

# AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Sonia Lopes Victor<sup>1</sup>

**RESUMO:** Nossos interesses de investigação manifestam-se nesse contexto de educação inclusiva e têm origem na urgência de propostas/diretrizes que possam contribuir com as reflexões e ações pedagógicas para a permanência da criança, sujeito da educação especial, na escola regular, nos diferentes níveis de ensino. Nesse sentido, este artigo traz a análise de produções acadêmicas que tiveram a escola de educação infantil e as crianças, sujeitos da educação especial, como campo e sujeitos de investigação, respectivamente, tendo em vista seus processos de inclusão, pois entendemos que somente associando a descrição densa dos diferentes contextos de educação infantil a análise dos processos de inclusão é que teremos condições de compreender o atual momento da educação especial brasileira, especificamente, no que se refere à formação de professores na perspectiva da educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Formação. Inclusão. Educação especial. Produção acadêmica.

## INTRODUÇÃO

O debate sobre a inclusão tem estado presente no panorama educacional brasileiro. Uma das premissas fundamentais desse debate é o direito de qualquer pessoa estar matriculado em uma escola comum, em quaisquer níveis de ensino e frequentando uma sala de aula regular, inclusive de alunos que apresentam deficiência,

<sup>1</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Endereço eletrônico: solovic@hotmail.com.

R. de Ciências Humanas	Frederico Westphalen	v. 13	n. 21	p. 79 - 97	Dez. 2011. Recebido em: 01 out 2012 Aprovado em: 29 out. 2012
------------------------	----------------------	-------	-------	------------	--

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação<sup>2</sup>.

Avanços significativos foram promovidos com a LDB N. 9.394/96, que definiu a educação especial como modalidade de ensino, que perpassa transversalmente os diferentes níveis e modalidades de ensino, tendo o início da sua oferta “[...] na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (BRASIL/LDB, p. 24, 1996). Essa modalidade de educação é considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento.

Desde 2008, convivemos com a atual definição do público-alvo da educação especial, estabelecida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão – PNEE, que considera os sujeitos da educação especial as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme destacado abaixo.

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e 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, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (2008, p. 9).

Na PNEE (2008, p. 06), podemos verificar ainda que houve uma evolução em torno de 107% na matrícula de alunos da educação especial. No que se refere ao ensino comum, essa evolução foi de 640% de 1996 a 2006. No entanto, no âmbito da educação infantil, primeiro nível de ensino da educação básica, encontramos ainda uma

---

<sup>2</sup> As pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação foram eleitas com Público-alvo da educação especial, definido a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. No decorrer do texto, manteremos a nomenclatura eleita pelo(s) autor(es) toda vez que estivermos citando e/ou analisando uma referência.

baixa concentração de matrículas nas salas comuns em comparação àquela das escolas e classes especiais, quase quatro vezes mais.

Considerando que é na educação infantil que os sujeitos da educação especial e os demais sujeitos da educação “[...] desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global [...]” (BRASIL/PNEE, 2008, p. 10) é que necessitamos investigá-la, especialmente, no que se refere às ações pedagógicas que os promoverão.

Nesse sentido, é que identificamos o professor não somente com a sua ação docente cotidiana, mas como o professor-pesquisador, aquele que “faz escola”, avaliando continuamente o processo educativo, transformando a escola em espaço de produção de conhecimento, possibilitando a ação contínua que vai subsidiar a reflexão como ato propulsor de avanço (BAPTISTA, 1999).

Autores como Mazzotta (1997) e Rocha (2002) destacam a importância da Educação Infantil para as crianças com deficiência. Mazzotta nos diz que, em geral, a criança com deficiência tem um ambiente circundante empobrecido nos primeiros anos de vida, devido às dificuldades de interação com o meio e, também, em razão das desvantagens presentes no próprio ambiente. Isso pode, conseqüentemente, levá-la a apresentar graves problemas educacionais, psicológicos, emocionais e sociais que se revelarão muito maiores do que na criança típica.

Rocha (2002) mostra-nos que a diferença está no processo histórico de exclusão vivido pela pessoa com deficiência e, principalmente, pelas crianças na faixa etária de zero a seis anos. Ela completa as suas reflexões dizendo-nos que a diferença está, justamente, nas formas estabelecidas para o processo de ensino-aprendizagem dessa criança que deveria contar com inúmeras possibilidades metodológicas e de recursos pedagógicos. Além disso, destaca:

A diferença está no olhar das possibilidades. A diferença está em aceitar as diferenças e deixar de querer que os diferentes pareçam normais.

A escola só será inclusiva quando souber lidar com a diversidade na unidade; quando souber trabalhar pedagogicamente com diferenças e não tentar homogeneizá-las. (ROCHA, 2002, p. 68).

Atualmente, o atendimento às crianças pequenas, público-alvo

da educação especial, vem ocorrendo, gradualmente, nos ambientes regulares do contexto educativo. No entanto os serviços educacionais oferecidos a elas em ambientes segregados ainda coexistem. Mas a presença da criança na escola regular – embora em quantidade pequena – e as contribuições em sua educação e socialização que têm sido geradas nesse ambiente que se pretende inclusivo já se impõem.

Diversos estudos apontam avanços no desenvolvimento das crianças com deficiência mental que tiveram oportunidades de iniciar um trabalho pedagógico na tenra idade. Muitos aspectos no desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e motor podem ser favorecidos a partir de intervenções educacionais precoces. Entre esses estudos encontramos o de Mendes (2010) que define as creches como o marco zero da inclusão.

O interesse em contribuir com o processo de inclusão dessas crianças na Educação Infantil, pela via da formação inicial e continuada de professores, tem sido uma constante em nossas pesquisas, porque vemos como fundamental o investimento na formação do professor numa perspectiva da constituição do professor crítico-reflexivo, tendo a pesquisa como eixo dessa formação aliada à ideia da concepção do trabalho docente de forma colaborativa.

Nesse sentido, este artigo traz a análise de produções acadêmicas que tiveram a escola de educação infantil e as crianças, sujeitos da educação especial, como campo e sujeitos de investigação, respectivamente, tendo em vista seus processos de inclusão.

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

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

Nesse sentido, passemos à análise de alguns dos estudos

produzidos em diferentes contextos da escola de educação infantil, visando investigar a inclusão das crianças pequenas que são sujeitos da educação especial.

## **ANALISANDO ALGUNS ESTUDOS SOBRE A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Como nos diz Ferreira (2007), “partindo do pressuposto de que o atual momento de pesquisa sobre a escola carece de explicações microsociais para avançar no conhecimento das questões concretas e teóricas que sobre ela se colocam [...]” (apud OLIVEIRA e ALVES, 2001), consideramos que a investigação na escola de educação infantil da inclusão escolar de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento trará possibilidades de avançarmos no campo teórico-metodológico e político sobre essa temática. Posto isso, passemos à análise de alguns dos trabalhos que deram início à investigação da inclusão dos sujeitos da educação especial na educação infantil, os quais foram selecionados a partir de uma busca pela internet nos sites de algumas das Universidades Públicas Brasileiras, que estavam ligados a Programas de Pós-graduação em Educação.

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

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

possuíam quadro clínico definido, conforme destaca a autora.

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

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

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

Os estudos realizados nesse campo têm sugerido que os ambientes: especializado ou inclusivo apresentam índices de interações entre as crianças com necessidades educacionais especiais e seus pares diferentemente, sendo o ambiente inclusivo promotor dessas interações. Segundo Mendes,

Isso acontece porque, em tese, nos ambientes inclusivos as crianças com necessidades educacionais especiais estão sujeitas a práticas mais apropriadas para suas idades, terão parceiros mais habilidosos, terão nos colegas modelos mais positivos de interação, e poderão estar sujeitas a um nível maior de interação social entre crianças. (2006, p. 10 apud GURALNICK, 1990; STRAIN, 1983; ODOM; PETERSON, MCCONNELL, OSTROSKY, 1990).

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

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

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

Nesse sentido, pensou a deficiência não só como ela (a autora) a percebe, mas como ela é “encarada e vivenciada” no ambiente escolar. Para tanto, a autora demarcou os avanços recentes, os articulou com questões amplas sobre educação a fim de desvelar e, portanto, decodificar os obstáculos encontrados pelas crianças com necessidades educacionais especiais. Enfim, procurou compreender como a deficiência é pensada e representada nas atividades cotidianas da escola, destacando como eixo da investigação “[...] demonstrar as representações do cotidiano desses alunos na escola e examinar as relações implícitas dentro do sistema cultural mais abrangente” (FERREIRA, 2007, p. 4), justificando-se que

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

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

imagens de ‘igualdade e de diferença’ (Ibidem, p. 4).

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

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

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

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

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

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

Os profissionais da escola investigada pela autora destacaram que entendem a avaliação como um instrumento de investigação e diagnóstico que deve ocorrer em todo o momento do processo ensino-aprendizagem e definem a ação educativa como um processo formativo e contínuo, mostrando a tendência em considerar o

processo de construção do conhecimento. Ferreira (2007) discute e complementa as respostas desses profissionais dizendo que conhecer é um processo biopsicossocial e histórico, por isso, é importante repensarmos o sistema e a estrutura da educação convencional.

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

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

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

Por fim, a referida autora destacou que os resultados e as suas reflexões no decorrer da pesquisa “[...] confirmaram a complexidade da prática educativa e apontaram para o fato de que qualquer discussão da escola não deve ser centrada num único elemento do todo pedagógico, sob o risco de tornar a análise, inevitavelmente, incompleta, faltosa, inacabada e unilateral” (Ibidem, p. 15).

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

Nesse sentido, a referida autora optou em conhecer as concepções de criança e infância das professoras da escola

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

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

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

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

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

A autora destacou que, de modo geral, as falas das professoras e estagiárias revelaram concepções naturalizadas sobre criança e infância. O que fez a referida autora considerar que isso pode indicar que “[...] os discursos em prol da inclusão da criança com

deficiência nas escolas regulares de educação infantil podem estar se constituindo a partir de uma visão de uma criança abstrata e universal, desvinculada de uma pertença social concreta” (p. 36).

Oliveira explica como realizou as reflexões e análises dos dados do referido estudo.

[...] Buscamos contextualizar, inicialmente, os significados emergentes das relações dialógicas e dos papéis assumidos e/ou atribuídos nos campos interativos estabelecidas entre as professoras da sala de aula regular e da educação especial, a pedagoga e as alunas estagiárias da universidade, com vistas à inclusão da criança com deficiência no contexto do CMEI. Deste modo, optamos em retratar as concepções, os conflitos, as práticas e as demandas existentes no cenário da pré-escola e que estavam implicados em nossa questão de investigação, permeando o processo de inclusão das crianças participantes deste estudo. (2007, p. 156).

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

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

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

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

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

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

Oliveira destacou que

A análise das concepções educativas sobre a função pedagógica da pré-escola e da inclusão escolar da criança com deficiência na educação infantil aponta para o fato de que a forma como essa modalidade de ensino e a deficiência são compreendidas no contexto escolar, evidencia o modo como às instituições de educação destinadas às crianças de zero a seis anos de idade têm se organizado para atender ao público infantil, se situando, marcadamente, em torno de uma cultura que prioriza o trabalho pedagógico a partir de uma perspectiva da homogeneidade. (2007, p. 165-166).

Naquela época, os serviços de educação especial do município

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

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

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

A pesquisa de Gonzalez (2006) investigou quais os critérios utilizados pelas professoras das pré-escolas públicas do município de Osasco para promover alunos com necessidades educacionais especiais, assim denominadas por apresentarem deficiência intelectual, de uma fase para outra e após essa etapa de escolarização. Para tanto, realizou uma pesquisa de natureza qualitativa. Os procedimentos metodológicos vão desde a identificação dos alunos por meio de um mapeamento até a aplicação de entrevista semiestruturada e consulta documental. Foram selecionadas duas escolas, uma na zona Norte e outra na zona Sul do referido município. Fizeram parte da amostra cinco professoras e cinco alunos que corresponderam ao objetivo da pesquisa. Para complementar os dados coletados junto às professoras, a autora entrevistou também as ex-diretoras das escolas, assim como especialistas da Equipe de Apoio Interdisciplinar.

Ancorada em diferentes estudos que discutem a questão da avaliação da aprendizagem, a autora, concorda que a avaliação funciona como um instrumento que auxilia o professor a melhorar a sua prática pedagógica (ANDRÉ; PASSOS, 2001, apud GONZALEZ, 2006); adquire seu sentido na medida em que se articula com o projeto pedagógico (LUCKESI, 1990, apud GONZALEZ, 2006) e na pré-escola precisa unir observação e reflexão das manifestações das crianças para nortear as ações educativas posteriores (HOFFMAN, 2000, apud GONZALEZ, 2006).

Em síntese, a pesquisadora percebeu uma atribuição importante pelas professoras e ex-diretoras ao trabalho da equipe técnica em detrimento do trabalho pedagógico realizado por elas; a consideração das professoras e ex-diretoras aos registros sobre a aprendizagem a fim de realizar a avaliação dos alunos, mas o pouco ou quase nulo uso desse instrumento, justificado pela falta de tempo e muitas demandas; a definição da idade como critério soberano para promoção dos alunos de um nível para o outro na educação infantil; a socialização como meta maior da pré-escola no que se refere ao ponto de vista das profissionais investigadas, o que limitava o trabalho pedagógico junto a essas crianças; a semelhança no tratamento de todos os alunos não se ocupando de uma pedagogia diferenciada para atender os alunos com necessidades educacionais especiais; a preocupação com a falta de formação para atenderem

os alunos com necessidades educacionais especiais e a observação dos alunos como estratégia importante para a avaliação, apesar de considerarem esse processo muito difícil no caso da criança com necessidade educacional especial, na maior parte das vezes, não sabendo como proceder.

Ao final da pesquisa, a pesquisadora verificou que apesar da idade ser um critério preponderante citado pelas profissionais investigadas, cabia à família a decisão de manter a criança um ano a mais na pré-escola. Também concordavam em manter a criança com necessidade educacional especial retida na pré-escola, quando os especialistas e/ou professoras a consideravam ainda “madura” para ingressar no ensino fundamental. No entanto, a legislação preconiza que o aluno tem que ser matriculado aos sete anos na escola de ensino fundamental, mostrando uma contradição entre o que estava sendo realizado e o prescrito na legislação, conforme a LDB N°. 9.394/96, Seção II, Art. 31 que determina que “na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (p. 16).

A pesquisadora conclui que a avaliação não pode ser apenas classificatória, quando a tomamos como instrumento para aprimorar a prática pedagógica. Nesse sentido, explicita seu ponto de vista sobre a avaliação na educação infantil, referindo-se à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais e das demais crianças.

Defendo que a avaliação na educação infantil não deva ter como objetivo promover o aluno para outra fase ou mesmo para o ensino fundamental ou, ainda, retê-lo. Contudo, ela poderia ser mais bem planejada e utilizada no âmbito da pré-escola, não apenas para auxiliar no processo ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, ajudando, assim na efetivação do seu processo de inclusão escolar, mas auxiliando na aprendizagem do alunado em geral. Portanto, a avaliação é um dos aspectos que podem interferir no atendimento escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais e não apenas deles, mas de todos. (GONZALEZ, 2006, p.118).

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ESTUDOS**

Os conhecimentos sobre como tem acontecido a inclusão de crianças com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento na educação infantil, produzidos pelos trabalhos apresentados, e por tantos outros, têm nos indicado, no conjunto, os problemas e desafios mais do que as possibilidades. Embora percebamos por parte da maioria dos profissionais da escola regular o desejo de incluir essas crianças e aprender novas práticas pedagógicas que os auxiliem nesse propósito, vimos que muitos dos mitos em relação à deficiência e aos transtornos globais do desenvolvimento e a questão da diferença têm impedido que isso aconteça associado à formação ainda ínfima desses profissionais dentro uma perspectiva inclusiva.

As pesquisas apresentadas demonstraram que ainda os profissionais da escola visam para esse nível de ensino uma proposta pedagógica que valorize as habilidades de leitura e escrita, na maioria das vezes, constituídas a partir de atividades relacionadas a uma “prontidão” necessárias à aprendizagem dessas, o que afastam ainda mais o projeto pedagógico do objetivo da educação infantil e, conseqüentemente, da proposta de inclusão de alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, já que esses apresentam muitas dificuldades no decorrer do processo de alfabetização, necessitando de práticas pedagógicas diferenciadas para aprenderem. No entanto, essas práticas se reduzem às atividades gráficas, individuais e descontextualizadas para as crianças maiores, associadas, sobretudo, à concepção compensatória e às atividades livres para as crianças menores associadas, sobretudo, às concepções assistencialistas e recreacionistas na educação infantil.

Notamos uma preocupação nos relatos das diferentes profissionais investigadas da educação infantil, nas diferentes pesquisas apresentadas, quanto ao que fazer e como fazer para atender a criança com necessidade educacional especial nesse contexto. Todavia, percebemos também que muitos dos conhecimentos declarados por elas como necessários como, por exemplo, o uso de registro para acompanhar as diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem dessas crianças e das demais, não eram utilizados, isso nos auxilia a indagar que não parece se tratar apenas do não-

saber fazer diferente, redimensionar práticas, criar outras, mas pautar as mudanças no sentido da construção de uma escola inclusiva e para a educação de todas as crianças no projeto político pedagógico da escola, sustentadas por um trabalho colaborativo entre os seus profissionais, porque esse propósito não se destina para alguns profissionais da escola mas para todos os profissionais que direta ou indiretamente estão envolvidos com a educação infantil das crianças, sujeitos da educação especial, e das demais crianças.

Outros estudos ainda necessitam ser analisados para conhecermos algumas possibilidades para a educação infantil dessas crianças, pois entendemos que a inclusão escolar é um processo que sinaliza para a constituição de um trabalho pedagógico que a sustente.

## **THE ACADEMIC PRODUCTIONS IN SPECIAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: ANALYSIS OF TEACHER FORMATION**

**ABSTRACT:** Our research interests are manifested in the context of inclusive education and come from the urgency of proposals / guidelines which may contribute to the discussions and educational activities for the residence of the child, subject of special education in regular schools, at all levels education. Accordingly, this article presents an analysis of academic who had the preschool and school children, subjects of special education, as a field of research and subjects, respectively, in view of its inclusion processes, because we believe that only associating thick description of the different contexts of early childhood education to the analysis of processes of inclusion and that we will be able to understand the current state of special education in Brazil, specifically, with regard to teacher training in the context of inclusive education.

**Keywords:** Education. Inclusion. Special Education. Academic Production.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2012.

AMARO, Deigles Giacomelli. **Indícios da aprendizagem de crianças com deficiência em escolas de educação infantil**: roteiro de observação no cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, 2004.

BAPTISTA, C. R **Integração e autismo**: análise de um percurso integrado e dos dispositivos necessários. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., **Anais...** Caxambu, MG, 1999.

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

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

GONZALEZ, Roseli Kubo. **Análise de critérios para promoção de alunos com deficiência intelectual em pré-escolas públicas de Osasco**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

MAZZOTA, José Geraldo da Silveira. **Fundamentos da educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1997.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **O que fazem os educadores de creches com suas crianças com necessidades educacionais especiais**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., **Anais...** Recife-PE, abril, 2006.

\_\_\_\_\_. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara/SP: Junqueira & Marin Editores, 2010.

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

ROCHA, Rosanes. Educação especial: onde está a diferença?. In: SOUZA, Regina Célia de; BORGES, Maria Fernanda S. Tognozzi (Org.). **A práxis na formação de educadores infantis**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 61-71.