



A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO DIZER AO FAZER

Rebeca Barros de Almeida Brandão; Soraya Maria Barros de Almeida Brandãoi

Universidade Estadual da Paraíba – rebecabbrandao@gmail.com

Universidade Estadual da Paraíba – sorayabrandao@uol.com.br

Resumo:

As demandas atuais por uma Educação Inclusiva procedentes de políticas educacionais e legislação específica que visam o atendimento da criança como cidadã, sujeito de direitos, vem provocando muitas discussões acerca de como se dá o processo de inclusão das crianças com deficiência na escola regular, partindo do princípio que os cursos de formação do educador não têm preparado seus alunos para serem educadores inclusivos. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo ampliar discussões acerca do processo de inclusão na Educação Infantil, a partir do discurso de uma professora de uma Creche Municipal de Campina Grande – PB. Nele, discutimos os aportes legais que sustentam a Inclusão no Brasil e o fazer docente na realidade. Em outras palavras, realizamos, neste estudo, a relação entre o que diz a lei e o que fazem a escola em relação ao processo de inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil. Para isso, realizamos um estudo de caso, com abordagem qualitativa, realizado em uma creche municipal em Campina Grande-PB. Uma professora participou como sujeito da pesquisa. Os dados foram coletados através de um questionário semiestruturado abordando a temática em questão. As questões aqui levantadas e os dados coletados nos levaram a perceber a distância entre o que diz a lei e o que realmente acontece no “chão” da escola. Sabemos que a inclusão de pessoas com deficiência em sala de aula vem ganhando cada vez mais espaço nos discursos políticos e acadêmicos, no entanto, o que vemos é uma enorme lacuna no fazer docente, uma vez que muitos professores não estão preparados para trabalhar com a criança com deficiência, sem se falar na estrutura física da escola que não favorece um espaço inclusivo.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Legislação. Educação inclusiva. Prática pedagógica.

Introdução:

Vários estudos têm evidenciado de forma intensa as políticas educacionais inclusivas, bem como os aportes legais que lhes dão sustentação, tendo em vista que a criança deve

ser respeitada como sujeito de direitos, não importando sua condição social, cultural,

biológica, entre outras. Dentre essas discussões, ressalta-se a postura dos (as) educadores (as) frente ao atendimento das crianças com deficiência. Não podemos negar à visibilidade



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

dos avanços relacionados ao atendimento a criança com deficiência na escola regular, sobretudo do ponto de vista legal. No entanto, a realidade de práticas pedagógicas, procedentes de propostas que orientam o trabalho desenvolvido junto às crianças, em instituições de Educação Infantil, tem tomado caminhos distantes do que declaram os documentos legais - implantação de uma escola de todos para todos - uma vez que ainda observamos muitas práticas docentes priorizando crianças “perfeitas”, considerando que seus desenvolvimentos acontecem uniformemente, sem que haja distinção entre os sujeitos. Nesse sentido, muitas são as questões que colocamos, quando pensamos em educação inclusiva, tais como: o que conhecem os/as educadores/as sobre Educação Inclusiva? Que competências devem ter o profissional da Educação Infantil para ser um educador inclusivo? Como vem ocorrendo o processo de inclusão das crianças com deficiência? Diante dessas questões, temos como objetivo, no presente estudo, ampliar discussões acerca do processo de inclusão na Educação Infantil, a partir do discurso de uma professora de uma Creche Municipal de Campina Grande – PB. Nele, discutimos os aportes legais que sustentam a Inclusão no Brasil e o fazer docente na realidade. Em outras palavras, realizamos, neste estudo, a relação entre o que diz a lei e o que fazem a escola em relação ao processo de inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil.

Para isso, realizamos um estudo de caso, com abordagem qualitativa, realizado em uma

creche municipal em Campina Grande-PB, denominada, por nós, de “Mundo Infantil”.

Uma professora da referida creche participou como sujeito da pesquisa. Os dados foram coletados através de um questionário semiestruturado abordando a temática em questão. As questões aqui levantadas e os dados coletados nos levaram a perceber a distância entre o que diz a lei e o que realmente acontece no “chão” da escola.

Como suporte teórico, tivemos o apoio de alguns documentos oficiais e legais, bem como de estudos de Mantoan (2003), Fávero, Pantoja, Mantoan (2007), Glat (2007), Oliveira (2004), dentre outros.

A Educação Infantil e o processo inclusivo de crianças com deficiência

A partir da Constituição Federal do Brasil de 1988, a Educação Infantil em creches e pré - escolas passa a ser um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV), direito este confirmado com o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA/1990: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: (...) atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade” (art 54, inciso IV). Na mesma direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, reafirma o atendimento às crianças de 0 a 5 anos e passa a considerar a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica (art. 21),



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

com a finalidade de proceder ao desenvolvimento integral da criança dessa faixa etária, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art. 29).

Resultante de toda essa conjuntura legal e consideradas as práticas da educação da criança pequena, várias políticas educacionais foram criadas com vistas a especificidade desse sujeito e a particularidade desse nível de educação, bem como a formação dos educadores.

Vale ressaltar que a nova regulamentação da Educação Infantil no Brasil alargou a formação do professor feita no ensino médio, para o ensino superior, refletindo a necessidade de bases mais amplas para o trato da criança nesse nível de ensino, proporcionando condições adequadas ao desenvolvimento integral da criança. Em sintonia com o proposto na referida lei, o Plano Nacional de Educação (PNE – 2001, p.36) reitera que os profissionais da educação infantil sejam “altamente qualificados”, dada a sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Tais princípios formativos vem sendo reiterados em todas as políticas educacionais atuais com vistas a uma educação de qualidade.

É importante considerar que todo ordenamento legal referente a Educação

Infantil, sinaliza a criança enquanto ser que configura uma condição particular (infância), devendo a prática pedagógica a ela destinada reconhecer e respeitar sua especificidade.

Convém ressaltar que essa particularidade e especificidade da criança é tratada por Rousseau (1999, p.69) no século XVIII, na sua obra “Emílio ou Da Educação”, quando reforça o lugar da infância na história da vida: “a humanidade tem seu lugar na ordem das coisas, e a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança”. Nesse sentido, reitera o lugar diferenciado da infância na vida do homem, assim como a especificidade de cada uma das fases de desenvolvimento: “A natureza determina que as crianças sejam crianças antes de serem homens”. Assim, cada fase de desenvolvimento - infância, adolescência, vida adulta e velhice, têm características distintas que devem ser respeitadas (ROUSSEAU, 1999, p. 261).

Retomando as políticas educacionais, vem sendo discutidas e implementadas a Educação Inclusiva, cujo princípio é uma escola de todos para todos, que vise a superação de um atendimento que considera apenas aqueles alunos ditos “normais”, que tem como propósito um modelo de educação padronizada.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

A história da Educação Inclusiva, no Brasil, se efetivou só a partir do final da década de 90 com a homologação da LDB 9.394/96, muito embora a Constituição Federal de 1988 já tenha assegurado o direito de todos a uma educação de qualidade, impulsionando a criação de uma política educacional mais justa para todos, garantindo, expressamente, o direito à igualdade (art. 5º). A Carta Magna também preconiza, em seu artigo 206, I, “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, acrescentando que é dever do Estado favorecer o atendimento especializado complementar, de preferência dentro da escola (art. 208, III). Esse direito deve visar ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Vale ressaltar que “a educação como direito de todos”, conforme assegura a Constituição Federal, requer que se compreenda uma educação com vistas a aceitação das diferenças, onde todos tenham os mesmos direitos e deveres.

Em consonância com a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90) garante o direito de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

O direito da criança à educação inclusiva traz na sua operacionalização a

necessidade de profissional com formação adequada e um apoio especializado para alunos com deficiência, bem como de projetos pedagógicos consistentes e articulados com as necessidades individuais da criança, bem como o seu desenvolvimento físico, emocional, afetivo, cognitivo e social, além da consideração ao contexto sociocultural em que vive a criança. Com base em Mantoan (2003, p.24),

[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldade de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Reafirmando o direito de educação para todos, em 10 de junho de 1994, representantes de vários países realizaram a Conferência Mundial de Educação, conhecida na história da educação como Declaração de Salamanca. Nessa declaração, foi ressaltada a necessidade de garantir uma educação que contemplasse as necessidades educacionais, tendo como princípio fundamental acolher todas as crianças, independente de suas condições pessoais, culturais e/ou sociais; crianças deficientes, crianças de rua, de zonas desfavorecidas ou marginalizadas.

Assim sendo, a Declaração de Salamanca, estabelece Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,

- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Ressaltamos que a Declaração de Salamanca parte do pressuposto que as escolas regulares com orientação para a educação inclusiva são o mais eficaz no combate as atitudes discriminatórias, propiciando condições de desenvolvimento de comunidades integradas, base da construção da sociedade inclusiva e obtenção de uma real educação para todos (BRASIL, 1994, p. 9).

A LDB 9.394/96, em seu Capítulo V - Da Educação Especial, assegura:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio, especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a cinco anos, durante a educação infantil.

Assegura, ainda, em seu art. 59 que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, dentre outros aspectos: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender as suas necessidades; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como os professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Vale enfatizar que a LDB não somente institui a obrigatoriedade do educando portador de necessidades especiais a frequentar a rede regular de ensino, como estabelece a criação de serviços de apoio especializado, nas escolas regulares, para o atendimento das peculiaridades de cada criança.

Decorrente desse ordenamento legal, várias políticas surgiram em prol da Educação Inclusiva, no entanto, muitas escolas, para “resolver o problema”, matriculam alunos com



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

necessidades especiais que, ao ingressar na escola, não passam de meros espectadores, não sendo oferecido a esses um meio favorável e adequado às suas necessidades, começando pelo espaço físico com suas barreiras arquitetônicas que impedem o livre acesso daqueles com deficiência física.

Segundo Oliveira (2004, p. 2),

a inserção de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular, é falar de uma pedagogia de suporte para que as diferenças não sejam meros pretextos para a não-aprendizagem. Assim, formar professores competentes e qualificados pode ser o alicerce para que se garanta o desenvolvimento das potencialidades máximas de TODOS os alunos, entre eles, os com deficiência (OLIVEIRA, 2004, p.2)

No entanto, não podemos, ingenuamente, pensar que abrir as portas da escola implica inclusão. É preciso, pois, desvencilharmo-nos de projetos nos quais elaboramos belíssimos objetivos, porém se apresentam distantes da realidade.

Metodologia

Para abordarmos a problemática aqui delimitada, utilizamos a pesquisa qualitativa, por entendermos que essa abordagem é a que melhor atende à natureza das questões aqui levantadas. Segundo Goldenberg (1999, p. 49, 50),

Partindo do princípio de que o ato de compreender está ligado ao universo existencial humano, as abordagens qualitativas não se preocupam em fixar leis para se produzir generalizações. [...] os métodos qualitativos enfatizam as particularidades de um fenômeno em termos de seu significado para o grupo pesquisado. É como um mergulho em profundidade dentro de um grupo ‘bom para pensar’ questões relevantes para o tema estudado.

A abordagem qualitativa assumida configurou-se através de um estudo de caso.

Segundo Laville; Dione (1999, p.155, 156),

tal investigação permitirá inicialmente fornecer explicações no que tange diretamente ao caso considerado. [...] a vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos se vêm concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos.

A unidade selecionada para o estudo de caso foi uma creche municipal, localizada no município de Campina Grande-PB, denominada ficticiamente de “Mundo da Infância”.

Uma professora que trabalha na creche constituiu o sujeito pesquisado. A mesma atua em uma sala de Educação Infantil que atende a uma criança cega. Os dados foram coletados através de um questionário semiestruturado abordando a temática em questão

Iniciamos a nossa pesquisa na Creche “Mundo da Infância”, com contatos



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

preliminares com a coordenadora a fim de conhecermos a estrutura física da referida instituição, bem como realizarmos um levantamento da situação funcional e operacional desta, especificamente sobre o número de professoras, número de crianças, período e horário de funcionamento, caracterização sócio-econômica-cultural das famílias usuárias da creche. Isso feito, discutimos as condições éticas de sua realização, que terminaram na assinatura do Termo de Compromisso exigido pelo Comitê de Ética.

Resultados e Discussão:

Um breve olhar para o discurso da professora pesquisada, percebe-se que a Educação Inclusiva tem tomado caminhos distantes do que declaram os documentos legais.

A mesma, ao ser interrogada qual o conhecimento que tem sobre a Educação Inclusiva, relata que teoricamente sabe sobre isso, mas na prática não tem tido uma boa formação, uma vez que a Universidade não lhe deu suporte ou não lhe preparou para uma prática inclusiva efetiva.

Quanto a isso, Mantoan (2006, p.206) diz que

[...] existe uma regra geral para construirmos esta escola que queremos – uma escola para todos.

Mas podemos nos aproximar cada vez mais dela, se encararmos as transformações das escolas que existem hoje da forma mais realística possível, abolindo tudo que nos faz pensá-las e organizá-las de acordo com modelos que as “idealizam”, como temos feito até então.

Quando questionada sobre as dificuldades enfrentadas ao trabalhar com uma criança com deficiência, a professora enumera uma série de problemas, que envolve o espaço físico não favorável, constituído de degraus; banheiros distantes, muitas crianças na sala para uma única professora, materiais didáticos inadequados e, principalmente, desconhecimento de como trabalhar com a deficiência. Nesse momento, a professora acrescenta que acredita que existe, por parte de alguns professores, boa vontade de receber os deficientes nas escolas, mas não adianta muito se não tiver habilidade, pois estes vão permanecer excluídos.

Nesse sentido, não adianta apenas integrar a criança em uma sala regular, pois como assegura as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001 apud BRASIL, 2008).

Junto a estas dificuldades, a professora também reclama da falta de profissionais especializados que acompanhem e orientem como lidar com a criança, ocorrendo, assim, dificuldades na busca de informações mais precisas sobre a deficiência ou dificuldade da criança. Tal ausência nos leva a perceber o não cumprimento legal que assegura ao aluno com deficiência “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como os professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, LDB, 1996, Art. 59).

Diante dessas dificuldades, as professoras relatam que são levadas a se adaptarem aos recursos existentes (espaço físico, materiais pedagógicos, currículo), aprendendo a lidar com essas situações por si mesmas, na prática com a criança na sala de aula, o que a leva a excluir a criança de algumas ações.

Conclusões:

O estudo realizado nesta pesquisa possibilitou a elaboração de algumas considerações em torno da significação da

Educação Infantil, a partir do discurso de uma professora da creche.

A partir de seus depoimentos, podemos constatar a dissonância entre a sua formação inicial, em nível superior, e a Educação Inclusiva. Tal dissonância nos remete a ausência de uma política efetiva de uma educação inclusiva na referida creche, uma vez que a professora não encontra-se preparada para atender crianças com deficiência, ou seja, a mesma não dispõe de conhecimentos teórico-práticos que atenda as necessidades e especificidades das crianças com deficiência.

Isso é posto pela professora quando relata que os conteúdos ministrados nos componentes curriculares de Educação Especial não lhe dão suporte para cuidar e educar da criança com necessidades, ritmos e potencialidades específicas

Diante disso, percebe-se que as políticas públicas garantem a matrícula das crianças com deficiência na rede regular de ensino, mas “esquecem” de garantir a qualificação profissional dos docentes para lidar com estas diferenças.

Nesse sentido, afirmamos a lacuna que existe entre o que diz a lei e a realidade da prática docente. Assim sendo, consideramos que o processo de inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares ainda está longe de tornar-se efetiva.

Referências:

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de julho de 1990. 169º da Independência e 102º da República.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei nº 9.394/96: lei de diretrizes e bases da educação**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 1996.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: Corde, 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília, 2008.

FÁVERO, E. A. G; PANTOJA L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientação pedagógica**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FORMOSINHO, J. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, M. L. A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GOLDEMBERG; Mirian. A arte de pesquisar. **Rio de Janeiro: Record, 2000**.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A construção do saber: **manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. Direito de Ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (org). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p.183-209.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, F. M. G. S. **As salas de recurso como apoio pedagógico especializado à educação escolar do deficiente mental**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós graduação em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande.

ROUSSEAU, J. J. **EMÍLIO ou da Educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em Educação Especial**. Salamanca. Espanha. 07 a 10 de junho de 1994. Disponível em: . Acesso em: 10 out. 2009.

ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br