? Como as professoras veem as crianças com deficiência na Educação Infantil?

Muito embora partamos desses questionamentos, concordamos com Benincasa (2011) quando revela que uma pesquisa não deveria ser realizada para buscar plenas respostas, até porque não são todas as perguntas que possuem respostas ou não deveriam possuir. Mas, ao longo do percurso investigativo, as questões servem de guia, de direcionamento, para conhecer um pouco das dinâmicas vivenciadas e refletir sobre elas. Assim, não desejamos apresentar respostas fechadas acerca das questões norteadoras da investigação, mas delinear algumas reflexões que poderão servir como pistas na discussão sobre a política de inclusão na Educação Infantil.

Fundamentadas na convicção de que é a forma como a sociedade enxerga a criança que vai conduzir sua maneira de tratá-la, acreditamos haver uma relação dialética entre o que pensam as professoras sobre a criança com deficiência e suas respectivas práticas. Entretanto, compreendemos que a realidade é um processo dinâmico, na qual, a cada instante, novos elementos entram em cena, o que faz como que a sociedade se modifique constantemente. Desse modo, os dados obtidos através das entrevistas e das observações têm um caráter provisório, efêmero, mas, nem por isso, menos importante como desencadeador de reflexões mais profundas.

Podemos dizer que a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil é reconhecida pelas professoras como um direito da criança, conforme mostra o depoimento da Professora Carmélia:

Considero a inclusão, muito, muito importante, porque é um direito da criança estar na escola. Porque é justamente o que eu vejo dele, porque se achava que ele era deficiente auditivo, vá lá que seja, mas a partir do contato com as outras crianças e que ele vê as outras crianças fazerem, ele vai desenvolver potencialidades que, independente se ele tiver a deficiência ou não, ele é capaz de desenvolver (PROFESSORA CARMÉLIA – SR).

Mesmo que as professoras reconheçam a importância da inclusão desde a Educação Infantil, vários aspectos precisam ser revistos para que haja a efetivação de práticas pedagógicas mais inclusivas: o envolvimento da GEI junto à coordenação da Educação Especial; a apresentação da proposta do AEE em todas as instituições de Educação Infantil para que se esclareçam os objetivos e as funções desse atendimento; a organização do trabalho educativo entre as professoras da SR e do AEE; a formação continuada que não tem contemplado todos os profissionais.

Os dados mostraram que a política de inclusão desenvolvida pela SEDUC para Educação Infantil se materializa apenas no Atendimento Educacional Especializado – AEE. Embora a GEI seja responsável pela Educação Infantil da rede municipal e esteja à frente de todas as ações e projetos para essa etapa da educação, parece não reconhecer a política de inclusão como parte da Educação Infantil, pois não responde pelo que vem sendo pensado e desenvolvido nas Creches e Pré-escolas no tocante à inclusão das crianças com deficiência.

A transferência de responsabilidade pelas ações desenvolvidas com as crianças com deficiência das Creches e Pré-escolas para a Coordenadora da Educação Especial do município, não envolvendo a GEI na organização e estruturação dessa política, denota uma dicotomia entre as políticas de Educação Infantil e as Políticas Inclusivas.

Essa prática desarticulada põe à mostra concepções equivocadas de inclusão dos órgãos gestores, podendo limitar substancialmente as iniciativas, mesmo quando uma quantidade razoável de Creches e Pré-escolas foram contempladas com o AEE.

Algumas conseqüências dessa desarticulação foram apontadas pelas professoras das SR. Embora a política de inclusão esteja sendo desenvolvida nas Creches e Pré-escolas através do AEE, as professoras da SR revelaram desconhecer a proposta desse atendimento, configurando que a política foi implementada, mas não foi apresentada à comunidade escolar em toda a sua estrutura.

Essas pistas apresentam uma das distorções mais graves, no tocante à política de inclusão desenvolvida nos espaços pesquisados: a ausência de um trabalho coletivo nas Creches e Pré-escolas, a partir de princípios democráticos, os quais precisam ser discutidos nas situações concretas, ao longo do processo educativo das crianças. É preciso compreender que a política de inclusão não é algo pontual no processo educacional, mas faz parte de um conceito mais amplo que envolve a todos, sobretudo os profissionais que trabalham nas Creches e Pré-escolas, sob a coordenação da GEI.

Mesmo quando se trata dos profissionais diretamente envolvidos, notamos situações que não contribuem para o estabelecimento de processos inclusivos. As práticas de algumas professoras apontaram para um cotidiano marcado por situações de exclusão (conforme apontado nas páginas 81 e 84) nas quais é negado às crianças com deficiência participarem de vivências fundamentais para o seu desenvolvimento. O ponto de vista da limitação continua prevalecendo nas ações docentes, mostrando a necessidade da existência de formação continuada para toda a comunidade escolar.

Ainda que a SEDUC aponte que a formação é para todos os professores, o que significaria que esses profissionais teriam o conhecimento sobre as ações desenvolvidas no tocante à inclusão, os depoimentos das professoras mostraram que não é bem o que ocorre. As professoras da SR revelaram não participarem da formação continuada, configurando a desarticulação entre elas e as professoras do AEE.

Tal dado é revelador na medida em que a formação é desconsiderada como momento oportuno para que se reflita sobre o significado de inclusão, a concepção de criança, os anseios e angústias das professoras frente aos desafios cotidianos. É um momento no qual elas poderiam estar dialogando sobre o que a política propõe e o que na verdade é vivenciado, pois como diz a Professora Cibele:

Com a pessoa deficiente a escola entra em parafuso, ela tem que se reestruturar todinha para entender os diferentes, pra entender que os diferentes têm potencialidades sim. Que eles chegam lá, um pouquinho mais tarde, e o que é que tem, mas chegam! (PROFESSORA CIBELE – AEE).

Uma reflexão como essa, realizada pela Professora Cibele, se fosse socializada e problematizada com as demais professoras, poderia desencadear um diálogo profícuo sobre a importância de uma maior atenção ao potencial da criança. Esse diálogo poderia reverter a concepção de limitação, tão presente nos depoimentos, ressaltando outra ótica, a ótica da capacidade, do potencial, em substituição ao da limitação e da deficiência.

Sobre essa questão, Dorziat (2009b, p.92) ressalta que “precisamos continuar acreditando no princípio de que toda criança é educável e de que a deficiência como uma característica individual a ser combatida é mais uma invenção social, que justifica a seletividade e o preconceito”.

Nesse sentido, é preciso compreender que o desenvolvimento da criança é de responsabilidade de todos os profissionais da instituição e não apenas das professoras da SR ou do AEE. Pelo contrário, é necessário considerar a Educação Especial como parte integrante da Educação, que deve ter por objetivo o desenvolvimento pleno das potencialidades das crianças, participando ativamente das propostas pedagógicas.

Não podemos deixar de enfatizar que, mesmo diante das dificuldades, angústias, dúvidas, incertezas e equívocos que pairam sobre as concepções e práticas das professoras, elas reconhecem a necessidade de formação, a necessidade de discutir sobre uma política que é discursivamente apropriada aos princípios de educação para todos, mas apresenta, na realidade, graves distorções. Reconhecem que a inclusão não acontece apenas colocando a criança na escola, mas que é necessário oferecer condições materiais, estruturais e de formação.

Essa ideia remete para se pensar a inclusão das crianças com deficiência nas Creches e Pré-escolas no contexto de uma Educação Infantil como um espaço educacional, como possibilidade, intensificando o processo de aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças, em atenção as suas necessidades e características próprias do gênero humano nessa fase da vida, e também levando em conta as singularidades e particularidades de cada uma (LÒPEZ, 2010).

Com essas reflexões, esperamos ter atingido, nesse estudo, nossa pretensão de suscitar uma maior reflexão sobre a política de inclusão desenvolvida para a Educação Infantil da rede municipal Campina Grande, com o intuito de que as Creches e Pré-escolas sejam espaços verdadeiramente inclusivos, onde as crianças possam ser vistas como crianças potencialmente capazes.

REFERÊNCIAS

- ABENHAIM, Evanir. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO, Adriana Marcondes et al. **Educação Inclusiva: Direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005, p. 39-53.
- ABRAMOWICZ, Anete. Educação inclusiva: incluir para quê? In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 7, n. 2, p. 01-10, 2001.
- ALMEIDA, Welita Gomes de. **A política nacional de educação inclusiva: um estudo de escolas da rede municipal de Gurinhém/PB**. 2010. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.
- ANJOS, Hildete Pereira dos. et al. Efeitos da inclusão nas escolas públicas: uma leitura a partir de falas de professores e gestores. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2011, Vitória/ES. **Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**, 2011, v. 1, p. 1-17.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LCT, 2006.
- ARRIBAS, Teresa Lleixá. **Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação pedagógica e Educação Especial: para além do AEE. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2011, Vitória/ES. **Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**, 2011, v. 1, p. 1-16.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Vera Lúcia de Brito. **Por uma pedagogia inclusiva**. João Pessoa: Manufatura, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa-Portugal: Edições 70, 2004.
- BENINCASA, Melina Chassot. **Educação Especial e Educação Infantil: uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre**. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN nº 4.024. Diário Oficial da União, 21 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>. Acesso em 10/03/1012.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

_____. Lei nº 7.853/89 - CORDE - Apoio às pessoas portadoras de deficiência Brasília, Brasília: MEC, 1989.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069/90, Brasília: MEC, 1990.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998, v.1 e 3.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais – Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2001a.

_____. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Projeto Plurianual de implementação da educação inclusiva nos municípios brasileiros: 2003-2006. Brasília: DF, 2003.

_____. Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão/introdução. Brasília: MEC/SEESP, 2006a.

_____. Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2006b. vol. 2

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: DF, 2008.

_____. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2009a.

_____. Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC, 2009b.

BUJES, Maria Izabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te Quero? In: CREIDY, Carmem; KAECHER, Gládis E. (Orgs). **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artemed, 2001, p.13-22.

_____. Discursos, infância e escolarização: caminhos que se cruzam. In: HESSEL, Rosa Maria Silveira (Org.). **Cultura, Poder e Educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: Ulbra, 2005, p.185-196.

CARVALHO, Rosita Edler. O direito de ter direitos. In: **Salto para o Futuro: Educação Especial**: tendências atuais / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e Cuidar: por onde anda a Educação Infantil? In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, nº. Especial, p. 11 - 21, jul./dez. 1999. Disponível em www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539 Acesso em: 05/01/2012.

_____. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v 03, n 80, p. 326-345, set. 2002. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101_73302002008000016 Acesso em 17/11/2011.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

CORREIA, Maysa Silva Araujo; HADDAD, Lenira. Representações de professores de educação infantil sobre o brincar: o que indicam as pesquisas. In: **II Encontro de Educação Infantil do Rio Grande do Norte. O cotidiano na Educação Infantil: o que fazer? como fazer?** Natal/RN, 2010. p. 1-19. Anais.

Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Disponível em <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 15 Jan. 2011.

DORZIAT, Ana. Alteridade e currículo. In PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira (Orgs.). Políticas **Educacionais e (Re) significações do currículo**. Campinas/SP: Alínea, 2006, p.97-106.

_____. A Família no Contexto da Inclusão. In: **30ª Reunião Anual da Anped**, 2007, Caxambu. Pesquisa e Compromisso Social. Rio de Janeiro: Armazém das Letras, 2007.

_____. **O outro da educação**: pensando a surdez com base nos temas de identidade/diferença, currículo e inclusão. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009a. (Coleção Educação Inclusiva)

_____. **Políticas e práticas inclusivas**: estudo comparativo Brasil- Portugal. Relatório de Estágio Pós-Doutoral (Pós-Doutorado). Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa/ Lisboa, Portugal, 2009b.

_____. Políticas e práticas pedagógicas inclusivas na perspectiva do currículo para as diferenças. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. et al. (Orgs.). **Diferença nas políticas de currículo**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p. 126-127.

_____. Atendimento especializado em educação especial: desafios atuais. In: **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**, 2011, Vitória/ES. Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 2011, v. 1, p. 1-17.

FABRIS, Elí Henn. "Tia: jeito brasileiro de ser professora. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs.). **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ulbra, 2007, p. 219-231.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 86-113.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: SP: Associados, 2007a, p. 21- 48.

FERREIRA Maria Elisa Caputo. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 543-560, set./dez. 2007b. Disponível em www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a11v33n3.pdf Acesso em 12/11/2011.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Movimentos na construção do direito à Educação Infantil: histórico e atualidade. In: **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2010 25. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao> acesso em 25/06/2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto et al. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Mediação: Porto Alegre, 2008, p. 11-22.

_____. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto e JESUS, Denise Meyrelles (Org.) **Avanços em políticas de inclusão**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 123-138.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Letras, 2007, p. 15-35. [Book disponível acesso em 14/09/2011].

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Alunos com necessidades especiais no recreio da escola inclusiva. In: JESUS, Denise Meyreles de. et al. **Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 110-119.

_____. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendizado e sua contribuição como pessoa. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: SP: Associados, 2004. p. 69-92.

GOMES, Iara. Construindo mosaicos para uma educação inclusiva. In: **Diversa: educação Inclusiva na prática**. Relato de experiência, 2011.

Disponível em: http://www.diversa.org.br/acervo-de-relatos/acervo-de-relatos.php?id=473&/iara_de_moraes_gomes Acesso em 22/04/2012.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 103 -133.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: SP: Associados, 2004.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2001.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil Pós- LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 51-65.

_____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: SP: Associados, 2007. p. 5-20.

LIMA, Niédja Ferreira de. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade no Município-Pólo de Campina Grande/PB – da política oficial à prática explicitada**. 2009. 303 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs.). **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ulbra, 2007. p. 11-32.

LOPES, Vanessa Gomes. **Linguagem do corpo e movimento**. Curitiba: AEL, 2006.

LÓPEZ, Graziela Maria Beretta. **As Políticas de Educação Inclusiva para Educação Infantil no Brasil – anos 2000**. 2010. 289 f. Dissertação (Mestrado em

Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. **Práticas de cuidado e educação da criança de 0 a 2 anos na creche: novos olhares.** 2005. 179 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.

_____.; DIAS, Adelaide Alves. O desafio da garantia do direito a Educação Infantil no estado da Paraíba. In: **II Encontro de Educação Infantil do Rio Grande do Norte. O cotidiano na Educação Infantil: o que fazer? como fazer?** Natal/RN, 2010. p. 1-13. Anais.

MACHADO, Rosângela. **Educação Especial na Escola Inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas.** São Paulo: Cortez, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006. p.183-209.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKARTOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. *O desafio do conhecimento.* Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2006.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, Patrícia. (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 15-32. [Coleção educação contemporânea]

_____. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, Patrícia. (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 33-47. [Coleção educação contemporânea]

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Ivone Martins de; PADILHA, Anna Maria Lunardi. Atendimento Educacional Especializado para crianças de zero a três anos. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2011, Vitória/ES. **Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado,** 2011, v. 1, p. 1-18.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto et al. **Educação Especial: diálogo e pluralidade.** Mediação: Porto Alegre, 2008. p. 25-33.

RICHARDSON, Roberto Jarry (Org.). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Eloísa Acires Candau. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. 1999. 188 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas à Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROUSSEAU, Jean- Jaques. **O Emílio, ou, da Educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Paideia)

SAMPIERI, Roberto Hernández et. al. **Metodologia da Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. et al. Participação social e cidadania ativa das crianças. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 141-159.

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antonio. A prática docente na classe comum do ensino regular com os alunos da modalidade educação especial. In: **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**, 2011, Vitória/ES. Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 2011. v. 1, p. 1-11.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 73 -102.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Educação Infantil no coração da cidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da Educação Básica: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de et al. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1998. p. 125-193.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009. [18ª reimpressão].

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 09 Mai. 2009.

_____. Declaração de Salamanca. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade**. Salamanca/Espanha, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LAROSSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas das diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

_____. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO, Adriana Marcondes et.al. **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005. p. 55-82.

VIEIRA, Alexandro Braga. Conhecimento e deficiência: elementos antagônicos ou propiciadores de novos possíveis? **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**, 2011, Vitória/ES. *Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*, 2011, v. 1, p. 1-11.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 7- 72.

APÊNDICE A – Autorização do secretário



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE

Ilmo.Dr. Flávio Romero Guimarães
MD Secretário de Educação, Esporte e Cultura de Campina Grande-PB

Venho por meio deste solicitar sua permissão para realização de uma pesquisa de Mestrado cujo objetivo é analisar a política de inclusão na Educação Infantil no município de Campina Grande – PB, a partir do levantamento das Creches e Pré-escolas que atendem crianças com deficiência e de informações prestadas pelos profissionais que atuam nesses espaços. Os dados para o estudo serão coletados pela pesquisadora e professora Maria Betania Barbosa da Silva Lima através de pesquisa documental (documentos do MEC/SEESP) entrevistas e observações com professores e demais profissionais das creches. Este material será posteriormente analisado e será garantido o sigilo absoluto sobre as questões respondidas, sendo resguardando os nomes dos participantes. A divulgação de trabalho terá finalidade acadêmica, esperando contribuir para um maior conhecimento do tema estudado. O material e o contato interpessoal não oferecerão riscos de qualquer ordem aos colaboradores e a instituição. Tudo o que for falado será confidencial e usado sem a identificação do colaborador. Quaisquer dúvidas que existirem agora ou depois poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato conosco no telefone ou e-mail abaixo mencionados. Obrigada.

Maria Betania Barbosa da S. Lima
Pesquisadora
(mariabetaniab@gmail.com)

Fone:3063-1522

Ana Dorziat Barbosa de Melo
Orientadora
(ana_dorziat@hotmail.com)

Fone: 3246-145121

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o(a) senhor(a) _____ após a leitura da Carta Informação, ciente dos procedimentos propostos, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância quanto á realização da pesquisa. Faz ciente que todo o trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força de sigilo profissional.

João Pessoa, 26 de maio de 2011.

APÊNDICE B – Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor
(a) _____

Esta pesquisa é sobre “O ATENDIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPINA GRANDE – PB: O DISCURSO LEGAL E A PRÁTICA REALIZADA” e está sendo desenvolvida por Maria Betania Barbosa da Silva Lima, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof^a. Dra. Ana Dorziat Barbosa de Mélo.

O objetivo desse estudo é analisar as políticas e práticas voltadas para a Educação Infantil, com foco em crianças com deficiência das Creches Municipais de Campina Grande – PB. Buscamos, assim, compreender como está sendo implementada a política de inclusão nas Creches Municipais e como esta se reflete nas práticas das professoras que atendem crianças com deficiência, tendo em vista problematizar se as potencialidades dessas crianças estão sendo enxergadas e se elas estão tendo suas diferenças reconhecidas como parte constitutiva de sua existência.

Solicitamos a sua colaboração para responder a entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados desse estudo em eventos da área de Educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo da instituição.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário nas etapas da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Maria Betania Barbosa da Silva Lima

Endereço: José de Alencar, 871- Apartamento 1001- Campina Grande-PB.

Telefone: (83) 3063-1522 / 87261386

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE C – Roteiros de entrevista dos professores da sala regular e do AEE

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

Pesquisa:

O Atendimento da Criança com Deficiência nas Creches e Pré-escolas Municipais de Campina Grande – PB: o discurso legal e a prática realizada

Local: _____

Data: ____/____/____ **Horas:** _____

Mestranda: Maria Betania Barbosa da Silva Lima

Orientadora: Prof^a. Ana Dorziat Barbosa de Mélo

Roteiro para a professora da sala de aula regular

1. DADOS PESSOAIS

1.1. Nome:

1.2. Data de nascimento:

2. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

2.1. Qual seu nível de escolaridade? Especifique.

2.2. Há quanto tempo atua na Educação Infantil?

2.3. Qual turma e turno que leciona?

2.4. Quantas crianças têm em sua turma?

2.5. Qual sua carga horária de trabalho?

3. CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRIANÇA E INCLUSÃO

3.1. Como você define a Educação Infantil?

3.2. O que é ser criança para você?

3.3. A partir de suas experiências o que ser uma criança com deficiência? Há alguma diferença entre essas crianças?

3.4. Para você, o que é inclusão?

3.5. Quais são as crianças de sua turma que foram matriculadas tendo em vista a política de inclusão? Como você as definiria?

3.3. Considera importante que essas crianças sejam incluídas na Educação Infantil? Por quê?

3.7. Como avalia as suas condições de trabalho? (O espaço físico da escola, os materiais pedagógicos, o auxílio da Secretaria de Educação, o apoio da escola e dos pais...)

4. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

4.1. O que compreende por Atendimento Educacional Especializado?

4.2. Considera importante esse atendimento para as crianças na Educação Infantil?

4.3. Quem são as crianças atendidas pelo AEE? Como se dá o encaminhamento da criança para o AEE?

4.4. O que conhece do trabalho realizado pela professora do AEE?

4.5. Qual o horário em que se dá o atendimento?

5. O COTIDIANO ESCOLAR

5.1. Como você planeja as atividades diárias? Há diferenciação ou modificações nas atividades entre as crianças? Quais?

5.2. Fale sobre a sua rotina de trabalho

5.3. Este espaço é seu. Fique a vontade para fazer os comentários que julgar apropriados sobre as (im) possibilidades para desenvolver seu trabalho.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

Pesquisa:

O Atendimento da Criança com Deficiência nas Creches e Pré-escolas Municipais de Campina Grande – PB: o discurso legal e a prática realizada

Local: _____

Data: ____/____/____ **Horas:** _____

Mestranda: Maria Betania Barbosa da Silva Lima

Orientadora: Prof^a. Ana Dorziat Barbosa de Mélo

Roteiro para a professora do Atendimento Educacional Especializado

1. DADOS PESSOAIS

1.1. Nome:

1.2. Data de nascimento:

2. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

2.1. Qual sua formação? Fez algum curso para atuar no AEE?

2.2. Há quanto tempo atua na Educação Infantil?

2.3. Há quanto tempo atua na Educação Especial?

2.4. Como se deu o processo de escolha para trabalhar no AEE?

2.5. Quantas crianças atende? Como definiria as crianças atendidas por você no AEE?

2.6. Qual sua carga horária de trabalho?

3. CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRIANÇA E INCLUSÃO

3.1. Como define a Educação Infantil?

3.2. O que é ser criança para você?

3.3. A partir de suas experiências o que ser uma criança com deficiência? Há alguma diferença entre essas crianças?

3.4. Para você o que é inclusão?

3.5. O que acha da inclusão na Educação Infantil? Por quê?

4. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

4.1. O que compreende por Atendimento Educacional Especializado?

4.2. Considera importante esse atendimento para as crianças na Educação Infantil?

4.3. Quem são as crianças atendidas pelo AEE? Como se dá o encaminhamento dessas crianças?

4.4. Quantas vezes se dá esse atendimento?

4.5. Quais os recursos que a sala do AEE dispõe para trabalhar com essas crianças?

4.6. Tem conhecimento sobre o trabalho realizado com essas crianças na sala de aula?

4.7. Como você avalia as suas condições de trabalho? (O espaço físico do AEE, o auxílio da Secretaria de Educação, o apoio dos pais, da escola...)

5. O COTIDIANO ESCOLAR

5.1. Como desenvolve seu trabalho? Existe um momento pedagógico para planejar suas atividades? De que forma?

5.2. Fale sobre a rotina dessa criança no AEE.

5.3. Há algum tipo de formação continuada para as professoras que atuam no AEE? Justifique.

5.4. Espaço livre para fazer comentários que julgar apropriados sobre seu trabalho no AEE.