

MONICA ISABEL CANUTO NUNES

**CRIANÇAS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Universidade Federal de Goiás
Regional Catalão
Programa de Pós-Graduação em Educação
2015

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Monica Isabel Canuto Nunes		
E-mail:	Monicacanuto08@gmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor	Universidade Estadual de Goiás/IFGoiano		
Agência de fomento: FAPEG		Sigla:	
País:	BRASIL	UF:GO	CNPJ:
Título:	CRIANÇAS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL		
Palavras-chave:	Educação especial; educação infantil; acesso; permanência		
Título em outra língua:	Children target audience of especial education in early childhood education		
Palavras-chave em outra língua:	Special education; children's education; access; permanence.		
Área de concentração:	EDUCAÇÃO		
Data defesa: (10/02/2015)			
Programa de Pós-Graduação:	PPGEDUC- Regional Catalão		
Orientador (a):	Profª. Drª. Dulcéria Tartuci		
E-mail:	dutartuci@brturbo.com.br		
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

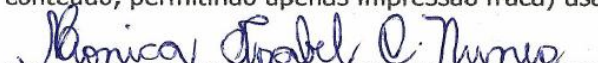
*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.


Assinatura do (a) autor (a)

Data: 23 / 02 / 2015

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

MONICA ISABEL CANUTO NUNES

**CRIANÇAS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Dulcéria Tartuci

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão.

CATALÃO
2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Canuto Nunes, Monica Isabel
Crianças Público Alvo da Educação Especial na Educação Infantil
[manuscrito] / Monica Isabel Canuto Nunes. - 2015.
CXLVII, 147 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Dulcéria Tartuci.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Regional
Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2015.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, mapas, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras,
lista de tabelas.

1. Educação Infantil. 2. Educação Especial. 3. Acesso . 4.
Permanência. I. Tartuci, Dulcéria, orient. II. Título.

MÔNICA ISABEL CANUNO NUNES

**CRIANÇAS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Defendida e aprovada em 10/02/2015.

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Dulcéria Tartuci – PPGEDUC/UFG/Regional Catalão.
Orientadora – Presidente da Banca



Prof^ª. Dr^ª. Sandra Valéria Limonta Rosa – FE/UFG



Prof^ª. Dr^ª. Maria Marta Lopes Flores – PPGEDUC/UFG/Regional Catalão

À Deus por me conceder a benção de viver e poder aprender cada dia mais.

À mamãe querida, minha primeira professora, ensinando-me os caminhos da leitura.

Aos meus amados filhos, que me faz ser uma pessoa melhor a cada dia.

Ao meu esposo, companheiro de todas as horas, pelo incentivo, amor e apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

A gratidão foi e será sempre uma virtude que carrego comigo. Por isso, agradeço a Deus por me ajudar a desenvolver este sentimento tão nobre.

À mamãe querida, exemplo de mulher, sempre tão disponível em todos os momentos de minha existência.

Aracele, irmã e companheira de infância, apoio numa das fases mais difíceis de minha vida.

Orlando, irmão caçula, sempre por perto para o que precisarmos.

Rafael e Gabriel, anjos colocados por Deus em minha vida, que me ensinam a ser uma mãe batalhadora, responsável e mais afável.

Victor, meu esposo e eterno namorado, um dos principais incentivadores para que eu pudesse alcançar mais este objetivo.

Tio João Camilo, pela acolhida no coração e em tua casa.

Ivanise, irmã de alma e de caminhada, que sábia e amorosamente me ensinou o caminho da evolução espiritual.

A todos os meus amigos por partilharem comigo um pouco de suas vidas.

À Fapeg, pelo fomento financeiro concedido para a realização desta pesquisa.

Ao Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutai por me conceder a licença remunerada para estudos e à Universidade Estadual de Goiás por me oportunizar as condições necessárias ao meu aprimoramento.

À Professora Dr^a. Dulcéria Tartuci por me conduzir nos estudos com tanta competência e compromisso. É em você que me inspiro para me tornar uma professora melhor.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, pelo esforço cotidiano para nos auxiliar nesta caminhada, antes desconhecida. Em especial, à Prof^a. Dr^a. Ana Maria Gonçalves, coordenadora do programa, por ser tão organizada e eficiente com o compromisso assumido.

Aos colegas do mestrado, em especial Agda e Rubislei por partilhar comigo choros e alegrias.

Aos professores que participaram da banca examinadora, bem como ao Núcleo de Pesquisas em Práticas Educativas e Inclusão por contribuírem com esta dissertação.

RESUMO

A Constituição Federal Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9394/96 asseguram a educação como direito de todo cidadão. Todavia, ainda é um grande desafio o acesso e a permanência, especialmente à educação infantil e de crianças público alvo da educação especial. No contexto de uma política educacional de inclusão e na busca pelo desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, capaz de educá-las com sucesso, questiona-se: as crianças de 0 a 05 anos, alvo da educação especial, estão tendo a garantia do acesso e da permanência exitosa nas instituições de educação infantil nos municípios da Microrregião de Pires do Rio? A fim de encontrar respostas ao questionamento proposto definiu-se como objetivo central analisar as diretrizes e ações que direcionam o acesso, a permanência e a inclusão de crianças público alvo da educação especial, nas instituições de educação infantil da Microrregião de Pires do Rio, cujo *corpus* pesquisado constituiu-se pelos sistemas municipais de ensino e as instituições de educação infantil dos seguintes municípios: Ipameri, Orizona, Palmelo, Pires do Rio, Santa Cruz de Goiás e Urutaí. O recorte temporal abrange o período do ano 2000, quando foi lançado o Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva pelo Governo de Goiás nos municípios goianos, até o ano de 2013, momento da coleta dos dados. Os procedimentos de coleta de dados envolveram análise documental e entrevistas semiestruturadas com gestores, secretários municipais de educação, coordenadores de educação especial vinculados as Secretarias Municipais de Educação, assim como diretores, coordenadores pedagógicos, professores regentes e de apoio de instituições de educação infantil, as quais tinham crianças público alvo da educação especial matriculadas. A partir da análise dos dados obtidos nesta pesquisa, nota-se que o acesso das crianças da educação especial nas instituições de educação infantil, em especial nos municípios da Microrregião de Pires do Rio, é bastante reduzido, ocorrendo mais na pré-escola do que na creche. O conhecimento da realidade das instituições de educação infantil dos seis municípios pesquisados permitiu perceber a necessidade urgente de uma nova proposta pedagógica, que coloque a criança e seu pleno desenvolvimento como centro das práticas pedagógicas desenvolvidas nestas instituições educacionais.

Palavras-chave: Educação infantil; educação especial; acesso e permanência.

ABSTRACT

The Brazilian Federal Constitution of 1988 and the Law of Guidelines and Bases of National Education - Law. 9394/96 ensure education as a right of every citizen. However, it is still a big challenge the access and the permanence, especially in Early Childhood Education and public target children for special education. In the context of an educational policy of inclusion and the quest for a developing of a pedagogy centered in child, capable of successfully educating them, the question is: children from 0 to 05 years old, audience of special education, are having the warranty access and successful permanence in early childhood institutions in the municipalities of microregion of Pires do Rio? In order to find answers to proposed questions were defined as mainly aimed to analyze the guidelines and actions that direct access, permanence and the inclusion of public target children for special education, in early childhood education institutions in the microregion of Pires do Rio, whose researched corpus consisted by local school systems and institutions of child education of the following municipalities: Ipameri, Orizona, Palmelo, Pires do Rio, Santa Cruz de Goiás and Urutaí. The time frame covers the period of the year 2000, when it was launched the State Program for Diversity in a Inclusive Government Perspective of the municipalities in Goiás, until the year of 2013, the time of data collection. The procedures of data collection involved document analysis and semi-structured interviews with managers, municipal secretaries of education, special education coordinators linked the Municipal Education Secretariats, as well as directors, coordinators, school teachers and support teachers of early childhood institutions, which had enrolled the target audience children of special education. From the analysis of the data obtained in this study, we note that access of children in special education in early childhood institutions, especially in the municipalities of the microregion of Pires do Rio, is very reduced, occurring more in kindergarten than in day care center. The knowledge of the reality of early childhood education from the six counties surveyed institutions allowed to realize the urgent need for new pedagogical proposal that put children and their development as a center of teaching practices developed in these educational institutions.

Keywords: Children's Education; special education; access and permanence.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEE	Conselho Estadual de Educação
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial
CJD	Creche Joana D'arc
CMT	Creche Municipal Maria Teixeira
CIPO	Centro de Educação Infantil Paulo de Oliveira
CMMA	Creche Municipal Mariana de Assis
CF	Constituição Federal
CMLC	Colégio Municipal Luciano Caixeta
Conade	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
Corde	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DCNEE-EB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMAL	Escola Municipal Álvaro Lopes
Fasug	Faculdade do Sudeste Goiano
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Ines	Instituto Nacional de Educação de Surdos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPAI-RJ	Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Neppein	Núcleo de Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão
Peedi	Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva do Governo de Goiás
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial

PME	Plano Municipal de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ProInfância	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
Reai	Rede Educacional de Apoio à Inclusão
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RCNEI-EOCNE	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Especiais
SME	Secretaria Municipal de Educação
SER	Subsecretaria Regional de Educação
Segplan	Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento
SUEE	Superintendência de Ensino Especial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEG	Universidade Estadual de Goiás

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Relação dos sujeitos envolvidos na pesquisa.....	33
Quadro 2 –	Caracterização dos secretários municipais de educação, da coordenadora de educação especial e dos diretores das instituições de educação infantil dos municípios da microrregião de Pires do Rio.....	36
Quadro 3 –	Caracterização dos coordenadores pedagógicos, professores regentes e professores de apoio das instituições de educação infantil dos municípios da microrregião de Pires do Rio.....	37

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Microrregião de Pires do Rio-GO.....	28
Figura 2 –	Microrregião de Catalão-GO.....	32
Figura 3 –	Gráfico do número de matrículas na educação infantil em Goiás.....	78
Figura 4 –	Gráfico da evolução das matrículas, nos municípios pesquisados, entre os anos de 2000 a 2013.....	79
Figura 5 –	Gráfico de matrículas das crianças público alvo da educação especial nas redes estaduais, municipais e privadas.....	81
Figura 6 –	Gráfico do número de matrículas na educação especial nos 6 municípios.....	82
Figura 7 –	Gráfico de matrículas da educação especial na creche e na pré-escola.....	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Número de matrículas na educação infantil em Goiás, de 2000 a 2013.....	77
Tabela 2 –	Número de matrículas na educação infantil nos municípios da Microrregião de Pires do Rio-GO, de 2000 a 2013.....	78
Tabela 3 –	Número de matrículas da educação especial na educação infantil em Goiás, de 2007 a 2013.....	81
Tabela 4 –	Número de matrículas da educação especial na educação infantil nos municípios da Microrregião de Pires do Rio-GO, de 2007 a 2013.....	82
Tabela 5 –	Número de matrículas de crianças público alvo da educação especial na creche e na pré-escola, nos municípios da Microrregião de Pires do Rio-GO.....	83

ANEXO

Anexo 1 –	Parecer do Comitê de Ética
------------------	-----------------------------------

137

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 –	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	144
Apêndice 2 –	Roteiro para as entrevistas semiestruturadas.....	146

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	21
1.1 Procedimentos de pesquisa.....	22
1.2 Contexto da pesquisa e caracterização da microrregião, dos municípios e das escolas.....	27
1.3 Sujeitos da pesquisa.....	33
2 EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL: características de uma mesma trajetória	40
2.1 Aspectos históricos e legais da trajetória da Educação Especial e da Educação Infantil.....	40
2.1.1 Trajetória marcada pelas concepções médico-higienista, psicológica e assistencialista.....	41
2.1.2 A Educação Especial e Infantil como direito civil, social e humano.....	50
2.1.3 Diretrizes Políticas de Educação Inclusiva e Educação Infantil e o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva em Goiás...	61
2.2 Contribuições da pesquisa e da abordagem histórico-cultural para a educação da criança público alvo da Educação Especial na Educação Infantil.....	64
2.2.1 O que dizem as pesquisas atuais sobre a presença da criança público alvo da Educação Especial na Educação Infantil.....	65
2.2.2 Algumas contribuições da teoria de Vigotsky para pensar a Educação Infantil e a Educação Especial.....	69
3 ACESSO E DIRETRIZES POLÍTICAS DE INCLUSÃO NOS MUNICÍPIOS E INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	75
3.1 Acesso à Educação Infantil em Goiás.....	75
3.1.1 Educação Infantil: panorama de matrículas em Goiás e nos municípios da Microrregião de Pires do Rio.....	75
3.1.2 Dados de acesso das crianças público alvo da Educação Especial na Educação Infantil: uma análise das matrículas em Goiás e nos municípios da Microrregião de Pires do Rio.....	79
3.2 Diretrizes das Secretarias Municipais de Educação e das Instituições de Educação Infantil: o que dizem os documentos e os gestores?.....	85
3.2.1 Diretrizes legais a cerca da Educação Especial.....	85
3.2.2 O Projeto Político-Pedagógico: projetando ações específicas de inclusão.....	91
3.2.3 O silêncio dos municípios em relação às diretrizes legais do direito à educação e inclusão das crianças público alvo da Educação Especial.....	95
4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AÇÕES QUE CONFIGURAM O ACESSO E A PERMANÊNCIA DAS CRIANÇAS PÚBLICO ALVO DA	

	EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	99
4.1	Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil.....	99
4.1.1	Prática pedagógica envolvendo as crianças público alvo da Educação Especial na Educação Infantil.....	99
4.1.2	A interação e o brincar como eixos de promoção de aprendizagens.....	103
4.1.3	Proposta pedagógica e planejamento: o cuidar em foco.....	106
4.2	Educação Especial e os serviços de apoio à inclusão nos municípios: a atuação do professor de apoio em classe comum e o ensino colaborativo.....	111
4.2.1	Serviços e Profissionais de Educação Especial e a Inclusão na Educação Infantil: equipe multiprofissional, as salas de recursos multifuncionais e o professor de apoio em classe comum.....	114
4.3	Formação de professores: um dos desafios que hora, ou outrora, se reapresenta....	119
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
	REFERÊNCIAS.....	129
	ANEXO 1 - Parecer do Comitê de Ética.....	137
	APÊNDICE 1 –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	144
	APÊNDICE 2 – Roteiro para as entrevistas semiestruturadas.....	146

INTRODUÇÃO

Minha formação acadêmica teve início há alguns anos atrás, quando ingressei no curso de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica de Brasília. Como vários dos meus colegas, iniciei o curso por curiosidade e dizia que não seria professora, só queria ter um curso superior.

Durante a caminhada no curso, meus professores e os alunos com quem tive contato durante o estágio supervisionado, fizeram-me ver que eu não estava no curso errado e que não era por acaso. Ao longo dos quatro anos foi despertando em mim desejos, inquietações, querer e uma habilidade, antes negada, de me tornar professora.

Assim que me graduei, fui em busca de uma oportunidade para o exercício profissional nas escolas estaduais e municipais, na cidade de Pires do Rio-GO, conseguindo a primeira a regência em uma sala de aula de Jardim I. Meus pequenos eram extremamente inquietos, curiosos e questionadores, e eu leiga, porque não tive na minha formação acadêmica aprendizados referentes à docência na Educação Infantil. Não me sentia professora e me questionava se teria como ensinar e o que ensinar àqueles sujeitos a mim confiados.

Depois de muito choro, indagações sobre a profissão, tentativas de desistência e vários outros sentimentos experimentados, consegui vencer o primeiro ano, dizendo que não queria ser professora de crianças menores, porque não tinha muito o que ensinar.

No meu segundo ano de docência, fui colocada numa sala de deficientes mentais, que tinham entre 10 e 21 anos. Mais uma vez percebi que minha formação não tinha contemplado estudos relativos à Educação Especial, novamente experimentando sentimentos de fracasso, desistência e impotência.

Foram inúmeras as vivências durante meus dezesseis anos de regência e vários desafios encontrados, mas uma única certeza me moveu durante todo este percurso. Eu precisava estudar, buscar qualificação e encontrar as respostas de que necessitava para realizar uma docência consciente e compromissada com o aprendizado dos alunos.

Acredito que a experiência profissional construída durante os doze anos de trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola inclusiva – Escola Estadual Augusto Monteiro de Godoy – em Pires do Rio-GO, atuando como professora, coordenadora e diretora, despertaram em mim várias indagações e o interesse por aprofundar as discussões teóricas e práticas sobre a educação especial e o paradigma da inclusão educacional.

Meu contato com as crianças e os jovens, público alvo da educação especial, transformou o meu olhar sobre a vida, sobre as pessoas, sobre o meu fazer pedagógico. Com eles entendi que cada um deve ser considerado em sua singularidade, cada etapa vencida, por menor que seja, é sempre uma vitória e que necessitava colocar-me na condição de eterna aprendiz, se quisesse ser uma boa professora.

Não menos importante, a minha atuação como docente no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Pires do Rio-GO, desde 2002, inicialmente como contrato temporário e atualmente como efetiva, nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Docência no Ensino Fundamental e também na Educação Infantil, Educação e Diversidade, Libras e Políticas Públicas, contribuiu decisivamente na busca de conhecimentos mais específicos sobre a educação especial e a educação infantil, o paradigma inclusivo e a realidade das crianças público alvo da educação especial matriculadas, ou não, nas instituições de educação infantil.

A exclusão escolar e os esforços para promover sua reversão tem sido alvo das políticas educacionais nos últimos anos. Embora seja perceptível que as práticas tradicionais ainda excluam grande parte das crianças, negando-lhes acesso e permanência na Educação Básica, em especial na educação infantil. Tal realidade despertou-me grande interesse profissional e tornou-se objeto de preocupação desde o início de minha carreira como educadora.

Como se sabe, as políticas educacionais brasileiras voltadas à educação inclusiva consolidaram-se desde a Declaração Mundial de Educação para Todos e mais particularmente a partir da Declaração de Salamanca (1994). Esta indicou a urgente adoção do princípio de educação inclusiva em forma de lei, matriculando todas as crianças em classes comuns das escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.

Embora a Constituição Federal Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9394/96 assegurem a educação como direito de todo cidadão, a universalização do acesso, especialmente à educação infantil e de crianças público alvo da educação especial, ainda é um grande desafio. Portanto, a adoção de políticas públicas por parte dos governos federal, estadual e municipal, que garantam este princípio, é urgente e necessário. Mesmo entendendo que, “embora a elaboração de determinada política educacional seja considerada como condição necessária para ‘fazer acontecer’, não é condição suficiente” (CARVALHO, 2010, p.42).

Políticas educacionais para a infância são cruciais, pois a educação é um direito social e humano (BAZÍLIO; KRAMER, 2008). Principalmente na atualidade, uma vez que se

busca a ampliação do atendimento educacional das crianças, a inclusão de todas elas contribuirá para esta universalização.

Atendendo aos preceitos legais da educação inclusiva, em 1999, a Secretaria Estadual de Educação de Goiás - SEE, através da Superintendência do Ensino Especial - SUEE, adotou o Programa Estadual de Educação para a Diversidade Numa Perspectiva Inclusiva – Peedi, o qual foi desenvolvido por polos, tendo como referência as Subsecretarias Regionais de Educação - SRE, envolvendo os municípios jurisdicionados a elas. Buscando compreender os impactos deste programa na Microrregião de Pires do Rio definimos como compor *corpus* de pesquisa os sistemas municipais de ensino e as instituições de educação infantil presentes nos municípios de Ipameri, Orizona, Palmelo, Pires do Rio, Santa Cruz de Goiás e Urutaí. A escolha destes municípios se deu por estarmos atuando na formação de professores oriundos deles e por fazerem parte da SRE de Pires do Rio.

É importante dizer que, a exclusão dos municípios de Cristianópolis, Gameleira de Goiás, São Miguel do Passa Quatro, Vianópolis e Silvânia, que também fazem parte da Microrregião de Pires do Rio, bem como a inclusão de Ipameri da Microrregião de Catalão-GO, ocorreu porque nosso foco são os municípios que são jurisdicionados à SRE de Pires do Rio. No entanto, ao longo deste trabalho utilizaremos somente a denominação Microrregião de Pires do Rio.

O recorte temporal limitou-se ao período de 2000, ano de lançamento do Peedi – Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva - pelo Governo de Goiás nos municípios goianos, finalizando em 2013 por ser o ano de coleta dos dados da pesquisa. Ressaltando-se que, os procedimentos de coleta de dados envolveram análise documental e entrevistas semiestruturadas com gestores, secretários municipais de educação, coordenadores de educação especial vinculados às SME, assim como diretores, coordenadores pedagógicos, professores regentes e de apoio de instituições de educação infantil, as quais tinham crianças público alvo da educação especial matriculadas.

No contexto de uma política educacional de inclusão e na busca pelo desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, a qual seja capaz de bem sucedidamente educá-las, o que questionamos é: as crianças de 0 a 05 anos, público alvo da educação especial, estão tendo a garantia do acesso e da permanência nas instituições de educação infantil dos municípios da Microrregião de Pires do Rio?

A educação inclusiva é um movimento mundial fundamentado nos princípios dos direitos humanos e da cidadania, tendo por objetivo eliminar a discriminação e a exclusão, para garantir o direito à igualdade de oportunidades e à diferença. Desta forma, ao aderir ao

paradigma inclusivo, o Brasil atendeu às exigências impostas pelo Banco Mundial e por agências financiadoras que direcionam a educação mundial.

O acesso da criança com deficiência, transtornos globais e altas habilidades/superdotação na educação infantil é importante para garantir o seu pleno desenvolvimento e para a prevenção de déficits daquelas em ambiente de risco, ou seja, das que não têm suas capacidades e habilidades estimuladas no ambiente familiar.

A fim de encontrar respostas ao questionamento proposto definimos como objetivo central desta pesquisa: analisar as diretrizes e ações que direcionam o acesso, a permanência e a inclusão das crianças público alvo da educação especial, nas instituições de educação infantil da Microrregião de Pires do Rio. Assim como, os seguintes objetivos específicos: levantar e analisar dados das SME acerca público alvo da educação especial na educação infantil; identificar as diretrizes e políticas públicas municipais que definem o acesso e a permanência destas crianças de 0 a 05 anos na educação infantil; descrever as ações elencadas na proposta pedagógica e aquelas desenvolvidas no âmbito das instituições de educação infantil, que revelem as condições de permanência propiciadas às crianças público alvo da educação especial.

Para a apresentação dessa pesquisa a dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo “Caminhos metodológicos da pesquisa” buscamos retratar a metodologia adotada, contextualizar os sujeitos e espaços, bem como mostrar os procedimentos de coleta dos dados e também de análise adotados que nos permitiram apreender a realidade e discutir sobre ela.

No segundo capítulo “Educação Infantil e Educação Especial: características de uma mesma trajetória” abordamos a trajetória de atendimento das crianças menores e das crianças público alvo da educação especial. Discutimos as políticas adotadas ao longo desta trajetória para o atendimento destes dois públicos, bem como, as concepções que marcam a educação infantil e especial.

No terceiro capítulo “Acesso e diretrizes políticas de inclusão nos municípios e instituições de educação infantil” discutimos os dados de matrícula, dos anos que compõem o recorte temporal da pesquisa, das crianças menores e público alvo da educação especial na educação infantil, no Estado de Goiás e nos municípios pesquisados. Apresentamos também, os dados advindos das análises documentais e das entrevistas semiestruturadas com os gestores. Enfocando, portanto, as diretrizes políticas que definem o acesso e permanência das crianças público alvo da educação especial na educação infantil, nos seis municípios da Microrregião de Pires do Rio.

No quarto capítulo “Práticas pedagógicas e ações que configuram o acesso e a permanência das crianças público alvo da Educação Especial na Educação Infantil” são abordadas as ações desenvolvidas no âmbito das instituições de educação infantil, nos seis municípios da Microrregião de Pires do Rio, as quais viabilizam o acesso e a permanência das crianças público alvo da educação especial na educação infantil. Com o intuito de apreender um pouco da realidade deste atendimento, através das falas advindas das entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

CAPÍTULO I

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A presente pesquisa analisa as diretrizes e ações que direcionam o acesso, a permanência e a inclusão bem sucedida das crianças, público alvo da educação especial, nas instituições de educação infantil, dos municípios da Microrregião de Pires do Rio.

A fim de aprofundar no conhecimento teórico do tema, fez-se revisão bibliográfica da literatura específica acerca do objeto de estudo proposto para essa pesquisa, por acreditar que aprofundar o saber a respeito do que tem sido publicado sobre a inclusão das crianças público alvo da educação especial na educação infantil, permite compreender e apreender a realidade deste processo nos diversos tempos e espaços educacionais em nosso país.

A relevância deste trabalho está no fato de poder contribuir com a ampliação da produção sobre a educação das crianças público alvo da educação especial no âmbito da educação infantil, uma vez que ao conhecer e compreender este universo pode-se auxiliar e direcionar a elaboração e adoção de políticas educacionais municipais voltadas à educação especial e à educação infantil, a fim de oportunizar melhorias para as crianças público alvo da educação especial. Desta maneira, discutir a temática em foco revela-se imprescindível neste momento.

Posteriormente, visando compreender os dispositivos legais produzidos sobre o foco deste estudo, consultou-se documentos relacionados à legislação nacional, estadual e municipal e acordos internacionais, especificamente sobre as políticas públicas destinadas ao acesso e permanência na escola regular das crianças público alvo da educação especial na educação infantil. Percebendo-se que, quanto às políticas educacionais voltadas ao atendimento deste público alvo, o Brasil tem aprovado e divulgado uma série de leis, decretos, regulamentos e resoluções, que determinam o direito destas pessoas ao acesso, à permanência e ao sucesso nas instituições educacionais.

A releitura desses documentos com o olhar crítico e científico propiciou melhor compreensão acerca das concepções envolvidas na discussão sobre a inclusão educacional. Por isso, foram essenciais para confrontar realidades e ações verificadas *in loco* durante a realização da pesquisa com as ideias e os conceitos advogados em tais documentos.

Para elucidar as questões educativas referentes ao acesso e à permanência das crianças público alvo da educação especial na educação infantil, optou-se pela investigação qualitativa, porque, segundo Bogdan e Biklen (1994), neste tipo de investigação a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal. Os referidos autores afirmam também que os investigadores frequentam os locais de estudo com o intuito de perceber o contexto, já que a investigação qualitativa é descritiva e os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens.

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo. (BOGDAN e BIBKLEN, 1994, p. 49)

Para tanto, estabeleceu-se como o *corpus* de pesquisa os sistemas municipais de ensino e as instituições de educação infantil dos municípios da Microrregião de Pires do Rio, a saber: Ipameri, Orizona, Palmelo, Pires do Rio, Santa Cruz de Goiás e Urutaí. Sendo que, a escolha ocorreu por atuar, desde 2002, na formação de professores oriundos destas cidades e por eles fazerem parte da SRE de Pires do Rio.

O recorte temporal limita-se ao período de 2000 a 2013, o primeiro ano de implementação do Peedi em Goiás, o qual tinha como objetivo central a inclusão educacional de todas as crianças e para isto determinava mudanças significativas nos sistemas educacionais e nas escolas, finalizando com o ano de coleta dos dados pesquisados.

Para que se realizasse a pesquisa buscou-se sua validação através do Comitê de Ética do Instituto Federal Goiano, instituição da qual também sou servidora, que a aprovou por meio do Parecer Consubstanciado de nº 035/2013 (Apêndice 1).

1.1 Procedimentos de pesquisa

Os procedimentos da investigação envolveram a análise documental e entrevistas semiestruturadas aplicadas no segundo semestre do ano de 2013. Em relação às matrículas das crianças público alvo da educação especial na educação infantil, os dados foram coletados no Inep e nas SME dos seis municípios da Microrregião de Pires do Rio, no segundo semestre de 2013 e no primeiro semestre de 2014, em virtude da data de lançamento dos dados do censo escolar.

Quanto aos documentos analisados foram:

a) Planos Municipais de Educação: identificação das diretrizes e das políticas públicas municipais definidoras do acesso e da permanência das crianças de 0 a 5 anos na educação infantil, público alvo da educação especial;

b) Orientações normativas sobre a educação especial no município: verificação das orientações repassadas pelas SME para as instituições de educação infantil, que tinham crianças público alvo da educação especial matriculadas e

c) Projetos Político-Pedagógicos: análise do PPP das instituições de ensino investigadas, que contavam com crianças público alvo da educação especial matriculadas na educação infantil, a fim de descrever as ações pedagógicas elencadas na proposta pedagógica, que revelassem as condições de permanência propiciadas a estas crianças.

Bardin (1977) assevera que, na análise documental ocorre o processo de transformação de um documento primário, que seria o documento recolhido na instituição para um documento secundário, o qual resulta da análise do pesquisador. Entendendo que o olhar do investigador, direcionado a encontrar respostas ao problema levantado pela investigação, é que propiciará esta transformação, sem fugir dos objetivos propostos pela pesquisa.

Além disso, esta pesquisa tem como referência o estudo das políticas educacionais a partir do modelo analítico proposto por Ball (2005) e que tem sido utilizado por diversos pesquisadores brasileiros. Mainardes (2006) ao discutir essa abordagem afirma que Ball e Richard propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: de influência, da produção de texto e da prática; sendo que os referidos autores fizeram uma revisão e acrescentaram mais dois contextos: dos resultados ou efeitos e da estratégia política, afirmando que:

Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates. (MAINARDES, 2006, p.50)

No contexto da influência há disputa entre grupos de interesse para influenciar a definição da função social da educação e no significado de ser educado; os conceitos são legitimados formando um discurso de base para a política. Os textos políticos são produzidos de acordo com os interesses públicos e são resultados de disputas e acordos. Já o contexto da prática é onde a política produz efeitos e consequências, contribuindo para mudanças e transformações (MAINARDES, 2006).

Os textos das políticas são interpretados e analisados por diferentes enfoques e concepções por serem lidos por uma diversidade de leitores. Por outro lado, a política como discurso determina limites sobre o pensar e o falar, uma vez que, nem todas as vozes serão investidas de legitimidade e autoridade,

Para Mainardes (2006, p.50), “o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática”. Portanto, as políticas compreendem intervenções textuais e se configuram nas condições concretas, sejam de possibilidades ou de limitações.

Nesta perspectiva e com o objetivo de conhecer as políticas e diretrizes adotadas pelos sistemas de ensino dos municípios pesquisados, que viabilizam o acesso das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, isto é, para o público alvo da educação especial, bem como as ações efetivadas no interior das escolas para garantir as condições de permanência deste público, é que realizou-se as análises documentais e as entrevistas semiestruturadas.

Foram feitas entrevistas com 18 gestores e 15 professores da educação infantil no âmbito da SME. Quanto aos gestores foram os secretários municipais de educação e coordenadores de educação especial e quanto às escolas foram diretores, coordenadores, professores regentes e de apoio à inclusão atuantes em instituições de educação infantil que tinham matrícula de crianças público alvo da educação especial.

As entrevistas semiestruturadas (Apêndice 2) tiveram o foco direcionado para as políticas e diretrizes educacionais municipais, bem como as condições oferecidas às crianças público alvo da educação especial para o acesso e a permanência nas instituições de educação infantil. De acordo com Manzini (2014 a),

A entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem. (MANZINI, 2014 a, p. 9)

A entrevista semiestruturada é constituída por três fases: elaboração do roteiro, o momento da entrevista e a transcrição dos dados. Na elaboração do roteiro foram propostas perguntas que possibilitassem encontrar respostas ao problema da investigação, atingir os objetivos traçados e recolher dados que permitissem apreender a realidade pesquisada. Para Bogdan e Biklen (1994), os dados são os materiais brutos que os investigadores recolhem do

universo pesquisado e formam a base de análise do investigador.

O roteiro de entrevista elaborado foi validado pelos membros do Núcleo de Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão (Neppein) e pelos professores integrantes da linha de pesquisa “Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão” do Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos da UFG – Regional Catalão.

As entrevistas propriamente ditas foram realizadas primeiramente com os secretários municipais de educação, os quais já haviam sido esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), momento em que repassaram à pesquisadora a relação de escolas em que tinham crianças público alvo da educação especial matriculadas na educação infantil. Após foi feito o primeiro contato com os diretores, coordenadores pedagógicos e professores das escolas, permitindo maior agilidade no agendamento das entrevistas.

Estas foram estabelecidas previamente por meio de visitas às SME e às instituições de educação infantil, ficando definidos o local, a data e o horário, conforme o critério de cada sujeito participante da pesquisa. Todas as entrevistas aconteceram em locais reservados dentro das SME, bem como nas instituições de educação infantil investigadas.

É importante dizer que, todos os sujeitos envolvidos na investigação tiveram papel fundamental neste processo de construção de conhecimentos sobre o objeto de estudo, pois acolheram bem a pesquisa, ressaltando durante a realização das entrevistas se beneficiarem das reflexões propiciadas por aquele momento.

No início de cada entrevista a pesquisadora se apresentava e informava sobre a pesquisa, em especial os objetivos e lia o TCLE, para que pudessem dar o aceite e assinassem. Perguntava também se poderia gravar a entrevista e todos os sujeitos concordaram, por isso foi utilizado um gravador digital da marca Sony.

As entrevistas duraram em média duas horas com os gestores: os secretários municipais de educação, o coordenador de educação especial, os diretores das instituições de educação infantil e os coordenadores pedagógicos. Com os professores, tanto regente como de apoio¹, a duração foi em média de uma hora e meia.

Os gestores foram entrevistados individualmente, bem como os coordenadores pedagógicos. Porém, os professores regentes e de apoio optaram por falar juntos, uma vez que disseram trabalhar no mesmo espaço da sala de aula e um auxiliaria o outro durante a entrevista. Destacando-se que, as perguntas no roteiro de entrevistas direcionado aos gestores

¹ De acordo com a Resolução nº. 07/2006 do Conselho Estadual de Educação de Goiás, o professor de apoio é o profissional especialista em educação especial e que deve atuar em conjunto com o professor do ensino regular.

objetivavam conhecer as políticas e diretrizes adotadas pelos municípios para a viabilização do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, público alvo da educação especial. Em relação aos coordenadores pedagógicos e professores regentes e de apoio, o foco era as condições oferecidas a estas crianças para sua permanência e aprendizado na educação infantil.

Sobre a transcrição dos dados, Manzini (2014b) afirma que deve ser feita logo após a entrevista e pelo próprio pesquisador, pois ao transpor as informações verbalizadas em escrita ocorre um segundo momento de escuta, no qual podem aflorar impressões e hipóteses. A transcrição configura-se como uma pré-análise. Segundo Bardin (1977), neste processo seriam realizadas várias leituras a fim de compreender e categorizar os dados, daí a necessidade de que o próprio investigador faça a transcrição das entrevistas com um olhar atento na busca de respostas aos seus objetivos e na percepção de tudo que foi ou não dito.

Manzini (2014b) alerta que, tudo que foi falado pelo pesquisador e pelo entrevistado devem ser transcritos, caso contrário, corre-se o risco de mutilar as informações. Por isso, optou-se pela transcrição integral dos dados advindos das entrevistas, com ajustes em relação às normas ortográficas e tratamento das falas como citação em itálico e recuo de 2cm.

Durante o processo de escuta e transcrição das falas, houve a preocupação com a fidedignidade ao que foi abordado durante as entrevistas, sem perder de vista que todas as informações eram importantes para a investigação. Haja vista que, este é um momento rico em que pode-se confirmar algumas hipóteses e esclarecer dúvidas que ficaram após o contato com o entrevistado.

Na análise dos dados utilizamos alguns critérios estabelecidos pela análise de conteúdo, definida por Bardin (1977 p.38), como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Nas diferentes fases da análise de conteúdo, a pré-análise representou a oportunidade de organizar os dados recolhidos e fazer, o que Bardin (1977) chama de leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação das hipóteses e dos objetivos, referenciação dos índices e a elaboração de indicadores.

No processo de análise destacou-se as ideias centrais que apareceram durante as falas, para as quais foram denominadas categorias e montados dois quadros, sendo um para os gestores: secretários municipais de educação, coordenadora de educação especial e diretores das instituições de educação infantil e outro quadro para os coordenadores pedagógicos,

professores regente e professores de apoio à inclusão.

Analisou-se a partir dos conteúdos e temas abordados, as políticas, as ações, as diretrizes e as condições de acesso e permanência das crianças público alvo da educação especial na educação infantil, procurando apreender a realidade dos seis municípios da Microrregião de Pires do Rio, no que se refere ao atendimento das crianças de zero a cinco anos público alvo da educação especial.

1.2 Contexto da pesquisa e caracterização da microrregião, dos municípios e das escolas

A caracterização dos municípios teve como base os dados do Instituto Mauro Borges, disponíveis no site oficial da Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento - Segplan-GO. Os dados registrados em 2012 indicam que o estado de Goiás possui 246 (duzentos e quarenta e seis) municípios, com uma população de 6.154.996 (seis milhões cento e cinquenta e quatro mil e novecentos e noventa e seis).

A microrregião de Pires do Rio é uma das microrregiões do Estado de Goiás, localizada no Sul Goiano, está dividida em 10 municípios, possui uma área total de 9.418,370 km² e Pires do Rio é o mais populoso. Para a caracterização dos seis municípios participantes da pesquisa, é preciso visualizar a Microrregião de Pires do Rio e perceber a dimensão de cada um deles, bem como a distância entre eles (Figura 1).

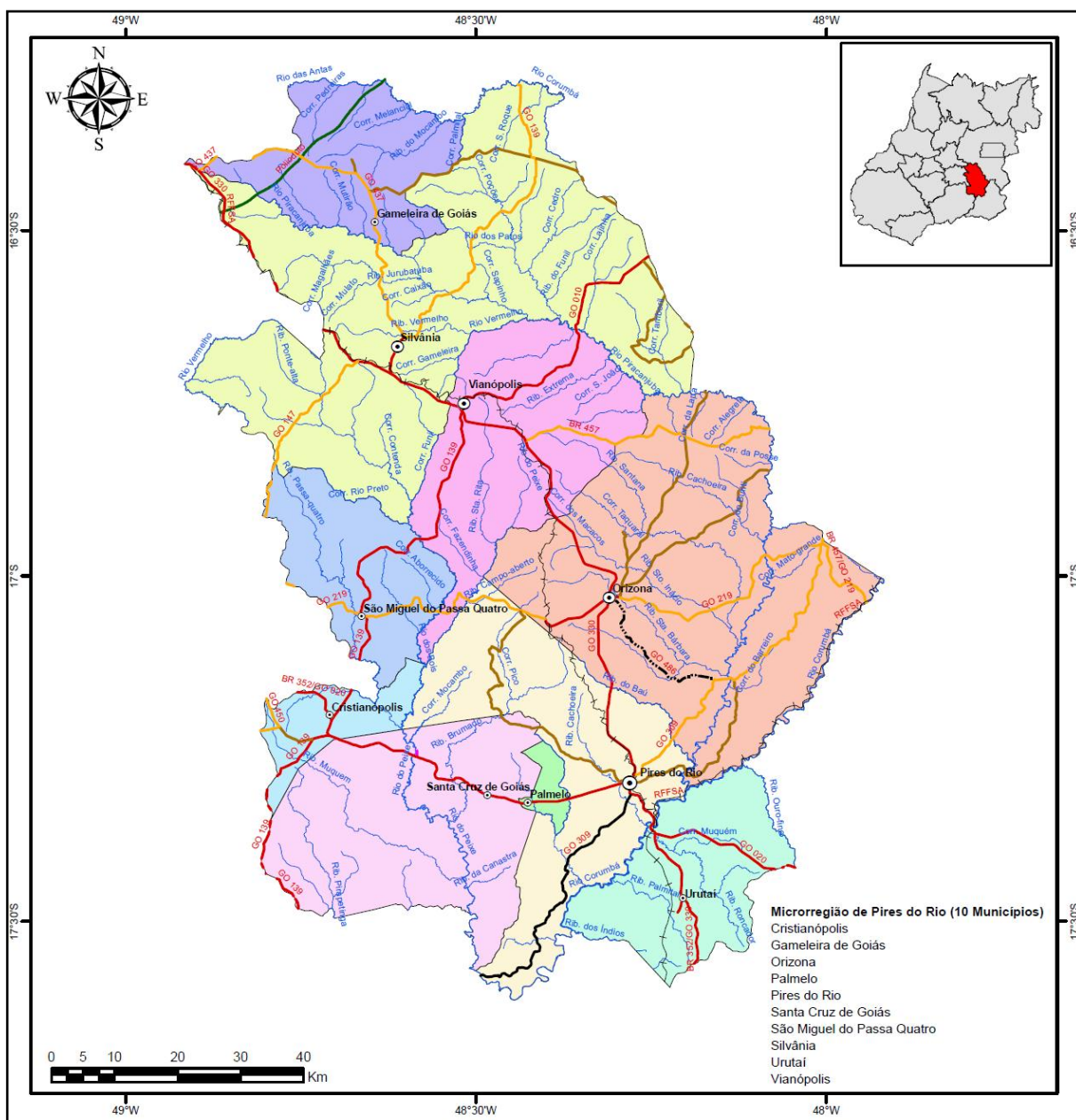


Figura 1 – Microrregião de Pires do Rio-GO.
 Fonte: Site oficial da SEGPLAN/SEPIN.

De acordo com o site oficial da prefeitura de Pires do Rio, o Distrito foi criado com a denominação de Pires do Rio, em 1924, e era subordinado ao município de Santa Cruz de Goiás. Porém, em 1930, foi elevado à categoria de município. Nos anos 1950 e 1960, Pires do Rio chegou a ocupar o 2º lugar de cidade mais importante do Estado. Atualmente, sua economia gira em torno da agricultura, pecuária e avicultura, tendo na industrialização uma de suas maiores fontes de arrecadação sediando um dos maiores abatedouros de ave do estado de Goiás.

O município possui 22 (vinte e dois) estabelecimentos de ensino públicos e particulares, de acordo com dados da Segplan/Sepin. Tendo ainda um Campus da Universidade Estadual de Goiás - UEG, que oferece os cursos: Tecnologia em Redes de Computadores e Licenciaturas em Letras, História, Geografia e Pedagogia, cujos acadêmicos são oriundos do próprio município e dos circunvizinhos.

O sistema municipal de ensino de Pires do Rio conta com um conselho municipal de educação, 07 (sete) escolas que oferecem educação infantil (pré-escola) e os anos iniciais do ensino fundamental e mais 02 (duas) instituições de educação infantil que atendem crianças de zero a cinco anos. Somente em duas das escolas de ensino fundamental existem as salas de recursos multifuncionais² para a oferta do atendimento educacional especializado. Consoante a SME, no ano de 2013, o município atendeu dois mil oitocentos e quarenta e cinco (2.845) alunos e um total de 180 (cento e oitenta) docentes vinculados à rede municipal.

A rede estadual de ensino é responsável por 06 (seis) escolas, as quais oferecem ensino fundamental e ensino médio, sendo duas de tempo integral e atendem aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Na rede privada o município conta com 05 (cinco) instituições de ensino: o Colégio Sagrado Coração de Jesus que é uma instituição ligada à Rede Escolar Franciscana, presta serviço da educação infantil ao ensino médio; o Colégio Dinâmico e a Escola Caminho Feliz que atende crianças da educação infantil ao ensino fundamental; o Colégio Olimpo somente o ensino médio; e a Faculdade do Sudeste Goiano (Fasug), que oferece os cursos de Direito, Administração e Ciências Contábeis a alunos de Pires do Rio e oriundos das cidades circunvizinhas.

Conforme o Censo 2010, Pires do Rio está distante da capital 142 km, possui uma população de 28.762 (vinte e oito mil setecentos e sessenta e dois) habitantes, em que de 0 a 4 anos totaliza 1.707 (um mil setecentos e sete) crianças e seu Índice de Desenvolvimento Municipal foi de 0,744.

Segundo dados da Segplan/Sepin, em relação ao número de crianças matriculadas na educação infantil na rede municipal, no ano de 2013, registrou-se um total de 613 (seiscentos e treze). Quanto às matrículas na educação especial foram 97 (noventa e sete) alunos, distribuídos na educação infantil, ensino fundamental e médio, matriculados na rede municipal e estadual, tendo a oferta de atendimento educacional especializado comente em

² De acordo com o Decreto nº. 6.571/2008, as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

duas escolas municipais. Por isso, optou-se por investigar em Pires do Rio as seguintes escolas³: Creche Joana D'arc (CJD) e Creche Municipal Maria Teixeira (CMMT), porque ambas atendem crianças de 0 a 5 anos em horário integral e parcial.

O município de Orizona é conhecido por ser uma das maiores bacias leiteiras do estado de Goiás, está localizado na microrregião de Pires do Rio, distante 130 km da capital e 34 km de Pires do Rio. De acordo com os dados do Censo 2010, sua população é de 14.300 (quatorze mil e trezentos) habitantes, registrando 807 (oitocentos e sete) crianças, em idade de 0 a 4 anos, neste município. No ano de 2013, estavam matriculadas na educação infantil, na rede municipal, 354 (trezentos e cinquenta e quatro) crianças.

Consoante os dados da SME, a rede municipal de ensino de Orizona é formada pelo conselho municipal de educação e por 13 (treze) escolas, sendo 08 (oito) na zona rural e 05 (cinco) na zona urbana, onde são atendidos alunos da educação infantil e do ensino fundamental. Deste total, 03 (três) escolas oferecem a pré-escola e há uma creche. No ano de 2013 foram atendidos 1800 (mil e oitocentos) alunos e a rede municipal contou com 277 (duzentos e setenta e sete) professores, sendo que o atendimento educacional especializado em sala de recursos está presente em somente uma escola.

A escola investigada neste município foi o Colégio Municipal Luciano Caixeta (CMLC), localizada na Zona Rural, Povoado de Taquaral, que oferece a educação infantil, ensino fundamental e o Programa Escola da Terra, com a junção do 1º e 2º ano e 3º e 5º ano do ensino fundamental.

O município de Palmelo está localizado na microrregião de Pires do Rio, distante da capital 126 km da capital e 16 km da cidade de Pires do Rio. De acordo com o Censo 2010, possui uma população de 2.335 (dois mil trezentos e trinta e cinco) habitantes, sendo que 125 (cento e vinte e cinco) são crianças de 0 a 4 anos. O município registrou, no ano de 2013, 46 (quarenta e seis) crianças matriculadas na educação infantil.

Segundo a SME, a rede é formada pelo conselho municipal de educação e por 01 (uma) escola que oferece a pré-escola e os anos iniciais do ensino fundamental e por 01 (uma) creche de caráter filantrópico. Em 2013, foram atendidos 92 (noventa e dois) alunos e contou com 22 (vinte e dois) professores. Neste município, não há atendimento educacional especializado.

Santa Cruz de Goiás é um município que também compõe a microrregião de Pires do Rio, está localizado a 122 km da capital do estado e 22 km de Pires do Rio. Sua população

³ Os nomes são fictícios para garantir a privacidade das instituições e dos sujeitos.

é de 3.142 (três mil cento e quarenta e dois) habitantes, conforme o Censo 2010, dos quais 187 (cento e oitenta e sete) são crianças de 0 a 4 anos. Este município registrou 67 (sessenta e sete) crianças matriculadas na educação infantil, no ano de 2013, somente na pré-escola por não ter creche na cidade para atendimento das crianças de zero a três anos.

A SME informou que a rede municipal de ensino é composta pelo conselho municipal de educação e por 03 (três) escolas, ofertando a pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental. A rede atende 204 (duzentos e quatro) alunos e tem 25 (vinte e cinco) professores. Em Santa Cruz de Goiás não há salas de recursos, mas o atendimento educacional especializado acontece no laboratório de informática de uma escola. Neste município foi investigada a Escola Municipal Álvaro Lopes (EMAL), a qual oferece pré-escola e ensino fundamental.

O município de Urutaí, que está localizado na microrregião de Pires do Rio-GO, distante da capital a 164 km e 23 km de Pires do Rio-GO. Sua população, de acordo com o Censo de 2010, é de 3.074 (três mil e setenta e quatro) habitantes, sendo 179 (cento e setenta e nove) crianças em idade de 0 a 4 anos. As matrículas na educação infantil da rede municipal, no ano de 2013, totalizaram 113 (cento e treze) crianças.

Conforme a SME, o sistema é formado pelo conselho municipal de educação e por uma escola que atende a pré-escola e as séries iniciais do ensino fundamental. No ano de 2013, foram atendidos 283 (duzentos e oitenta e três alunos) e um total de 42 (quarenta e dois) professores.

Em Urutaí, o atendimento educacional especializado acontece na sala da coordenação, quando há necessidade. De acordo com o secretário municipal de educação, eles receberam alguns recursos para esta sala, porém não há o espaço adequado.

Por fim, como o município de Ipameri faz parte desta investigação, mas está na microrregião de Catalão, faz-se necessário apresentar esta microrregião. Ela está localizada no Sul Goiano, dividida em onze municípios e possui uma área total de 15.206,842 Km², sendo Catalão o município mais populoso.

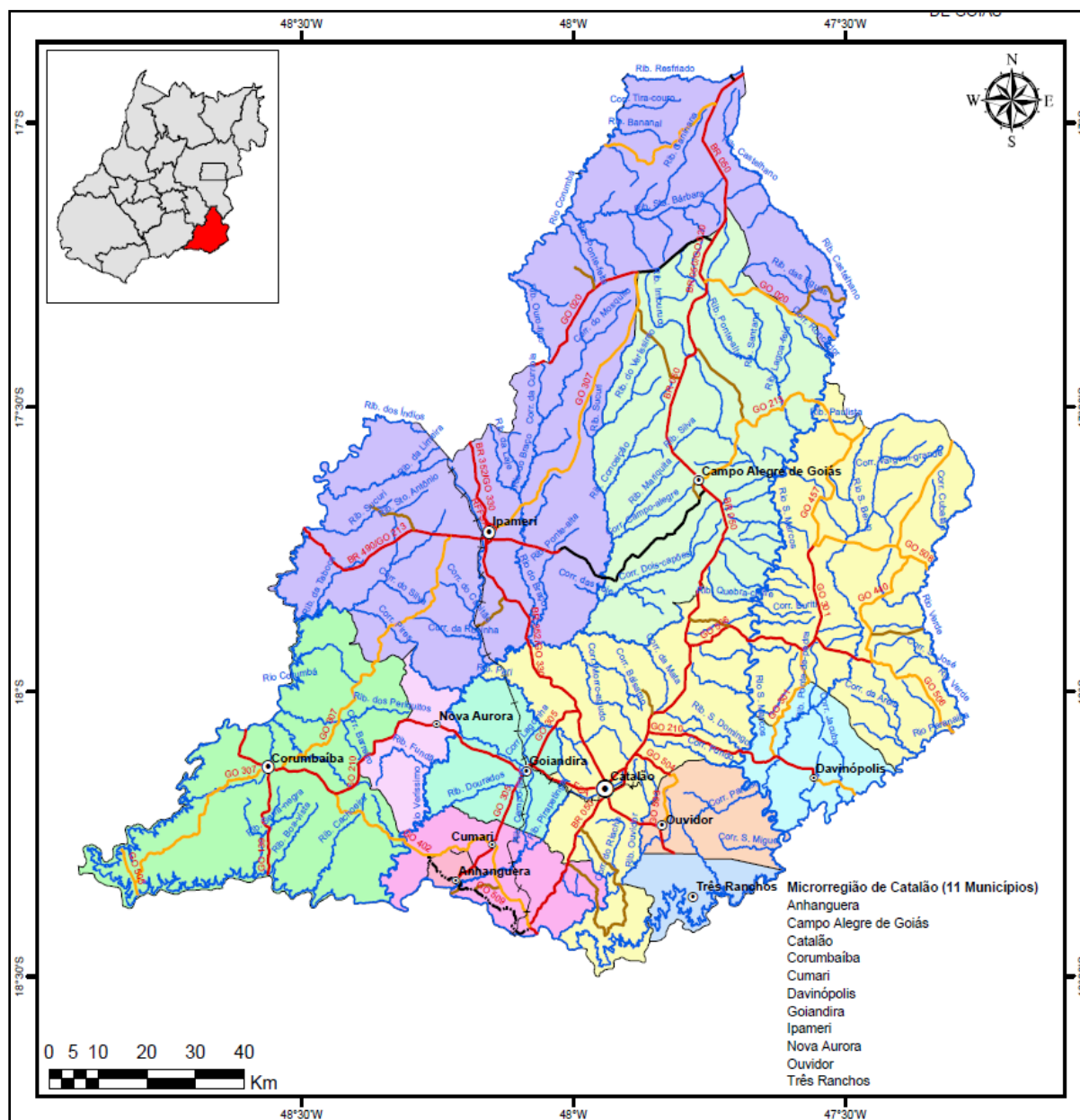


Figura 2 – Microrregião de Catalão-GO.
 Fonte: Site oficial da SEGPLAN/SEPIN.

O município de Ipameri está localizado entre os rios Corumbá e São Marcos, faz parte da microrregião de Catalão, está distante a 193 km da capital do estado e 53 km de Pires do Rio. Segundo o Censo de 2010, possui uma população de 24.735 (vinte e quatro mil setecentos e trinta e cinco) habitantes, sendo 1.544 (mil quinhentos e quarenta e quatro) crianças em idade de 0 a 4 anos. Este município registrou um número de 1.043 (mil e quarenta e três) crianças matriculadas na educação infantil, na rede municipal de ensino.

Segundo a SME de Ipameri, a rede municipal de ensino é composta pelo conselho municipal de educação e por 17 (dezessete) escolas, dentre elas 03 (três) oferecem a segunda

fase do ensino fundamental, 05 (cinco) atendem crianças da educação infantil, sendo que deste total, 03 (três) estão localizadas na zona rural, e as outras 09 (nove) escolas atendem a pré-escola e os anos iniciais do ensino fundamental.

No ano de 2013, ainda segundo a SME, o município atendeu 3.079 alunos (três mil e setenta e nove) e contou com 300 (trezentos) professores. O atendimento educacional especializado é oferecido em 03 (três) escolas municipais e também em uma escola especial estadual, que tem convênio com o município.

O Centro de Educação Infantil Paulo de Oliveira (CIPO) foi uma das escolas investigadas no município de Ipameri. Conforme a diretora, a escola é uma instituição de caráter filantrópico com sede própria da Associação Ação Social Diocesana de Ipameri, conveniada com a Prefeitura Municipal e Governos Estadual e Federal, oferecendo educação infantil em período integral e parcial. A outra instituição pesquisada foi a Creche Municipal Mariana de Assis (CMMA), que atende crianças de 0 a 6 anos em período integral e parcial.

1.3 Sujeitos da pesquisa

O critério de seleção dos sujeitos foi estabelecido pelos municípios que fazem parte da Microrregião de Pires do Rio e ligados à SRE, por isso, era imprescindível os gestores da educação municipal - secretários municipais de educação e coordenadores de educação especial. Além disso, em relação à seleção dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores das instituições de educação infantil, o critério foi ter crianças público alvo da educação especial, matriculadas na educação infantil, no ano de 2013.

No Quadro 1 são retratados os sujeitos envolvidos na pesquisa, a quantidade e sua função.

Quadro 1 – Relação dos sujeitos envolvidos na pesquisa

FUNÇÃO	QUANTIDADE
Secretário Municipal de Educação	06
Coordenador de Educação Especial	01
Diretor de Instituição de Educação Infantil	06
Coordenador Pedagógico	05
Total de Gestores	18
Professor Regente	07
Professor de Apoio	08
Total de Professores	15
Total Geral	33

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados advindos das entrevistas semiestruturadas.

Vale ressaltar que, o número de coordenadores pedagógicos foi menor que o de diretores, porque em uma das escolas pesquisadas o diretor também exerce a função de coordenador pedagógico. E foi entrevistado um Coordenador de Educação Especial, no âmbito da SME, pois somente em um dos municípios pesquisados havia esta função.

Algumas escolas tinham duas salas de aula com crianças público alvo da educação especial matriculadas nos municípios de Ipameri e Pires do Rio, porém nos outros municípios havia somente uma turma. Portanto, foram 08 (oito) salas de aula e o número de professores de apoio foi maior que o de professores regentes, porque em uma das salas de aula somente o professor de apoio concedeu a entrevista.

As crianças⁴ público alvo da educação especial matriculadas na educação infantil, indicadas pelos secretários de educação dos municípios da Microrregião de Pires do Rio, são 04 (quatro) em Pires do Rio, 03 (três) em Ipameri, 02 (duas) em Orizona e 01 (uma) em Santa Cruz de Goiás.

No município de Ipameri, há uma criança com autismo no CIPO. Segundo a direção da instituição, João tem cinco anos e está matriculado no Jardim II por possuir laudo médico indicando sua condição. Na CMMA, há uma criança com Síndrome de Down, o Gabriel, que tem cinco anos e está matriculado no Jardim II, bem como uma criança com Paralisia Cerebral e Hidrocefalia, o Marcos, que tem seis anos e está matriculado no Berçário⁵.

Em Pires do Rio, as 04 (quatro) crianças indicadas estão matriculadas na pré-escola. Dentre elas 03 (três) estudam na CJD, que são: o aluno Paulo Ricardo, matriculado no Jardim II, com cinco anos de idade e tem um relatório emitido por uma médica pediatra, diagnosticado com Hemiparesia de membros à esquerda, a qual indica a necessidade de acompanhamento em sala de aula; as outras duas são: Pedro e Matheus e não possuem laudo médico, mas são consideradas crianças público alvo da educação especial, pela instituição, por não conseguirem acompanhar o ritmo das outras crianças e por apresentarem comportamentos inadequados para a sua faixa etária. Ambas têm 04 anos e estão matriculadas no Jardim I.

Na CMMT, há uma criança considerada público alvo da educação especial, a qual não tem laudo médico. Porém, de acordo com a direção da instituição, depois de uma consulta médica com uma neurologista, a qual afirmou que Maria Tereza possui retardo no

⁴ Os nomes das crianças são fictícios para garantir a sua privacidade.

⁵ Este aluno foi matriculado no berçário, apesar de ter idade além da faixa etária para a creche, por escolha da direção e coordenação pedagógica. Elas afirmaram que o barulho excessivo da pré-escola era agressivo para esta criança.

desenvolvimento e indicou a medicação dada às crianças com TDAH. Maria Tereza tem 05 anos e está matriculada no Jardim II.

Em Orizona, há uma criança com Síndrome de Down, o Rafael que tem 05 anos e está matriculado no Jardim II. Também Victor com 05 anos, está no Jardim II e não possui laudo médico, mas é considerado público alvo da educação especial pela instituição por apresentar um atraso significativo no desenvolvimento.

Na cidade de Santa Cruz de Goiás, o aluno Ricardo tem 08 anos⁶ e está matriculado no Jardim II. Ele não tem laudo médico, todavia, a direção da escola afirma que possui um diagnóstico de retardo no desenvolvimento, sendo considerado público alvo da educação especial.

É importante destacar que dos seis municípios pesquisados, apenas Palmelo e Urutaí não tinham crianças público alvo da educação especial matriculadas na educação infantil, no ano de 2013. Por isso, somente os secretários municipais de educação foram entrevistados. Nestes municípios, as análises tiveram como foco os dados relativos ao acesso e atendimento das crianças público alvo da educação especial na educação infantil, nos anos de 2000 a 2012, com base no levantamento de dados do Censo.

Acreditando ser importante conhecer o perfil profissional dos sujeitos envolvidos na pesquisa, fez-se a caracterização destes em relação à faixa etária, formação inicial, cursos na área de educação especial, vínculo com as secretarias municipais de educação e tempo de atuação, a partir dos dados advindos das entrevistas semiestruturadas.

Optou-se por agrupar os sujeitos pesquisados em dois quadros: os secretários municipais de educação, a coordenadora de educação especial e os diretores das instituições de educação infantil (Quadro 2) e os coordenadores pedagógicos, os professores regentes e os professores de apoio atuantes na educação infantil (Quadro 3).

Este agrupamento se justificou, porque o foco das entrevistas direcionadas aos secretários municipais de educação, coordenadores de educação especial e diretores das instituições de educação infantil foi as políticas e diretrizes voltadas ao acesso e à permanência das crianças público alvo da educação especial na educação infantil. Já para os coordenadores pedagógicos, os professores regentes e professores de apoio à inclusão o intuito era perceber as condições, oferecidas ou não, que contribuíam para garantir a permanência das crianças público alvo da educação especial na educação infantil.

⁶ A direção alega que este aluno está matriculado na educação infantil, apesar de ter idade para o ingresso no ensino fundamental, por ter recebido de outra escola um relatório indicando que ele deveria ser matriculado na pré-escola.

Quadro 2 – Caracterização dos secretários municipais de educação, da coordenadora de educação especial e dos diretores das instituições de educação infantil dos municípios da microrregião de Pires do Rio.

SUJEITO/ FUNÇÃO	MUNICÍPIO	IDADE	FORMAÇÃO	CURSOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	VÍNCULO EMPREGATÍCIO	TEMPO DE ATUAÇÃO
Secretária	Pires do Rio	40 anos	Licenciada em História e Pedagogia	Nenhum	Efetiva	20 anos
Diretora I	Pires do Rio	47 anos	Licenciada em Pedagogia	Nenhum	Efetiva	25 anos
Diretora II	Pires do Rio	45 anos	Licenciada em História	Nenhum	Temporário	25 anos
Secretária	Ipameri	44 anos	Licenciada em Letras	Nenhum	Efetiva	25 anos
Diretora I	Ipameri	31 anos	Licenciada em História	Nenhum	Efetiva	11 anos
Diretora II	Ipameri	46 anos	Licenciada em Pedagogia	Nenhum	Efetiva	27 anos
Secretário	Orizona	61 anos	Magistério	Nenhum	Temporário	34 anos
Coord. de Educação Especial	Orizona	44 anos	Licenciada em Pedagogia	Libras	Efetiva	22 anos
Diretora	Orizona	61 anos	Licenciada em História	Nenhum	Temporário	37 anos
Secretária	Palmelo	55 anos	Licenciada em História	Fez um, mas não lembra o nome	Efetiva	23 anos
Secretário	Santa Cruz	44 anos	Licenciado em Geografia	Nenhum	Temporário	16 anos
Diretora	Santa Cruz	37 anos	Licenciada em História	Nenhum	Efetiva	08 anos
Secretário	Urutaí	38 anos	Licenciado em História	Nenhum	Efetivo	15 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados das entrevistas semiestruturadas.

Percebe-se ao visualizar nos dados acerca da faixa etária, seja no âmbito das SME como no âmbito das escolas, que os gestores têm entre 31 e 61 anos. Quanto ao tempo de atuação é de 08 (oito) a 37 (trinta e sete) anos. Em relação ao vínculo empregatício, dentre os 13 (treze) gestores somente 04 (quatro) trabalham em regime de contrato temporário e 09 (nove) são efetivos do quadro das SME.

Além disso, exceto 01 (um) gestor que, aliás, é secretário municipal de educação, possui apenas o ensino médio, enquanto todos os outros gestores são formados em cursos de licenciatura e se graduaram na Universidade Estadual de Goiás – Campus de Pires do Rio.

Ao serem questionados sobre os cursos de formação continuada, na área da educação especial, os dados são preocupantes, visto que 11 (onze) gestores disseram nunca terem participado de cursos nesta área, afirmando ter tido acesso somente a palestras e encontros pontuais. Apenas 01 (uma) gestora de educação especial fez o curso de Libras e

outra diz ter feito um curso, mas não se lembra o nome, o que pode demonstrar que ele não foi significativo para sua formação profissional.

Quadro 3 – Caracterização dos coordenadores pedagógicos, professores regentes e professores de apoio das instituições de educação infantil dos municípios da microrregião de Pires do Rio.

SUJEITO/FUNÇÃO	MUNICÍPIO	IDADE	FORMAÇÃO	CURSOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	VÍNCULO EMPREGATÍCIO	TEMPO DE ATUAÇÃO
Coord. I	Pires do Rio	35 anos	Licenciada em Letras	Somente Libras por internet	Concursada	12 anos
Coord. II	Pires do Rio	34 anos	Licenciada em Pedagogia	Nenhum	Contrato Temporário	06 anos
Prof. Reg. I	Pires do Rio	28 anos	Licenciada em Pedagogia	Nenhum	Contrato Temporário	02 anos
Prof. Ap. I	Pires do Rio	46 anos	Licenciada em Pedagogia	Libras	Concursada	22 anos
Prof. Reg. II	Pires do Rio	39 anos	Licenciada em Pedagogia	Nenhum	Concursada	19 anos
Prof. Ap. II	Pires do Rio	29 anos	Licenciada em Letras	Nenhum	Contrato Temporário	03 anos
Prof. Reg. III	Pires do Rio	25 anos	Licenciada em Geografia	Nenhum	Concursada	02 anos
Prof. Ap. III	Pires do Rio	29 anos	Licenciada em Pedagogia	Nenhum	Contrato Temporário	04 anos
Coord. I	Ipameri	41 anos	Licenciada em Pedagogia	Nenhum	Concursada	18 anos
Coord. II	Ipameri	32 anos	Licenciada em Geografia	Nenhum	Concursada	11 anos
Prof. Ap. I	Ipameri	24 anos	Licenciada em Matemática	Especialização em Educação Especial	Concursada	02 anos
Prof. Reg. I	Ipameri	35 anos	Licenciada em Pedagogia	Nenhum	Concursada	12 anos
Prof. Ap. II	Ipameri	56 anos	Ensino Médio	Nenhum	Concursada	19 anos
Prof. Reg. II	Ipameri	34 anos	Licenciatura em Letras	Nenhum	Concursada	15 anos
Prof. Ap. III	Ipameri	35 anos	Licenciatura em História	Nenhum	Contrato Temporário	04 anos
Coord. I	Orizona	37 anos	Licenciatura em Matemática	Nenhum	Concursada	18 anos

(Continua)

(Continuação)

Quadro 3 – Caracterização dos coordenadores pedagógicos, professores regentes e professores de apoio das instituições de educação infantil dos municípios da microrregião de Pires do Rio.

Prof. Reg. I	Orizona	34 anos	Licenciatura em Pedagogia	Nenhum	Concursada	12 anos
Prof. Ap. I	Orizona	50 anos	Licenciatura em Geografia	Nenhum	Concursada	23 anos
Coord. I	Santa Cruz	37 anos	Licenciada em História	Nenhum	Concursada	08 anos
Prof. Reg. I	Santa Cruz	50 anos	Magistério	Nenhum	Concursada	20 anos
Prof. Ap. I	Santa Cruz	55 anos	Ensino Médio	Nenhum	Concursada	23 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados das entrevistas semiestruturadas.

Os dados acima mostram que os docentes estão na faixa etária entre 28 (vinte e oito) e 56 (cinquenta e seis) anos de idade e o tempo de experiência na educação varia de 02 (dois) e 23 anos (vinte e três). Dos 21 (vinte e um) entrevistados, 05 (cinco) trabalham em regime de contrato temporário, portanto, a maioria está efetivada nas SME através de concurso público.

Em relação à formação inicial dos coordenadores pedagógicos e professores, somente 03 (três) possuem o nível médio, sendo os outros são licenciados, o que demonstra uma qualificação profissional destes sujeitos em cursos de licenciatura.

Não diferente dos secretários municipais de educação e dos diretores das instituições de educação infantil, os coordenadores pedagógicos e professores regente e de apoio declararam não ter formação continuada em educação especial. Um fator que chama a atenção é a ausência de formação dos professores de apoio, pois teoricamente e legalmente deveriam ter qualificação para atuar no atendimento especializado das crianças público alvo da educação especial. Em entrevistas com os secretários municipais de educação, todos afirmaram que um dos critérios para a escolha dos professores de apoio é a formação em educação especial, algo bastante contrário aos dados de formação levantados por esta pesquisa.

Através da caracterização dos sujeitos envolvidos na investigação podemos perceber quem são as pessoas que idealizam e elaboram as políticas e diretrizes de atendimento das crianças menores e público alvo da educação especial, bem como aquelas que colocam em prática as ações que viabilizam este atendimento.

Acredita-se que os dados obtidos através desta investigação propiciará compreender e conhecer a realidade do atendimento das crianças público alvo da educação especial, na educação infantil dos municípios pesquisados.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL: características de uma mesma trajetória

Neste capítulo, será feita uma discussão sobre a trajetória do atendimento educacional das crianças de zero a cinco anos e das pessoas público alvo da educação especial. Para compreender esta caminhada serão utilizados como referencial os estudos de Goes (2009), Januzzi (2006), Mazotta (2005) e Mendes (2010a/b), os quais discutem a história da educação especial, bem como Campos e Haddad (1992), Kuhlmann Jr. (2011), Kramer *et al* (2013) e Oliveira (2002), que investigam a história do atendimento das crianças menores, além das políticas educacionais nacionais destinadas à educação especial e educação infantil.

Posteriormente, apresenta-se um panorama sobre as diretrizes e políticas de inclusão no Estado de Goiás, o que se tem produzido nos últimos anos sobre a presença da criança público alvo da educação especial na educação infantil e por fim, alguns aspectos essenciais da teoria sócio-histórica de Vigotsky e sua contribuição para pensar a inclusão e aprendizado da criança público alvo da educação especial na educação infantil.

2.1 Aspectos históricos e legais da trajetória da Educação Especial e da Educação Infantil

Ao analisar a caminhada da Educação Especial e da Educação Infantil, verifica-se ser similar em vários aspectos e momentos, para estes dois públicos, que durante séculos foram excluídos, estigmatizados e colocados na condição de subalternidade diante da sociedade. Embora haja especificidades nessas duas trajetórias, parte-se do pressuposto de que há um entrecruzamento de concepções e perspectivas. Neste sentido, é importante compreender melhor os passos trilhados por diferentes profissionais, que diretamente influenciaram as formas de perceber e conceber o atendimento das pessoas público alvo da educação especial e das crianças menores.

2.1.1 - Trajetória marcada pelas concepções médico-higienista, psicológica e assistencialista

O modo de pensar e agir com o diferente, está de acordo com a organização da sociedade nos modos de produção e ligado às descobertas científicas, crenças, hábitos e ideologias apreendidas na constituição física e psíquica da individualidade humana. “Daí as diversas formas de o diferente ser percebido nos vários tempos e lugares, que repercutem a visão de si mesmo” (JANUZZI, 2006, p.2).

A discriminação da pessoa com deficiência é, na maioria das vezes, consequência do pouco ou nenhum conhecimento sobre a deficiência, possibilidades e limites, que a pessoa com deficiência possui e de que forma a sociedade poderá auxiliá-la na perspectiva de inclusão social. Desta maneira, o que direcionou a história do atendimento destas pessoas foram as concepções e percepções sobre a pessoa com deficiência e sua capacidade e/ou incapacidade.

Igualmente ao da pessoa com deficiência, o atendimento à criança pequena foi sendo construída com base na regulamentação da sociedade. Sabemos que a história do atendimento da criança de zero a seis anos está estritamente ligada às questões sociais, familiares, do crescimento populacional, da urbanização e da concepção que se tem de infância⁷.

Até meados do século XV, o cuidado das crianças pequenas era de inteira responsabilidade da mãe, sendo que elas conviviam e aprendiam com os adultos sempre no meio familiar. As crianças das classes sociais altas eram mimadas e vistas como objeto divino, enquanto para as crianças pobres foram sendo construídos arranjos alternativos para o seu atendimento. Estes envolviam desde o uso de redes de parentesco, de “mães mercenárias” até a criação de “rodas” construídas em muros de igrejas e hospitais para recolhimento de bebês abandonados (OLIVEIRA, 2002).

Neste sentido entendemos que a diferenciação no atendimento das crianças e das pessoas com deficiência demonstra a percepção e exclusão, que a sociedade tinha em relação às diferenças físicas, sensoriais, sociais, econômicas e culturais. Sendo que estas diferenças eram tidas como algo que deveria ser mudado e que fugia aos padrões de normalidade estabelecidos socialmente.

⁷Infância seria a condição da criança, com limites etários amplos, subdivididos em fases de idade, para as quais se criaram instituições educacionais específicas. (KUHLMANN JR., 2011).

Os primeiros movimentos pelo atendimento das pessoas com deficiência surgiram na Europa, estendendo-se posteriormente para os EUA, Canadá e logo após para o Brasil, através de medidas educacionais (MAZOTTA, 2005).

Os médicos iniciaram a história da educação especial, no século XVI, acreditando que havia possibilidades educacionais dos indivíduos considerados ineducáveis. Desta forma, a educação especial nasce com ênfase no ensino especial, ou em seu aspecto pedagógico (MENDES, 2010a).

Com a transformação do conhecimento na área da medicina, a deficiência passou a ser vista como doença e, a partir de então, as práticas sociais foram sendo determinadas por este conceito. Isto é, as pessoas com deficiência deveriam ser tratadas em instituições que cuidavam e tratavam. A este respeito o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2004) considera que tais práticas determinaram o paradigma da institucionalização.

Com os ideais liberais e a passagem do século XVIII para o século XIX, surgiu a institucionalização da educação dos deficientes no Brasil. As Santas Casas de Misericórdia, que atendiam pobres e doentes, advindas da Europa, emergiram em vários estados brasileiros no século XVIII, mas, a partir do século XIX, passaram a acolher crianças abandonadas até os 07 anos, podendo “supor que muitas dessas crianças traziam defeitos físicos ou mentais” (JANUZZI, 2006, p.09). Neste momento da história podemos visualizar claramente a segregação e o abandono das crianças com ou sem deficiência.

A este respeito, embora o abandono das crianças esteja presente em nossa história desde o século XVI, esta prática impulsionou a criação das rodas dos expostos para acolher aquelas crianças que eram indesejadas pelas famílias, muitas vezes fruto de relacionamentos extraconjugais e crianças que tinham alguma deficiência.

Desta maneira a assistência aos pobres foi a concepção que determinou a criação de instituições de acolhimento às crianças menores. A contar do século XVI, registram-se o surgimento de tais instituições e de políticas sociais de ajuda aos pobres, sendo que, no século XVIII “a concepção de pobreza já se encontrava em grande medida secularizada” (KUHLMANN JR. 2011, p.55).

Desta forma, o Estado ao assumir a responsabilidade com as questões sociais, especialmente as políticas sociais voltadas às camadas populares, demonstrava civilização e a pobreza, que era um fato natural, passou a ser vista como problema social. Em virtude disso, no final do século XIX e início do século XX, houve uma expansão tanto de leis quanto de instituições sociais nas áreas de saúde, direito, trabalho e educação.

Segundo Kuhlmann (2011, p. 56), “são iniciativas que expressam uma concepção assistencial a que denominamos assistência científica por se sustentar na fé, no progresso e na ciência característica daquela época”. É perceptível que, esta expansão é determinada pela industrialização e urbanização, as quais modificam a estrutura familiar e os cuidados com a criança, principalmente aquelas filhas de mãe operária.

Sobre a presença da mulher no mercado de trabalho, Oliveira (2002) esclarece que, como a mão de obra masculina estava no campo, as fábricas foram obrigadas a admitir mulheres para trabalhar. Diante desta nova realidade as mães buscavam outras mulheres para cuidar de seus filhos. As criadeiras ficaram conhecidas como “fazedoras de anjos”, devido ao número excessivo de mortes de crianças por elas cuidadas.

O cuidado das crianças menores ficava sob a responsabilidade de alguém que substituíria o papel da mãe. Muitas eram mães e, por este motivo, acreditava-se que teriam saberes necessários aos cuidados das crianças. No entanto, estas ficavam expostas às condições inadequadas de espaço, de higiene, de alimentação e, muitas vezes, a todos os tipos de maus-tratos, que colocavam em risco a saúde física, mental e emocional.

O alto índice de mortalidade infantil era explicado na época pela “precariedade de condições higiênicas e materiais e – acrescentaríamos hoje – pelos problemas psicológicos advindos de inadequada separação da criança pequena de sua família.” (OLIVEIRA, 2002, p.95). Tal fenômeno explica a presença dos médicos no surgimento das diferentes práticas de atendimento oferecidas às crianças menores.

Era preciso encontrar respostas ao alto índice de mortalidade infantil, desenvolver programas de orientação às famílias quanto aos cuidados específicos a serem destinados às crianças. Essa orientação estava centrada na questão da desnutrição infantil, na formação de hábitos de higiene física e ambiental, bem como na orientação moral e sexual destas famílias pobres, social e culturalmente.

Os médicos também se destacaram no atendimento ao deficiente, porque passaram a buscar respostas diante do tratamento oferecido a eles. A este respeito Januzzi (2006, p.31) afirma que, os médicos “recorreram não só aos conhecimentos médicos, à anatomia a partir do século XVI, mas também à observação”. Deste modo, a medicina exerceu influência direta na educação do deficiente, porque era um dos cursos superiores mais antigos no Brasil. Todavia, não se esquecendo de que os médicos também atuavam como professores e diretores das instituições de atendimento ao deficiente.

Através do Serviço de Higiene e Saúde Pública, criado no século XVII, durante o Império, as medidas de higiene se propagaram para as escolas e tinham “visavam sobretudo à

higiene das escolas e à inspeção geral de saúde, não havendo nada explícito em relação ao deficiente” (JANUZZI, 2006, p. 35). Estas medidas propagadas pela medicina, de certa forma, contribuíram para disciplinar o povo em relação à saúde e evitar algumas doenças, as quais contribuiriam para o nascimento de pessoas com deficiência.

É imperioso destacar que, os médicos entenderam a importância do atendimento pedagógico aos deficientes, para que os mesmos pudessem aprender, e criaram instituições educacionais, em sua maioria ligadas aos hospitais psiquiátricos. Esta medida representou, para Mendes (2010a), um retrocesso em relação ao atendimento educacional dos deficientes por estar vinculada a manicômios e asilos.

Januzzi (2006) entende que, a vertente médico-pedagógica propulsora para o surgimento destas instituições, promoveu a segregação dos deficientes, mas, por outro lado demonstra a importância da educação e dos desafios trazidos a este campo. Sendo que, para conviver socialmente o deficiente deveria aprender a se vestir, ter hábitos de higiene e se alimentar.

A educação do deficiente, a partir dos anos de 1930, vai ganhando forças através da criação de escolas regulares e aquelas ligadas aos hospitais, fundação de instituições filantrópicas para o atendimento aos deficientes, centros de reabilitação, clínicas e institutos psicopedagógicos. A educação do deficiente era denominada de ensino emendativo, que significava “corrigir falta e tirar defeito”. Em vista disso, percebe-se presente a concepção médico-pedagógica, uma vez que o deficiente deveria ser curado para poder viver em sociedade (JANUZZI, 2006). Nesta perspectiva o atendimento oferecido às pessoas com deficiência, na vertente médico-pedagógica, estava alicerçado no conceito de normalidade versus anormalidade.

Da mesma maneira a presença dos médicos em relação ao atendimento das crianças pequenas, é registrada, também, na criação de uma das primeiras instituições brasileiras: o Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ), tendo como idealizador o médico e filantropo Moncorvo Filho, em 1899. Segundo Kuhlmann (2011), o trabalho do IPAI-RJ estava centrado na puericultura intrauterina, ginecologia, proteção à mulher grávida pobre, higiene da prenhez, assistência ao parto em domicílio, assistência ao recém-nascido, distribuição de leite, creche, consulta de lactantes e higiene da primeira idade.

Neste mesmo ano, é inaugurada a Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro, sendo a primeira creche brasileira criada para os filhos de operários (KUHLMANN JR. 2011).

Percebe-se que, a ênfase era dada à saúde da mãe e da criança, com intervenção durante a gravidez, o parto e o nascimento, garantindo a vida e saúde de ambos, prevenindo também possíveis deficiências nas crianças. Por outro lado, o acompanhamento pós-parto enfocava questões ligadas à higiene, que seria uma forma de prevenir a mortalidade da criança.

Neste contexto, a orientação do atendimento às crianças fora da família era dada por médicos e sanitaristas. Tanto que, orientados por profissionais da saúde, foram criados programas de atendimento para diminuir a mortalidade infantil e programas de estimulação precoce nos lares e em creches.

A forte presença da concepção médico-higienista no atendimento das crianças pequenas é marcada através do 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizado em 1922, que objetivava tratar de todos os assuntos relacionados à criança, nos aspectos sociais, médico, pedagógico e de higiene. Sendo que, a preocupação com a mortalidade infantil era um dos mais temas discutidos dentro desta concepção.

Kuhlmann JR. (2011) aborda que, esta concepção influenciou e determinou os objetivos do IPAI-RJ, os quais estavam voltados para a inspeção das condições de saúde e higiene das crianças pobres, proteção às crianças abandonadas e para que fossem criadas escolas, nos asilos e hospícios, para atendimento aos imbecis e idiotas⁸.

Uma vez minimizados os problemas relativos à mortalidade infantil, à melhoria nas condições de saúde e higiene das crianças e também à prevenção de deficiências, surge outra concepção para direcionar o atendimento das crianças menores e aquelas público alvo da educação especial - a concepção psicológica. Esta vertente foi influenciada pelos ideais escolanovistas e contribuiu decisivamente para o atendimento destes dois públicos. Januzzi (2006) destaca dois educadores, que trabalharam com o deficiente mental, influenciados por esta concepção: Norberto S. Pinto e Helena Antipoff.

Preocupado com os anormais de escola, Norberto S. Pinto elaborou o conceito de deficiência baseado nas normas escolares. Seriam retardatários todos que não se adaptassem a ela, enfim, os deficientes. Este educador categorizou os deficientes em retardados de inteligência, instáveis ou contumazes e mistos.

De acordo com Januzzi (2006 p.120), Norberto S. Pinto “teve o mérito de enfatizar e atestar a responsabilidade do professor na eficiência do ensino, na viabilização da aprendizagem, no cuidado em apontar os anormais sem antes conhecê-los”. Ou seja, as suas

⁸ Termo utilizado na época para designar as pessoas com deficiência.

concepções contribuíram para minimizar a classificação de deficiente mental em consequência do fracasso da escola.

Helena Antipoff, pedagoga adepta à Escola Nova, entendia a educação separada da instrução e defendia a formação psicológica do professor, para que ele atendesse as necessidades afetivas das crianças. Esta educadora compreendia que, o ideário pedagógico da educação especial não era diferente dos ideais apregoados pela Escola Nova; portanto, o ensino deveria ser regido pelos mesmos princípios. Foi fundadora da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, em 1932, que voltada ao atendimento dos deficientes (JANUZZI, 2006).

Mendes (2010a) ao discutir sobre o histórico da educação especial no Brasil afirma que, Helena Antipoff foi responsável pela criação de serviços de diagnóstico, classes e escolas especiais. Desta forma, as pessoas público alvo da educação especial receberiam um atendimento segregado, com foco na superação da anormalidade, isto é, seriam atendidas de acordo com suas limitações.

A influência da concepção psicológica alterou também o atendimento das crianças menores. A partir desta perspectiva surgem teorias que buscavam dar respostas aos déficits no desenvolvimento das crianças, causados pela separação e ausência dos cuidados maternos. A este respeito, ao analisar as publicações referentes à creche e pré-escola, Campos e Haddad (1992) afirmam que, o surgimento das creches está relacionado, dentre outros fatores, com a teoria da privação cultural, sendo que um programa de intervenção precoce poderia minimizar esta defasagem. Neste sentido, o trabalho com as crianças menores deveria ter como foco o desenvolvimento cognitivo, para que esta defasagem cultural fosse minimizada.

A teoria da privação materna e as teorias do apego estão presentes nos estudos de Maria Clotilde Rosetti Ferreira, nos anos de 1980, cuja defesa de uma intervenção precoce parte da premissa de que os primeiros anos de vida e as influências ambientais são essenciais para o desenvolvimento da criança. “É por essa via que a creche entra em cena, como uma necessidade não desejada que é preciso ser aperfeiçoada, através de um modelo de intervenção interativo, chamado de “substituto materno” (CAMPOS; HADDAD, 1992, p.14). A educação infantil deveria ter, então, como foco o desenvolvimento afetivo das crianças, para que a separação entre mãe e filho não fosse tão prejudicial.

As teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem influenciaram na aprovação e aceitação das creches, pois apontaram que o atendimento da criança pequena devia estar voltado para o desenvolvimento infantil, criatividade e socialização.

Neste contexto, havia os defensores da creche e aqueles que acreditavam estar a criança mais bem cuidada com a mãe, sendo de sua inteira responsabilidade a criação de seu filho. Por isso, a creche foi reconhecida em seu surgimento como “um mal necessário”, partindo da premissa de que estas instituições poderiam “conciliar a contradição entre o papel materno defendido e as condições de vida da mulher pobre e trabalhadora, embora esta não deixasse de ser responsabilizada por sua situação” (KUHLMANN JR., 2011, p.87).

Mesmo com o surgimento de uma nova concepção de atendimento, a vertente assistencialista continua influenciando, não somente a atenção às crianças de zero a seis anos, mas também o das pessoas com deficiência. Conforme Mazotta (2005), o início da adoção de políticas educacionais de educação especial ocorre no final dos anos cinquenta, Séc. XIX, a partir da criação de dois grandes centros de atendimentos às pessoas cegas e surdas-mudas.

Em 1854, foi inaugurado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamim Constant, que oferecia o ensino primário, alguns ramos do secundário, educação moral e religiosa, ofícios fabris e trabalhos manuais em regime de internato. Alguns anos depois o Instituto dos Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), o qual iniciou atendendo sete alunos e era financiado pelos Conventos do Carmo e de São Bento. Estas duas instituições estavam ligadas ao poder central e contaram com a ajuda de importantes nomes da época, trazendo ensinamentos advindos da Europa para os cegos e os surdos (JANUZZI, 2006).

Neste período, a educação do povo, inclusive do deficiente, não era prioridade, o que determinou o número significativo de analfabetos e a ausência de escolas. De acordo com Januzzi (2006, p. 17), “o ensino fundamental destinado ao povo era precário no fim do Império, visto que não havia pressão social para sua efetivação”.

O número escasso de escolas e o fracasso escolar, dos poucos que conseguiam entrar na escola, era um fator de crescimento daqueles considerados incapazes de aprender e muitos deles foram rotulados como deficientes mentais. Para os atendimentos aos deficientes mentais, até 1950, havia 45 instituições de ensino regular, mantidas pelo poder público (MAZOTTA, 2005).

Em 1890, Benjamim Constant propôs mudanças no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, com ênfase no ensino literário e a preocupação com a formação para o trabalho, ampliando o número de vagas para cento e cinquenta alunos. Haja vista que, “a ênfase no ensino profissional mantinha a característica dessa instituição desde a sua criação” (JANUZZI, 2006, p. 26).

Nota-se que, havia a preocupação em dar condições às pessoas cegas de se sustentarem financeiramente, bem como seus familiares. O que mais uma vez demonstra a concepção assistencialista de atendimento às pessoas com deficiência, mesmo que revestida do conceito de formação para o trabalho.

Do mesmo modo, o surgimento das instituições pré-escolares estava diretamente relacionado com a concepção assistencialista sendo que, a iniciativa privada teve forte presença e seus interesses foram legitimados pela Exposição Pedagógica⁹ realizada em 1883. Embora o termo pedagógico fora utilizado para atrair as famílias de poder aquisitivo mais elevado a matricularem seus filhos no jardim de infância, espaço destinado às crianças da elite, marcando assim a separação entre jardim de infância para a classe média alta e creches e asilos para os pobres (KUHLMANN JR., 2011).

Para as crianças pobres um atendimento alicerçado no paradigma assistencialista e compensatório e para as da elite destinava-se um atendimento educacional com foco no desenvolvimento cognitivo e afetivo. O que se percebe é a polêmica entre assistência e educação, que percorre toda a história da educação infantil e influencia as práticas sociais e educacionais destinadas a este nível de ensino.

Em São Paulo, no ano de 1901, foi criada a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva. No ano de 1906, foi fundado em Brasília o Patronato de Menores, uma instituição de assistência à infância, cuja função era abrigar as crianças filhas das mães que queriam trabalhar fora (KUHLMANN JR., 2011). Estas instituições sofreram influências das concepções médico-higienistas, religiosas e assistencialistas, as quais impactaram na elaboração da política assistencial daquele período, que contemplavam a infância.

Em contrapartida, aumentam as instituições privadas e filantrópicas de atendimento ao deficiente e a criação de campanhas, como a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais, com o objetivo de educar e reabilitar os deficitários da visão, instalar e manter Centros de Reabilitação, fazer recenseamento decenal e realizar pesquisas médico-pedagógicas (JANUZZI, 2006; MAZOTTA, 2005).

Outro significativo movimento foi a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Estas campanhas representavam uma forma de baratear os gastos do governo com os deficientes, pois contava com o voluntariado. Por outro lado, as campanhas “vão chamando a atenção para o problema, arregimentando mais pessoas” (JANUZZI, 2006, p. 91) e contribuíram para a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), em 1973, colocando a educação do deficiente em evidência.

⁹ Foi um evento que resultou da tentativa, frustrada, de realização do Congresso da Instrução.

Neste contexto, o que marcava era o paradigma integracionista, embora as pessoas com deficiência ainda não recebiam um atendimento adequado às suas necessidades e o Estado se desobrigava de seu papel para garantir este atendimento. O paradigma integracionista tinha como pano de fundo a percepção da deficiência como uma limitação exclusiva da pessoa que a possui, sendo que a sociedade e a escola estariam prontas para recebê-la, cabendo exclusivamente a esta pessoa a capacidade para se adaptar.

Ao colocar a limitação na pessoa com deficiência, a sociedade como um todo se desobriga de seu papel, o de acolher as diferenças e dar respostas às limitações impostas pela deficiência. O Estado ao não adotar políticas públicas para a inserção social e educacional destas pessoas e ao estimular o assistencialismo, desobriga-se de real responsabilidade para com a população com deficiência.

No Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2004) consta a trajetória histórica de atendimento às pessoas com deficiência. Afirma-se que, nos anos 60 e 70, houve uma busca por um novo modelo de atendimento da deficiência. Surgindo, assim, o princípio da normalização, que se caracterizava pela desinstitucionalização e ofertas de serviços de avaliação e reabilitação. Nascia o paradigma de serviços.

Desta maneira, quanto mais serviços fossem disponibilizados para atender as pessoas com deficiência, por meio das diferentes terapias e reabilitações surgidas, melhor para que a pessoa com deficiência se tornasse o mais normal possível para poder viver em sociedade.

Neste mesmo período, os cuidados com as crianças menores também sofria uma busca por novos modelos de atendimento, os debates sobre os problemas das crianças pobres defendiam que o atendimento pré-escolar iria remediar todas as suas carências, possibilitando a superação das condições sociais. Despontava a educação compensatória, visando a estimulação precoce e o preparo para a alfabetização; porém, com a visão assistencialista do ensino e da educação (OLIVEIRA, 2002).

Por isso, surgem as salas de aula de pré-escola anexa às escolas de ensino fundamental, com forte ênfase na preparação para a escolarização. Da mesma forma, vicejam as classes especiais, anexas às escolas regulares, com o intuito de preparar a pessoa com deficiência para a futura escolarização.

A crítica à educação compensatória e a forte defesa do ensino básico despiram a educação infantil de qualquer objetivo educacional, ficando reconhecido seu mérito assistencialista de combate à pobreza (CAMPOS; HADDAD, 1992). Crítica esta que vai ao encontro com o processo de expansão das instituições de educação infantil.

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é a da submissão. Uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. (KUHLMANN JR., 2011, p. 166). Submissão que marcou o processo histórico de constituição das instituições de atenção às crianças pobres.

O referido autor ao discutir sobre as características da educação assistencialista presente nas creches e pré-escolas, aponta que duas virtudes: a de retirar a criança da rua e a baixa qualidade do atendimento. Ou seja, delimita-se o tipo de atenção destinada às crianças pobres e aos filhos da elite, “pois isso poderia levar as crianças a pensarem mais sobre sua realidade e não se sentirem resignadas em sua condição social” (KUHLMANN JR., 2011, p.167).

Os modelos de atendimento oferecidos às crianças pequenas, até o final do século XX, desobrigaram o Estado de seu dever para com a educação destas crianças. Por conseguinte, foi sendo construído um estigma de que as creches destinavam-se às crianças pobres e os jardins de infância às da classe alta (KRAMER, 2013).

Assim como o Estado se desobrigou de seu papel de elaborar e executar políticas públicas, que pudessem acolher e dar qualidade de vida para as pessoas com deficiência e oportunizar o acesso à escolarização de qualidade, o mesmo se dá com as crianças menores, que durante muito tempo receberam atendimento limitante, pobre e sem objetivos educacionais. Deste modo, o atendimento ofertado às pessoas com deficiência e às crianças menores, com forte ênfase no assistencialismo, na compensação, na tentativa de normalizar e minimizar carências, não só esteve presente até meados do século XX como ainda estão nos dias atuais apesar de defendermos e conquistarmos legalmente uma nova concepção de atendimento.

2.1.2 A Educação Especial e Infantil como direito civil, social e humano

As crianças menores e as pessoas público alvo da educação especial representam uma parcela da população que, até bem pouco tempo, eram excluídas e/ou renegadas do direito à educação. Exemplo disso era a ausência de políticas públicas na perspectiva de situá-las como sujeitos de direito.

Os ideais da Escola Nova apregoavam a educação como um direito de todos e defendiam o atendimento diferenciado às pessoas, consideradas naquele período como

anormais. Eles influenciaram decisivamente na elaboração e adoção de políticas educacionais voltadas à democratização da educação. Naquela época, apesar de alguns esforços governamentais, a educação do povo era precária, sendo grande o número de analfabetos.

Diante do ideal escolanovista, e num contexto histórico em defesa de uma educação pública, gratuita e laica, foi aprovada a primeira LDB nº 4.024/61, que trouxe a educação dos excepcionais separadamente do ensino primário, caracterizando a particularidade deste tipo de atendimento. Ela destinou dois artigos para a educação dos “excepcionais”¹⁰, orientando que a educação destinada a estas pessoas deveria fazer parte do sistema geral de educação, sempre que fosse possível.

Esta LDB incentivou a iniciativa privada no trabalho com os excepcionais, afirmando que, se este atendimento fosse avaliado satisfatoriamente pelos CEE, o governo liberaria recursos através de incentivos, bolsas e subvenções (LDB 4024/61, Art. 89). Quanto ao atendimento das crianças de zero a seis anos, esta lei determinou que a educação infantil devia ser ministrada “em escolas maternas ou jardins de infância” (Cap. I, Art. 23), estimulando que as empresas organizassem e mantivessem instituições de educação pré-primária para atendimento aos filhos das mães trabalhadoras.

Apesar de representar um grande avanço nas políticas educacionais, a referida LDB foi omissa em relação ao atendimento das crianças menores, bem como do público alvo da educação especial. Entende-se que, algumas das características desta omissão seja o incentivo à iniciativa privada e a não definição do papel do Estado em relação ao atendimento a estes dois públicos.

Januzzi (2006) aponta que, com a expansão do ensino primário, o atendimento de deficientes mentais aumentou significativamente na década de 1950 uma vez que, os alunos que não aprendiam nas escolas regulares eram diagnosticados com deficiência e separados para a escola especial. À medida que a escolarização da população em geral foi expandindo, a ineficácia do ensino e o fracasso escolar se fizeram presentes.

Com isso a escola não conseguia dar respostas a estas questões, e era mais fácil e prático apontar que o problema estava no aluno e este necessitava receber um atendimento mais individualizado. Seguindo esta linha de pensamento, Mendes (2010a, p. 102-103) afirma que, “a repetência vinha sendo um critério básico para o diagnóstico da deficiência intelectual, o encaminhamento de indivíduos com baixo rendimento escolar para os serviços de educação especial foi amplamente facilitado”.

¹⁰ Termo utilizado naquela época para designar as pessoas com deficiência.

Neste mesmo período a academia demonstra sua preocupação e interesse com a educação do deficiente por meio da criação do programa de Mestrado em Educação na UFScar, em 1978, e do Mestrado em Educação por áreas de concentração, sendo uma delas em educação especial, na UERJ, em 1979, segundo Januzzi (2006).

A criação do Cenesp, em 1973, primeiro órgão nacional direcionado à educação especial, da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), em 1985, e do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (Conade), em 1999, configuram a concretização das ações governamentais direcionadas à educação especial.

Goes (2009) assegura que, neste período, as ações políticas voltadas à educação especial sofriam limitações como a falta de dados qualitativos e quantitativos. Isto impedia a busca de solução para essa questão, pois o setor não era um órgão institucionalizado e havia a limitação de recursos.

Neste sentido, a criação do CENESP se justificou com base na constatação de um conjunto de problemas que deveriam ser superados por meio de suas ações: a não relação entre as áreas federal, estadual, municipal e iniciativa privada, o intercambio limitado de experiências; dados quantitativos, experiência e legislação insuficientes e insatisfatórias. (GOES, 2009, p. 20)

A educação especial se consolida na metade do século XX com referenciais teórico conceituais, propostas pedagógicas e políticas para organizar os serviços educacionais. Despontam as classes separadas nas escolas regulares para atender as crianças que não conseguiam aprender, cuja separação contribuiu para que suas necessidades fossem melhor atendidas (MENDES, 2010a).

Nos anos de 1980, ocorreram intensas mobilizações das instituições de atendimento ao deficiente, das associações e do próprio governo federal, que elaborou o Plano de Ação Conjunta para Integração do Deficiente, em 1985. Entretanto, “é preciso salientar que desde a década de 1950, os próprios deficientes começaram a organizar-se, procurando participar de discussões em torno dos seus problemas” (JANUZZI, 2006, p.181). A respeito das ações políticas brasileiras voltadas à educação especial, Mazotta (2005, p. 62) declara que, “as iniciativas governamentais sobre educação especial, de âmbito nacional aparecem em um momento político tipicamente populista (1955-1964)”.

Fica evidente que, a mobilização dos deficientes, pesquisadores da área, professores e defensores da educação especial, influenciaram diretamente na elaboração das

políticas governamentais para o atendimento da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação.

Mendes (2010b) esclarece que, as mobilizações sociais pelos direitos humanos, presentes na década de 1960, impulsionaram o movimento da integração escolar por acreditar que a segregação era um processo de marginalização dos grupos minoritários. Haja vista que, “todas as crianças com deficiência teriam o direito alienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas acessíveis para as demais crianças” (MENDES, 2010b, p.13).

A busca pelo direito à educação das pessoas público alvo da educação especial e também das crianças menores, antes negado, passou a se materializar nas diferentes manifestações sociais, nas mobilizações daqueles que sentiam na pele a ausência de um atendimento educacional direcionado a estes públicos. Ainda nos anos de 1960, registrou-se um crescimento, mesmo que irrisório, dos serviços de educação especial e de educação infantil.

Sobre a regulamentação do atendimento educacional, Mazotta (2005) esclarece que, a Portaria nº. 186, de 10 de março de 1978, definiu que ele seria ofertado nos sistemas de ensino regular e em instituições especializadas. Todavia, o encaminhamento dos excepcionais a estes atendimentos ficava “condicionado a um diagnóstico a ser realizado, sempre que possível, em serviços especializados da LBA/MPAS (MAZOTTA, 2005, p.73).

Em 1986, através da Portaria nº 69 do Cenesp, a prestação de apoio técnico e financeiro à educação especial, tanto no ensino público quanto no privado, foi definida e normatizada, aparecendo pela primeira vez o termo “educando com necessidades especiais” em substituição a “aluno excepcional”.

Um marco histórico em relação ao atendimento educacional das crianças pequenas e das pessoas com deficiência foi a Constituição Federal de 1988. Esta reconheceu o direito de todos à educação em seu Artigo 205 e estabeleceu no Artigo 208 (Inciso II) que, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência devia ser feito, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Constituição Federal de 1988 não só reconheceu o direito da pessoa com deficiência de ser matriculada na rede regular de ensino, assim como definiu que deveria haver atendimentos específicos de acordo com as necessidades das pessoas com deficiência. Além disso, no Artigo 208 (Inciso IV) assevera que, a educação infantil é um direito subjetivo das crianças de zero a seis anos, sendo dever do Estado assegurá-la em creches e pré-escolas.

Ao considerar a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, o Estado chama para si a responsabilidade de reorganizar os sistemas, prever financiamento e discutir o papel educacional das instituições de educação infantil. Apesar de representar um grande avanço, Kuhlmann JR. (2000) acredita que, somente a incorporação das creches nos sistemas de ensino não representará a superação da concepção educacional assistencialista. Já Bueno e Meletti (2010, p. 2) ressaltam que, “neste contexto, a educação especial passa a ser identificada como uma modalidade de educação escolar a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino a partir da educação infantil”.

O Plano Decenal de Educação para Todos elaborado pelo MEC, em 1993, coloca que as pessoas com deficiência devem receber atendimento especial com equidade e qualidade. Em relação à educação infantil, este plano estabeleceu que a política nacional deva concentrar esforços no sentido de desenvolver uma proposta pedagógica para este nível de ensino, promover a formação inicial e continuada dos profissionais e ampliar o atendimento das crianças de 0 a 6 anos, especialmente, das crianças pobres.

Sobre a participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, e na Conferencia Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em 1994, numa visão romântica, tais participações poderiam ser apontadas como marcos indicativos do alinhamento do Brasil com as políticas mundiais em defesa da educação inclusiva (MENDES, 2010b). Conforme palestra proferida pela professora Rosita Edler Carvalho¹¹, Secretária de Estado da Educação naquela época, apesar do Brasil ser signatário da Declaração, não esteve presente, isto é, não enviou representante em razão de questões burocráticas do governo.

Mendes (2010b) entende que, a chancela do governo mediante tais documentos pode representar um ato meramente burocrático em razão da dependência financeira ou política do país, não havendo realmente a intenção política de cumprir com o que foi acordado. Por este motivo, a autora usa o termo “visão romântica” de alinhamento com as políticas mundiais.

Há no Brasil, uma “educação inclusiva retórica”, uma vez que as leis e os discursos políticos determinam as propostas. Mas não há a efetivação da educação inclusiva, embora a inserção de indivíduos público alvo da educação especial já tenha sido amplamente discutida (MENDES, 2010b).

Legislar é muito importante no direcionamento das políticas educacionais, porém o que se espera é a efetivação de algo que já está decretado. Uma das ações políticas de

¹¹ No Congresso Brasileiro de Educação Especial, ocorrido em São Carlos, no ano de 2012.

atendimento educacional às pessoas com deficiência foi a elaboração e publicação da Política Nacional de Educação Especial de 1994 (PNEE), pela extinta SEE, cujo objetivo é o de garantir o atendimento educacional do alunado com necessidades especiais, estabelecendo como meta o número de alunos atendidos cresça em 25%, no mínimo, até o final do século XX. (MAZOTTA, 2005).

A partir de 1986, a expressão “alunos excepcionais” é substituída por “alunos portadores de necessidades especiais”. No entanto, Mazotta (2005, p. 118) acredita que, a pessoa não pode portar necessidades, mas apresenta ou manifesta necessidades especiais, pois “numa visão dinâmica tal circunstância se concretiza na relação do indivíduo com o ambiente (no caso, o ambiente educacional)”.

A PNEE de 1994 contribuiu para a compreensão da educação especial no contexto escolar. O que representa um avanço, porém, ainda traz o assistencialismo e o aspecto terapêutico provenientes da educação do deficiente do passado, “colocando a educação especial como uma transição entre a assistência aos deficientes e a educação escolar” (MAZOTTA, 2005, p. 126).

Não se esquecendo que, esta política nacional tinha como pano de fundo o paradigma integracionista, uma vez que às pessoas com deficiência era garantido o acesso às classes comuns, se tivessem condições de acompanhar o ritmo dos outros alunos. A aprovação desta política se inseriu num contexto temporal e histórico, após a promulgação de leis que marcaram a garantia do direito à educação para todos, tais como: a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990.

A CF de 1988 inaugurou um novo tempo para os cidadãos brasileiros, que vivenciaram por um longo tempo uma história de negação dos direitos sociais, civis e humanos; por isso, ficou conhecida como a Lei Cidadã. Da mesma forma, o ECA (1990) foi elaborado com o objetivo de alterar decisivamente a história de abandono, exclusão e negação de direitos das crianças e dos adolescentes.

Após dois anos da implantação da PNEE (1994) foi aprovada a LDB nº. 9394/96, a qual colocou a educação especial na categoria de modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da educação básica e superior. Considera como público alvo da educação especial os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, determinando que o atendimento deste público ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Importante destacar que, em consequência dos ideais apregoados pela CF de 1988, a referida LDB destina três artigos específicos para a educação infantil (Art. 29, 30 e

31). Discutindo a especificidade deste nível de ensino, no que se refere à finalidade da educação infantil, em quais espaços será ofertada e a organização pedagógica.

Em relação à educação especial também foram aprovados três artigos (Art. 58, 59 e 60), os quais entendem a educação especial como uma modalidade de ensino a ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, definindo o que deverá ser assegurado pelos sistemas de ensino aos sujeitos da educação especial e determinando critérios para o apoio técnico e financeiro às instituições privadas e filantrópicas.

Em relação à educação infantil, esta LDB reforçou os preceitos do direito de educação para todos ao colocar que, o atendimento das crianças de zero a seis anos é responsabilidade das instituições educacionais, representando um dos marcos legais que buscam a quebra do paradigma assistencialista. Além disso, estabeleceu que, a educação infantil passava a ser uma das etapas da educação básica e a educação especial fazia parte do sistema educacional, como modalidade. Portanto, as duas saem da condição de “fora” da educação básica.

Ao analisar as políticas educacionais voltadas para a educação infantil e especial, após a Constituição de 1988, percebe-se que, o Brasil adota a opção política de construção de uma sociedade mais justa e igualitária ao garantir o direito à educação para todos, por meio da igualdade de acesso e permanência.

A Declaração de Salamanca (1994) trouxe a inclusão como paradigma de atendimento das pessoas público alvo da educação especial e influenciou decisivamente na adoção de políticas e práticas brasileiras. Este documento abordou os conceitos de inclusão, princípios inclusivistas e educação inclusiva, dentre outros. A inclusão consiste no reconhecimento de se caminhar rumo à escola para todos, um lugar onde se celebre a diferença e dê resposta às necessidades individuais. Haja vista que, o princípio da escola inclusiva é que todas as pessoas devem aprender juntas, não importando as dificuldades ou diferenças que elas possam ter.

Esta Declaração reforça a importância do acesso das crianças, público alvo da educação especial, na educação infantil ao determinar que, “o sucesso da escola inclusiva depende, consideravelmente, de identificação, avaliação e estimulação precoces das crianças bem pequenas, portadoras de necessidades especiais” (1994, p. 33).

O PNE (2001-2011) representou mais uma das conquistas resultantes, tanto da CF de 1988 quanto da LDB 9394/96, em seu Artigo 9, que coloca sob a responsabilidade da União a elaboração deste em parceria com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Neste documento, a educação infantil foi amplamente discutida, o qual determina nos

objetivos e metas para este nível de ensino, a ampliação do acesso até o final da década, de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% de 4 a 5 anos. Em relação aos padrões mínimos de infraestrutura, as instituições de educação infantil devem assegurar, dentre vários itens, “adequação às características das crianças especiais” (PNE, 2001, p.15).

Ao definir que, é preciso estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, o PNE chama a pensar no trabalho que tem sido desenvolvido com as crianças menores e traz à tona a preocupação com a prática educativa direcionada às crianças menores. Tanto que, em relação ao atendimento do público alvo da educação especial, o documento ressaltou em seus objetivos e metas a busca por parcerias entre saúde e assistência para ampliar a oferta de estimulação precoce a estas crianças, em instituições de educação infantil, especialmente em creches.

Esta preocupação com o acesso das crianças menores, público alvo da educação especial, foi demonstrada em um de seus objetivos: “generalizar, em dez anos, o atendimento dos alunos com necessidades especiais na educação infantil e no ensino fundamental, inclusive através de consórcios entre Municípios, quando necessário, provendo nestes casos, o transporte escolar” (PNE, 2001-2011, p. 66). Ou seja, garantir ao público alvo da educação especial o atendimento escolar na educação infantil, significa que as políticas públicas educacionais efetivam os direitos civis, sociais e humanos a esta clientela.

A ampliação do acesso das crianças pequenas à educação infantil representa um dos desafios para as reformas educacionais, uma vez que, a demanda por este tipo de atendimento intensificou-se nas últimas décadas, especialmente com a presença, cada vez maior, da mulher no mercado de trabalho e com as mudanças na estrutura e organização das famílias (MENDES, 2010b).

O atendimento das crianças público alvo da educação especial, em creches e pré-escolas, é reconhecido como condição essencial para seu desenvolvimento e tem sido chamado de intervenção precoce, a qual “está embasada na hipótese fundamental de que as crianças com dificuldades diferem de algum modo das crianças com desenvolvimento normal” (MENDES, 2010b, p. 49). Ou seja, quanto mais cedo a criança for estimulada e ter a oportunidade de conviver com outras crianças da mesma idade, melhor será seu desenvolvimento e aprendizagem.

Um dos documentos elaborados para orientar a sistematização do trabalho educativo nas instituições de educação infantil, foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), divulgado em 1998, o qual traz como preocupação a indispensável relação entre o cuidar e o educar das crianças menores. Compreendendo que, toda ação

educativa direcionada às crianças pequenas deve ter uma intencionalidade, exige-se a elaboração de uma proposta pedagógica que considere a criança o centro de todas as ações educativas.

Este documento esclarece que, o convívio entre todas as crianças, isto é, o contato com a diversidade humana é que promoverá o desenvolvimento de valores éticos, tais como: respeito mútuo, solidariedade, igualdade e equidade, além de contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, inclusive aquelas público alvo da educação especial.

Em 2000, o MEC lançou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Especiais (RCNEI-EOCNE), objetivando subsidiar o trabalho educativo com as crianças público alvo da educação especial, nas creches e pré-escolas.

Garantir o acesso e a permanência, com êxito, das crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil (creche e pré-escola) da rede regular de ensino;
Organizar e redimensionar os programas de estimulação precoce e das classes pré-escolares pertencentes às instituições de educação especial;
Apoiar o processo de transição dos alunos atendidos anteriormente nos centros de educação especial para a rede regular de ensino, por meio de ações integradas de apoio à inclusão. (RCNEI- EOCNE, 2000, p. 6)

Percebe-se a preocupação com a garantia da matrícula da criança público alvo da educação especial e também sua permanência exitosa na instituição de educação infantil, bem como a necessidade de articulação entre o ensino regular e a educação especial.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – DCNEE-EB (2001) reafirmaram a concepção de atendimento das pessoas público alvo da educação especial na perspectiva inclusiva, direcionando a matrícula destes alunos na educação básica e apontando os desafios que os sistemas de ensino devem enfrentar para construir as condições de atendimento deste público.

Ao debater sobre o atendimento dos alunos público alvo da educação especial, as DCNEE-EB (2001) ressaltam que:

A educação tem hoje, portanto, um grande desafio: garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos – inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais, particularmente alunos que apresentam altas habilidades, precocidade, superdotação; condutas típicas de síndromes/quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos; portadores de deficiências, ou seja, alunos que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais e intelectuais... (2001, p.22).

Os sistemas de ensino e as escolas devem organizar os seus currículos de maneira que, aos alunos público alvo da educação especial, sejam oferecidas condições de acesso e permanência, isto é, que sejam escolarizados, não somente incluídos física e socialmente na sala de aula e na escola. As referidas diretrizes destacam que, o atendimento do público alvo da educação especial deve estar alicerçado em três princípios: preservação da dignidade humana, a busca da identidade e o exercício da cidadania. Exigindo a adoção de práticas fundamentadas no reconhecimento da dignidade e dos direitos humanos.

Ao adotar a educação especial como uma modalidade de educação, no decurso das legislações pós CF de 1988, é necessário esclarecer alguns princípios e diretrizes norteadores do atendimento ao público alvo da educação especial. Dentre outros, as DCNEE-EB (2001) define os sujeitos da educação especial, os espaços em que deverão ocorrer os atendimentos, como deverá ocorrer o processo de escolarização destes alunos, o perfil e formação dos profissionais que irão atuar com este público.

Em 2008, foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE, que objetiva o acesso, a participação e a aprendizagem das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, determinando a transversalidade da educação especial, desde a educação infantil ao ensino superior. Pois, “o acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e do desenvolvimento global do aluno.” (PNEE, 2008, p. 10).

Esta política ressalta a importância do atendimento educacional especializado, cuja função é “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (PNEE, 2008, p. 22). Afirma também que, esse atendimento deverá ocorrer fora da sala de aula comum, com atividades diferenciadas, mas não com o caráter substitutivo à escolarização e sim complementando e/ou suplementando o currículo. Ressalta ainda que, dentro do AEE, é preciso oportunizar programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação, sinalização e tecnologia assistiva (PNEE, 2008).

O paradigma educacional inclusivista, desta diretriz política, está fundamentado na concepção de direitos humanos, colocando a igualdade e as diferenças como valores indissociáveis. Traz ainda o conceito de equidade, isto é, todos têm direito às mesmas oportunidades, mas sem que as diferenças sejam desconsideradas. Porquanto, a escola

necessita ser repensada e reorganizada em seus aspectos estruturais, conceituais e atitudinais, para que as necessidades individuais das crianças público alvo da educação especial, sejam consideradas e atendidas.

Na perspectiva do direito das crianças menores, público alvo da educação especial, as DCNEE-EB (2001) determinam que o atendimento das pessoas deve ter início na educação infantil, em creches e pré-escolas, cujo AEE feito mediante avaliação. Este direito educacional também está expresso na Política Nacional de Educação Infantil (2006), que tem como objetivos a garantia do acesso de crianças com necessidades educacionais especiais nas instituições de educação infantil e a expansão do atendimento.

Dentre as diversas políticas e diretrizes adotadas pelo país, após os anos de 1990, uma das ações que efetivamente garantem a ampliação do acesso das crianças menores à educação básica, na creche ou na pré-escola, é o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância) instituído em 2007. Conforme apresentado no FNDE (2013), o objetivo deste programa é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos Municípios, a fim de garantir o acesso das crianças menores à creche e pré-escola. Desde sua implantação, o programa conta com um total de 5.678 novas instituições de educação infantil no país.

O novo PNE, Lei nº. 13.005/14, definiu os rumos da educação brasileira para o decênio 2014-2024 e propôs vinte (20) metas a serem alcançadas, dentre elas a Meta 01, que dispõe a pretensão de universalizar a pré-escola até 2016 e ampliar 50% o atendimento das crianças da creche. Esta meta representa um avanço em relação ao direito das crianças menores a ter sua vaga garantida nas instituições de educação infantil. Destaca-se ainda estratégia 11, que determina a prioridade de acesso e oferta de AEE para o público alvo da educação especial, assegurando a educação bilíngue às crianças surdas e a transversalidade da educação especial na educação infantil (BRASIL, 2014). Todavia, compreende-se que a adoção de políticas educacionais municipais, com o respaldo do governo federal, é que efetivamente garantirá este direito.

Em relação à educação especial, a Meta 04 do PNE (2014) estipula a universalização do atendimento dos alunos, público alvo da educação especial, desde a pré-escola, garantindo acesso e oferta de AEE numa perspectiva inclusiva. Na estratégia 02 aponta uma conquista para a educação infantil, pois estabelece a universalização do atendimento escolar do público alvo da educação especial de 0 (zero) a 03 (três) anos, de acordo com a demanda das famílias.

Vale ressaltar, que a ampliação do acesso a 50% das crianças à creche e o atendimento das crianças público alvo da educação especial, conforme a demanda da família, por si só não garante o direito à educação de todas as crianças, porém é de responsabilidade do estado esta oferta e desta maneira configura um grande avanço. Entendemos que esta conquista é condição que afeta diretamente as crianças público alvo da educação especial, uma vez que o acesso ao atendimento educacional, desde o nascimento, é fundamental para seu desenvolvimento e aprendizado.

Na perspectiva do direito ao acesso das crianças público alvo da educação especial na educação infantil e aliado ao movimento da educação inclusiva o governo do estado de Goiás lançou, em 2000, o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (Peedi).

Segundo o documento, intitulado “PEEDI: Relato preparado para o Banco Mundial” (SASSAKI, 2004), em 2002, houve a realização de parcerias com os municípios para a implantação de escolas inclusivas municipais. Em um encontro estadual de SME, envolvendo 150 (cento e cinquenta) prefeituras, destas 136 (cento e trinta e seis) assinaram o Termo de Adesão ao referido projeto. Portanto, alguns municípios goianos estabeleceram parceria com a SEE para construir políticas de educação inclusiva, o que entendemos ser indicativo de que estes municípios assumem a responsabilidade de ofertar educação às crianças público alvo da educação especial.

2.1.3 Diretrizes políticas de educação inclusiva e educação infantil e o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva em Goiás

De acordo com o documento da SUEE (1999), a educação em Goiás está fundamentada nos seguintes princípios:

De uma educação para todos, tendo como valores a equidade, o dinamismo, a parceria, o compromisso e a busca contínua de excelência nos diversos níveis de ensino, valores estes que facilitam o desenvolvimento do aluno para o desempenho de seus papéis sociais como pessoa e como cidadão. (SEE/SUEE, 1999, p.07).

O Peedi (1999) tem como filosofia o paradigma da educação inclusiva, garantindo o acesso e a permanência de todos, indistintamente na rede regular. O programa incluiu dez

projetos a serem executados nas escolas inclusivas, apoiadas pelo programa, tendo como objetivo central ampliar o acesso de crianças, jovens e adultos e mantê-los na escola. São eles:

- Projeto Escola Inclusiva: uma escola aberta a todos e que acolhe as diferenças, com foco na aprendizagem colaborativa, tendo a família como parceira. Este projeto prevê a remoção de barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais, metodológicas, instrumentais e programáticas;
- Projeto Depende de Nós: visa um trabalho socioeducativo de apoio às famílias, a fim de conscientizá-las sobre os direitos e deveres na educação dos filhos;
- Projeto Hoje: prevê o atendimento educacional hospitalar e domiciliar àqueles que necessitam;
- Projeto Refazer: proposta de atendimento às pessoas com autismo e outros atrasos do desenvolvimento;
- Projeto Unidades de Referência: redefinição das escolas especiais estaduais, sendo que as unidades de referência atendem alunos com deficiências muito severas;
- Projeto Caminhar Juntos: prevê parcerias entre a SEE e as SME para a implantação de escolas inclusivas nos sistemas municipais de ensino;
- Projeto Comunicação: visa a utilização, valorização e divulgação da Libras, braille e demais recursos necessários inerentes à cada deficiência;
- Projeto Despertar: implementar atendimento aos alunos com altas habilidades;
- Projeto Espaço Criativo: busca a sensibilização e mobilização das escolas a respeito da importância da arte na aprendizagem dos alunos e
- Projeto Prevenir: através de parcerias viabilizar um trabalho de sensibilização de toda a sociedade em relação à prevenção e detecção precoce de deficiências.

Segundo o documento preparado para o Banco Mundial (SASSAKI, 2004), em 2000, houve a estruturação de setores de apoio à inclusão, envolvendo os profissionais: pedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social, intérprete e instrutor de língua de sinais, dentre outras ações, que envolveram capacitação e realização de laboratórios itinerantes. A SUEE e o consultor de educação inclusiva, Romeu Sasaki, visitavam as cidades-sede das SRE e realizavam encontros com todos os profissionais das escolas inclusivas. Estas visitas foram uma das etapas de implantação do Peedi.

Ao analisar este programa Silva (2014) estabelece as fases de implantação do Peedi, entre os anos de 1999 a 2003, que são elas: implantação no sistema regular de ensino, expansão do programa no Estado, consolidação das ações do programa e prosseguimento. Em todas as etapas o que se buscou foi a sensibilização e consequente adesão por parte das

escolas estaduais bem como dos municípios ao paradigma inclusivo e desta maneira ofertar o acesso às pessoas público alvo da educação especial na escola regular.

A SEE, em 2004, através das orientações para a organização do ano letivo, definiu como profissionais da rede educacional de apoio à inclusão (REAI): professor de recursos itinerante e professor de apoio, que seria o co-professor, o intérprete e o instrutor de surdos. Este co-professor deveria ter cursos na área de educação especial e disponibilidade de 40 horas semanais para atender alunos com necessidades especiais. Dentre suas atribuições estava a de atuar em sala de aula, atendendo alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento (SASSAKI, 2004).

Entendemos que a iniciativa de adotar um programa estadual que tinha como pano de fundo o atendimento dos alunos público alvo da educação especial na rede regular de ensino foi louvável, porém, a inserção destes alunos não foi acompanhada da garantia de condições de permanência e aprendizado deste público.

Se faz necessário destacar que apesar do Peedi proporcionar uma mudança significativa tanto nas escolas estaduais como nas escolas especiais em relação ao paradigma de atendimento dos alunos público alvo da educação especial e contribuir para a adoção de políticas a nível nacional ele foi se esvaindo através de ações adotadas pela SEE de Goiás e não conseguiu envolver as redes municipais de ensino no que se refere à garantia do acesso e da permanência deste público.

Objetivando normatizar e direcionar o atendimento dos alunos público alvo da educação especial a Resolução nº. 07/2006, do CEE, determina em seu Artigo 15 que, as escolas da rede regular de ensino goiana devem prever e prover em classes comuns:

“III – serviço de apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns, mediante: a) atuação de professores de apoio especializados ou capacitados em formação específica e de forma continuada e, ainda, de outros profissionais de áreas afins”. (CEE, 2006, p. 07).

Define ainda no seu Artigo 15 § 2º que, o professor de apoio deve atuar de forma integrada com o professor regente da sala de aula, na qual ele está lotado. Em relação à educação infantil, a Resolução nº 07/2006 esclarece em seu Artigo 3º §1º que, o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais tem início na educação infantil e deve perpassar todos os níveis, modalidades e etapas de ensino. Ou seja, reforça o que está expresso nas DCNEE-EB (2001).

As diretrizes operacionais para os anos de 2009 e 2010, da SEE mantiveram a mesma equipe multiprofissional definida em 2002, estabelecendo como rede educacional de apoio à inclusão: equipe multiprofissional, professores de recursos, professores de apoio, intérprete e instrutores de Libras e Braile.

Acreditamos que os impactos advindos do Peedi foram diversos e contribuíram decisivamente no sentido de garantir às crianças público alvo da educação especial o seu direito de conviver e aprender com seus pares, porém permitiu emergir questões relacionadas à necessidade de formação inicial e continuada dos profissionais que atuam diretamente com o atendimento deste público, mudanças estruturais, atitudinais e conceituais das escolas, repensar os currículo, dentre outras questões que sabemos ser essenciais para a permanência e aprendizagem de todas as crianças.

A partir da análise das políticas e diretrizes adotadas pelo Estado de Goiás, direcionadas à garantia do direito das crianças público alvo da educação especial, ainda que não seja prevista a universalização, constata-se um avanço de garantias legais. Mas, são apenas marcos iniciais, sendo necessário o envolvimento e a vontade política de transformar o ideal em real, através de ações que garantam o acesso à escolarização e o desenvolvimento pleno de todas as crianças.

2.2. Contribuições da pesquisa e da abordagem histórico-cultural para a educação da criança público alvo da Educação Especial na Educação Infantil

O direito da criança, público alvo da educação especial, de estar matriculada na educação infantil é, indiscutivelmente uma grande conquista social e humana, visto que o acesso é o primeiro passo. Contudo, precisa-se compreender de que forma esta criança deverá ser acolhida e atendida em suas necessidades biológicas, afetivas, sociais e de aprendizado.

Os estudos sobre a presença da criança, público alvo da educação especial, na educação infantil contribuem para a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, para a percepção de qual seria a melhor forma de escolarização destas crianças. Desta forma, a contribuição da abordagem histórico-cultural para pensar este atendimento torna-se imprescindível, se quiser não somente oportunizar que estas crianças estejam presente, mas sim que elas possam se desenvolver plenamente.

2.2.1. O que dizem as pesquisas sobre a presença da criança público alvo da Educação Especial na Educação Infantil

Os estudos sobre a presença de crianças público alvo da educação especial, nas instituições de educação infantil, têm sido publicados com mais ênfase a partir de 2007, trazendo valiosas contribuições aos pesquisadores e estudiosos da área. Ao buscar as publicações sobre essa temática, no mês de maio de 2013, cujo foco era a educação especial na Educação Infantil, foram encontrados 17 artigos, sendo excluídos 10 por trazem discussões sobre o ensino fundamental.

Esta análise focaliza as condições oferecidas às crianças, público alvo da educação especial, que estão matriculadas na educação infantil, acerca de sua permanência e aprendizado. Por isso, serão analisadas as seguintes publicações: *Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na educação infantil*, de Dall’Acqua (2007); *Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada*, de Farias, Maranhão e Cunha (2008); *O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras*, de Mello e Ferreira (2009); *Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos*, de Sekkel, Zanelatto e Brandão (2010); *Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência*, de De Vitta, De Vitta e Monteiro (2010); *A inclusão de crianças com necessidades especiais na visão de berçaristas*, De Vitta (2010); *Interação social de crianças com Síndrome de Down na educação infantil*, de Anhão, Pfeifer e Santos (2010).

A análise das metodologias utilizadas nos artigos mostra que a pesquisa qualitativa está presente na maioria dos estudos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos no contato do pesquisador com a situação estudada, priorizando mais o processo do que o produto e preocupando-se em relatar a perspectiva dos participantes.

Sobre o paradigma da educação inclusiva, Farias et al. (2008) entendem que, não deveria mais estar discutindo a inclusão das pessoas com deficiência no contexto educacional, uma vez que o acesso à educação é um direito de todos. Posto que, a inclusão deve ser instituída radical, completa e sistematicamente, cuja escola se reorganiza para atender as necessidades individuais de todos os alunos.

Conforme Sekkel et al.(2010), a mudança da cultura da escola é um processo com avanços e retrocessos, sendo extremamente necessária para a construção de um ambiente inclusivo.

O ambiente se torna inclusivo na medida do reconhecimento das necessidades de cada um, da construção de um projeto pedagógico que parta do respeito aos potenciais disponíveis e da articulação das relações na produção de um coletivo no qual todos se reconheçam como participantes. (SEKKEL *et al.*, 2010, p.124)

Nesta perspectiva, a efetivação da educação inclusiva demanda mudanças nos sistemas de ensino, onde cada um que participa deste processo possa entender o seu papel e de que forma poderá contribuir para a construção das reais condições da escola para atender todos os seus alunos. Seguindo esta linha de pensamento, Dall'Acqua (2007) reforça a necessidade da reorganização do sistema educacional, o que acarreta na revisão de concepções e paradigmas educacionais.

A discussão sobre a formação de professores, para atender as crianças público alvo da educação especial, é recorrente em todos os estudos. Para Dall'Acqua (2007), no contexto da educação inclusiva, a formação dos professores torna-se cada vez mais necessária e complexa, no sentido da definição de seu papel, dos conhecimentos para o exercício da prática pedagógica e das condições de profissionalidade voltados a esta realidade. Melo e Ferreira (2009) também entendem que, o professor deve ter conhecimento em relação à deficiência, para que possa entender as implicações desta condição quanto ao desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

As pesquisas demonstram, dentre os benefícios e contribuições da educação inclusiva para todas as crianças, o importante papel da interação entre alunos-alunos, professor-aluno, enfim, toda a comunidade escolar. Ou seja, a escola inclusiva deve promover as possibilidades e potencialidades de todos os alunos, sendo que, a relação entre professor e aluno com deficiência deve influenciar a autoimagem dele e a forma como os colegas o veem, trazendo benefícios para todos e influenciando no sucesso da aprendizagem (FARIAS *et.al.*, 2008).

Tal afirmativa vem ao encontro da abordagem sócio-interacionista de Vygotsky, que coloca na interação entre os indivíduos, nos diferentes espaços e grupos sociais, o importante papel de contribuir para o desenvolvimento humano. Sekkel *et.al.* (2010) acreditam que, a convivência das crianças sem deficiência com o público alvo da educação especial, juntamente com a equipe escolar envolvida com o trabalho, pode ter um poder

transformador nas relações, cuja consequência é a diminuição do preconceito e a valorização das diferenças.

Se o ambiente escolar, em que a criança público alvo da educação especial convive, for acolhedor e produtivo, ela se sentirá acolhida e produtiva; ao contrário, ela se sentirá discriminada e incapaz (ANHÃO *et.al.*, 2010). Desta forma, todos os profissionais que atuam dentro da escola têm o papel de contribuir para a garantia deste ambiente saudável e estimulador. Os referidos autores em estudo realizado sobre a inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down consideraram que, ao entrarem na escola, a relação interpessoal com os colegas abre demandas para a aquisição de novas habilidades sociais.

Nesta direção, refletindo sobre a importância do acesso da criança público alvo da educação especial na educação infantil, De Vitta (2010) assevera que, com o tempo a creche pode se transformar num espaço privilegiado para a identificação da criança com atraso e encaminhá-la, se necessário, para serviços específicos de diagnóstico e tratamento. Ainda na perspectiva da autora, a inserção desta criança no espaço educacional possibilitar-lhe-á compreender que, o ambiente social é constituído pela diferença e características diversas, as quais ela deve respeitar.

A educação inclusiva pode ocorrer de maneira mais natural no espaço da educação infantil, tanto pelas características inerentes a esta etapa do processo educacional, quanto pelos aspectos ligados ao desenvolvimento infantil. O que contribui para a estimulação da criança com deficiência e também a prevenção de déficits no desenvolvimento das crianças que vivem em ambiente de risco (DE VITTA, 2010). Para Melo e Ferreira (2009), a educação infantil é a porta de entrada para a inclusão escolar, sendo este nível marcado pelo desenvolvimento integral da criança, onde elas interagem com mais liberdade sem estar presas a um currículo a ser cumprido.

Ao examinar a construção de um ambiente inclusivo na educação infantil, Sekkel *et.al.* (2010) amplia o foco de discussão para além das crianças, ressaltando a importância da inclusão de todos aqueles que estão no contexto educacional, ou seja, estar incluído é ter suas necessidades percebidas e acolhidas pelos outros. Durante os estudos os autores constataram que, a instituição tem práticas educativas contraditórias, na medida em que as professoras trabalham com diferentes concepções de educação e de criança. O isolamento e a repetição de ações de forma irrefletida tornam-se características marcantes da instituição, uma vez que a exclusão está presente entre adultos e crianças, não sendo alvo de questionamento.

Na pesquisa de De Vitta (2010), os dados sinalizaram uma vinculação do conceito de deficiência à ideia de incapacidade, diferença e anomalia. No entanto, alguns profissionais

disseram ter dificuldade para definir deficiência, relatando, em alguns casos, que todas as pessoas em alguma medida possuem características diferentes a dificultar certas atividades. Mas, em todos os grupos apareceram respostas que remetem à importância da inclusão para o desenvolvimento social do deficiente. Como também, a ideia de que inclusão não é para todos, ou seja, existem casos que não podem participar desse processo.

Em outra pesquisa, De Vitta (2010) verificou as concepções das profissionais do berçário relativas à inserção das crianças com necessidades especiais na rotina das atividades desenvolvidas. Os dados mostraram que, diante das concepções das berçaristas, ficou evidente a necessidade de programas de formação de professores para a inclusão das crianças público alvo da educação especial no berçário.

Anhão *et.al.* (2010) ao verificar e analisar a interação social de crianças com Síndrome de Down e crianças com desenvolvimento típico, os dados apontaram que não há diferenças significativamente relevantes entre elas. Posto que, o grupo de crianças com SD não apresentou características de interação social muito diferentes das outras. Conforme os autores, um sistema de educação inclusiva deve ser oferecido o mais cedo possível às crianças público alvo da educação especial, pois, estas têm as mesmas necessidades: afeto, proteção, desejos e sentimentos das demais crianças.

Diante dos dados e discussões apresentados pelas pesquisas, o que se observa é que, a efetivação de uma educação inclusiva capaz de atender as especificidades dos sujeitos, considerando suas limitações e possibilidades, demanda a co-responsabilidade e envolvimento dos membros da sociedade de maneira geral. Os estudos sinalizam a necessidade de oportunizar à criança público alvo da educação especial práticas pedagógicas que focalizem suas potencialidades e concebam o papel da interação, do desenvolvimento da linguagem e da estimulação precoce para a escolarização destas crianças.

Entendendo que, o acesso à educação infantil representa a grande oportunidade que as crianças público alvo da educação especial têm, para que seus direitos civis, sociais e humanos sejam garantidos, contribuindo para que recebam estimulação no tempo certo. Assim, minimizando suas prováveis limitações. Por isso, discutir as contribuições da abordagem histórico-cultural para a escolarização destas crianças é fundamental.

2.2.2. Algumas contribuições da Teoria de Vigotsky para pensar a Educação Infantil e a Educação Especial

Ao pensar sobre a concepção de desenvolvimento do homem, não é somente o aspecto biológico que influencia, mas sim as relações sociais vivenciadas e a qualidade destas interações. Estas são determinadas por múltiplos fatores e pela realidade sócio-histórica. Participando dos processos de socialização e interação, o homem torna-se humano, influenciado e determinado pela cultura e experiências vividas.

O homem para Martins Filho (2009), é produto e produtor ao mesmo tempo da história e da cultura. Pino (2000) assegura que, o social e o cultural são categorias presentes na obra de Vigotsky, o que definiria o homem como uma pessoa social. Ou seja, há uma “...passagem da ordem natural para a ordem cultural” (Pino, 2000, p. 47). Entendendo que, no processo de constituição do sujeito, a qualidade das relações sociais a que ele está exposto é que determinará o seu processo histórico de apropriação cultural.

A teoria vigotskiniana caminha na definição de sujeito, embora este termo não seja utilizado, destacando que o homem como pessoa social é construído através do social e do cultural. A concepção de aprendizagem e desenvolvimento humano, para Vigotsky, está alicerçada no caráter histórico. Para ele, o ser humano se desenvolve ao longo de um processo e é marcado pelas interferências do outro e do meio em que está inserido. É este caráter histórico, que marca a diferença entre outras correntes de pensamento psicológicas.

Portanto, o conhecimento para Vigotsky, “é um processo histórico que segue as leis da dialética” (PINO, 2000, p. 49). Este conhecimento é produto da atividade humana, isto é, o homem vai construindo a cultura e sendo influenciado por ela. A relação entre os sujeitos e a história social é mediatizada pela apropriação dos fenômenos culturais resultantes da prática social (DUARTE, 2004).

A constituição do sujeito é fruto das determinações sociais e características orgânicas, ou seja, histórico-cultural. E a cultura é integrante da natureza humana e central na concepção do desenvolvimento psicológico do homem. Neste processo de construção da singularidade humana, Vigotsky traz o conceito de mediação semiótica, que seria a conversão do social em pessoal, isto é, das relações para as funções mentais, sem tirar do sujeito a sua particularidade. Isto significa dizer que, o ser humano desenvolve suas funções superiores se estiver exposto à cultura de seu grupo social.

Na elaboração do conceito de signo, Vigotsky se preocupa em mostrar a continuidade/descontinuidade existente entre o estímulo natural e o cultural. O estímulo natural representa a relação imediata e direta do organismo com o meio, enquanto o cultural cria entre estes uma relação indireta e mediada (PINO, 2000).

De acordo com Vigotsky, “nós nos tornamos nós mesmos através dos outros” (PINO, 2000, p.65), permitindo estabelecer que, a singularidade da “pessoa social” ocorre no nível das relações dela com o outro. Essa concepção implica conceber a criança como um ser, que se constitui e é constituído nas interações sociais, se apropriando e recriando a realidade. Por isso, a importância do acesso da criança, em especial, da criança público alvo da educação especial, o mais cedo possível, à educação infantil para que possa ser estimulada precocemente e se desenvolver através da relação com o outro.

Martins Filho (2009), afirma que o sujeito se define intrinsecamente dentro de sua cultura e de seu processo histórico-social, cuja qualidade das relações sociais determinam o seu desenvolvimento. A constituição do ser humano se dá com o humano, em que o homem é influenciado e influencia a história e a cultura, sempre mediada pelas relações sociais e interpessoais vivenciadas.

Vigotsky (2002) ao discutir as funções mentais superiores, sustenta que, a capacidade de pensar, falar e lembrar, é função permanente da pessoa e sujeitas às condições em que elas acontecem. Os conceitos que o homem elabora, suas concepções e percepções de mundo são determinadas pelo contexto social e histórico em que esse insere. Para ele, durante o primeiro ano de vida a função social da linguagem já está evidente, sendo denominada de estágio pré-intelectual do desenvolvimento da linguagem da criança. Aos dois anos de idade, as curvas do desenvolvimento do pensamento e da linguagem se tocam, dando início a uma nova forma de comportamento.

A partir do momento em que a linguagem influencia o intelecto e os pensamentos tornam-se oralizados, as crianças despertam a curiosidade para novos aprendizados, especialmente na descoberta de novas palavras e seu vocabulário é enriquecido. Por conseguinte, a intervenção e estimulação de um adulto, é preponderante para o enriquecimento tanto da linguagem quanto do pensamento.

O pensamento e a linguagem têm raízes diferentes. Vigotsky (2002) define que, no desenvolvimento linguístico ocorre uma fase pré-intelectual e no desenvolvimento intelectual, uma fase pré-linguística. O encontro destas duas trajetórias forma o pensamento verbal e a linguagem racional, embora, inicialmente o pensamento é não-verbal e a linguagem é não-intelectual.

A linguagem para Vigotsky (2002) tem papel essencial na constituição das funções mentais superiores que se consolidam, dentro do processo de desenvolvimento, nos primeiros anos de idade escolar. Desta maneira, a proposta pedagógica de uma instituição de

educação infantil deve considerar a importância do estímulo da linguagem e, consequentemente, das funções mentais superiores por meio da mediação e interação.

Através da linguagem o sujeito interage com o outro e se desenvolve cognitivamente. Logo, a educação tem papel muito importante, no sentido de estimular as crianças, buscando o seu pleno desenvolvimento na mediação. As pessoas se apropriam da linguagem desde a infância, possibilitando a apropriação de um produto cultural, a qual permite ele se relacionar com a história social e cultural. Todavia, “...relacionam-se, sem terem consciência disso, com a história de produção, utilização e modificação da linguagem” (DUARTE, 2004, p. 51).

Vigotsky (2002) aponta ainda o conceito de zona de desenvolvimento proximal. A distância entre o que o aluno é capaz de realizar sozinho (zona de desenvolvimento real) e aquilo que ele só consegue realizar com a intervenção e mediação de um adulto (zona de desenvolvimento potencial). Daí considerar que, durante a educação infantil, a escola necessita compreender este conceito, interagindo e mediando, para que as crianças saiam do nível potencial e caminhem para o real.

A interação tem importante papel no processo de desenvolvimento das crianças menores e o convívio do público alvo da educação especial com outras crianças, pois em sala de aula há a presença de diferentes zonas de desenvolvimento proximal. Deste modo, a troca entre os pares, em que uma criança mais experiente auxilia aquela menos experiente, produz benefícios a todas elas.

Nuernberg (2008) certifica que, a preocupação com a educação das pessoas com deficiência tem lugar de destaque nas obras de Vigotsky, pois este distingue deficiência primária de deficiência secundária. A primeira consiste nos problemas orgânicos e a segunda envolve as consequências psicossociais da deficiência.

Essas limitações secundárias, portanto, são mediadas socialmente, remetendo ao fato de o universo cultural estar construído em função de um padrão de normalidade que, por sua vez, cria barreiras físicas, educacionais e atitudinais para a participação social e cultural da pessoa com deficiência. (NUERNBERG, 2008, p. 309)

Desta maneira as barreiras que são impostas socialmente dificultam a inserção das pessoas com deficiência na sociedade, impedindo-as de se desenvolver e atuar nos diferentes espaços e ter uma vida independente e produtiva.

Vigotsky (2002) critica as formas de segregação social e educacional impostas às pessoas com deficiência, porque o ensino centrado nos limites intelectuais e sensoriais traz

muitas consequências para o desenvolvimento das pessoas com deficiência. E, ao desconsiderar a capacidade de aprendizado destas pessoas, não lhe são ofertadas condições que promovam o seu desenvolvimento (NUERNBERG, 2008).

Em sua obra Fundamentos de Defectologia, Vigotsky (2012) ressalta que a criança cujo desenvolvimento está comprometido por uma deficiência não é uma criança menos desenvolvida e sim com desenvolvimento diferente. Assim como cada criança, nas etapas do desenvolvimento, em cada fase, apresenta características quantitativas, uma estrutura específica do organismo e da personalidade; do mesmo modo a criança especial apresenta um desenvolvimento distinto, peculiar, isto é, inerente à sua condição.

Portanto, no processo de desenvolvimento de uma criança devemos considerar o desenvolvimento natural e o cultural. Na medida em que o desenvolvimento orgânico se realiza em um meio cultural vai se transformando em um processo biológico historicamente condicionado. A aquisição da linguagem é um bom exemplo da fusão do natural e do cultural. É importante considerar que na criança com deficiência esta fusão é dificilmente observável porque ambos planos podem divergir e a causa desta divergência está na deficiência em si.

O autor discute também que a peculiaridade do desenvolvimento da criança com deficiência tem limites, sendo que, sobre a base do equilíbrio das funções adaptativas, alteradas pela deficiência, se reorganiza, fundando-se novos princípios, todo sistema de adaptação tende a um novo equilíbrio.

De acordo com Vigotsky (2012) a tese central do estudo da deficiência é que toda deficiência cria estímulo para elaborar uma compensação, por isso o estudo dinâmico da criança com deficiência não pode se limitar a determinar o nível e a gravidade da insuficiência, mas também inclui, obrigatoriamente, se considerar os processos compensatórios, ou seja, substitutivos, reestruturados e niveladores no desenvolvimento e na conduta da criança. Assim como para a medicina moderna o importante não é a doença mas também o doente, para o estudo da deficiência o objeto não se constitui na deficiência em si mas também a criança afetada por ela.

Assim a reação do organismo e a personalidade da criança em relação à deficiência é o fato central e básico, a única realidade com que opera o estudo da deficiência. A peculiaridade positiva da criança não se deve, em princípio, ao fato de que nele não existam tais ou quais funções observáveis numa criança sem deficiência, mas também ao fato de que essa ausência de funções faz surgir novas formações que representam na sua unidade uma reação da

personalidade da criança ante a deficiência, ou seja, há uma compensação no processo de desenvolvimento. (VIGOTSKY, 2012)

O autor afirma que a criança cega ou surda pode alcançar um desenvolvimento igual à criança normal (sem deficiência), mas, a criança com deficiência o consegue de um modo diferente por um outro caminho, com outros meios e para o pedagogo é muito importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual pretende conduzir a criança. O cego, o surdo e o deficiente mental podem e devem ser medidos com o mesmo padrão da criança normal. Na realidade não há diferença entre as crianças normais e anormais (com ou sem deficiência), uns e outros são pessoas, são crianças, todos se desenvolvem segundo as mesmas leis, a diferença é o modo como se desenvolvem.

Qualquer deficiência não só modifica a relação do homem com o mundo, mas antes de tudo se manifesta nas relações com as pessoas. O que decide o destino da pessoa, em última instância, não é a deficiência em si mesma e sim suas consequências sociais, sua realização psicossocial. “Como ya hemos dicho, el niño no siente directamente su deficiencia. Percibe las dificultades que derivan de la misma. La consecuencia directa del defecto es el descenso de la posición social del niño, el defecto se realiza como desviación social.” (VIGOTSKY, 2012 p. 18) Neste sentido a escola não somente deve adaptar-se às dificuldades da criança com deficiência, mas também lutar contra elas, superá-las.

Vigotsky (2012) ressalta que a escola especial ao propor um currículo fechado, cria um micromundo ilhado e restrito, onde tudo está acomodado e adaptado ao defeito da criança, tudo está centrado na insuficiência física e não na vida real. Nossa escola especial ao invés de tirar a criança de um mundo isolado, só desenvolve nele hábitos que o conduzem a um isolamento que aumenta e acentua a segregação. A deficiência provoca a exclusão social, ela implica não só uma perturbação na atividade da criança em relação ao mundo físico mas acima de tudo uma ruptura, um deslocamento dos sistemas que determinam todas as funções de sua conduta social.

“No es posible práctica educativa alguna construída sobre la base de principios y definiciones puramente negativos.” (VIGOTSKY, 2012 p.13). Ao considerar que as limitações impostas às crianças público alvo da educação especial não podem, tão somente, direcionar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com elas, Vigotsky nos convida a considerar as potencialidades que estas crianças trazem consigo e elaborar um currículo que coloque a criança como foco principal e não suas dificuldades.

As escolas e os professores devem considerar as potencialidades que, as crianças público alvo da educação especial possuem e otimizá-las. Entender que, estas possuem limitações e possibilidades, as quais devem ser refletidas na elaboração da proposta pedagógica a ser trabalhada com elas na educação infantil.

Para Martins Filho (2009), na abordagem histórico-social a educação é a atividade que resulta do processo de constituição do sujeito, de sua humanização. Ao permitir que a “pessoa social” tenha acesso aos bens culturais produzidos pelo próprio homem e dê significação a eles, a educação estaria contribuindo para a constituição do ser social e cultural. Haja vista que, a formação humana é um processo educativo direto ou não, intencional ou não. Mas, a educação escolar é intencional e direta, cujo indivíduo é levado a se apropriar dos saberes produzidos culturalmente (SAVIANI, apud DUARTE, 2004).

No processo de conversão do social para o pessoal, Vigotsky (2002) ressalta que, a pessoa está exposta a conceitos, valores, hábitos e atitudes, e os significados que ele dá para tudo isso, é que contribuirão para sua formação individual e social. Desta maneira o desenvolvimento da criança, em cada fase de sua vida, é determinado pela cultura a qual ela está exposta.

Finalmente, necessita-se compreender o papel da educação escolar à luz do materialismo histórico-dialético. Entender que, os educadores devem cuidar da qualidade das relações sociais estabelecidas no espaço escolar, assim como, da mediação destas relações, uma vez que através deles as crianças se constituem como pessoas sociais.

CAPÍTULO III

ACESSO E DIRETRIZES POLÍTICAS DE INCLUSÃO NOS MUNICÍPIOS E INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo traça-se uma discussão sobre a realidade dos seis municípios da Microrregião de Pires do Rio, em relação às diretrizes políticas que direcionam o acesso das crianças na educação infantil, público alvo da educação especial. Refletindo que, ao adotar o paradigma de atendimento dessas crianças na rede regular de ensino, surgem demandas em relação às ações específicas de inclusão.

3.1 Acesso à Educação Infantil em Goiás

Temos como objetivo analisar os dados de acesso das crianças menores e das crianças público alvo da educação especial, na Educação Infantil. Para tanto, consultou-se os dados estatísticos do Censo Escolar de 2000 a 2013, no Estado de Goiás e nos municípios participantes da pesquisa.

Os referidos dados foram levantados no INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira). Delimitou-se o início em 2000, porque foi o ano de implantação do Peedi no Estado de Goiás, e a finalização em 2013, por ser o ano de coleta de dados da pesquisa.

Acredita-se ser importante investigar como tem ocorrido o atendimento das crianças menores e das crianças público alvo da educação especial no Estado de Goiás, nos municípios da Microrregião de Pires do Rio. Conhecer essa realidade pode contribuir para a universalização da educação infantil no Estado e nos municípios em estudo.

3.1.1 Educação infantil: panorama de matrículas em Goiás e nos municípios da Microrregião de Pires do Rio

As políticas brasileiras de atendimento às crianças ganharam maior visibilidade a partir dos anos finais da década de 1980. A aprovação da Lei nº. 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, é um marco destas políticas. O ECA tem como um dos princípios que as crianças são sujeitos de direitos fundamentais e individuais.

Atualmente, as DCNEI (2010) reafirmam o direito social das crianças quanto ao atendimento em creches e pré-escolas, reconhecendo essa etapa educacional como dever do Estado. Determinam também que as crianças tenham vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, as quais possibilitarão o reconhecimento da diversidade.

Segundo o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica (Inep, 2012) as matrículas na creche aumentaram 10,5% entre 2011 e 2012, sendo que 63,1% do total estão concentrados nas redes municipais de ensino. A expansão das matrículas na pré-escola não seguiram a mesma tendência da creche, uma vez que houve um aumento de somente 1,6%.

No ano de 2012, as creches brasileiras detinham um total de 2.540.791 (dois milhões quinhentos e quarenta mil setecentos e noventa uma) crianças de zero a três anos, enquanto a pré-escola detinha um total de 4.754.721 (quatro milhões setecentos e cinquenta e quatro mil setecentos e vinte e uma) crianças de quatro a cinco anos. O que totaliza 7.295.512 (sete milhões duzentos e noventa e cinco mil quinhentos e doze) crianças matriculadas na educação infantil.

Com esses dados sobre a expansão da educação infantil, é possível reconhecer que a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com destinação de recursos para a educação infantil, e as ações do Ministério da Educação voltadas a este nível de ensino, como por exemplo, o ProInfância, contribuíram decisivamente para ampliar o número de atendimento de crianças de zero a cinco anos na rede escolar de ensino.

O Estado de Goiás está localizado na Região Centro-Oeste do país, cuja população estimada, em 2013, era de 6.434.048 (seis milhões quatrocentos e trinta e quatro e quarenta e oito) habitantes, distribuídos em 246 (duzentos e quarenta e seis) municípios (IBGE, 2014).

De acordo com o Censo Demográfico de 2010, Goiás possuía naquele período uma população de 623.284 (seiscentos e vinte e três mil duzentos e oitenta e quatro) crianças na faixa dos zero a seis anos. Destas somente 259.720 (duzentas e cinquenta e nove mil e setecentas e vinte) frequentavam a creche ou escola, de zero a seis anos, representando um percentual em torno de 41,6%.

Em relação ao acesso das crianças na Educação Infantil em Goiás, nos anos de 2000 a 2013, a Tabela 1 traz o quantitativo deste atendimento.

Educação Infantil														
	Anos													
Esferas	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Estadual	9192	4981	5350	5553	1855	946	901	779	731	157	290	450	183	164
Federal	40	147	93	73	48	93	53	65	66	62	77	67	35	80
Municipal	48003	69323	67193	69966	94889	94238	87473	93978	101988	105122	107913	113075	119547	123521
Privada	29918	49881	53499	51423	62357	63393	49364	37289	43887	45423	50489	52886	53329	59449
Total	87153	124332	126135	127015	159149	158670	137791	132111	146672	150164	158769	166478	173094	183214

Tabela 1 – Número de matrículas na educação infantil em Goiás, de 2000 a 2013.

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados (2000 a 2013). Acesso em: 10/04/2014.

Ao examinar o total de matrículas na educação infantil de 2000 em relação a 2013, constata-se uma expansão significativa no acesso das crianças menores a este nível de ensino. Elevação esta que sofreu influências das políticas educacionais adotadas pelo país.

Já a oferta de vagas na educação infantil, em instituições federais e estaduais, sofreu um decréscimo ao longo dos 14 anos analisados, em consequência da LDB nº. 9394/96, que coloca a educação infantil como responsabilidade dos municípios. Desta maneira, determinando a elevação dos números de matrículas tanto na rede municipal quanto na rede privada, com maior ênfase de crescimento a partir do ano de 2004.

Entendemos que este crescimento sofre influencia direta das metas de ampliação e universalização da educação infantil definidas no PNE (2001-2011) o que exige por parte dos municípios a adoção de políticas que garantam o acesso das crianças menores a esta etapa educacional.

O gráfico (Figura 3) correspondente à Tabela 1 demonstra claramente o crescimento das matrículas na educação infantil na esfera municipal.

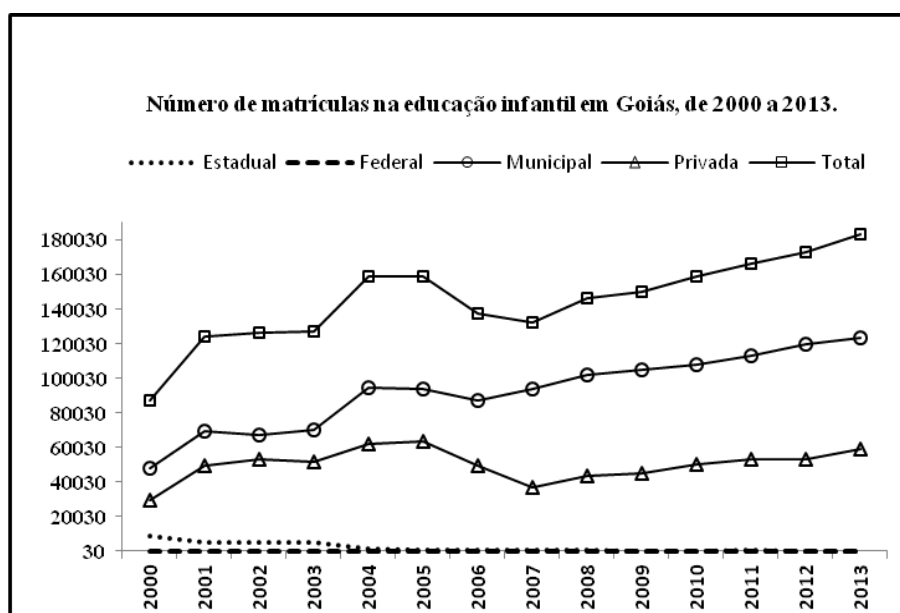


Figura 3 – Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica: microdados (2000 a 2013) MEC/INEP.

Em relação às matrículas na educação infantil, referente aos municípios da Microrregião de Pires do Rio, os dados estão apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 – Número de matrículas na educação infantil nos municípios da Microrregião de Pires do Rio- 2000 a 2013.

Educação Infantil														
Municípios	Anos													
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ipameri	821	931	1052	1001	1115	1120	1237	1184	1163	1172	1125	1145	1183	1155
Orizona	207	258	315	302	568	527	348	358	388	409	362	375	346	374
Palmelo	55	96	136	100	112	108	96	72	99	69	64	76	62	58
Pires do Rio	736	866	916	874	1160	847	839	874	963	927	927	920	910	980
Santa Cruz de Goiás	62	62	40	62	121	89	64	75	75	50	60	60	56	66
Urutaí	52	60	79	99	91	101	100	75	100	127	122	82	106	113
Total:	1933	2273	2538	2438	3167	2792	2684	2638	2788	2754	2660	2658	2663	2746

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados (2000 a 2013). Acesso em: 10/04/2014.

As crianças de zero a três anos tiveram acesso ao atendimento em creches, nos municípios de Ipameri, Palmelo e Pires do Rio, a partir de 2001. Orizona iniciou o atendimento em 2006 e Urutaí no ano de 2008. Santa Cruz de Goiás, conforme dito anteriormente, não tem creche.

Observa-se nos dados que, nos municípios pesquisados, as crianças de quatro a cinco tem garantido o seu direito de acesso à educação infantil através da pré-escola. Em Pires

do Rio, os números de matrículas oscilam constantemente, com elevação no ano de 2004 e queda acentuada em 2005, embora mantenha nos anos seguintes certa regularidade.

O município de Ipameri marca um aumento no ano de 2007 e, posteriormente, mantém o índice de atendimento. Importante destacar que, em Orizona a elevação ocorre em 2004, sofre queda no ano seguinte e mantém o mesmo índice nos anos a posteriori. Os municípios de Palmelo, Santa Cruz de Goiás e Urutaí apresentam mesmo índice de atendimento a partir de 2004.

O gráfico (Figura 4) da Tabela 2 permite notar a evolução das matrículas, nos municípios pesquisados, entre os anos de 2000 a 2013.

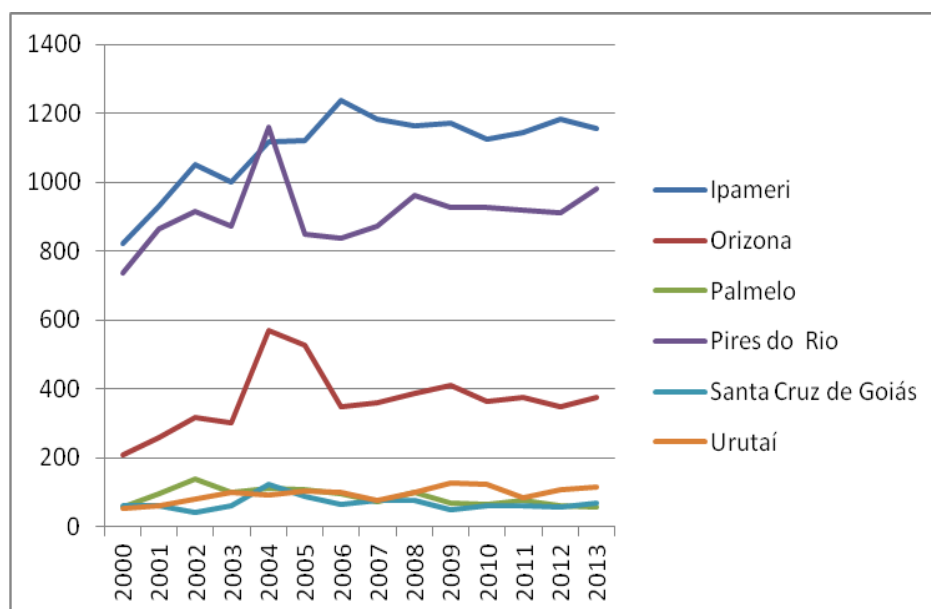


Figura 4 – Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica: microdados (2000 a 2013) MEC/INEP.

3.1.2 Dados de acesso das crianças público alvo da Educação Especial na Educação Infantil: uma análise das matrículas em Goiás e nos municípios da Microrregião de Pires do Rio

Em relação ao atendimento às crianças público alvo da educação especial, são instituídas as DCNEE-EB, em 2001 como consequência da LDB 9394/96 que determina o atendimento deste público preferencialmente na rede regular de ensino. Elas indicam que, o acesso destas crianças tenha início na educação infantil, em creches e pré-escolas, cabendo às escolas se organizarem para oferecer este atendimento.

De Vitta (2010) discorre que, a perspectiva da educação inclusiva pode ocorrer de maneira mais natural no espaço da educação infantil, tanto pelas características inerentes a esta etapa do processo educacional, quanto pelos aspectos ligados ao desenvolvimento infantil. Para Melo e Ferreira (2009), a educação infantil é a porta de entrada para a inclusão escolar, sendo este nível marcado pelo desenvolvimento integral da criança, pois elas interagem com mais liberdade sem estar presas a um currículo a ser cumprido.

Essas experiências promovem o pleno desenvolvimento da criança, contribuem para a aquisição de habilidades e a superação de dificuldades. Sua inserção também possibilita à criança compreender o ambiente social e se localizar nele, o qual é composto pela diversidade humana (DE VITTA, 2010). Entretanto, existe uma demanda por pesquisas que demonstrem, a curto prazo, a importância dessas experiências precoces e de qualidade para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança e, a longo prazo, para seu sucesso na escola e na vida (ECPI/OCDE, 2002).

A inserção de todas as crianças na educação infantil, especialmente o público alvo da educação especial, é uma conquista social e humana, que contribui decisivamente para o desenvolvimento afetivo, social, cognitivo, emocional e físico de todas elas. De acordo com o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica (Inep, 2012), o total de crianças público alvo da educação especial matriculadas na educação infantil, no ano de 2012, foi de 18.652 (dezoito mil seiscentos e cinquenta e dois) nas classes especiais e escolas inclusivas, e de 40.456 (quarenta mil quatrocentos e cinquenta e seis) nas classes comuns.

Os números mostram uma tendência, mesmo que baixa, de aumento no quantitativo de crianças público alvo da educação especial, sendo atendidas nas instituições de educação infantil. Possivelmente, porque as políticas educacionais a partir de 2008, como por exemplo, a PNEE de 2008, tenham contribuído decisivamente para este aumento, como também, a pressão dos diferentes grupos sociais, para que estas crianças tivessem garantido o seu direito social e humano de frequentar a escola.

As políticas públicas educacionais de acesso e permanência de todas as crianças na educação infantil estão postas. Pesquisadores e estudiosos defendem a importância da educação infantil e do AEE às crianças público alvo da educação especial. Resta saber se estas crianças estão matriculadas.

Quanto ao acesso das crianças público alvo da educação especial na educação infantil, no Estado de Goiás, o Censo só começou a registrar estes dados a partir de 2007. Nos anos anteriores foi computado somente o total geral de alunos da educação especial e dos alunos matriculados no ensino fundamental. A Tabela 3 traz os seguintes dados:

Tabela 3 – Número de matrículas da educação especial na educação infantil em Goiás, de 2007 a 2013.

Educação Especial na Educação Infantil							
Anos							
Esferas	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Estadual	413	438	276	03	15	01	0
Federal	0	0	01	01	01	0	0
Municipal	1129	1004	857	983	951	981	936
Privada	2359	2290	1104	642	475	422	432
Total:	3901	3732	2238	1629	1442	1404	1370

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados (2007 a 2013). Acesso em: 10/04/2014.

É notável que, de 2007 a 2009, a presença de crianças público alvo da educação especial na educação infantil, em instituições estaduais e privadas, era maior do que na rede municipal. Já na rede federal este atendimento era insignificante.

A concentração deste atendimento nas redes estaduais e privadas deu-se em detrimento da política de educação inclusiva adotada pelo Estado de Goiás, expressa no Peedi (1999) uma vez que manteve escolas estaduais com oferta de pré-escola e também escolas especiais, que atendiam crianças menores.

A partir de 2010, registra-se um decréscimo acentuado de matrículas das crianças público alvo da educação especial nas redes estaduais e privadas e uma pequena elevação das matrículas na rede municipal. O que pode ser constatado no gráfico (Figura 5) da Tabela 3.

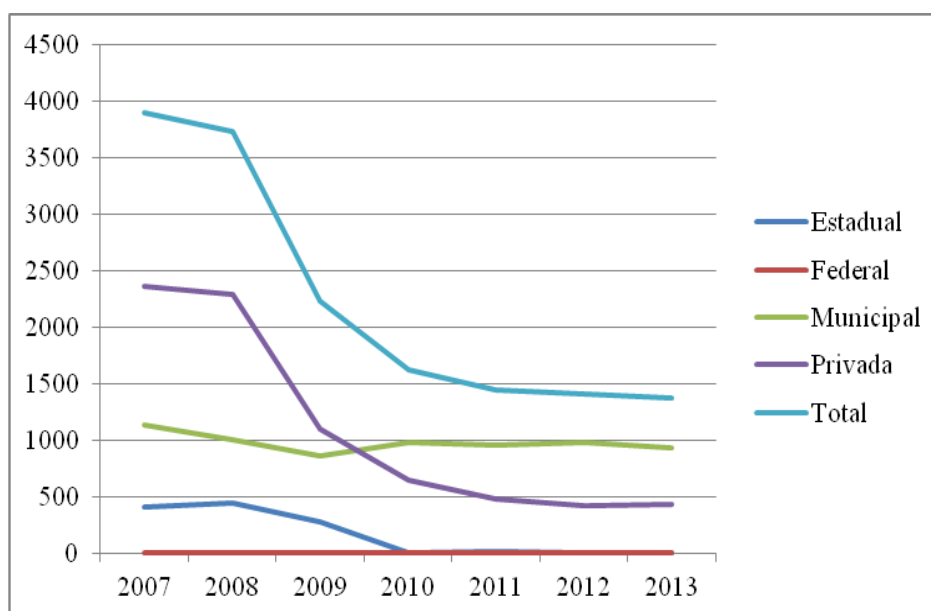


Figura 5 – Gráfico elaborado a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica: microdados (2007 a 2013) MEC/INEP.

Sobre o índice de crianças público alvo da educação especial, atendidas na educação infantil, nos municípios da Microrregião de Pires do Rio, os dados consultados

foram de 2007 a 2013. Pois, somente a partir de 2007, passaram a ser registrados no Censo Escolar o número de atendimento deste público na educação infantil.

Tabela 4 – Número de matrículas da educação especial na educação infantil nos municípios da Microrregião de Pires do Rio, de 2007 a 2012.

Educação Especial na Educação Infantil						
Anos						
Municípios	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Ipameri	21	34	39	58	54	30
Orizona	01	0	0	02	02	01
Palmelo	0	0	0	01	01	01
Pires do Rio	02	01	01	01	03	03
Santa Cruz de Goiás	0	0	0	0	0	0
Urutaí	0	0	0	01	03	02
Total:	24	35	40	63	63	37

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados (2007 a 2013). Acesso em: 10/04/2014.

Mesmo sendo irrisório o número de matrículas na educação especial, os dados demonstram que, houve uma elevação no ano de 2010, na maioria dos municípios. Ressaltando-se que, em 2008, não havia matrícula de crianças público alvo da educação especial em boa parte deles, consoante o gráfico (Figura 6) da Tabela 4.

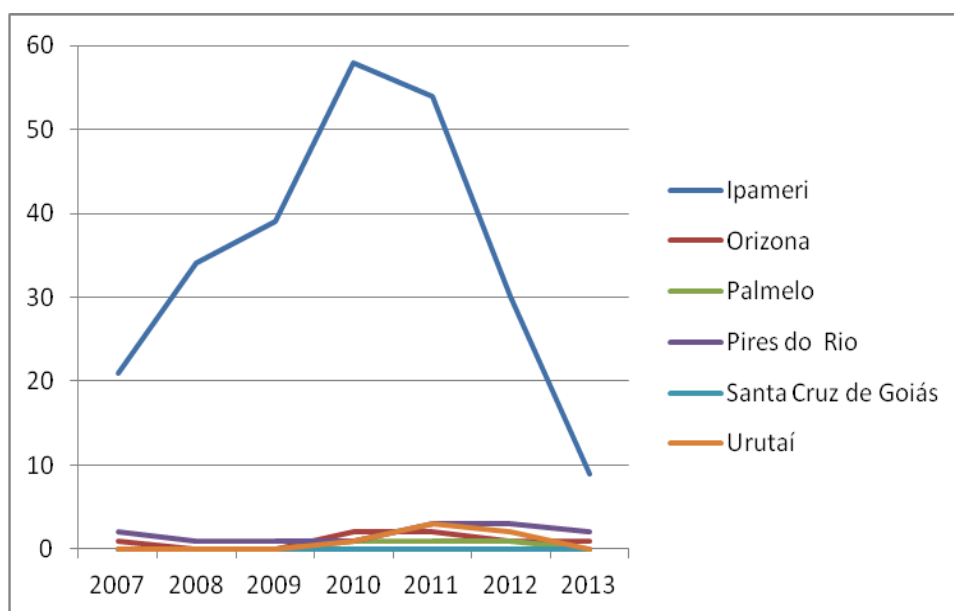


Figura 6 – Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica: microdados 2007 a 2013 (MEC/INEP).

Dos seis municípios pesquisados, o que chama a atenção é o de Ipameri, cujos dados revelam oscilação no atendimento das crianças público alvo da educação especial, com constante elevação a partir de 2007, tendo seu auge no ano de 2010, embora registrando uma

queda considerável a partir de 2011. Dentre os outros municípios da Microrregião de Pires do Rio, Ipameri é o sistema de ensino que mais atende crianças público alvo da educação especial.

Segundo os dados do Censo Escolar, todas as crianças público alvo da educação especial matriculadas estão na rede municipal de ensino. Tanto que, as cidades de Orizona, Palmelo, Pires do Rio e Urutaí registram uma elevação nas matrículas das crianças público alvo da educação especial, mesmo que baixa, a partir de 2010, e mantêm o mesmo índice de atendimento nos anos posteriores.

Somente o município de Santa Cruz de Goiás não registra matrículas na educação infantil de crianças público alvo da educação especial. O que se questiona é: onde estão estas crianças deste município? Como estão tendo acesso aos serviços especializados?

Faz-se relevante analisar separadamente os dados de matrícula de crianças público alvo da educação especial, da creche e da pré-escola, a fim de verificar qual a faixa etária da educação infantil está sendo mais atendida (Tabela 5).

Tabela 5 – Número de matrículas de crianças público alvo da educação especial na creche e na pré-escola, nos municípios da Microrregião de Pires do Rio.

	Creche							Pré-escola						
	Anos							Anos						
Municípios	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ipameri	09	14	16	16	09	04	03	12	20	23	42	45	26	06
Orizona	0	0	0	0	0	0	0	01	0	0	02	02	01	01
Palmelo	0	0	0	01	01	01	0	0	0	0	0	0	0	0
Pires do Rio	0	0	0	0	0	0	0	02	01	01	01	03	03	02
Santa Cruz de Goiás	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Urutaí	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	01	03	02	0
Total:	09	14	16	17	10	05	03	15	21	24	46	53	32	09

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados (2007 a 2013). Acesso em: 10/04/2014.

Em 83% dos municípios constata-se que, as crianças público alvo da educação especial, não estão tendo garantido o seu direito social e humano de inserção escolar na creche. Desta forma, as crianças perdem a oportunidade de serem estimuladas e se desenvolverem satisfatoriamente.

Partimos do pressuposto que a não inserção das crianças de zero a três anos na creche, inclusive aquelas que são público alvo da educação especial, acarreta prejuízos no desenvolvimento destas crianças. Sabemos que as crianças, que nascem com alguma deficiência ou limitação em seu desenvolvimento, necessitam do estímulo de profissionais para que a mesma possa superar tais limitações, aprender e interagir com seus pares.

Consoante os dados do Censo Escolar, o município de Santa Cruz de Goiás não oferece atendimento às crianças em creches. Situação esta que, exclui as crianças de 0 a 03

anos do convívio educacional e retira delas o direito à educação, ao cuidado e à estimulação precoce, tão necessários a esta fase do desenvolvimento humano. Ao somar o número de matrículas do público alvo da educação especial em todos os municípios, no anos de 2013, totaliza-se 03 crianças na creche e 09 na pré-escola.

Interessante notar que, em 2010, no município de Orizona, ingressaram na pré-escola duas crianças público alvo da educação especial, permanecendo em 2011. Temos como hipótese que, estas crianças permaneceram até o término da pré-escola e acreditamos que, seja importante para além do acesso, possibilitar que a criança permaneça na instituição, aprenda e se desenvolva. Em contrapartida, no município de Urutaí ingressaram três crianças no ano de 2011 e apenas duas permaneceram em 2012, o que pode refletir o abandono de uma das crianças.

É preocupante saber que, dos seis (06) municípios investigados somente Ipameri e Orizona atenderam crianças público alvo da educação especial na creche, entre os anos de 2007 a 2013. Os dados evidenciam que a inclusão nos municípios pesquisados está acontecendo com maior ênfase na pré-escola, conforme ilustra o gráfico (Figura 7) da Tabela 5.

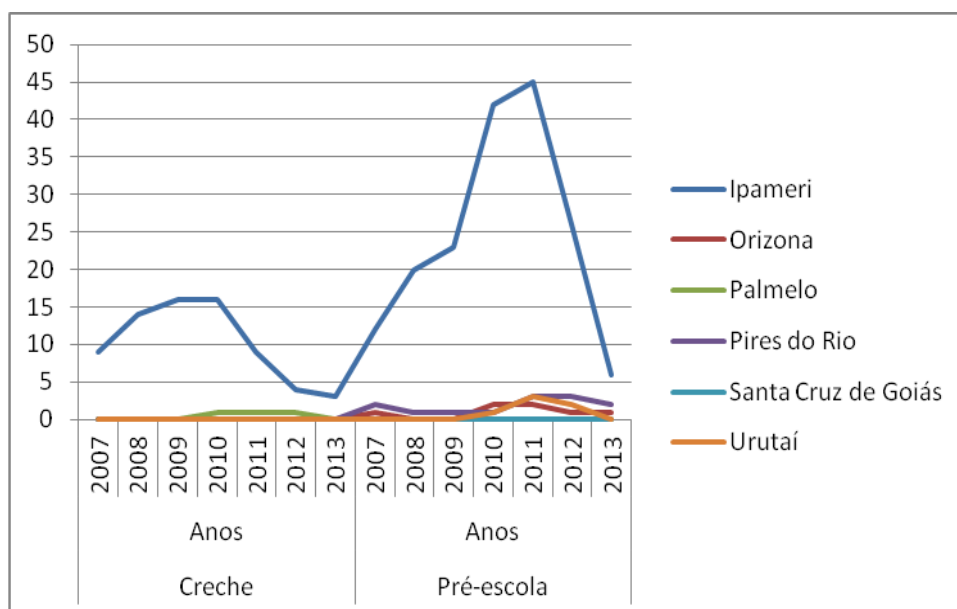


Figura 7 – Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica: microdados (2007 a 2013), MEC/INEP.

Os dados de acesso de todas as crianças menores na educação infantil, ressaltam que, mesmo sendo considerada essencial para o desenvolvimento pleno das crianças, a educação infantil ainda não está universalizada. E, apesar do acesso a ela ser uma necessidade

fundamental, não é suficiente para garantir uma educação exitosa. A este respeito Bueno e Meletti (2011) alerta que:

Se quisermos, efetivamente, aprimorar os processos inclusivos de educação para alunos com deficiência, com busca crescente da melhoria da qualidade de ensino, não podemos manter estes níveis, tanto de escolarização quanto de inclusão escolar na educação infantil, sob a pena de mantermos aquilo que tanto temos criticado: a simples absorção desses alunos para a melhoria dos índices estatísticos, mas sem a necessária qualidade que contribua para a construção de sua cidadania. (BUENO e MELETTI, 2011, p. 286).

O acesso é um dos aspectos da política educacional. Contudo, é necessário conhecer o que vem direcionando o direito à matrícula e à permanência exitosa das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na educação infantil. Para tanto, buscar-se-á identificar e caracterizar as diretrizes políticas dos municípios goianos investigados, que tratam da educação destas crianças.

3.2 Diretrizes das SME e das Instituições de Educação Infantil: o que dizem os documentos e os gestores?

Com o propósito de identificar as diretrizes políticas municipais, que definem o acesso e a permanência das crianças de zero a cinco anos, público alvo da educação especial, nos municípios da Microrregião de Pires do Rio, foram analisados tanto os documentos elaborados pelas SME e pelas instituições de educação infantil, como também, as falas dos gestores entrevistados.

O acesso às diretrizes políticas dos municípios participantes da pesquisa permitiu apreender a intencionalidade dos gestores municipais e das escolas em relação à educação especial e à educação infantil expressa nos documentos. Estas diretrizes norteiam as ações a serem desenvolvidas no âmbito dos sistemas de ensino, das escolas e das salas de aula.

3.2.1 Diretrizes legais acerca da Educação Especial

Procura-se aqui analisar as diretrizes legais a partir dos documentos existentes nas SME. No primeiro contato da pesquisadora com estas secretarias, em especial com os secretários, verificou-se que, dos seis municípios investigados somente dois possuíam Plano

Municipal de Educação (PME) até o ano de 2013: Orizona e Santa Cruz de Goiás. De acordo com a secretária municipal de educação de Pires do Rio, o referido o PME já foi elaborado em 2009 e, até a presente data, a Câmara Municipal de Vereadores não o colocou em votação. Ela acredita que será preciso fazer outro plano, porque este já está defasado.

A SME de Ipameri informou que, a proposta de elaboração do PME está em andamento e acredita que, em 2014, seja encaminhado à Câmara de Vereadores para apreciação e aprovação. Os secretários municipais de educação de Palmelo e Urutaí se dispuseram a buscar informações a respeito da elaboração do PME e, em seguida, encaminhariam a resposta a esta pesquisadora. O que não foi feito até a conclusão deste trabalho, embora tenha realizado novos contatos.

No que se refere às orientações normativas sobre educação especial nos municípios pesquisados, somente o município de Orizona elaborou um documento onde busca direcionar o atendimento às crianças público alvo da educação especial. Nos outros cinco municípios, houve a informação de que é necessário elaborar esta normativa.

Nas seis instituições de educação infantil investigadas, os gestores afirmaram ter o Projeto Político Pedagógico (PPP). Porém, somente 05 (cinco) delas forneceram-no para posterior análise.

O PME de Orizona destina um capítulo específico para a educação especial, uma vez que, “esse problema é complexo e exige soluções diferenciadas, mesmo porque as necessidades especiais são variáveis” (ORIZONA, 2001). Todavia, ressalta que, o atendimento das crianças público alvo da educação especial é problemático, porque a rede municipal não possui infraestrutura adequada para receber este público.

Este documento estabelece oito metas a serem alcançadas pela rede municipal de ensino, são elas:

1. Fazer levantamento em todo o município, a fim de constatar o número e a deficiência dos portadores de necessidades especiais, bem como o levantamento socioeconômico de cada família;
2. Organizar, com os municípios próximos e em parcerias com a Secretaria de Saúde e Ação Social, programas destinados á família e às crianças e adolescentes portadores de necessidades especiais;
3. Oferecer junto com a rede estadual e outras entidades privadas e públicas, cursos sobre o atendimento básico a educandos com necessidades educativas especiais para os professores em exercício na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e suas respectivas famílias;
4. Assegurar o transporte escolar a todas as crianças e adolescentes que apresentem dificuldades de locomoção;
5. Incentivar a realização de estudos e pesquisas sobre as diversas áreas relacionadas aos alunos que apresentem necessidades especiais;
6. Redimensionar as classes especiais e criar salas de recursos, conforme as necessidades da demanda escolar, de forma a favorecer e apoiar a integração dos

educandos com necessidades especiais em classes comuns, sempre que possível, fornecendo-lhe o apoio adicional necessário;

7. Estabelecer, em parceria com as áreas de Assistência Social e Cultura e com organizações não-governamentais para tornar disponíveis aos alunos com deficiência visual, livros de literatura falados, o braile e em caracteres maiores;

8. Adaptar os prédios escolares existentes para o recebimento de alunos com necessidades especiais e estabelecer, nos padrões mínimos de infraestrutura das escolas, exigências nesse sentido. (PME, ORIZONA, 2001).

Analisando as referidas metas do PME de Orizona, verifica-se que há uma indefinição em relação ao termo utilizado para denominar o público alvo da educação especial. Ora são citados como “portadores de necessidades especiais”, ora como “educandos com necessidades educativas especiais” e, por fim, como “necessidades especiais”. Conquanto, o PME de Orizona é um avanço em termos de diretrizes políticas para a educação municipal, mesmo porque a data de sua aprovação se articula com a aprovação das diretrizes de 2001, do MEC.

A busca de parcerias com a Assistência Social e Secretaria de Saúde está presente nas metas e demonstra a presença da concepção assistencialista de atendimento desta clientela. Sendo que, esta era a indicação desde o início – que a educação não faria inclusão sozinha, pois era necessário estabelecer a intersetorialidade, o que não vem ocorrendo, ainda que seja destacada em todos os documentos.

Outra parceria desejada diz respeito à formação dos professores e está ligada a rede estadual de ensino. Sabe-se que, um dos projetos do Peedi (1999) da SUEE-GO é o Caminhar Juntos, o qual ofereceu parcerias aos municípios goianos, para que a inclusão nestes também acontecesse. De certa forma, a dependência dos municípios com a SEE resulta do acordo assinado por muitos municípios, no ano de 2001.

Interessante notar que, a meta 6 do PME de Orizona traz como modelo de atendimento a integração da criança público alvo da educação especial nas classes comuns, embora inicialmente este termo fosse utilizado como inclusão até se apontar a distinção. Nesta meta indica-se a necessidade de redimensionamento e mudanças na classe especial, cujos alunos sejam integrados na classe comum e as salas especiais sejam dimensionadas para a sala de recursos com a finalidade de apoiar a integração/inclusão.

Percebe-se que, a acessibilidade é uma preocupação presente no PME de Orizona, evidenciada na oferta de transporte escolar àqueles com dificuldade de locomoção, adaptação dos prédios escolares e disponibilidade de livros de literatura falados, braile e caracteres ampliados para os deficientes visuais. Aliás, a única deficiência citada neste documento.

Ainda que, a coordenação de educação especial de Orizona tenha dito haver uma orientação normativa sobre a educação especial no município, constatou-se que o documento é um projeto, intitulado “A inclusão dentro da Proposta Pedagógica”, elaborado em 2013, pela referida coordenação da SME. O projeto traz como objetivo geral e específicos:

Apoiar os professores que tem na sala comum, alunos com necessidades educacionais, bem como atender esses na sala de aula para aprimorar o seu processo de ensino e aprendizagem, sanando suas dificuldades das séries anteriores;
Auxiliar os professores na busca de alternativas para realizar um bom trabalho com os alunos com NEE;
Atender a todos individualmente os alunos com NEE para melhorar seu desempenho em sala de aula;
Identificar as potencialidades dos alunos;
Realizar um trabalho coletivo com o grupo escolar para que se efetive a inclusão;
Produzir recursos pedagógicos considerando as necessidades especiais de cada aluno;
Promover ações educativas com vários setores. (ORIZONA, 2013).

Este projeto objetiva dar apoio e suporte pedagógico aos professores, tendo como foco o aprendizado do aluno, conforme demonstrado na metodologia utilizada. Posto que, refere-se à produção de materiais e recursos a serem utilizados na sala de aula, como também a busca de alternativas de trabalho para contribuir para o exercício com os alunos público alvo da educação especial.

Este projeto define normas de atendimento para as salas de recursos multifuncionais, estabelecendo que, o aluno poderá ser atendido individualmente ou em grupos de 3 componentes, uma ou duas vezes por semana, durante duas horas no contraturno. Para tanto, os professores da sala de recursos multifuncional, os da classe comum e a equipe pedagógica da escola deverão se encontrar durante as reuniões pedagógicas, quando farão o cronograma de atendimento dos alunos.

No referido projeto, é definido que o apoio psicopedagógico é um serviço disponibilizado pelas escolas em horário contrário ao das aulas, tendo como foco desenvolver e potencializar as condições reais de aprendizagem de cada aluno. Isto é, “esta modalidade de apoio tem um caráter preventivo, a fim de que, no futuro, os déficits reais comprometam menos as suas aquisições do conhecimento” (ORIZONA, 2013).

O PME de Santa Cruz de Goiás foi aprovado em 2009, através da Lei nº. 568/2009. Traz como prioridades, dentre outras, ampliar o atendimento da educação infantil e garantir ao público alvo da educação especial, o acesso a uma educação de qualidade em todos os níveis de ensino. Em relação a educação infantil define que

Uma instituição de educação infantil deve, de forma inclusiva, promover o acesso indiscriminado a todas as crianças, ampliando a oferta de vagas para esta faixa etária, no município de Santa Cruz de Goiás. Dessa forma, são necessários que se busquem recursos financeiros junto ao Governo Federal, que contemplem a educação infantil. (PME/SANTA CRUZ DE GOIÁS, 2009).

Dentre os objetivos e metas estabelecidas pelo PME (2009) de Santa Cruz de Goiás, para a educação infantil, estão expressos:

1. Elaborar e efetivar planejamentos, em consonância com a proposta pedagógica, que defenda os princípios de inclusão, democratização e parcerias entre a família e a escola, percebendo a criança como um sujeito de direitos;
2. Oportunizar, em dois anos, formação permanente e continuada dos profissionais que atuam nas instituições de educação infantil, cumprindo o que a lei determina;
3. Garantir assessoria preventiva e atendimento específico às turmas, através de equipes multiprofissionais (Fonoaudióloga, Psicóloga, Psicopedagoga, Fisioterapeuta, Pediatra, Assistente Social, Odontólogos, dentre outros), conforme legislação vigente;
4. Ampliar a oferta de vagas para a Educação Infantil em diferentes setores, com aplicação de recursos específicos, adequados e/ou construindo espaços destinados à faixa etária, iniciar, no primeiro ano de implantação e ao termino de 10 anos, ter sanado tais deficiências;
5. Garantir a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais preferencialmente, em turmas regulares, com acompanhamento de profissionais especializados e carga horária compatível para o desenvolvimento do trabalho; (PME/SANTA CRUZ DE GOIÁS, 2009).

Nestas diretrizes estabelecidas para a educação infantil, percebe-se a preocupação e o reconhecimento da necessidade de ampliação do atendimento deste nível de ensino. Mesmo sabendo que, as crianças de zero a três anos não têm acesso à creche neste município, esta ampliação faz-se necessária e urgente.

O PME (2009) de Santa Cruz de Goiás indica que a concepção de atendimento aos alunos público alvo da educação especial é o modelo inclusivo, focalizando como necessária a formação profissional para este acompanhamento. Embora na introdução deste documento conste que, apresenta-se um diagnóstico da realidade educacional do município, ele estabelece diretrizes e metas para os próximos dez anos com foco nos níveis: educação infantil, ensino fundamental e médio e nas modalidades: educação de jovens e adultos e educação especial. Mas, somente a educação de jovens e adultos é contemplada, sendo que a educação especial aparece apenas nos objetivos e prioridades do PME e nas diretrizes da educação infantil.

Embora o PNE (2001-2011) tenha definido no Capítulo V – Financiamento e Gestão – como um dos objetivos a elaboração e execução de planos estaduais e municipais de educação, em consonância com este plano, doze anos após sua aprovação quatro municípios, dentre os seis pesquisados, ainda não elaboraram seus planos municipais de educação.

Outro fator que nos chama a atenção é a inexistência de PME em 02 municípios analisados, visto que, eles têm um sistema de ensino composto por muitas escolas e são cidades com maior número de habitantes e de alunos em idade escolar. Acreditamos que esta inexistência dificulta a adoção de diretrizes e ações para o atendimento das crianças menores e também do público alvo da educação especial.

O Peedi (1999) define que a elaboração de planos municipais “contribui tanto para o conhecimento da realidade local, como para o planejamento estratégico das ações a serem adotadas para o alcance dos objetivos dos diferentes segmentos que constituem a comunidade” (GOIÁS, 1999, p. 07). Deste modo, entendendo que o plano municipal contribuiria para se pensar e executar ações específicas de educação especial e inclusão com vistas à garantia de acesso e permanência deste público.

Portanto, é possível afirmar que, a ausência de um PME influencia decisivamente a falta de direcionamento de políticas educacionais voltadas aos diferentes níveis e modalidades de ensino, em específico a educação especial, que é o foco deste estudo. Desta maneira podemos perceber que as políticas e diretrizes adotadas a nível nacional com vistas à consolidação de um sistema educacional inclusivo não conseguem impactar na adoção de diretrizes e ações nos municípios com vistas à organização dos sistemas municipais.

Sabe-se que, a elaboração de diretrizes políticas expressa a vontade e o compromisso com a educação por parte dos gestores municipais, permitindo reconhecer a realidade e propor mudanças para a educação de qualidade que se espera. São estas diretrizes que direcionam a adoção dos PPP das escolas, os quais irão nortear toda a ação educativa, visando à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos os alunos.

Oliveira e Leite (2007) afirmam que para a construção de um sistema educacional inclusivo é preciso implementar ações que vão desde o macrossistema, referentes às políticas educacionais diferenciadas, até as ações pontuais no cotidiano da escola expressas num planejamento pedagógico que atenda as diversidades presentes na escola.

A ausência de diretrizes políticas por parte de 04 municípios dificulta a percepção de como está sendo a oferta de atendimento das crianças público alvo da educação especial na educação infantil. Por isso, a análise dos PPP das escolas participantes da pesquisa propiciou conhecer o que está sendo oferecido para as crianças e o público alvo da educação especial.

3.2.2 O projeto político-pedagógico: projetando ações específicas de inclusão

O ato de planejar faz parte da organização de uma escola, que procura por meio de um projeto elaborado coletivamente, conhecer sua realidade e propor ações e metas a serem alcançadas num determinado período. Espera-se que, a instituição de ensino ao elaborar o seu PPP, mobilize a comunidade escolar na busca por um ensino eficaz e consiga dar respostas aos desafios impostos, os quais demandam tomada de decisões e acompanhamento das ações.

A LDB nº. 9394/96, em seu Artigo 12, definiu como incumbência das escolas elaborarem e executarem a sua proposta pedagógica, dando-lhes a autonomia e a responsabilidade para escolher que tipo de ensino querem e irão ofertar aos seus alunos. Deste modo, no PPP a comunidade escolar expressa as concepções que irão nortear suas ações pedagógicas.

Libâneo (2003) fixa que, o projeto propõe direção política e pedagógica para o trabalho escolar, prevê ações e institui procedimentos. E mais, “o projeto expressa, pois, uma atitude pedagógica, que consiste em dar um sentido, um rumo, às práticas educativas” (LIBÂNEO, 2003, p. 346).

Acreditamos que a intencionalidade do ato educativo e a busca pela formação plena dos alunos deve direcionar todo o planejamento educacional. A este respeito é preciso ressaltar que: “E é na intencionalidade do ato educativo que educação comum e educação especial unificam-se, na busca de condições favoráveis para o desenvolvimento de todos os alunos.” (OLIVEIRA e LEITE, 2007 p. 518).

Se o PPP da instituição expressa as concepções, traça as diretrizes de ações e os procedimentos, é importante identificar como a educação e inclusão das crianças público alvo da educação especial está presente neste documento. Desta forma, a análise deles ocorreu com foco na filosofia educacional, objetivos e ações específicas de inclusão. Além do PPP, foram considerados na discussão os aspectos sobre o tema apresentados nas entrevistas com os diretores das instituições de educação infantil.

A presença da criança público alvo da educação especial demanda que as escolas façam mudanças e tomem decisões para efetivamente incluí-las. A este respeito, Ropoli *et al* (2010), define algumas destas decisões:

Fazer da aprendizagem o eixo das escolas, garantindo o tempo necessário para que todos possam aprender; reprovar a repetência; abrir espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam praticados por seus professores, gestores, funcionários e alunos, pois essas são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania; valorizar e formar continuamente o professor, para que ele possa atualizar-se e ministrar um ensino de qualidade. (ROPOLI *et.al.*, 2010, p. 14)

Na análise dos PPP das seis instituições de educação infantil, investigadas na Microrregião de Pires do Rio, ressaltamos que, das duas escolas participantes da pesquisa em Ipameri, somente o CIPO disponibilizou o seu PPP. Este projeto foi elaborado em 2013 e tem como missão:

Proporcionar ao educando desenvolvimentos intelectuais, emocionais, físicos e sociais, ajudando a construir além da aprendizagem, valores baseados nos ideais de solidariedade humana, respeito e amor ao próximo, garantindo-lhes assim a oportunidade do real exercício da cidadania e preparando-os para o futuro sucesso no âmbito educacional. (PPP/CIPO, 2013,p.05).

Esta instituição de ensino demonstra em seu PPP (2013) a preocupação em estimular a autonomia das crianças, despertar a criticidade e trabalhar valores essenciais para a convivência harmoniosa, tanto na escola como na sociedade. Acreditam que, o aluno é a própria razão de ser da escola.

Porém, as leituras e análises feitas no PPP (2013) do CIPO não evidenciaram haver um trabalho direcionado às crianças público alvo da educação especial, nem demonstraram as condições de permanência oferecidas a elas. O que é reforçado com a fala da diretora durante a entrevista, quando questionada de que modo a educação e inclusão das crianças público alvo da educação especial é contemplada no PPP da instituição:

“Nós recebemos o João em julho então eu não vou mentir para você, a gente não esperava o João e nós não fizemos previsão nenhuma neste ponto” (Diretora CIPO, 2013.)

Em Orizona, o CMLC elaborou o seu PPP de 2013, trazendo como filosofia a valorização das potencialidades das crianças, adolescentes e jovens, estimulando o pleno desenvolvimento rumo à construção da própria identidade. Interessante observar que, este projeto expressa em um dos seus objetivos: “oferecer estimulação adequada nos aspectos psicomotor, afetivo, cognitivo, etc, respeitando-se o ritmo de cada educando e oferecendo condições ambientais e educativas que incentivem a criatividade” (PPP/CMLC, 2013). Objetivo este que vai ao encontro do atendimento das crianças público alvo da educação especial na educação infantil, cuja estimulação é tão necessária para esta faixa etária.

Apesar de ser citado pela diretora que, uma das grandes dificuldades enfrentadas pela escola ao atender as crianças público alvo da educação especial, seja a falta de espaço físico adequado, ela não aparece no PPP, quando relaciona as fragilidades da escola. Contudo, o PME de Orizona (2001) ressalta a necessidade de criar infraestrutura para o atendimento deste público.

Em entrevista a diretora do CMLC, foi questionada de que modo a educação e a inclusão das crianças público alvo da educação especial é contemplada no PPP da instituição. Ela asseverou que:

“Tudo que nós temos no PPP é pra eles, é através de danças, nós temos jogos, entra mais essa parte lúdica praticamente é isso aí que nós temos no PPP pra eles.” (Diretora CMLC, 2013).

Mesmo tendo afirmado que, todas as ações são também para as crianças público alvo da educação especial, o PPP não retrata esta afirmativa, porque não aborda especificamente ações para a garantia das condições de permanência destas crianças na instituição, muito menos a concepção de educação especial e inclusão que norteia o trabalho da instituição com este público em específico.

O PPP de 2013, da CJD em Pires do Rio, expressa a filosofia da instituição, expondo que, “a escola deve ser um espaço lúdico de aprendizagem, de forma a ampliar as experiências, valorizar a iniciativa e curiosidade, contribuindo para a construção do conhecimento” (PPP/CJD, 2013). Também aborda a discussão da inclusão na educação infantil, ressaltando que a educação especial articula-se a ela no sentido de garantir oportunidades socioeducacionais às crianças. Acredita que,

A inclusão precisa ser atendida como o espelho da educação, um direito adquirido, que consiste em oferecer uma formação que acompanhe o aprendizado regular, estabelecendo políticas claras e garantias de condições para que elas sejam implementadas. Para isso, o centro deverá adaptar-se a essa realidade, assim todos terão a oportunidade de desenvolver ao máximo suas potencialidades. (PPP/CJD, 2013).

A instituição de ensino manifesta ter clara a ideia do direito da criança, público alvo da educação especial, em acessar a escola através da garantia de uma vaga e o direito de permanecer, aproveitando as condições e oportunidades de desenvolvimento de suas potencialidades propiciadas pela escola.

Examinando os objetivos registrados no PPP, chamou a atenção o que diz: “respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura, etc” (CJD, 2013). É interessante notar a preocupação com as diferenças entre as crianças e o respeito a elas. Apesar de a escola ter três crianças, consideradas pela instituição, como público alvo da educação especial matriculadas, ela não considera esta diferença ao elaborar seu PPP.

De acordo com a diretora, ao ser questionada sobre o modo que a educação e a inclusão das crianças público alvo da educação especial é contemplada no PPP da instituição, declarou que:

Não tem nenhuma parte voltada para eles não, nós não fizemos nenhuma parte voltada para eles não, primeiro porque nós só tínhamos um caso, se bem que isso não justifica, depois que apareceu os outros dois. Então, a gente realmente tem que rever esse nosso PPP para fazer uma coisa voltada para eles. (Diretora CJD, 2013)

Ao ler o PPP (2013) da CMMT em Pires do Rio, averiguou-se que, esta instituição definiu que a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo, tratando a criança como sujeito. Lembrando que, a instituição de ensino tem como filosofia educacional:

A criança é percebida como um ser ativo, atento e criativo, elaborando hipóteses sobre seu ambiente dentro e fora da escola. Portanto, durante a seleção e desenvolvimento das atividades que fazem parte da organização do processo ensino-aprendizagem, a escola preocupa-se na adequação a cada faixa etária e suas necessidades específicas, bem como os estágios de desenvolvimento cognitivo. (PPP/CMMT, 2013).

Em seu PPP, a respectiva instituição não se refere à educação especial e inclusão, nem traça ações para garantir a permanência das crianças público alvo da educação especial, apesar de ter uma criança nessas condições matriculada na pré-escola. Esta inexistência é também reforçada pela diretora, em entrevista, a qual afirmou que:

Eu sinto que nós falhamos neste sentido porque quando fizemos o PPP no início do ano, logo depois detectamos o problema da criança. Eu creio que para o ano que vem esse PPP tem que ser mudado nesse sentido para que através desse documento a gente possa até conseguir resolver esses problemas. (Diretora CMMT, 2013).

Em Santa Cruz de Goiás, a EMAL elaborou o seu PPP em 2013, propondo como missão a oferta de uma educação eficaz, capaz de formar cidadãos atuantes e habilitados para viver numa sociedade globalizada, individualista e tecnológica. Dentre as metas a serem alcançadas na instituição, expressas no PPP (2013), destacam-se:

1. Garantir o acesso das crianças com necessidades educacionais especiais na instituição;
2. Perceber o aluno como um ser consciente, livre, capaz de refletir, agir e construir a sua própria história;

3. Fortalecer parcerias para assegurar, nas instituições competentes, o atendimento integral à criança, considerando seus aspectos físicos, afetivos, cognitivos, linguísticos, bem como, as dimensões lúdicas, artísticas e imaginárias;
4. Utilizar a educação como um instrumento inclusivo e amoroso, fornecendo subsídios que possam dar ao educando das diferentes camadas sociais, econômicas e culturais a base necessária para desenvolver a personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo responsabilidade pessoal, principalmente no que se refere a liberdade de escolher a profissão na qual se sinta gratificado. (PPP/EMAL, 2013).

A escola apresenta como preocupação a garantia do acesso das crianças público alvo da educação especial e busca parcerias para assegurar o atendimento integral à criança. Visando que as condições de permanência a serem ofertadas, a estas crianças é uma necessidade para que a escola se torne inclusiva atendendo as diferenças.

Em entrevista, ao ser questionada de que modo a educação e inclusão das crianças público alvo da educação especial é contemplada no PPP da instituição, a diretora ressaltou que: *“é contemplado sim no PPP, fala do direito que eles tem a professor de apoio”* (Diretora EMAL, 2013). Porém, no PPP não foram encontradas informações sobre o direito do público alvo da educação especial ao professor de apoio, conforme mencionado pela diretora.

As análises dos documentos elaborados pelas SME e pelas instituições de educação infantil permitiu apreender que, as diretrizes que contribuiriam para a garantia de acesso e permanência das crianças público alvo da educação especial, não são estão postas. Assim como, na maioria dos municípios da Microrregião de Pires do Rio pesquisados, há ausência significativa de políticas públicas voltadas à educação especial e inclusão.

Uma vez analisadas as diretrizes políticas tanto das SME, bem como dos PPP das cinco instituições de educação infantil participantes da pesquisa, nota-se que, tais diretrizes deveriam influenciar no acesso e permanência das crianças público alvo da educação especial na educação infantil.

3.2.3 O silêncio dos municípios em relação às diretrizes legais do direito à educação e inclusão das crianças público alvo da Educação Especial

O PME é um documento que deve direcionar toda a política educacional do município, com estreita e profunda relação com as políticas nacionais e estaduais. Faz-se necessário que, os municípios mobilizem toda a comunidade escolar e a sociedade, com representantes dos vários segmentos, para sua elaboração e consequente execução.

Quando um sistema de ensino se propõe a elaborar seu PME, conhecendo a realidade local, os desafios e as possibilidades, as políticas educacionais, diretrizes e ações podem resultar dos dados advindos dele. Assim, os diferentes níveis e modalidades da educação devem ser contemplados. Pois, como Bueno e Meletti (2013) declaram acerca dos impactos das políticas educacionais municipais voltadas para a educação especial e inclusão:

São as políticas em ação que permitirão o avanço da qualidade do ensino dessa população e que possibilitarão ou não a adoção, cada vez mais, de formas de escolarização mais adequadas para indivíduos que, é preciso que não esqueçamos, possuem prejuízos causados por uma deficiência. (BUENO e MELETTI, 2013, p. 31)

Indo ao encontro da realidade das SME, a reflexão acerca das falas dos gestores - secretários municipais e coordenadora de educação especial, a partir das entrevistas realizadas, é possível compreender melhor como estão sendo pensadas as políticas públicas voltadas à educação especial e inclusão nos municípios da Microrregião de Pires do Rio. Ao serem questionados sobre o tema, os referidos gestores fizeram as seguintes afirmativas:

Nós ainda não temos nada regulamentado, a única coisa que a gente tem é a obrigação de receber essas crianças. (SME/Ipameri)
Nós estamos aprendendo e não estamos medindo esforços para ajeitar tudo que é preciso, sala e aparelhos, tudo que é necessário o município de Orizona tem tentado fazer. (SME/Orizona)
Ainda está sendo implantada. (Coord.EE/Orizona)
A gente tem a LDB e o PPP, é a questão mais curricular mesmo. (SME/Palmelo)
Tem alguns direcionamentos que a gente pegou, de apostilas de formação do Estado, a gente está esperando as coisas se consolidarem. (SME/Pires do Rio)
Não, porque na realidade nós não temos muito, esse público é bem mínimo então nós vamos lidar com os casos que aparecem pontualmente, nós não temos nenhum objetivo traçado porque é mínimo. (SME/Santa Cruz de Goiás)
Neste ponto o município é bem carente, precisar aprimorar muito. (SME/Urutaí)

De maneira geral, os gestores demonstram não haver diretrizes políticas voltadas à educação especial e inclusão nos municípios investigados. Se o município não as adota, porque o público é mínimo, os gestores revelam um discurso excludente, demonstrando despreocupação com o acesso e permanência das crianças público alvo da educação especial na educação infantil.

É instigante perceber que, mesmo após uma década de implantação da política de educação inclusiva, em nível nacional e estadual, os gestores em sua maioria declararam estar sem direcionamento. Outro dado interessante a expor que, há a dependência do município em relação às políticas estaduais, provando estar ele ainda carente de orientações e direcionamento em relação à educação especial e à inclusão.

Em relação à elaboração de leis, resoluções, orientações normativas e decretos voltados à educação especial e à inclusão, os gestores ressaltam que:

Nós temos alguns atos normativos como, por exemplo, dentro do nosso estatuto consta que o aluno, legalmente, tem o direito do apoio e isso já está normatizado (SME/Ipameri).

Estamos aproveitando só o que vem do conselho municipal, toda mudança necessário o conselho é que determina e cobra da gente o que precisa fazer. (SME/Orizona).

Dentro do PPP da escola sim. Em termos de secretaria a gente faz o levantamento de conteúdos para estar trabalhando e capacitando os professores para estar trabalhando. E a questão da grade, a gente segue muito os parâmetros e fazemos um apanhado e planejamos em cima disso aí. (SME/Palmelo).

São instruções normativas inclusive baseada nas do Estado, nós pegamos a do Estado e adequamos e jogamos junto com a do ensino fundamental. (SME/Pires do Rio).

Não, nós temos no geral o que todas as escolas tem, porque isso aí é uma determinação do próprio ministério da educação e consta na LDB. (SME/Santa Cruz de Goiás).

No meu conhecimento ainda não. (SME/URUTÁI).

O exame das falas deixa claro que, não há regulamentação da educação especial e inclusão nas SME. Algumas falas demonstram um desconhecimento da necessidade de tais direcionamentos. Embora algumas secretarias afirmassem haver instruções normativas sobre a educação especial e inclusão, esta pesquisadora não teve acesso a estas documentações, inviabilizando a sua análise.

As falas advindas das entrevistas com os gestores desvelaram que, os municípios têm como prática apoiar-se e nortear-se em documentos federais e estaduais. Contudo, ao serem questionados sobre quais seriam estes documentos, alguns deles não conseguiram informar, ficando a maioria das falas restrita à LDB, sem especificar o que diz a lei a respeito da educação especial e inclusão.

A adoção de políticas educacionais voltadas à educação especial e inclusão é o primeiro passo, para que o município oportunize o acesso das crianças público alvo da educação especial, reconhecendo sua existência e seus direitos civis, sociais e humanos. As ações nascidas posteriormente à adoção de políticas, caso sejam fruto da mobilização de todos os envolvidos com o processo educacional, representarão a preocupação política, ética e humana dos gestores municipais em relação àquela parcela da população considerada minoritária por muitos. Todavia, significativa e por séculos desconsiderada como sujeito de direitos, assim como, merecedora de uma real atenção e de uma educação de qualidade, justa e igualitária.

Por isso, tratar das discussões pertinentes às ações pedagógicas desenvolvidas nas instituições de educação infantil, a fim de garantir a permanência, o aprendizado e

desenvolvimento das crianças, público alvo da educação especial, revela-se fundamental neste estudo.

CAPÍTULO IV

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AÇÕES QUE CONFIGURAM O ACESSO E A PERMANÊNCIA DAS CRIANÇAS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1 Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil

Propõe-se neste capítulo descrever as ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito das instituições de educação infantil envolvidas neste estudo, que revelem as condições de permanência, propiciadas às crianças público alvo da educação especial, na Microrregião de Pires do Rio. Para tanto, serão analisados os dados revelados pelos sujeitos da pesquisa - os coordenadores pedagógicos, professores regentes e professores de apoio, a fim de vislumbrar como tem ocorrido, ou não, a inclusão das crianças público alvo da educação especial.

Parte-se do pressuposto de que, o direito das crianças público alvo da educação especial de acessar a escolarização, na educação infantil, é condição essencial para o seu desenvolvimento e aprendizagem de maneira eficaz, natural e plena. Além do mais, que a possibilidade de conviver com outras crianças representa uma excelente oportunidade de valorização, acolhimento e aceitação da diversidade humana.

4.1.1 Prática pedagógica envolvendo as crianças público alvo da educação especial na educação infantil

A proposta pedagógica de uma instituição de educação infantil deve considerar o seu papel na formação social e pessoal da criança, compreendendo a realidade histórica e cultural, em que as crianças menores estão sujeitas e a responsabilidade dos adultos no processo de desenvolvimento de seus alunos.

Barbosa, Alves e Martins (2011) ao discutirem o trabalho pedagógico na educação infantil dizem que:

Ter como referência a criança no trabalho pedagógico implica desenvolver um olhar sensível a fim de primar por experiências concretas, expressões e relações multifacetadas, compreendendo como ela conhece o mundo, o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, enfim, as múltiplas linguagens. (BARBOSA, ALVES E MARTINS, 2011, p.137).

Desta maneira, a prática pedagógica desenvolvida com as crianças menores necessita ter como ponto de partida a própria criança, sua individualidade, suas necessidades e interesses. Seguindo esta linha de pensamento, Pletsch (2009, p. 149) esclarece

que o professor deve valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, necessita ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdos, não só em relação aos alunos considerados especiais, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar. (PLETSCH, 2009, p. 149)

As DCNEI (2010) explicam que a proposta pedagógica da instituição de educação infantil deve garantir o cumprimento da sua função sociopolítica e pedagógica, “oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais” (DCNEI, 2010, p. 17). Concebendo a criança como um ser de direitos, que se constrói através da relação com o outro, da mediação do adulto, que cria e recria, sonha, pensa; enfim, vivencia experiências e dá significados a elas. Crianças estas que têm direito à igualdade de oportunidades, ao conhecimento e à educação, em que todas as oportunidades sejam a elas oferecidas.

Sabendo da presença da criança público alvo da educação especial nas salas de aula das instituições de educação infantil, indagou-se os coordenadores pedagógicos sobre a existência de uma prática pedagógica, situação de aprendizagem direcionada especialmente a estas crianças. Eles disseram que:

Não existe. (Coord. CMMMA)

Ela está sempre no computador com ele e sempre com alguma figura, imagem grande e ele tem o apoio que só por sua conta. (Coord. CIPO)

Ela (professor de apoio) ficava mais em sala com eles e tentando ajudar eles a resolver as mesmas atividades de todos e agora que ela está tirando mais, fazendo jogos no computador. (Coord.CMLC)

Tem algumas atividades que eu busco estar conversando com a professora e orientando ela para estar desenvolvendo atividades com esta aluna. (Coord. CMMI)

A gente tenta levar as atividades que são feitas com as outras crianças para ele, mas na medida que ele possa fazer. As outras duas crianças nós temos um trabalho diferenciado com eles porque eles não são especiais na questão motora é mais cognitiva e a gente nota que um deles é mais questão de limite, ele não tem TANTO problema que a gente olha e diz realmente esta é uma criança especial é mais uma questão de limite, então a professora e nós aqui tentamos fazer com que ele aprenda a escutar o não, aprenda a entender que todo lugar que ele vai tem regras que ele tem que cumprir, porque se a gente deixar na vontade dele ele vai achar que aqui é um local só de brincadeiras (Coord. CJD)

O que é feito para ele é tentar adequar que ele consiga enturmar com todas as crianças junto e não ele separado. (Coord. EMAL)

Pode ser percebido nas falas das coordenadoras pedagógicas que, a prática pedagógica direcionada às crianças público alvo da educação especial, é incipiente e não intencional. Pois, duas (02) das seis (06) coordenadoras entrevistadas afirmaram que as crianças ficam jogando no computador, uma (01) revelaram não ter uma prática específica, duas (02) disseram orientar que se faça adequação do que está sendo trabalhado com todas as crianças e uma (01) aponta orientar o que deve ser trabalhado, mas não se refere como é feito.

As falas demonstram que o coordenador pedagógico assume o papel de orientar e dar apoio. Quanto ao discutir o trabalho diferenciado dado às crianças, eles demonstraram não compreender o que seria a adaptação curricular e, muitas vezes, responsabilizaram a criança por não conseguir participar. Uma das coordenadoras pedagógicas demonstrou a preocupação em envolver a criança, público alvo da educação especial, com as demais crianças, buscando a interação entre todos.

Esta mesma indagação foi feita aos professores regentes e professores de apoio, os quais secundaram o seguinte:

A gente conta historinha e eu não posso te dizer se ele entende tudo mas eu noto que quando converso com ele, sempre vira o olhar e fica atento. Ele adora balão e a gente sempre leva para a sala. (Professora de apoio, Berçário, CMMA)

Ele é igual a todo mundo, ele faz as mesmas coisas. (Professora regente, Jardim II, CMMA)

Eu trabalho muito com vídeos porque ele gosta bastante, trabalho também a questão do espelho, números, alfabeto e tudo isso ele já conhece e até mais que as outras crianças. (Professora de apoio, Jardim II, CIPO)

Eu trago eles sempre para a sala de computação, trabalho as letras de encaixe, jogo da memória e quando tem uma atividade mais complicada para eles na sala aí eu saio. (Professora de apoio, Jardim II, CMLC)

Quando eu estou trabalhando as vogais com as outras crianças a professora de apoio trabalha com as letras de encaixe e muitas vezes é em sala mesmo. (Professora Regente, Jardim II, CMLC).

Eu pego tinta e pincel e coloco ela para bater o pincel no papel e misturar as cores, giz de cera, rasgar o papel e fazer bolinhas. (Professora de apoio, Jardim II, CMMT)

Em cima do planejamento da professora regente eu planejo algumas atividades geralmente concretas e trabalho na sala mas não trabalho com os dois juntos. (Professora de apoio, Jardim I CJD)

Eu modifico o plano de aula da professora porque pela deficiência motora dele ele não consegue escrever o nome, não consegue escrever palavras. Tem que ser mais visual, concreto, eu faço adaptação nas atividades que exigem coordenação motora (Professora de apoio, Jardim II, CJD)

Ele costuma fazer quase as mesmas atividades mas só que diferenciada, a gente não pega pra valer, assim puxado com ele porque se fizer isso ele chora e deita no chão e eu acho que ele chora porque não dá conta. (Professora de apoio, Jardim II, EMAL)

O silêncio da maioria das professoras regentes foi observado, ficando por conta do professor de apoio a discussão sobre a prática pedagógica desenvolvida com as crianças público alvo da educação especial. O que permitiu inferir que, a criança e sua aprendizagem está sob a responsabilidade do professor de apoio.

As práticas relatadas pela maioria das professoras revelaram certo imprevisto e desconhecimento em relação ao trabalho, que deveria ser desenvolvido com as crianças

menores público alvo da educação especial, durante esta fase tão importante do desenvolvimento infantil.

As falas permitiram entender ainda que, a prática pedagógica direcionada às crianças público alvo da educação especial, está diretamente ligada ao tipo de deficiência apresentada pelas crianças. As que têm Síndrome de Down são inseridas em todas as atividades propostas, realizando as mesmas atividades dadas às crianças sem deficiência, tanto que, as professoras de apoio e regentes revelam ser essas crianças dóceis e fáceis de ser atendidas.

Para a criança com Hemiparesia, cujo grau de dificuldade está relacionado à dificuldade motora, há somente uma adaptação nos recursos, nos materiais utilizados e na organização do espaço na sala de aula. Já com a criança autista, a prática pedagógica desenvolvida é totalmente diferenciada, pois a professora de apoio revelou escolher outras atividades diferenciadas daquelas direcionadas às outras crianças e que atende o aluno fora da sala de aula, em outros espaços. Foi possível inferir, nesse caso, haver um indicativo de professor de apoio e sala específica para a criança autista e esporadicamente tentativas de inclusão desta criança na classe comum.

Torna-se essencial chamar a atenção para o diagnóstico. Muitas vezes prematuro e sem nenhuma fundamentação, dado àquelas crianças que apresentam dificuldades de adaptação às regras da instituição, de convívio, de não acompanhamento do ritmo de aprendizagem das outras crianças, de não adequação às normas de comportamento estabelecidas pelas instituições.

O número de crianças consideradas público alvo da educação especial, que não possuem laudo médico é significativo. Dentre as dez (10) crianças indicadas pelas instituições, 50% não possuem um diagnóstico clínico ou de equipe multiprofissional. Fato preocupante, porque as crianças podem ser rotuladas como “especiais” e, desta maneira, serem vistas pelos profissionais como incapacitadas ou suas práticas apresentem como foco somente a limitação destas crianças.

Nesta perspectiva, as crianças que não conseguem acompanhar o ritmo das outras crianças e são consideradas com deficiência intelectual, recebem acompanhamento do professor de apoio, mas este revela ter dificuldade em selecionar atividades para serem trabalhadas com elas, pois não têm um direcionamento adequado. Assim, acreditam que o laudo médico iria auxiliá-los na escolha das atividades a serem desenvolvidas com estas crianças.

Minha maior dificuldade é o laudo dessas crianças, saber o que essas crianças tem para que eu possa desenvolver um trabalho com elas, para que eu possa me aprofundar no assunto e buscar atividades direcionadas para o problema dela. Tem hora que eu fico meio perdida, eu não estou fazendo um trabalho específico com essas crianças. (Professora de apoio – Jardim II - CJD)

Embora reconheçamos o papel do laudo médico, concordamos com Cardoso (2013) reconhece que, um laudo médico não pode ser mais importante que um parecer pedagógico sobre o aluno. Apesar de existir uma crença entre os professores que a definição médica é fundamental para o seu trabalho, os saberes pedagógicos é que irão auxiliar o professor na escolha das diferentes estratégias e métodos, que podem ser trabalhados com o aluno, levando em consideração as possibilidades e limites da criança público alvo da educação especial.

É interessante perceber que, apesar das crianças com Síndrome de Down serem deficientes intelectuais, já existe uma crença de que elas são capazes de aprender. Entretanto, aquelas indicadas como “deficientes intelectuais” são vistas como incapazes de aprender, não sendo reconhecidas como sujeitos de conhecimento. E o mais crítico é que, esta concepção está presente na educação infantil, uma etapa em que o desenvolvimento pleno desta criança deveria ser estimulado.

4.1.2 A interação e o brincar como eixos de promoção de aprendizagens

As DCNEI (2010) apresentam a proposta de que as práticas pedagógicas, que compõem o currículo da educação infantil, deverão ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. O trabalho a ser desenvolvido nas instituições de educação infantil deverá ter como centro as relações estabelecidas entre as crianças e a importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem delas.

Para Barbosa, Alves e Martins (2011, p. 139), “o brincar é atividade histórica e cultural, criada e recriada no tempo e espaço, se diferenciando em alguns aspectos, em diferentes sociedades e culturas, portanto é mediada e mediadora na constituição da criança”.

Segundo Leontiev (1988), a brincadeira é a principal atividade da criança e o trabalho é o adulto. O caráter de atividade principal é conferida à medida que ela é a que media as mudanças ocorridas em uma determinada etapa do desenvolvimento. Isto é, “atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da criança, em certo estágio de

seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1988, p. 05). Por isso, é importante o planejamento e a mediação do professor de educação infantil, na medida em que planeja, seleciona e direciona as brincadeiras nas diferentes interações e significados, que elas possam oportunizar às crianças.

Em contato com os coordenadores pedagógicos, os professores regente e professores de apoio, identificou-se que a brincadeira tem representado uma forma de interação entre as crianças público alvo da educação especial com as demais crianças. As falas revelaram ser nos momentos das brincadeiras, que a maioria das crianças público alvo da educação especial participa em igualdade com seus pares.

De acordo com estes profissionais, a brincadeira está presente nos diversos momentos das aulas e faz parte da prática pedagógica desenvolvida na educação infantil. Declararam que:

No meu ver eles se divertem pra valer, gostam e dão conta de participar direitinho. (Coord. CMLC)

Eu considero normal. (Professora Regente CMLC)

Ela participa do jeito dela, não obedece regras. (Coord. CMMT)

Ele gosta de estar em todas as brincadeiras. (Coord. CJD)

Ele participa bem e não se cansa. (Professora de apoio CJD)

Ele brinca e vai do jeitinho dele, ele não consegue correr mas ele vai atrás. (Professora Regente EMAL)

Ele brinca de tudo, tudo o que for brincar ele está junto e cai toda hora. (Professora de apoio EMAL)

Os meninos tem muito amor por ele e cuida dele direitinho. (Professora de apoio – Jardim II - CMMA)

Os que conseguem se aproximar do berço, quando estão no chão, são muito carinhosos com ele. (Professora de apoio – Berçário- CMMA)

Eu sinto que eles tem um carinho por ele. (Professora de apoio – Jardim II – CIPO)

Muito boa, ele é muito carinhoso, gosta de ficar abraçando e beijando, os meninos gostam demais dele e se deixar é assim o tempo todo. (Professora regente – Jardim II – CMLC)

Defendemos a ideia de que o brincar necessita fazer parte da proposta pedagógica da instituição de educação infantil e desta maneira direcionar o planejamento das aulas, mas não o brincar sem direcionamento e sem a mediação do professor embora compreenda a importância do brincar livre, assim ele traz em si um propósito e não deve ser apenas uma atividade para preencher o tempo. Nesta direção é preciso compreender a importância do brincar no desenvolvimento da criança e também de que maneira poderá selecionar, direcionar e mediar as brincadeiras.

A este respeito encontramos no RCNEI (1998) a indicação de que: “A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar, permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. (vol. 1, p. 29).

Em relação à interação entre todas as crianças, a maioria dos professores afirmou que, as crianças público alvo da educação especial são acolhidas pelas outras crianças, se preocupam e buscam sempre estar juntos. Muitas vezes, protegendo aquela criança que eles consideram mais frágil.

A interação é promotora da aprendizagem das crianças e caberá ao professor propiciar situações de aprendizagem, brincadeiras, diálogos que promovam o contato entre todas as crianças e que possam expressar sentimentos, emoções, saberes, falar, agir, enfim conviver umas com as outras.

Ao discutir sobre o papel da interação, em Vigotski, Duarte (1996) esclarece que o nível de desenvolvimento de uma criança é estabelecido por aquilo que ela consegue fazer sozinha e aquilo que ela necessita da ajuda de outras pessoas. Desta forma entra a mediação do professor é extremamente importante porque a criança imita o adulto naquilo que não consegue realizar sozinha.

No caso das crianças público alvo da educação especial, dependendo de sua limitação, a interação com seus pares mais experientes e com o professor representa uma oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que serão estimuladas e poderão imitar aquilo que o outro faz, e aquilo que ela não consegue fazer sozinha agora poderá fazer amanhã.

Partindo do pressuposto de que, a todas as crianças, em especial, ao público alvo da educação especial, deverão ser garantidas as condições de permanência e aprendizado nas instituições de educação infantil, é urgente e necessário conceber uma prática pedagógica que acolha e atenda às reais necessidades das crianças. Estas que, por causa de uma ou mais limitação, são prejudicadas em seu desenvolvimento e aprendizagem.

Seguindo esta linha de pensamento buscamos em Vigotsky (apud DUARTE, 1996) a defesa da imitação no processo educativo das crianças, entendendo que o bom ensino é aquele que trabalha com a zona de desenvolvimento próxima da criança. Sendo que o adulto passa a ser modelo de aprendizado para a criança e deve partir dele a mediação para que a aprendizagem e o desenvolvimento aconteçam.

Em relação ao conceito de imitação Duarte (1996) esclarece que existem limites para a imitação e que uma criança não pode imitar qualquer coisa, se formos aumentando o grau de dificuldade para que ela possa resolver com a nossa ajuda chegará um ponto que ela não conseguirá mais porque ultrapassaremos a zona de desenvolvimento próximo, saindo dos limites do desenvolvimento desta criança. Isto nos mostra que é preciso conhecer os limites e possibilidades das crianças e utilizá-los em favor da aprendizagem.

A inclusão de todas as crianças demanda mudanças atitudinais e conceituais por parte de toda comunidade escolar, posto que:

Numa escola inclusiva o aluno é sujeito de direito e foco central de toda ação educacional, garantir a sua caminhada no processo de aprendizagem, e de construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania e, por outro lado, objetivo primeiro de toda ação educacional. (BRASIL, 2004, vol. 3)

A inclusão será efetivada à medida que sejam garantidas a todas as crianças não somente o acesso por meio da matrícula, mas, essencialmente através da promoção de sua participação em todo o processo educacional, obtendo sua efetiva aprendizagem. Este processo de escolarização se dará através da inserção da criança público alvo da educação especial em todas as atividades planejadas para as outras crianças partindo do pressuposto que tais atividades visam o desenvolvimento pleno delas.

4.1.3 Proposta pedagógica e planejamento: o cuidar em foco

A concepção de proposta pedagógica para educação infantil, no modelo inclusivo, proposta pela *Coleção Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão – Educação Infantil* (BRASIL, 2006) ressalta que, “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 que promovam a aprendizagem” (BRASIL, 2006, p. 17).

O documento sugere que sejam feitos novos arranjos pedagógicos com diferentes estratégias de ensino para todos, como adaptação, complementação e suplementação, caso haja necessidade. Estes ajustes contribuem para a inclusão e aprendizagem de todas as crianças, sendo essenciais para a prática educativa desenvolvida com as crianças menores.

Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) é pontuado que a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais (deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) deve ser considerada na proposta pedagógica das instituições. Além de contemplar “estratégias, orientações e materiais específicos para o trabalho com crianças que apresentem déficits sensoriais, físicos, motores e múltiplas” (BRASIL, 2006, p. 33).

No planejamento, os educadores têm como ponto de partida as suas concepções sobre o seu papel, sua visão a respeito das reais necessidades das crianças, o que é prioridade

no trabalho a ser desenvolvido com elas, o que sabe sobre a prática pedagógica voltada à creche e pré-escola. Enfim, “a elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos” (OSTETTO, 2012).

O ato de planejar a prática pedagógica que será desenvolvida com as crianças menores, é uma das características que marcam a passagem do atendimento assistencialista para o educacional deste público. Isto é, os professores entendem que, precisam registrar e sistematizar o seu fazer pedagógico, visando ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças menores.

Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) é apregoado a função indissociável do cuidar e educar, tendo em vista que, “os direitos e as necessidades próprios das crianças no que se refere à alimentação, à higiene, à proteção e ao acesso ao conhecimento sistematizado” (BRASIL, 2006, vol.1 p.17).

Pressupõe-se que, o planejamento das aulas deve retratar a proposta pedagógica direcionada a todas as crianças, inclusive às crianças público alvo da educação especial. Que esta ação, quando presente como proposta pedagógica da escola, envolve uma atividade coletiva em razão da necessidade das trocas de experiências entre os envolvidos no processo educativo. Pois, Ostetto (2013, p. 193) ressalta que, “planejar na educação infantil é planejar um contexto educativo envolvendo atividades e situações desafiadoras e significativas que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimento sobre o mundo físico e social”.

A partir desta compreensão questionou-se aos coordenadores pedagógicos e professores, se estes momentos acontecem na escola. Eles disseram:

Para eles não há planejamento para eles, mas para as outras crianças a gente senta de 15 em 15 dias. (Coord. CMMA)

Eu faço individualmente mas depois discuto com a diretora, coordenadora e professores. (Professora de apoio – Berçário – CMMA)

Não, formalmente não é só conversas mesmo. (Coord. CIPO)

Não, a gente não senta e fica mais por conta da professora de apoio mesmo. (Professora regente – Jardim II – CIPO)

Nós estamos meio falhos com esses registros e esses momentos de planejamento coletivo não estão acontecendo. (Coord. CMLC)

Não planejo o que será trabalhado, só mentalmente no papel não. (Professora de apoio – Jardim II – CMLC)

A gente não senta para planejar o que será trabalhado com esta aluna mas a gente conversa. (Coord. CMMT)

Nós conversamos, mas não registramos o que é planejado. (Professora regente – Jardim II – CMMT)

Não tem um momento específico para isso. (Coord. CJD)

Tudo é registrado, eu faço o planejamento da turma e ela pega o meu planejamento e a gente sempre discute. (Professora regente – Jardim II – CJD)

É planejado com base no planejamento da professora, a gente olha os livros e as atividades que vai dar. (Professora de apoio – Jardim II – EMAL)

Inicialmente precisamos destacar que a ausência dos momentos para planejar as aulas e trocar experiências na escola é um indicativo de condições inadequadas de trabalho porque ao não ter este tempo e espaço para o diálogo e ação conjunta o professor se isola, não tem condições de exercer sua atividade de modo colaborativo, além de não ter oportunidades de refletir sobre sua prática com seus pares.

As falas revelaram que, não há planejamento do trabalho a ser desenvolvido com todas as crianças, inclusive com as público alvo da educação especial. No caso destas, apenas uma conversa informal e sem registro, pois a responsabilidade do trabalho com estas crianças é do professor de apoio. Tanto que, um deles afirmou fazer o planejamento sozinho e depois discutir com a coordenadora e a professora regente. Apenas uma professora de apoio disse que planeja com base no planejamento da professora, porém de maneira isolada.

O que confirma a responsabilização da escolarização destas crianças somente ao professor de apoio. Porque os dados mostram a ausência de um trabalho colaborativo, onde todos assumem a sua responsabilidade e pensam coletivamente sobre a prática pedagógica a ser direcionada a todas as crianças, inclusive àquelas público alvo da educação especial. Os próprios coordenadores afirmaram que, a escola não disponibiliza este momento de planejamento, não tem um tempo específico para esta atividade. Portanto, os professores planejam suas aulas em casa.

A análise dos dados indicaram a existência de planejamento e ação pedagógica solitários, como se o atendimento das crianças, principalmente o público alvo da educação especial, fosse de responsabilidade somente dos professores de apoio e, em alguns casos, do professor regente. Desta maneira, ao se sentirem desamparados e sem uma direção a seguir, elas relatam buscar informações mais acessíveis através de pesquisas na internet e tentam colocar em prática aquilo que, muitas vezes, não condiz com as necessidades daquela criança atendida por eles em sala de aula.

Entendemos que esta ação pedagógica solitária tem estreita relação com a ausência de políticas e diretrizes municipais voltadas à educação especial na perspectiva inclusiva, que influencia nas questões relativas à formação profissional, condições adequadas de trabalho, proposta pedagógica que dê respostas aos desafios inerentes à diversidade humana, etc.

Outro dado inquietante, pois a prática direcionada às crianças, público alvo da educação especial, não está sendo pensada e nem registrada, mas improvisada através de conversas informais e escolha aleatórias das atividades a serem trabalhadas com elas.

Acredita-se que, a qualidade da educação infantil e, do trabalho desenvolvido com as crianças estão diretamente atrelados à intencionalidade. Trabalhando isoladamente, professor regente e professor de apoio, perdem a oportunidade de aprimorar o seu fazer pedagógico e seu desenvolvimento profissional e de atuarem de modo colaborativo para atender as demandas e necessidades das crianças público alvo da educação especial, bem como de outras crianças.

O imprevisto no trabalho com as crianças público alvo da educação especial caracteriza uma exclusão, porque incluir não é somente colocar junto, é acima de tudo propiciar condições favoráveis para o pleno desenvolvimento desta criança, oportunizado através de um atendimento pensado, planejado e posto em prática. Entretanto, vale ressaltar que, este imprevisto muitas vezes não diz respeito apenas a atuação direcionada a estas crianças, mas a todas as matriculadas na educação infantil, principalmente as turmas de berçário e maternal. Aspecto observado em nossa atuação como professora de Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia, nesta etapa educacional.

Ostetto (2012) discute que, o planejamento das aulas direcionadas às crianças menores deve articular as “necessidades vitais para o seu crescimento, garantindo cuidado e educação no planejamento do cotidiano” (OSTETTO, 2012, p. 193). Deste modo, cabe analisar o que direciona o trabalho da escola com a criança público alvo da educação especial. Ou ainda o foco da atuação de coordenadores e professores com estas crianças.

O maior cuidado é com a higiene pessoal e alimentação dele. A gente cuida dele como se fosse um bebê, dá um banho todos os dias (Coord. CMMA)

A gente cuida direitinho da higiene dele. (Professora regente – Jardim II – CMMA)

A gente tem o cuidado de trocar as fraldas e levá-lo ao banheiro porque tem dia que ele pede para ir outros dias não e aí tem que dar banho, lavar a roupa que suja. (Professora de apoio – Jardim II – CMLC)

A criança do Jardim II não ia ao banheiro agora ele já aprendeu a ir, teve dias que a professora teve que dar banho. Então todo esse cuidado a gente tem com eles. (Coord. CJD)

A professora não conseguia realizar nenhuma atividade com ela, ficava mais na questão do cuidar dela. Ela chega e a professora vai dar o banho nela e o almoço. (Coord. CMMT)

O meu papel como professora de apoio é cuidar dela. (Professora de apoio – Jardim II – CMMT)

Nas falas é notável que o foco está nas atividades de cuidado com o corpo, ou seja, a higiene corporal e a alimentação. De certa maneira, a ausência de uma proposta pedagógica para este público é que direciona o trabalho voltado ao cuidar, uma vez que se acredita não haver necessidade de uma ação intencional para esta ação.

Acreditamos que as crianças precisam ser cuidadas tanto nos aspectos de saúde, higiene, alimentação, repouso e também nas questões relacionais e afetivas. A intervenção de um adulto nos cuidados biológicos e relacionais contribui para o desenvolvimento saudável

das crianças menores bem como para articular estes cuidados ao processo de educar. E, diversas crianças necessitam muito dos cuidados que são oferecidos nas instituições de educação infantil, muitas vezes por estarem em situação de risco, entretanto isso não exclui a necessidade de uma ação intencional, planejada e de ações articuladas de educação.

A criança menor está sob a responsabilidade e supervisão de um adulto que deve ter a sensibilidade de perceber o seu comportamento, desejos e necessidades e desta maneira cuidar para que ela tenha uma melhor qualidade de vida no espaço da educação infantil. Entendendo que nesta fase do desenvolvimento a estimulação em todos os aspectos é essencial para que a criança cresça saudável.

Ao discutir sobre o papel do cuidar na educação infantil é ressaltado no RCNEI (1998) ressalta que: “Para cuidar é preciso, antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado.” (vol.1, p. 25).

Sabemos que o cuidar do aluno público alvo da educação especial vai para além da educação infantil e depende muito da peculiaridade de sua deficiência. Mesmo que o trabalho do professor de apoio não seja somente de cuidar é louvável que eles se disponham a realizar este papel, embora sabendo que o cuidar não pode estar separado do educar. Todas as crianças devem ser cuidadas, e no caso da criança público alvo da educação especial, dependendo de sua condição estes cuidados as vezes são maiores.

A função da educação infantil deve ser a de promover o pleno desenvolvimento das crianças menores, inclusive as habilidades sociais devem ser desenvolvidas nesta etapa. O atendimento das crianças menores, público alvo da educação especial, nas instituições pesquisadas na Microrregião de Pires do Rio, está marcado pela concepção assistencialista de educação. O foco é o cuidar, demonstrado pela falta de intencionalidade no trabalho desenvolvido com elas e pela preocupação, em especial, com a guarda, higiene e alimentação.

A educação infantil tem como função promover o pleno desenvolvimento das crianças, no decurso de um fazer pedagógico que priorize as interações e brincadeiras. Considerando que, nesta fase, as crianças precisam ser estimuladas nos aspectos físico, social, emocional e cognitivo, a ação educativa não pode se prender somente aos cuidados de higiene e alimentação.

4.2 Educação Especial e os Serviços de Apoio à Inclusão nos Municípios: a atuação do professor de apoio em classe comum e o ensino colaborativo

A inserção de alunos público alvo da educação especial na rede regular de ensino trouxe modificações significativas na dinâmica da escola e da sala de aula. Para que este público tenha acesso ao currículo escolar e possa aprender, o envolvimento e a atuação dos diferentes profissionais do ensino é condição essencial.

As DCNEE-EB (2001) sinalizam algumas alterações na dinâmica da sala de aula, quando preveem nas classes comuns a atuação de professores especializados em educação especial e também de intérpretes das linguagens e códigos, junto ao professor do ensino regular. Concebem que, o professor de ensino regular deve ser capacitado para promover a inclusão do público alvo da educação especial na sala de aula e, o professor especialista, para o atendimento especializado deste aluno.

Sobre a alteração da dinâmica da sala de aula com a presença do professor de apoio, Tartuci (2011) esclarece que, o professor regente passa a compartilhar a docência com este profissional. Neste sentido, o debate sobre a bidocência ou ensino colaborativo permite a reflexão acerca dos papéis exercidos pelo professor regente e pelo professor de apoio. A educação inclusiva pressupõe a ação articulada de atuação dos diferentes profissionais, que compõem a rede de apoio à inclusão (TARTUCI, 2011).

O atendimento da criança público alvo da educação especial, legalmente, deveria ser responsabilidade, tanto do professor regente quanto do professor de apoio, numa perspectiva de ensino colaborativo. Em contrapartida, o que foi sinalizado através das falas, é que isto não acontece na realidade das instituições de educação infantil dos municípios da Microrregião de Pires do Rio.

Quando questionadas, se o planejamento das atividades a serem desenvolvidas com estas crianças acontecia de maneira integrada entre coordenadores pedagógicos, professores regente e professores de apoio, disseram que:

Não, a gente não senta e fica mais por conta da professora de apoio e quando ele está na sala aí a gente tenta direcionar a atividade para ele. (Profª. Regente Jardim II-SPA)

Cada professor planeja em casa e me passa e me pedi o que precisa e a gente vai tentando ajudar. (Coord. CMLC)

A professora regente tem um plano de aula e a professora de apoio faz de acordo com o que a secretaria de educação manda para ela. (Coord. CJD)

Sobre a formação de professores e qualificação do ensino, que atenda aos alunos público alvo da educação especial, Bueno (1999) esclarece que, é preciso haver dois tipos de formação: a generalista para o professor da classe comum e a especialista para o professor de educação especial. Seguindo esta linha de pensamento, a formação generalista daria ao professor da classe comum a capacidade para lidar com a diversidade presente em sala de aula. Já a formação especialista contribuiria, para que o professor de educação especial realizasse o atendimento e um trabalho colaborativo com o professor da classe comum, envolvendo o aluno público alvo da educação especial. Isto é, estes dois tipos de formação poderia viabilizar uma ação envolvendo os dois docentes – o ensino colaborativo.

Na prática se constata que o professor da classe comum não possui formação suficiente para trabalhar com o aluno público alvo da educação especial e o professor de educação especial tem dificuldade em articular os seus saberes, oriundos da educação especial com a prática pedagógica no ensino regular (FONTES, 2009). Ou ainda, como é o caso dos professores de apoio deste estudo, eles não são especialistas e muitos não têm formação na área de educação especial.

Precisamos de mais formação, de profissionais adequados para trabalhar com essas crianças porque não pode ficar só no tentar, só no imaginar que é assim vai dar certo, ele tem que ter uma formação. Tem que ser um profissional formado para trabalhar com essas crianças, não pode ser aquele que ficou sem uma sala então vai ser professor de apoio e isso infelizmente acontece. (Coord. EMAL)

Esta coordenadora levantou um dado interessante sobre a escolha do professor de apoio, o qual, quase sempre, obedece a critérios de gestão e financiamento e não por estar apto a exercer aquela função. Realidade esta que não difere da escolha do professor de educação infantil, em muitos casos. Desta maneira esta indefinição de saberes e papéis leva ao seguinte fato:

A presença do professor de apoio, muitas vezes, desobriga o professor regente da docência em relação ao estudante com necessidades educacionais especiais e o professor de apoio, por sua vez, deixa de ser apoio e passa a ser o professor “particular” desse estudante, substituindo o professor regente. (TARTUCI, 2011 p.1785).

Ao entrevistar os professores regente e professores de apoio, notou-se um silenciamento dos professores regentes, quando questionados sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças público alvo da educação especial. O que demonstra estar o atendimento destas crianças sob a inteira responsabilidade do professor de apoio.

A atuação do professor da classe comum juntamente com o professor de apoio, a bidocência, requer pensar na necessidade do compartilhamento de saberes, através das trocas de experiências e auxílio mútuo, convergindo para práticas pedagógicas capazes de promover a inclusão e o aprendizado de todos os alunos. Nesta perspectiva, Fontes (2009, p.55) ressalta que, há “necessidade de se pensar em práticas pedagógicas colaborativas a partir do conceito de ensino colaborativo entre professores de formação generalista e os profissionais especialistas em educação especial”.

Tomando como importante o compartilhamento dos saberes entre os profissionais, que atuam diretamente com as crianças público alvo da educação especial, percebe-se através dos dados advindos das entrevistas, que esta prática não está presente nas instituições pesquisadas. Haja vista que, somente nos conselhos de classe, que acontecem bimestralmente, estes profissionais discutem e avaliam o atendimento destas crianças.

Só no dia do conselho de classe que as professoras mostram o desenvolvimento deles. (Coord. CMMA)

Conversamos quando tem um tempinho porque nós não temos um dia que dá para sentar e conversar, não pode dispensar os alunos e não tem como fazer com eles dentro da escola, a gente conversa só no dia do conselho. Cada professor planeja sozinho as suas aulas e se tem alguma dúvida vem aqui e conversa comigo e com a diretora e vai e faz. (Coord. SPA)

Dentro do conceito de ensino colaborativo, as DCNEE-EB (2001) apregoam no Artigo 8º, Inciso IV, Letra A, a “atuação colaborativa de professores especializados em educação especial”. Entretanto, ainda são recentes e poucos os estudos sobre a bidocência ou ensino colaborativo. Do que se tem publicado a respeito, há a compreensão de que somente através da colaboração entre todos os profissionais envolvidos no processo inclusivo, será possível dar respostas adequadas aos desafios emergidos da inclusão dos alunos público alvo da educação especial.

O ensino colaborativo exige das instituições educacionais uma previsão em seu PPP de espaços e tempos para a formação continuada em serviço, a disponibilização de momentos de planejamento, trocas de experiências e de saberes entre todos os envolvidos no processo educacional. Para Fontes (2009, p.80), “o ensino colaborativo deve ser entendido como um novo modelo de educação, no qual todos se sintam responsáveis pelo processo de inclusão escolar”.

A formação continuada em serviço representa uma das grandes oportunidades, para que todos os profissionais envolvidos com a educação inclusiva possam compreender seu papel e os limites e possibilidades de atuação. Colocando a responsabilidade do atendimento do aluno público alvo da educação especial somente para os professores especializados, o

professor da classe comum contribui para a perpetuação da exclusão deste aluno e perde a oportunidade de desenvolvimento e aprendizado profissional.

4.2.1 Serviços e profissionais de Educação Especial e a inclusão na Educação Infantil: equipe multiprofissional, as salas de recursos multifuncionais e o professor de apoio em classe comum

Partindo do Peedi (1999), nas orientações normativas e nas diretrizes operacionais produzidas pela SEE de Goiás, ao longo destes 14 anos, é possível identificar que, a atual política de inclusão sofreu alterações significativas. Pois, o atendimento direcionado aos alunos, público alvo da educação especial, não segue a mesma perspectiva adotada pelo programa.

Na Portaria nº. 4060/2011 da SEE de Goiás, verifica-se a mudança de nomenclatura adotada para o professor de recursos, o qual passa a ser denominado professor de atendimento educacional especializado (AEE) e o professor de apoio é denominado de profissional de apoio à inclusão. Também altera-se a sua atribuição, dispondo que antes sua atuação era específica com o aluno público alvo da educação especial, mas adquire a incumbência de auxiliar o trabalho do professor regente com toda a turma. Outra alteração é que, este apoio antes era equiparado ao número de aluno, porém passa a ser por grupo, além de que o trabalho do professor de apoio à inclusão ganha o caráter de itinerância, ainda que em uma mesma escola, conforme determina a referida Portaria, item VI, letra d:

De acordo com as especificidades dos educandos, o profissional de apoio à inclusão poderá atender até seis (06) alunos em uma mesma turma ou em turmas distintas, na mesma UE e mesmo turno, de forma itinerante, contribuindo assim para a construção da autonomia dos mesmos... (GOIÁS, 2011, p. 2)

O professor de apoio, assim como os demais que atuam na educação especial, geralmente não tem formação necessária que o habilite a atuar com alunos com diferentes tipos de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades. Ao determinar que ele atenda a um grupo maior de alunos e de forma itinerante esta política sobrecarrega este profissional e compromete a qualidade do atendimento ofertado aos alunos público alvo da educação especial.

A despeito do papel do professor de apoio no ensino colaborativo, o argumento utilizado para a mudança é justificada na autonomia dos estudantes, público alvo da educação especial. Sugerindo que, a presença deste professor pode levar a uma dependência. Condição

verdadeira, quando a sua atuação não é construída a partir da colaboração professor regente e professor de educação especial.

Apesar das mudanças ocorridas neste período, verificou-se que a presença do professor de apoio em sala de aula, para o acompanhamento dos alunos público alvo da educação especial, é o serviço de apoio à inclusão mais presente nos municípios pesquisados. A inserção deste profissional é o marco que acompanha as diretrizes de inclusão no estado de Goiás e, conseqüentemente, nos municípios, desde o seu surgimento em 1999 através do Peedi até os dias atuais, ainda que configurações distintas de atuação e papel.

No trabalho com as crianças público alvo da educação especial é importante o envolvimento de profissionais externos à equipe escolar, sendo eles: psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social, dentre outros. Pessoas que fariam um acompanhamento a estas crianças, não de atendimento, todavia, para prestar assessoria aos professores com foco nas necessidades específicas deste público. Desta maneira, averiguou-se com os gestores, se o município possuía uma equipe multiprofissional, que trabalhava diretamente com a educação especial e inclusão. Eles responderam que:

Nós temos uma parceria com a assistência social, então lá no CRAS nós temos o apoio desde a fonoaudióloga, da psicóloga, da assistente social. (SME/Ipameri)

Quando a gente tem algum problema neste sentido recorremos à ação social e eles nos auxiliam. (SME/Orizona)

Não. Nós temos uma parceria com a ação social e quando precisamos da psicóloga, da fonoaudióloga nós encaminhamos. (Coord.EE/Orizona)

Temos sim porque quase todas as minhas professoras são da área da inclusão, fizeram especialização em inclusão e quase todos são pedagogos, mas outros profissionais eu não tenho. (SME/Palmelo)

Nós tentamos montar no início do ano que tivemos que mudar. Para a gente não ficar sem norte nós estamos tentando buscar parcerias com o Estado. (SME/Pires do Rio)

Não, nós temos só o professor regente e o professor de apoio. (SME/Santa Cruz de Goiás)

Eu já fiz a proposta para o prefeito que eu queria um psicólogo diariamente ou pelo menos três vezes na escola para estar acompanhando os alunos porque nós já temos esse acompanhamento mas é marcado no posto e aí tira ele do ambiente e eu não concordo muito com isso. Nós temos fisioterapeuta, dentistas, médicos e nutricionista. (SME/Urutaí)

Ficou evidente que, as SME buscam apoio e parceria com a Secretaria de Saúde e Assistência Social, para que as crianças, quando necessário, recebam atendimento com estes profissionais. Desta maneira, deduz-se que não há uma constância no trabalho a ser desenvolvido com as crianças público alvo da educação especial, uma vez que, a equipe de multiprofissionais tem outras atribuições ligadas às secretarias em que atuam.

A ação intersetorial está presente em alguns municípios, o que de certa maneira demonstra a busca de parcerias entre as secretarias municipais. No entanto, as falas dos gestores desvelaram que, nem todas as secretarias de educação buscam essa parceria,

indicando a ausência de conscientização a respeito da necessidade desta intersectorialidade no atendimento do público alvo da educação especial.

A atuação da equipe multiprofissional contribui de maneira decisiva. Principalmente, quando atua em parceria com a equipe escolar na busca de conhecimento da realidade do aluno, que necessita de um acompanhamento mais específico, no planejamento do trabalho a ser desenvolvido e na formação continuada de todos os envolvidos no processo de inclusão escolar.

Em recente pesquisa sobre a organização do trabalho pedagógico em salas de recurso multifuncionais, Cardoso (2013) ressaltou que, os professores reclamam insistentemente pela ausência de uma equipe multiprofissional e também por profissionais responsáveis pelo diagnóstico dos alunos. A autora relata que a concepção médico-pedagógica está presente nas ações docentes, porque acreditam que o diagnóstico clínico é essencial para a elaboração e desenvolvimento de um trabalho pedagógico com o aluno.

Quanto aos serviços de apoio à inclusão disponibilizados às crianças público alvo da educação especial na educação infantil, os secretários de educação e a coordenadora de educação especial disseram que:

O acompanhamento de apoio para aquela criança com deficiência e nós ainda não temos em todas as unidades mas naquelas que tem a sala multifuncional. (SME/Ipameri)

Nós temos as salas especiais (sala de recurso) em duas escolas e estamos implementando em todas as escolas e temos os professores de apoio para as crianças que tem laudo médico. (SME/Orizona)

As salas de recurso, os professores de apoio. (Coord.EE/Orizona)

Professor de apoio, atividades diferenciadas, temos uma sala de recurso pequeninha mas temos. (SME/Palmelo)

Duas salas de AEE e professores de apoio. (SME/Pires do Rio)

Nós temos somente o professor de apoio. (SME/Santa Cruz de Goiás)

Nós temos os professores de apoio e utilizamos as salas de recurso do estado. Infelizmente nós ainda não temos o espaço para ter as salas. (SME/Urutaí)

A presença do professor de apoio está garantida em todos os municípios e os gestores definem quem são as crianças, que terão direito ao acompanhamento deste profissional. Os gestores informaram que, a existência do laudo médico é um dos critérios, mas se o aluno não o tiver, mesmo assim, recebe o acompanhamento do professor de apoio.

A despeito da ausência de diretrizes legais dos municípios acerca dos serviços de apoio à inclusão, a atuação do professor de apoio já é uma política do estado de Goiás, uma vez que esta função já existe na rede estadual acerca de uma década. Além disso, a Resolução nº. 07/2006, do CEE/GO, prevê o serviço de apoio especializado na classe comum com a

garantia da atuação de professores de apoio especializados ou capacitados em formação específica.

Nos municípios de Ipameri, Orizona, Palmelo e Pires do Rio ocorre o AEE em salas de recursos multifuncionais. Em Santa Cruz de Goiás e Urutaí não têm estas salas, enquanto o gestor de Urutaí informou que, os alunos do município são atendidos nas salas das escolas estaduais.

Os gestores são unânimes em destacar que, os serviços de apoio à inclusão são muito importantes para o trabalho com as crianças público alvo da educação especial. Contudo, muito ainda precisa ser feito, pois as limitações financeiras e a falta de profissionais qualificados impedem que o município disponibilize mais serviços de apoio à inclusão.

O questionamento sobre os serviços de apoio à inclusão, que o município disponibiliza, também foi feito aos diretores das instituições de educação infantil. Eles argumentaram que:

A gente tem a sala de recurso, mas está esperando ela ser montada, nós temos ela todinha embalada só porque precisa da liberação federal, eles vieram uma vez para montar e não tinha as tomadas então eles não montaram. E nós temos o professor de apoio. (Diretora CMMA-Ipameri)
Para nós aqui o município nos ajuda porque forneceu uma professora de apoio mais nenhum auxílio. (Diretora CEPO – Ipameri)
Hoje nós temos aqui somente o professor de apoio, recebemos dois computadores para a sala de apoio, recebemos muito material pedagógico para essa sala, mas nós não temos uma sala específica, nós fizemos uma adaptação na biblioteca e laboratório de informática e tem como trabalhar e atender bem porque a sala é pra eles. É tudo organizado, mas dizer que a escola disponibiliza de um espaço só pra isso, não temos ainda. (Diretora CMLC – Orizona)
O professor de apoio em sala de aula. (Diretora CMMT – Pires do Rio)
Só professor de apoio. (Diretora CJD – Pires do Rio)
Somente o professor de apoio. (Diretora EMAL – Santa Cruz de Goiás)

Em relação às salas de recursos multifuncionais, uma das diretoras mencionou a burocracia e a demora por parte do governo federal em montá-las. Apesar de que, os materiais estão embalados há muito tempo e por falta de orientação quanto à parte elétrica, o pessoal responsável por montar a sala não realizou o trabalho. Ficaram de voltar assim que as adequações necessárias fossem feitas, mas até a data da entrevista isto não havia acontecido.

A morosidade em liberar as salas de recursos multifuncionais, para que sejam utilizadas pelos professores realizar o AEE com os alunos público alvo da educação especial, impede e dificulta o processo de escolarização destes alunos. Além desse fator, a falta de espaço físico é um dos impedimentos, para que a escola municipal de Orizona tenha a sua sala de recursos multifuncionais, uma vez que os materiais também já chegaram. Para que estes materiais não ficassem sem utilização, a escola improvisou outro espaço físico, que não é o adequado para a realização do AEE.

Das seis (06) escolas investigadas na Microrregião de Pires do Rio, quatro (04) revelaram ter somente o professor de apoio como serviço de apoio à inclusão, não fazendo referência, por desconhecimento, às salas de recursos multifuncionais disponibilizadas pelo município em outras escolas. Todas as escolas pesquisadas recebem do município o professor de apoio para acompanhar a criança público alvo da educação especial.

Ao serem questionadas sobre a importância dos serviços de apoio à inclusão para a educação da criança público alvo da educação especial, as diretoras disseram que:

Sim porque cada um tem um diferencial e eles necessitam de uma atenção especial e por mais que eles fiquem em sala de aula e interagem com os alunos é diferente. (Diretora CMMA-Ipameri)

Para nós tudo é novo mas tem que ter tudo para que a criança cresça porque ela sem o apoio e sem a sala de inclusão ela não cresce. (Diretora CIPO – Ipameri)

Eu acho que é importante porque desde que o aluno tenha espaço pra ele diferenciado a gente tem como atender, separadamente, de acordo com a sua especialidade (Diretora CMLC – Orizona)

A presença do professor em sala de aula é muito importante porque ele viabiliza a permanência da criança especial dentro da sala. (Diretora CMMT – Pires do Rio)

O professor de apoio é IMPORTANTÍSSIMO porque quando a gente não tinha esse apoio estava difícil para a professora regente e acredito que as crianças também não estavam tendo nenhum aproveitamento. (Diretora CJD – Pires do Rio)

É importante. (Diretora EMAL – Santa Cruz de Goiás)

As diretoras são unânimes em reconhecer a importância dos serviços de apoio à inclusão e se referem ao professor de apoio por ser este o único serviço de apoio à inclusão, que elas conhecem. A afirmativa de que este profissional é quem viabiliza a permanência da criança público alvo da educação especial na sala de aula, está presente em todas as falas.

Sabemos que o professor de apoio, de certa maneira, cuida da criança público alvo da educação especial, não somente nos aspectos relacionados ao cuidar biológico mas principalmente no relacional uma vez que, muitos deles por não conseguir acompanhar a turma acabam incomodando e gerando indisciplina, e desta maneira viabiliza a sua permanência em sala de aula e ao mesmo tempo cumpre a função de garantir que “a escola se mantenha inalterada”. A escola não se modifica e este profissional acaba por assumir a responsabilidade de “cuidar” desta criança.

Outro aspecto que merece ser ressaltado é a ausência de destaque por parte dos educadores acerca dos serviços de estimulação precoce prevista em legislação/resolução de Goiás e reafirmada no PNE (BRASIL, 2014). A falta de referência a este tipo de trabalho sugere que, ainda não há uma preocupação em relação à oferta de uma educação de qualidade de educação para as crianças público alvo da educação especial. O que coaduna com a ausência de registro de matrícula na primeira etapa da educação infantil destas crianças.

Os serviços de apoio à inclusão contribuem para oportunizar as condições necessárias para a permanência e o aprendizado da criança, público alvo da educação especial na educação infantil. São eles que contribuirão para garantir que a criança participe efetivamente do processo de ensino e aprendizagem, podendo contar com o apoio de profissionais capacitados para estimular e acompanhar o seu desenvolvimento.

Realizar a matrícula de uma criança, público alvo da educação especial, disponibilizando a ela uma vaga, um direito de estar junto, não é condição única, para que ela seja incluída. As oportunidades que lhe serão ofertadas é que farão a diferença neste processo. A atuação consciente dos profissionais a acompanhá-las representam a real inclusão desta criança e a garantia do seu direito de receber uma educação de qualidade, capaz de estimulá-la e oportunizar o seu pleno desenvolvimento.

4.3 Formação de professores: um dos desafios que hora, ou outrora, se re-apresenta

A expansão da escola pública brasileira, demonstrada através do aumento significativo nos dados de acesso à escolarização, é fruto de intensos debates, mobilização social e política. As políticas educacionais convergem para o princípio de que todo cidadão brasileiro tenha acesso à educação, independente de idade, sexo, condição social e física, etnia, raça.

Uma vez garantido o acesso, o que se discute e busca é a qualidade do ensino expressado na preocupação com o currículo, as formas de organização e gestão da escola, os mecanismos de avaliação da aprendizagem. Que de certa maneira coloca em foco o perfil do professor, exigindo uma formação inicial e continuada, que dê respostas aos desafios postos. Gatti e Barreto (2009) colocam que, as transformações sociais penetram os muros da escola e pressionam-na, para que tenha concepções e práticas educativas capazes de contribuir para a consolidação de uma sociedade mais justa, democrática e moderna.

Na perspectiva da educação inclusiva, as práticas tradicionais de ensino, que homogeneízam as aulas, criando as mesmas expectativas de aprendizagem a todos, não têm mais espaço e não atendem a diversidade presente em sala. Uma prática pedagógica, que considere as diferenças, leva em consideração os diferentes ritmos, estilos de aprendizagem, as possibilidades e as limitações dos alunos.

A LDB nº. 9394/96, no Artigo 59, Inciso III ressalta que será garantido aos educandos público alvo da educação especial: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. E no Artigo 62 admite que, a formação mínima para os professores atuarem na educação infantil será em nível médio, na modalidade normal.

Isso representa um modelo de retrocesso em exigência de formação inicial dos profissionais, que atuam na educação infantil e os que realizam o atendimento especializado. “Com isso, perdem os educandos, os educadores e toda a sociedade, pois a profissão docente precisa dar respostas adequadas e fazer as necessárias intervenções que envolvem situações diversas e singulares do desenvolvimento humano” (PLETSCH, 2009 p.145).

Quanto aos professores que atuam na educação infantil, os estudos mostram que o perfil deste profissional está em construção, havendo certa indefinição sobre o seu papel, o fazer pedagógico, o que de certa forma está diretamente relacionado com a indefinição da proposta pedagógica da instituição. Nessa direção, os cursos de Pedagogia vêm definindo seus projetos pedagógicos e suas matrizes curriculares, buscando contemplar uma formação para a demanda de construção de propostas educativas, que visem o respeito à criança cidadã.

Uma formação adequada permite que os professores tenham consciência sobre seu papel, compreendam os caminhos que todas as crianças, não somente o público alvo da educação especial, percorrem para aprender e de que maneira ele pode intervir neste processo. Ao fundamentar sua prática pedagógica no senso comum, o professor pode, em muitos casos, excluir um aluno ao desconsiderar as possibilidades de aprendizagem dele.

As condições de permanência e pleno desenvolvimento das crianças menores, incluindo as crianças público alvo da educação especial, somente serão garantidas através de um projeto de formação profissional, o qual envolva os gestores e coordenadores das SME, como também, os diretores, coordenadores pedagógicos e professores das instituições de educação infantil.

Os dados obtidos nas entrevistas desvelaram que, dos treze (13) gestores – secretários municipais de educação e diretores das instituições de educação infantil, doze (12) são formados e, nível superior na modalidade de licenciatura. Dentre as 21 (vinte e

uma) coordenadoras pedagógicas e professoras, dezoito (18) têm formação em nível superior em licenciatura.

Já nas entrevistas realizadas com as coordenadoras pedagógicas, professoras regente e de apoio, o dado que mais emergiu foi a ausência de formação voltada ao atendimento das crianças público alvo da educação especial. O que pode ser visualizado nas falas abaixo:

Nós não temos preparação e gostaria muito de ter. (Coord. CMMA)

A gente viu que precisamos buscar esse conhecimento porque nós não sabemos NADA sobre o autismo. (Coord. CIPO)

O que me preocupa é a gente não ter uma formação para saber atender as necessidades deles. (Coord. CMLC)

Nós ainda temos que estudar bastante porque ainda está todo mundo meio perdido, eu ainda não tenho estudo nenhum para sobre criança especial, mas também acho que vai da pessoa de saber que precisa saber mais, precisa estudar para que quando vier uma criança assim eu estar mais estruturada para receber essa criança. (Coord. CJD)

Eu penso que tem que ter profissional capacitado para lidar com estas crianças. O maior desafio é a formação continuada porque tem crianças diferentes não é só um tipo de necessidade especial. (Coord. CMMT)

Eu não gosto de trabalhar assim porque você não tem um curso e aí eu me sinto perdida, como um ninguém para estar trabalhando com essas crianças. Eu queria fazer um curso. (Professora de apoio – Jardim II – EMAL)

Quando eles chegam aqui você se sente ninguém, é como se você fosse analfabeta para trabalhar. (Professora regente – Jardim II – EMAL)

Os depoimentos demonstram a ausência de formação em educação especial, mas relatam a necessidade de cursos específicos, pois elas não gostam de atuar sem formação. Acreditam que, o desafio é estudar antes de receber a criança público alvo da educação especial, outro desafio seria o de atuar com as crianças com diferentes deficiências.

Analisando as falas, fica latente que a presença da criança público alvo da educação especial gera uma angústia e um sentimento de incapacidade nos coordenadores pedagógicos e professores, porque não têm a formação adequada, que possa dar respostas aos desafios impostos. A angústia, aliada ao medo do desconhecido, provoca-lhes uma reflexão sobre o que fazer, para que esta criança seja atendida de acordo com suas necessidades.

No entanto, observa-se que a reflexão ancorada no nada, sem um suporte teórico metodológico, por si só não conseguirá resolver as tensões, os temores e as angústias apresentadas diante de uma criança, que exige cuidados diferenciados e uma prática pedagógica capaz de atender as suas reais potencialidades.

Silva (2014) ao pesquisar a formação dos professores de AEE, esclarece que, embora o Estado de Goiás tenha sido pioneiro em relação à adesão ao movimento de inclusão, as universidades de Goiás não inseriram em seus cursos a formação voltada ao professor de educação especial.

Desta maneira, pode-se entrever que, a grande maioria dos educadores tiveram acesso a uma formação inicial voltada à docência, o que contribui para a qualidade da educação ofertada nos sistemas municipais de educação. Porém, quanto à formação continuada em serviço não foi possível constatar a sua existência, uma vez que a maioria dos profissionais apontaram não tê-la na área da educação especial e inclusão.

A formação continuada pode se constituir em um lócus, para que estes profissionais possam refletir sobre suas práticas e propor mudanças rumo à qualidade da educação, que se espera. Além de superar dificuldades de atuação a partir da construção de alternativas coletivas, que podem ser construídas neste espaço coletivo. Nesta direção Fontes (2009) aponta que:

Com a presença de professores pedagogicamente mal preparados para atuarem não só com os alunos com deficiência, mas com qualquer um que necessite de respostas educativas diferenciadas, corre-se o risco dos alunos com necessidades educacionais especiais serem abandonados nas classes regulares. (FONTES, 2009, p.54).

Outro dado interessante alerta para a necessidade das SME ter em seu quadro de pessoal, profissionais habilitados em educação especial, os quais possam dar o suporte pedagógico, que as escolas necessitam. Bem como, para a adoção de políticas e diretrizes de formação continuada, que permitam qualificar os docentes na perspectiva da educação especial e inclusiva.

De acordo com as entrevistadas, em especial as professoras regentes e de apoio, as SME deveriam oferecer cursos e dar o suporte necessário, para que este atendimento seja feito. Elas revelaram a expectativa de que as secretarias de educação pudessem auxiliá-las neste processo inclusivo, conforme demonstram as falas abaixo.

Nós não recebemos orientação nenhuma da secretaria de educação, eles disseram que nós teríamos cursos com eles uma vez no mês, aconteceu só uma vez e não nos chamou mais. A gente fica perdida, eu sei que eu fico. Acho que falta preparo pra gente, a partir do momento que a escola vai receber um aluno especial eu acho que a secretaria tinha que propor cursos com pessoas capacitadas e mostrar pra gente como tem que ser o trabalho. (Professora regente – Jardim II – CMMA)

Faltou um apoio maior das prefeituras em relação ao recursos e um preparo para a escola no geral porque aqui a gente vê que nenhuma tem experiência. (Professora de apoio – Jardim II – CIPO)

Eu penso que deveria ter mais cursos porque o que eu aprendi foi aqui com eles e nunca teve um curso para a gente participar e estar trabalhando com essas crianças, então eu acho que é muito necessário ter mais acompanhamento com a gente. (Professora regente – Jardim II – CMLC)

A dificuldade que eu vejo é a falta de curso para estar nos capacitando para trabalhar com essas crianças porque é difícil trabalhar com elas, elas tem que ter um atendimento diferenciado das outras crianças e até hoje a prefeitura não dá esse suporte, essa capacitação pra gente estar aprendendo a trabalhar com essas crianças. (Professora de apoio – Jardim I – CJD)

Os professores reclamaram da falta de orientação, suporte e acompanhamento por parte das SME e que elas não têm disponibilizado cursos de formação continuada e/ou em serviço, que contribuam para a sua qualificação acerca da atuação com as crianças público alvo da educação especial. Deste modo, torna-se urgente a necessidade de um projeto de formação continuada em serviço, para que as professoras exerçam a prática pedagógica inclusiva, as coordenadoras pedagógicas possam dar suporte didático-pedagógico às professoras e as diretoras consigam mobilizar toda a comunidade escolar em torno da qualidade educacional esperada.

Evidente está que, a formação inicial e continuada é uma das formas de garantir que o professor dê respostas aos diferentes desafios encontrados em sala de aula e aprimore sua prática pedagógica, de maneira a incluir todos os alunos, garantindo o aprendizado deles. Nesta perspectiva Gatti (2011) afirma que:

Considerando o papel dos professores na qualidade da educação, é preciso não apenas garantir a formação adequada desses profissionais, mas também oferecer-lhes condições de trabalho adequadas e valorizá-los, para atrair e manter, em sala de aula, estes profissionais. (GATTI, 2011, p.11)

O desenvolvimento e a aprendizagem de todas as crianças são de responsabilidade de uma comunidade escolar, envolvendo gestores municipais de educação, diretores, coordenadores pedagógicos, professores e família. A cada um cabe o seu papel neste processo, não somente ao professor regente e de apoio a responsabilidade de garantir que as crianças se desenvolvam e aprendam. A educação das crianças público alvo da educação especial deve fazer parte do PPP da escola e das SME. Entretanto, não é uma responsabilidade que se reduz à formação de professores de modo isolado, mas se associe esta formação às condições concretas das escolas e com a profissionalização docente.

Somente através de políticas, diretrizes, ações e financiamento da educação por parte do poder público, bem como da vontade política e pedagógica dos profissionais diretamente envolvidos com o processo educativo, conseguir-se-á planejar, executar e consolidar uma educação acolhedora da diversidade de nossos alunos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral da pesquisa foi o de analisar as diretrizes e ações que direcionam o acesso e a permanência exitosa, a inclusão, da criança público alvo da educação especial nas instituições de educação infantil dos municípios da Microrregião de Pires do Rio.

Após a visualização dos dados e suas análises, acreditamos ser importante focalizar três pontos de discussão: o acesso, as diretrizes políticas e as ações e práticas de inclusão. É ínfima a matrícula de crianças público alvo da educação especial na educação infantil. O acesso delas ocorre muito mais na pré-escola do que na creche e há a precariedade das condições oferecidas a elas, para que possam se desenvolver e aprender.

Em relação à quantidade de crianças público alvo da educação especial matriculadas na educação infantil, entendemos que, as políticas e diretrizes educacionais municipais não estão cumprindo com a garantia do direito de todas as crianças ao acesso a este nível de ensino. Situação claramente retratada nos municípios da Microrregião de Pires do Rio, com um percentual de 2,01%.

Nesta linha de discussão, encontramos em Bueno e Meletti (2011) a afirmação de que, as políticas educacionais têm dado pouca relevância em relação ao acesso de crianças com deficiência na educação infantil. Acreditamos que, os sistemas de ensino municipais devem, a princípio, assegurar vagas para as crianças público alvo da educação especial em todos os níveis da educação, especialmente na educação infantil, o primeiro passo à escolarização.

Neste sentido, a CNE/CBE no Parecer nº. 17/2001, sobre as DCNEE-EB determina que a inclusão aconteça de forma planejada, gradativa e contínua. Discute ainda que, os sistemas de ensino busquem conhecer a demanda real de atendimento às crianças público alvo da educação especial com a criação de sistemas de informação e de interfaces com os órgãos responsáveis pelo Censo Escolar e Censo Demográfico.

Bueno e Meletti (2011) acreditam que é preciso estabelecer “políticas federais que induzam a ampliação de matrículas de alunos com deficiência, nas creches e pré-escolas, tal como se fez com as políticas de indução da inclusão desses alunos no ensino fundamental, especialmente a partir de 2008”. (2011, p.285). Desta forma, as crianças público alvo da educação especial teriam seu direito de acesso na educação infantil garantido, uma vez que este nível de educação para todas as crianças já é plenamente reconhecido. Apesar de que a educação infantil ainda não está garantida a todas as crianças, a despeito da existência de

crianças de 0 a 3 anos e também o público alvo da educação especial, que ainda estão fora das creches.

Outro aspecto a ser discutido em relação ao acesso é que, a matrícula de crianças público alvo da educação especial na educação infantil, ocorre em maior número na pré-escola. Do total de crianças público alvo da educação especial matriculadas na educação infantil, de 2008 a 2012, nos municípios da Microrregião de Pires do Rio, somente 26,3% estão nas creches. Mendes (2010b) ao investigar a possibilidade e a viabilidade da inclusão escolar começar pelas creches, define como marco zero para implementação de práticas inclusivas, sendo a creche a porta de entrada para o sistema educacional.

Sabemos que, na faixa etária de 0 a 3 anos, o processo de desenvolvimento das crianças deve ser estimulado para o desenvolvimento cognitivo, socioafetivo, motor e a prevenção de futuros déficits. Assim, é necessário que sejam feitas parcerias entre Secretarias de Saúde e de Educação para o encaminhamento de crianças da educação especial aos serviços especializados, bem como às creches.

De Vitta (2010) ao discutir sobre a inclusão na educação infantil afirma que:

A Educação Infantil, especialmente o berçário, parece ser o estágio cuja perspectiva inclusiva pode ocorrer de forma mais natural, tanto pelas características particulares inerentes a essa etapa do processo educacional, quanto pelos aspectos desenvolvimentais dessa faixa etária. (DE VITTA, 2010, p.79)

Nesta perspectiva, a creche representaria um rico espaço de estimulação e prevenção de déficits, contribuindo para o desenvolvimento das crianças de forma satisfatória. Entendemos que, vários são os aspectos que dificultam o trabalho nas creches com todas as crianças, porém a inclusão de todas elas é uma conquista a ser alcançada.

Entendendo que as creches têm um importantíssimo papel na construção social da criança, bem como no seu desenvolvimento global, é lamentável encontrar nos dados do Censo Escolar, de 2008 a 2012, que o município de Santa Cruz de Goiás não tenha creches para atender a população daquele local.

O segundo aspecto é em relação às políticas e diretrizes municipais, que direcionam o atendimento deste público na educação infantil, sendo este nível de ensino o espaço privilegiado para o desenvolvimento intelectual e social através da diversidade de estímulos. Acreditamos que, a adoção destas políticas demonstram a vontade e o compromisso com esta clientela, entendendo que a qualidade do atendimento ofertado nas creches e pré-escolas está diretamente relacionada com as formas de pensar, organizar e gerir a educação infantil.

De certa forma as políticas e diretrizes vão se esvaindo desde a União até chegar aos Municípios e não conseguem fundamentar e direcionar a organização de um sistema municipal. Neste sentido Oliveira e Leite (2007) afirmam que a gestão da educação municipal, que é responsável por elaborar as políticas e diretrizes educacionais, acaba ficando a cargo dos interesses políticos-partidários internos.

Apreender estas políticas e adequá-las à realidade de cada município é um trabalho que precisa ser pensado com critérios e conscientização do seu papel na garantia do direito à educação de todas as crianças. O desafio posto é o de atingir metas quantitativas e qualitativas voltadas ao atendimento das crianças menores público alvo da educação infantil.

O terceiro aspecto que merece ser discutido diz respeito às condições oferecidas a todas as crianças, em especial aquelas público alvo da educação especial, nas instituições de educação infantil com ênfase nos processos educativos. Compreendemos que as ações que garantem a inclusão das crianças não nascem na espontaneidade e sim na intencionalidade voltada a um fazer pedagógico que considere as particularidades de cada aluno.

Sabemos também que as condições ofertadas às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação está diretamente relacionada com a capacidade técnica e profissional de uma rede de apoio à inclusão no sentido de planejar ações inclusivas, orientar e acompanhar todo o processo de acesso, permanência e aprendizagem deste público.

Por entender que, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, este nível de ensino precisa ser pensado, planejado, isto é, revestido de um caráter intencional. Intencionalidade voltada aos processos de desenvolvimento, aprendizagem através da mediação dos adultos, para que isto aconteça de maneira positiva e eficaz.

O conhecimento da realidade das instituições de educação infantil, dos seis municípios pesquisados, permitiu-nos perceber a necessidade urgente de uma proposta pedagógica, que enfatize e coloque a criança no centro das práticas pedagógicas desenvolvidas, cuja constante preocupação seja seu pleno desenvolvimento uma vez que, a educação infantil é o espaço privilegiado para a convivência com as diferenças.

Posto que, todo o trabalho educativo desenvolvido com as crianças, da creche e da pré-escola, deve ser planejado, os profissionais da instituição de educação infantil precisam compreender o seu papel no atendimento destas crianças e construir habilidades de atuação colaborativa com outros professores, visando promover uma educação de qualidade a todas as crianças.

A utilização do espaço, do tempo e dos recursos disponíveis na instituição, necessita estar voltada para a formação e estimulação das crianças, não perdendo a oportunidade de contribuir, para que elas aprendam e se desenvolvam a seu tempo, através da interação com seus pares e da mediação do profissional que atua diretamente com elas.

A elaboração coletiva da proposta pedagógica de uma instituição de educação infantil, tendo como foco o cuidar e educar em sua totalidade, associada à intencionalidade educativa, conseguirá efetivar uma educação inclusiva, dando oportunidades de permanência e sucesso na aprendizagem das crianças.

Almejamos que, a instituição de educação infantil ao elaborar sua proposta pedagógica, tenha a vontade política de promover mudanças em suas práticas e concepções, oportunizando às crianças situações de aprendizagem, que estimulem o seu potencial e que suas limitações não sejam o foco do trabalho a ser desenvolvido com elas.

Não se pode exercer uma ação desvinculada de uma intencionalidade, se assim agirmos, contribuiremos para manter nas creches a antiga condição e prática de guardar, proteger, cuidar e zelar pela segurança das crianças de zero a três anos. E também manteremos a concepção de antecipação de processos de escolarização das crianças da pré-escola, como se o papel da pré-escola fosse o de preparação para a escolarização das crianças de quatro e cinco anos. Condição que se agrava, uma vez que a educação da população alvo da educação especial, tem sido revestida de uma visão assistencial e meramente de proteção e socialização. Portanto, permanece em ambas, na educação infantil e na educação das crianças público alvo da educação especial, as marcas de uma trajetória assistencial.

Sem eximir a União e o Estado da responsabilidade em relação à gestão das políticas públicas, consideramos que se quisermos efetivamente implantar a inclusão escolar, é necessário que os municípios também elaborem políticas públicas e diretrizes voltadas à educação especial e inclusão, desenvolvam projetos de formação inicial e continuada aos gestores e professores, abram as portas de nossas creches e pré-escolas para todas as crianças, dando-lhes oportunidade de se desenvolverem plenamente através de uma proposta pedagógica, que tenha a criança como sujeito aprendiz com inúmeras possibilidades de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem.

A este respeito Oliveira e Leite (2007) ressaltam que a garantia do êxito de uma educação inclusiva está diretamente relacionada à: uma organização diferenciada tanto do ponto de vista pedagógico como do administrativo; uma rede de apoio à escola que possa orientar e acompanhar o processo de inclusão e uma equipe técnica capacitada nos aspectos teóricos, legislativos, operacionais e pedagógicos também no âmbito dos municípios.

Ao invés de finalizar quero iniciar dizendo que os frutos advindos desta pesquisa já estão sendo colhidos, uma vez que o meu contato com as secretarias municipais de educação, em especial, nos momentos das entrevistas permitiu estreitar laços de confiança e desta maneira os gestores tem procurado estabelecer diálogo sobre a educação especial e inclusão.

Pude participar em alguns momentos de formação continuada nos municípios, em que o foco principal da discussão era educação especial e inclusão na educação infantil. Em relação à adoção de políticas educacionais municipais fui convidada a participar dos grupos de sistematização e elaboração dos planos municipais de educação.

Entendo que a pesquisa, além de produzir conhecimentos pode também contribuir de maneira positiva na transformação da realidade dos sujeitos e das instituições que dela participem e este estudo por certo poderá constituir, através dos dados apresentados, como elemento favorável para a ampliação da compreensão da realidade da educação infantil dos municípios analisados e desta maneira cumprindo com o seu papel transformador, assim como, levantar outras indagações tais como: Quais diretrizes e ações são necessárias para garantir que de fato elas tenham acesso à educação infantil na perspectiva inclusiva, em que se garanta também o atendimento educacional especializado? No âmbito da formação destaca-se o papel do estágio na aproximação do licenciado ao contexto da profissão. Deste modo cabe problematizar como esta área pode contribuir com a formação na perspectiva inclusiva e construção de práticas inclusivas? De que modo a pesquisa e os cursos de formação podem contribuir para construção de ações e práticas inclusivas?

Importante dizer também que a pesquisa trouxe muitos ganhos pessoais e profissionais para esta pesquisadora, em especial, despertou em mim o desejo de continuar pesquisando, intervindo e dando minha parcela de contribuição como cidadã e professora universitária de maneira a transformar a realidade dos espaços em que vivo e atuo, para que tenhamos uma sociedade mais justa, solidária e igualitária para todos, onde toda criança possa ter garantido o seu direito de acessar, permanecer e aprender com seus pares.

REFERÊNCIAS

ANHÃO, Patrícia P. G.; PFEIFER, Luzia Iara; SANTOS, Jair L. dos. Interação social de crianças com Síndrome de Down na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília-SP: vol.16, n.1, p.31-46, Jan-Abr. 2010.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. vol.35, nº 126, p.539 a 564, set/dez 2005.

BARBOSA, Ivone G.; ALVES, Nancy N.L.; MARTINS, Telma A. T. **O professor e o trabalho pedagógico na educação infantil**. p. 133-149. In. LIBÂNEO, José C.; SUANNO, Marilza VOL. N. R.; LIMONTA, Sandra V. (orgs.). **Didática e práticas de ensino: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento**. Goiânia-GO: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Martins Fontes, 1977.

BAZÍLIO, Luiz C., KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara B. dos Santos e Telma M. Baptista. Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 4.024/61. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília-DF: 1961.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Brasília-DF: 1988.

_____. Lei nº 8.069/90. **Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília-DF: 1990.

_____. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Ensino Fundamental. **O que é o Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília-DF: 1993.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília-DF: MEC/SEESP, 1994.

_____. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília-DF: 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília-DF: 1998.

_____. Ministério da Educação. SEF/SEESP. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**. Brasília-DF: MEC/SEF/SEESP, 2000.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília-DF: CNE/CEB, 2001.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** MEC-SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - 2001/2011.** Brasília-DF: MEC, 2001.

_____. Parecer 17/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** CNE/CEB – Brasília: 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** vol.3. Brasília-DF: 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília-DF: 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Infantil:** saberes e práticas de inclusão. Brasília-DF: 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília-DF: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto 6.571/2008.** Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília-DF: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília-DF: MEC-SEB, 2010.

_____. Lei nº. 13.005/14. **Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília-DF: 2014.

_____. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Proinfância. Disponível em: <<http://www.fnde.govol.br>>. Acesso em: 06 de junho de 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica - 2000.** Disponível em: <<http://www.inep.govol.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 20/06/2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica - 2001.** Disponível em: <<http://www.inep.govol.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 10/04/2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica - 2002.** Disponível em: <<http://www.inep.govol.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 10/04/2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica** - 2003. Disponível em: <<http://www.inep.govol.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 10/04/2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica** - 2004. Disponível em: <<http://www.inep.govol.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 10/04/2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica** - 2005. Disponível em: <<http://www.inep.govol.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 10/04/2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica** - 2006. Disponível em: <<http://www.inep.govol.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 10/04/2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica** - 2007. Disponível em: <<http://www.inep.govol.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 10/04/2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica** - 2008. Disponível em: <<http://www.inep.govol.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 10/04/2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica** - 2009. Disponível em: <<http://www.inep.govol.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 10/04/2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica** - 2010. Disponível em: <<http://www.inep.govol.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 10/04/2014 e em 04/06/2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica** - 2011. Disponível em: <<http://www.inep.govol.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 10/04/2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica** - 2012. Disponível em: <<http://www.inep.govol.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 10/04/2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica** - 2013. Disponível em: <<http://www.inep.govol.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 10/04/2014.

BUENO, José G.S.; MELETTI, Silvia M.F. Escolarização de alunos com deficiências: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). **Anais 33ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu-MG: 2010.

_____. Políticas de escolarização de alunos com deficiência. In: BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. **Políticas públicas: escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. 1ed. Araraquara-SP: Junqueira&Martin, 2013.

BUENO, José G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília-SP: vol.3, nº.5, p.7-25, 1999.

BUENO, José G. Silveira; MELETTI, Silvia M. Ferreira. Educação Infantil e Educação Especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Revista Contrapontos – Eletrônica**, vol.11, nº.3, p.278-287/set-dez, 2011.

CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Lenira. Educação Infantil: crescendo e aparecendo. In: **Cad. Pesquisa**. São Paulo: nº.80, 1992, p.11-20.

CARDOSO, Camila Rocha. **A organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais**. Dissertação de Mestrado. Catalão-GO: UFG/Catalão, 2013.

CARVALHO, Rosita E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre-RS: Mediação, 2010.

DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza. Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na educação infantil. **Paidéia**. Ribeirão Preto-SP: vol.17, nº.36, 2007, p.115-122.

DE VITTA, Fabiana C.F.de; DE VITTA, Alberto; MONTEIRO, Alexandra S.R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília-SP: vol.16, nº.3, p.415-428, Set./Dez. 2010.

DE VITTA, Fabiana C.F. A inclusão da criança com necessidades educacionais especiais na visão de berçaristas. **Cadernos de Pesquisa**. vol .40, nº.139, p.75-93, Jan./Abr. 2010.

_____. **Cuidado e educação nas atividades do berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses**. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos.

DUARTE, Newton. A escola de Vigotski e a Educação Escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 7, n.1/2, p. 17-50, 1996.

_____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na Psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes**. Campinas-SP: vol.24, nº.62, p.44-63, abril 2004.

FARIAS, Iara Maria; MARANHÃO, Renata VOL. de A.; CUNHA, Ana Cristina B. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada (Mediated Learning Experience Theory). **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília-SP: Set-Dez. 2008, vol.14, nº.3, p.365-384

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília-DF: UNESCO, 2009.

_____. (org.). **Políticas docente no Brasil: um estado da arte**. Brasília-DF: UNESCO, 2011.

GOES, Ricardo S. **O direito à educação: um estudo sobre as políticas de educação especial no Brasil (1974/2008)**. Dissertação de Mestrado: PUC/São Paulo, 2009.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento/ Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. Disponível em: <http://www.seplan.go.govol.br/sep/perfilweb/estatistica_bde.asp>. Acesso em: 26/11/2013.

_____. Prefeitura Municipal de Pires do Rio-GO. Disponível em: <http://www.piresdorio.go.gov.br/index.php?pg=historia_da_cidade>. Acesso em: 28 /11/2013.

_____. SEE. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2009/2010**. Goiânia-GO: 2009.

_____. SEE/SUEE. **Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI): educação inclusiva – garantia de respeito à diferença**. 1999.

_____. CEE/GO. Resolução 07/2006. **Estabelece normas e parâmetros para a educação inclusiva e educação especial no sistema educativo de Goiás e dá outras providências**. Goiânia-GO: 2006.

_____. IPAMERI/CIPO. **Projeto político-pedagógico**. 2013

_____. ORIZONA. **Plano Municipal de Educação**. 2001.

_____. ORIZONA. **A inclusão dentro da proposta pedagógica**. 2013

_____. ORIZONA/CMLC. **Projeto político-pedagógico**. 2013

_____. PIRES DO RIO/CJD. **Projeto político-pedagógico**. 2013

_____. PIRES DO RIO/CMMT. **Projeto político-pedagógico**. 2013

_____. SANTA CRUZ DE GOIÁS. **Plano Municipal de Educação**. 2009

_____. SANTA CRUZ DE GOIÁS. EMAL. **Projeto político-pedagógico**. 2013

JANUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (orgs.). **Educação infantil: Formação e responsabilidade**. 1ed. Campinas-SP: Papyrus, 2013.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago, nº.14, 2000.

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

LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKI, Lev, LEONTIEV, Alexis, LURIA, Alexander. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, Editora da Universidade de São Paulo, 1988. 59-83.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas:** uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educ. Soc., Campinas-SP: vol.27, nº.94, p.47-69, Jan./Abr.2006.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada:** análise de objetivos e de roteiros. Disponível em <http://www.scribd.com/doc/54941251/Est-Re-Vistas-Semi-Estruturada#scribd> Acesso em 11 de janeiro de 2014 a.

_____. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas.** Disponível em http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista Acesso em 11 de janeiro de 2014 b.

MARTINS FILHO. Altino José. **Educação infantil, formação de professores e produção de conhecimentos. XII Conferência Anual da Associação Internacional para o Realismo Crítico.** 23-15 de julho de 2009. Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, Brasil, 2009. Disponível em <http://www.uff.br/iacr/ArtigosPDF/22T.pdf> Acesso em 10 de setembro de 2014.

MAZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil:** História e políticas públicas. 5ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELO, Francisco R. L. Vieira de; FERREIRA, Caline C. de A. O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília-SP: vol.15, nº.1, p.121-140, Jan./Abr. 2009.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve Histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educacion y Pedagogia.** vol.22, nº.57. Mayo/Agosto. 2010a.

_____. **Inclusão marco zero:** começando pelas creches. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2010b.

_____. **Inclusão: é possível começar pelas creches? 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped.** Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: Desafios e Compromissos. 15 a 18 de outubro de 2006. Caxambu, MG, 2006. Disponível em <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-1921--Int.pdf>

MELETTI, Silvia M. F.; BUENO, José G.S. **Escolarização de alunos com deficiência:** uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). Agência financiadora: CNPq, s/d.

MELO, Francisco R. L. Vieira de; FERREIRA, Caline C. de A. O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília-SP: vol.15, nº.1, p.121-140, jan-abr. 2009.

NUERNBERG, Adriano H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**. Maringá-PR: vol.13, nº.2, p.307-316, Abr./Jun. 2008.

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

OLIVEIRA, Anna A. S. de O./LEITE, Lúcia P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: aval.pol.púb.Educ.**, Rio de Janeiro, vol.15, n.57, p.511-524, out./dez. 2007.

OSTETTO, Luciana E. (orgs.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 10ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

PINO, Angelo. O social e cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, nº.71, Junho/2000.

PLESTCH, Márcia D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**. Curitiba-PR: nº.33, 2009, p.143-156, Editora UFPR.

ROPOLI, Edilene. *et.al.*. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília-DF: MEC/SEE: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SASSAKI, Romeu K. **Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva: relato preparado para o Banco Mundial**. Brasil: 2004.

SEKKEL, Marie C.; ZANELATTO, Raquel; BRANDÃO, Suely de B. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. **Psicologia em Estudo**. Maringá-PR: vol.15, nº.1, p.117-126, Jan./Mar.2010.

SILVA, Márcia R. da. **A formação dos professores de atendimento educacional especializado de Goiás**. Dissertação de Mestrado. Catalão-GO: UFG/Catalão, 2014.

UNESCO/BRASIL. **Educação e cuidado na primeira infância: grandes desafios**. Brasília-DF: UNESCO/BRASIL, OECD, Ministério da Saúde, 2002.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília-DF: UNESCO, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras Escogidas – V Fundamentos de Defectologia**. De la traducción: Julio Guillermo Blank, 1997. Machado Grupo de Distribucion, S.L. Madrid: 2012.

_____. Lev S. **Pensamento e Linguagem**. Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para eBook: eBooksBrasil.com, 2002.

ANEXOS

ANEXO I: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



INSTITUTO FEDERAL
GOIANO

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA GOIANO - IF Goiano
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO
E INOVAÇÃO

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES
HUMANOS

PARECER CONSUBSTANCIADO REFERENTE AO PROJETO DE PESQUISA, PROTOCOLADO NESTE COMITÊ SOB O Nº: 035/2013

I – IDENTIFICAÇÃO

CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: MICRORREGIÃO DE PIRES DO RIO-GO

Pesquisador Responsável: Mônica Isabel Canuto Nunes
monicacanuto08@gmail.com

Orientador (quando necessário):
Pesquisadores Participantes:

Instituição onde será realizado o estudo:
Nas secretarias municipais de educação e nas instituições de educação infantil que
tenham alunos com necessidades educacionais especiais, nos municípios da
Microrregião de Pires do Rio – GO. Os municípios são: Ipameri, Orizona, Palmelo,
Santa Cruz, Pires do Rio e Urutaí.

Data de apresentação ao CEP: 07/11/2013

Área Temática: Ciências Humanas

(Comentários do relator frente à Resolução CNS 466/2012 (pesquisa envolvendo seres humanos))

O presente projeto respeita os princípios da Resolução atendendo as exigências éticas e científicas.

II- ESTRUTURA DO PROTOCOLO

(verificação dos documentos solicitados)

Projeto de Pesquisa - OK

Termo de confidencialidade – OK

- Lattes dos pesquisadores digitalizados - ok

- Folha de Rosto CONEP digitalizada - ok

- Termo de Consentimento Livre Esclarecido digitalizado – OK

III- PROJETO DE PESQUISA

Descrição sucinta das justificativas e objetivos do projeto

2) Justificativa

A experiência profissional adquirida durante doze anos de trabalho em uma escola inclusiva de anos iniciais do ensino fundamental – Escola Estadual Augusto Monteiro de Godoy – em Pires do Rio/GO, atuando como professora, coordenadora e diretora despertou em mim várias indagações e o interesse em aprofundar as discussões teóricas sobre o paradigma da inclusão educacional, bem como buscar dados sobre o acesso e a permanência de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil.

Não menos importante, a minha atuação como docente no curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Pires do Rio – GO, desde 2002 (inicialmente como contrato temporário e atualmente como efetivo), atuando nas disciplinas de: Estágio Supervisionado em Docência no Ensino Fundamental e também na Educação Infantil, Educação e Diversidade, LIBRAS e Políticas Públicas, contribuiu de maneira satisfatória e decisiva na busca de conhecimentos mais específicos sobre a educação especial, o paradigma inclusivo e em especial, a realidade das crianças com necessidades educacionais especiais nas instituições de educação infantil.

A exclusão escolar e os esforços para promover sua reversão tem sido alvo das políticas educacionais nos últimos anos. Percebe-se, claramente que as práticas tradicionais excluem grande parte das crianças, negando-lhes acesso e permanência na educação básica, em especial na educação infantil. Tal realidade despertou-me um grande interesse profissional e tornou-se objeto de preocupação desde o início de minha carreira como educadora.

Como se sabe, as políticas educacionais brasileiras voltadas à educação inclusiva consolidaram-se a partir da Declaração de Salamanca (1994), que indicou a urgente adoção do princípio de educação inclusiva em forma de lei, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.

Embora a Constituição Federal Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394/96 assegure a educação como direito de todo cidadão, a universalização do acesso, especialmente na educação infantil e de crianças com necessidades educacionais especiais, ainda é um grande desafio. Portanto, a adoção de políticas públicas por parte do governo federal, estadual e municipal que garantam este princípio é urgente e necessário.

”Embora a elaboração de determinada política educacional seja considerada como condição necessária para “fazer acontecer”, não é condição suficiente.” (Carvalho, 2010,p.42)

Políticas educacionais para a infância é crucial porque a educação é um direito social e humano (BAZÍLIO; KRAMER, 2008), e atualmente onde se busca a ampliação do atendimento educacional das crianças, a inclusão de todas elas contribuirá para esta universalização.

Atendendo aos preceitos legais da educação inclusiva, em 1999, a Secretaria Estadual de Educação de Goiás, através da Superintendência do Ensino Especial, adotou o Programa Estadual de Educação para a Diversidade Numa Perspectiva Inclusiva; desenvolvido por pólos, tendo como referencia as subsecretarias regionais de educação, envolvendo os municípios que fazem parte desta regional. Buscando compreender os impactos deste programa na Microrregião de Pires do Rio - GO, definiremos nosso corpus de pesquisa aos últimos treze anos (2000-2012).

Neste sentido, acreditamos ser necessário um minucioso estudo das políticas e práticas de inclusão que nos responda: as crianças de 0 a 05 anos, com necessidades

educacionais especiais, estão tendo a garantia do acesso e da permanência nas instituições de educação infantil, nos seis municípios que fazem parte da Microrregião de Pires do Rio - GO?

Quanto ao recorte espacial, trata-se dos Sistemas Municipais de Ensino e das instituições de educação infantil, dos municípios da Microrregião de Pires do Rio - GO, são eles : Ipamerí, Orizona, Palmelo, Pires do Rio, Santa Cruz de Goiás e Urutaí. É importante dizer que a exclusão dos municípios: Cristianópolis, Gameleira de Goiás, São Miguel do Passa Quatro, Vianópolis e Silvânia , bem como a inclusão de Ipamerí, ocorreu porque nosso foco são os municípios que fazem parte da Subsecretaria Regional de Educação de Pires do Rio – GO.

Entendemos que esta pesquisa contribuirá na elaboração de políticas inclusivas capazes de garantir o acesso e a permanência de todas as crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil.

3) Objetivos

3.1) Objetivo Geral

Analisar as diretrizes e ações que direcionam a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, nas instituições de educação infantil dos municípios da Microrregião de Pires do Rio - GO.

3.2) Objetivos Específicos

- Identificar as políticas públicas municipais, as diretrizes que definem e garantem o acesso e a permanência às crianças de 0 a 05 anos, com necessidades educacionais especiais, nas redes públicas municipais da Microrregião de Pires do Rio – GO.
- Levantar e analisar dados das secretarias municipais de educação, através dos microdados do INEP e do Seplín, referentes ao acesso das crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil;
- Descrever as ações que revelem as condições de permanência garantidas aos alunos com necessidades educacionais especiais, elencadas na proposta pedagógica, bem como através das entrevistas aos gestores de educação infantil e educação especial, professores e gestores das instituições de educação infantil.

Análise das questões éticas (informações relativas aos sujeitos de pesquisa)

As entrevistas semiestruturadas serão com os gestores das secretarias municipais de educação e das instituições de educação infantil, com os professores que tenham alunos com necessidades educacionais especiais.

4.2) Critérios de suspensão ou encerramento da pesquisa

O desenvolvimento da presente pesquisa poderá ser suspenso quando da ocorrência das seguintes situações:

- Incapacidade física e/ou mental da pesquisadora envolvida no projeto, como por exemplo, em caso de doença;
- Não aceitação de mais da metade dos gestores e professores convidados a participar do estudo.

Quanto ao encerramento da pesquisa, este poderá ocorrer nas seguintes situações:

- Após a finalização da coleta, análise dos mesmos e a divulgação científica da pesquisa antes do prazo previsto;

5) Benefícios da pesquisa

Conforme descrito na justificativa, entendemos que esta pesquisa contribuirá na elaboração de políticas inclusivas capazes de garantir o acesso e a permanência de todas as crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil.

Descrição clara do desenho e metodologias do projeto

4.1) Duração da Pesquisa

O desenvolvimento da presente pesquisa iniciar-se-á logo após a sua aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano – Câmpus Urutaí). O período de tempo da pesquisa, incluindo a coleta de dados, análise e divulgação dos mesmos terá uma duração de 12 (doze) meses, iniciando-se em setembro de 2013. Detalhes sobre o cronograma da pesquisa podem ser observados no item 7.

4.2) Critérios de suspensão ou encerramento da pesquisa

O desenvolvimento da presente pesquisa poderá ser suspenso quando da ocorrência das seguintes situações:

- Incapacidade física e/ou mental da pesquisadora envolvida no projeto, como por exemplo, em caso de doença;
- Não aceitação de mais da metade dos gestores e professores convidados a participar do estudo.

Quanto ao encerramento da pesquisa, este poderá ocorrer nas seguintes situações:

- Após a finalização da coleta, análise dos mesmos e a divulgação científica da pesquisa antes do prazo previsto;

Tanto nos casos em que a pesquisa possa ser suspensa, quanto nos casos de possível encerramento, estes serão devidamente informados aos órgãos colegiais nos quais os pesquisadores estão filiados, bem como ao CEP do IF Goiano, por meio de ofício ou memorando.

4.3) Descrição do local da pesquisa

A pesquisa será realizada nas secretarias municipais de educação e nas instituições de educação infantil que tenham alunos com necessidades educacionais especiais, nos municípios da Microrregião de Pires do Rio – GO. Os municípios são: Ipameri, Orizona, Palmelo, Santa Cruz, Pires do Rio e Urutaí. É importante dizer que a exclusão dos municípios: Cristianópolis, Gameleira de Goiás, São Miguel do Passa Quatro, Vianópolis e Silvânia, bem como a inclusão de Ipameri, ocorreu porque nosso foco são os municípios que fazem parte da Subsecretaria Regional de Educação de Pires do Rio – GO.

4.4) Infra-estrutura necessária ao desenvolvimento da pesquisa

A coleta de dados será realizada nas secretarias municipais de educação e nas instituições de educação infantil que tenham alunos com necessidades educacionais especiais, nos microdados do INEP. As entrevistas semiestruturadas serão com os gestores das secretarias municipais de educação e das instituições de educação infantil, com os professores que tenham alunos com necessidades educacionais especiais.

4.5) Divulgação dos dados

Após a realização do estudo, todos os dados obtidos depois de analisados e discutidos, tornar-se-ão públicos, sejam eles favoráveis ou não. A divulgação dar-se-á na forma de resumos (a serem publicados em eventos científico-acadêmicos), artigos (a serem submetidos a apreciação de periódicos especializados) e na dissertação de mestrado.

4.6) Informações referentes aos participantes da pesquisa

4.6.1) Descrição da população a ser estudada

A amostra de participantes da pesquisa será composta por gestores das

secretarias municipais de educação e das instituições de educação infantil, bem como de professores das instituições que tenham crianças com necessidades educacionais especiais, devendo ser os escolhidos aqueles que:

- aceitar participar da pesquisa voluntariamente, ler ou ouvir a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver item 10.1) e assinar a declaração de consentimento (ver item 10.2).

4.6.2) Coleta de dados

Para perceber e compreender as políticas e práticas que as instituições de educação infantil desenvolvem voltadas às crianças com necessidades educacionais especiais, Vale ressaltar que durante a execução da presente proposta, as seguintes preocupações também serão levadas em consideração: i) realização da leitura do TCLE e solicitação da assinatura da declaração de consentimento pelos participantes da pesquisa antes da aplicação do instrumento de coleta de dados ii) a coleta de dados será realizada apenas pela pesquisadora discriminada nesse projeto iii) haverá proteção do banco de dados durante o período da pesquisa, sob a guarda da pesquisadora e iv) será guardado em sigilo absoluto todas as informações coletadas, resguardada a privacidade dos participantes na apresentação dos resultados e assegurada a garantia de que nenhum dado será apresentado de forma individual, mas sim coletivamente. Além disso, há um compromisso de retornar os resultados obtidos à população estudada com metodologias a serem definidas posteriormente.

6) Das questões financeiras

Aos participantes da pesquisa não será oferecido nenhuma recompensa financeira, sendo sua participação inteiramente voluntária. Além disso, não está previsto nenhum tipo de ressarcimento financeiro aos participantes da pesquisa, considerando que os mesmos não terão nenhuma despesa decorrente de sua participação no estudo.

Identificação dos riscos e benefícios aos sujeitos

Utilizar-se-á entrevistas semi-estruturadas, por meio das quais os participantes poderão responder não apenas o que lhes forem propostos, mas também se deparar com questões provocativas, que lhes darão a oportunidade de refletir acerca de sua atuação enquanto gestores e professores.

Considera-se que esse instrumento de coleta de dados não oferece nenhum risco à saúde física e mental dos participantes envolvidos.

Adequação das condições para realização da pesquisa (local e infra-estrutura, orçamento; anuência dos responsáveis pela instituição onde será realizada a pesquisa; Currículo Lattes do pesquisador responsável e do pesquisador participante)
A coleta de dados será realizada nas secretarias municipais de educação e nas instituições de educação infantil que tenham alunos com necessidades educacionais especiais, nos microdados do INEP. As entrevistas semiestruturadas serão com os gestores das secretarias municipais de educação e das instituições de educação infantil, com os professores que tenham alunos com necessidades educacionais especiais. A pesquisadora anexou a declaração de Consentimento das Secretárias Municipais de Educação das cidades de Palmelo, Ipameri, Orizona e Pires do Rio autorizando a pesquisa. a pesquisadora tem experiência na área a ser investigada. Os gastos com

materiais impressos, recursos materiais, deslocamentos, etc.; será de inteira responsabilidade do pesquisador.

IV- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Avaliação do processo de obtenção do Termo de Consentimento

Durante a execução da presente proposta, as seguintes preocupações também serão levadas em consideração: i) realização da leitura do TCLE e solicitação da assinatura da declaração de consentimento pelos participantes da pesquisa antes da assinatura da aplicação do instrumento de coleta de dados

Análise do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (adequação da linguagem, contato do pesquisador, descrição dos riscos)

O TCLE atende as recomendações da Resolução 466/2012

Verificação das garantias de privacidade e confidencialidade

a coleta de dados será realizada apenas pela pesquisadora discriminada nesse projeto
 iii) haverá proteção do banco de dados durante o período da pesquisa, sob a guarda da pesquisadora e iv) será guardado em sigilo absoluto todas as informações coletadas, resguardada a privacidade dos participantes na apresentação dos resultados e assegurada a garantia de que nenhum dado será apresentado de forma individual, mas sim coletivamente.

V- PARECER DO CEP

Ao analisar o projeto intitulado “” dou o parecer **Protocolo “Aprovado”**, salvo melhor juízo deste comitê.

O não cumprimento dos prazos para entrega dos relatórios implicará em pendência do(s) pesquisador(es) na avaliação de novos projetos.

VI – DATA DA REUNIÃO E ASSINATURAS

07/11/2013



Assinatura do relator:

Nome do relator:

Roberto Takashi Sanda
 Coordenador CEP/IF Goiano

O pesquisador tem 60 (sessenta) dias para responder as pendências solicitadas. Após esse prazo, o projeto será considerado retirado e posteriormente, havendo interesse, deverá ser apresentado novo protocolo e reiniciado o processo de registro (CNS 196/96).

APÊNDICES

**APÊNDICE I - ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM OS
PARTICIPANTES DA PESQUISA CRIANÇAS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MICRORREGIÃO DE
PIRES DO RIO – GO**

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Data de Nascimento: _____ Sexo: () Fem. () Masc.

Vínculo: ()Efetivo ()Contrato Temporário

Função atual: _____

2. EXPERIÊNCIA:

a)Tempo de atuação na educação:_____

b) Tempo de atuação no cargo que ocupa:_____

c) Tempo de atuação em regência:_____

d) Tempo de atuação na educação infantil:_____

3. FORMAÇÃO:

a) Formação Inicial: _____

b) Formação Continuada:_____

c) Formação em Educação Especial:_____

d) Participa de formação em serviço?_____

e) Relacione os cursos que participou nos três últimos anos, (nome do curso, carga horária, instituição ofertante, modalidade).

4. PRINCÍPIOS E DIRETRIZES MUNICIPAIS

a) Quais são as diretrizes políticas da educação, das crianças público alvo da educação especial, na educação infantil neste município?

- b) Concepções sobre a inclusão das crianças, público alvo da educação especial, na educação infantil.
- c) O município chegou a elaborar documentos como leis, diretrizes, resoluções, instruções normativas, decretos, etc. sobre a educação especial? Em caso positivo quais foram?
- d) O município tem como prática apoiar-se ou nortear-se por documentos federais como leis, diretrizes, decretos para o desenvolvimento e/ou prestação dos serviços de educação especial? Em caso positivo, quais os documentos que são utilizados?
- e) Que tipo de uso é feito desses documentos?
- f) O município possui uma equipe de multiprofissionais que trabalham diretamente com a educação especial? Em caso positivo como eles atuam? Em caso negativo, você acredita na importância destes profissionais para o trabalho com a educação especial?

5. AÇÕES PEDAGÓGICAS

5.1 DIRECIONADO AOS GESTORES

- a) Você poderia nos dizer quais são os serviços de apoio de educação especial que o município disponibiliza aos estudantes? Por exemplo: classe especial, sala de recurso, sala de recursos multifuncionais, ensino domiciliar, ensino hospitalar, itinerância, serviço de apoio em sala de aula?
- b) Em geral, o encaminhamento inicial do estudante é feito por quem: pais, professores, outro profissional? Por exemplo: quem informa inicialmente que o estudante é suspeito de ter alguma condição que precisa ser avaliada?
- c) Você poderia comentar como é o processo de identificação para os diferentes tipos de condição, por exemplo: deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência auditiva, múltiplas, transtorno global do desenvolvimento.
- d) Existe um profissional ou equipes para avaliar cada uma das condições apresentadas pelos estudantes? Quais profissionais?

5.2 DIRECIONADO AOS COORDENADORES E PROFESSORES

- a) Quais seriam as práticas pedagógicas direcionadas a todas as crianças.
- b) Como as situações de aprendizagem são orientadas, às crianças público alvo da educação especial?
- c) Há um processo de planejamento, registro e avaliação das práticas?
- d) Vocês utilizam recursos específicos para o atendimento das crianças, público alvo da educação especial?

- e) A presença da criança, público alvo da educação especial, alterou a dinâmica da escola e da sala de aula?
- f) Como são estabelecidas as relações entre esta criança e as outras?
- g) As crianças, público alvo da educação especial, participam de toda a rotina da sala de aula?
- h) Como é a participação destas crianças nas brincadeiras?
- i) Existem cuidados específicos para as crianças, público alvo da educação especial?

APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Saudações,

Você está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa denominado “Crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil: Microrregião de Pires do Rio – GO. Esse projeto é parte integrante do meu processo de formação na pós-graduação stricto sensu, mestrado em educação. Para participar deste estudo, solicitamos a sua especial colaboração em responder às perguntas que serão conduzidas por mim durante entrevistas semiestruturadas. Consideramos que a metodologia utilizada para coleta de dados não oferece riscos ou desconfortos para você. No entanto, caso faça a opção por não responder qualquer pergunta ou mesmo desistir de participar da pesquisa, ainda que você já tenha respondido algumas questões, saiba que isso não lhe trará nenhum prejuízo, estando ciente de que não ficaremos aborrecidos e entenderemos qualquer que seja o seu motivo.

É importante frisar que você não terá nenhum gasto com a sua participação no estudo e também não receberá pagamento pela mesma. Todo material produzido como resultado dessa pesquisa será resguardado, sob minha responsabilidade. Sua participação neste estudo é muito importante e voluntária. Após a leitura desse termo e após esclarecida qualquer dúvida que você possa ter, gostaríamos que assinasse a declaração de consentimento e levasse uma cópia desse documento para sua casa, permanecendo uma outra cópia com a nossa equipe. Caso queira contactar o professor responsável por esta pesquisa para o esclarecimento de qualquer dúvida ou quiser manifestar sua insatisfação ou mesmo críticas sobre essa pesquisa, não hesite em me contactar, Monica Isabel Canuto Nunes, email monicacanuto08@gmail.com.

Monica Isabel Canuto Nunes