

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**GILVANA NASCIMENTO RODRIGUES**

**FORMAÇÃO E AUTONOMIA DOCENTE:** desafios à inclusão na educação  
infantil

São Luís  
2013

**GILVANA NASCIMENTO RODRIGUES**

**FORMAÇÃO E AUTONOMIA DOCENTE: desafios à inclusão na educação infantil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Mariza Borges Wall  
Barbosa de Carvalho

São Luís  
2013

Rodrigues, Gilvana Nascimento

Formação e Autonomia Docente: desafios à inclusão na educação infantil / Gilvana Nascimento Rodrigues. – 2013.

137f.

Impresso por computador (Fotocópia).

Orientadora: Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

**GILVANA NASCIMENTO RODRIGUES**

**FORMAÇÃO E AUTONOMIA DOCENTE: desafios à inclusão na educação infantil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 07/ 03/ 2013

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho** (Orientadora)  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Prof.<sup>a</sup> Valdelúcia Alves da Costa**  
Doutora em Educação  
Universidade Federal Fluminense

---

**Prof.<sup>a</sup> Marilete Geralda da Silva**  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão

A Deus

A minha família

## AGRADECIMENTOS

Ao Deus trino (Pai, Filho e Espírito Santo), por estar sempre ao meu lado ajudando-me, encorajando-me, fortalecendo-me e dando-me paz.

Aos meus pais, Maria e José, pelo direcionamento sábio e reto que me dispensaram.

Aos meus irmãos, Gilvan, Jean e Geovane, pelo carinho e incentivo.

A minha irmã Geana, pelo companheirismo, conselhos e orações.

Aos meus sobrinhos, Sarah e Arthur, pela alegria de tê-los próximos a mim.

As minhas cunhadas Auxiliadora, Elaine e Kellen, pelas orações.

Ao meu cunhado Oliveira, pelas orações e palavras de encorajamento.

Aos amigos, pelo apoio.

À professora orientadora, Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho, pelo direcionamento.

Aos colegas de serviço, pela torcida a meu favor.

Aos meus chefes, Jéferson e Frassinete, pelo incentivo.

À SEMED e à SEDUC, por investir na qualificação de seus servidores, concedendo-me licença para realização do Mestrado.

Aos colegas da minha turma do mestrado, pelas reflexões coletivas. Foi muito bom.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação, bem como toda a sua equipe, pelo trabalho que vem realizando.

A todos os meus professores do mestrado, que compartilharam conosco seus saberes e experiências.

À Dra. Iran de Maria Leitão Nunes e Dr. João de Deus Vieira Barros, pelas críticas e sugestões direcionadas a esta pesquisa.

À professora Cícera, pelo carinho e eficiência com que realizou as correções de língua portuguesa.

As professoras participantes da entrevista, por colaborarem com a pesquisa.

A todas as professoras das escolas de educação infantil da rede pública municipal, pelo lindo trabalho realizado em sala.

Aos meus alunos: crianças, adolescentes, jovens e adultos. Vocês me ensinam todos os dias.

A todos que contribuíram com esta pesquisa ao longo de todo o trajeto.

*“A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.”*

*Paulo Freire*

## RESUMO

A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil tem se apresentado como um desafio aos professores que, por muitas vezes, se consideram despreparados para este momento. O trabalho solitário produz no professor uma sensação de desamparo impedindo-o de tomar decisões pedagógicas mais acertadas. Entra em cena a importância da formação docente, enquanto articuladora entre a inclusão na educação infantil e a construção da autonomia docente com vista a uma educação de mais qualidade. Dessa forma, a presente pesquisa teve como objetivo geral, analisar as contribuições da formação continuada para a inclusão de crianças de 4 e 5 anos com deficiência em escolas públicas municipais da cidade de São Luís/MA e, como objetivos específicos, conhecer qual o pensamento das professoras acerca da infância na educação infantil e como esta visão docente pode refletir sobre o processo de inclusão; identificar a concepção de educação inclusiva construída pelas professoras e sua relação com uma proposta de escola emancipatória e verificar se a formação continuada realizada no espaço da escola influencia o trabalho pedagógico das professoras. A pesquisa se fundamentou teoricamente nos seguintes autores: Imbernón (2009 e 2010) e Ramalho et.al (2003) e Adorno (1995) que foram autores indispensáveis para refletir sobre a formação de professores; Januzzi (2006), Mendes (2006) e Costa (2011), entre outros, foram sustentáculos das discussões acerca da inclusão de pessoas com deficiência. No que se refere à educação infantil, Kuhlmann (2011), Oliveira (2008) e Kramer (2011) permitiram-nos um melhor diálogo sobre o assunto. Como procedimento de coleta de dados, utilizou-se da entrevista semiestruturada feita a vinte e uma professoras de crianças de 4 e 5 anos pertencentes à rede pública municipal de São Luís/MA, na abordagem qualitativa. Nesta investigação foi possível constatar-se, através dos resultados obtidos, que a formação continuada contribui para o processo de inclusão de alunos com deficiência, à medida que possibilita um repensar sobre a temática, que desmistifica concepções preconceituosas arraigadas nos docentes como sendo verdades absolutas, e que propõe uma formação docente para a autonomia, em que o esclarecimento e a experiência são indispensáveis para a emancipação do sujeito.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação Continuada de Professores. Educação Infantil.

## ABSTRACT

The inclusion of children with disabilities in early childhood education has emerged as a challenge to teachers, who often consider themselves unprepared for this moment. The solitary work on the teacher produces a sense of helplessness preventing him from taking pedagogical decisions right ones. In comes the importance of teacher training, while articulating between inclusion in early childhood education and the construction of teaching autonomy towards a higher quality education. Thus , the present study aimed to analyze the contributions of continuing education to include children 4 and 5 years with disabilities in public schools of the city of São Luís / MA and specific objectives, knowing which thought the teachers about childhood in early childhood education and how this vision teacher can reflect on the inclusion process, identify the design of inclusive education built by teachers and their relation to a proposed school emancipatory and verify that the continuing education held in the school influences the pedagogical work of teachers. The research was based theoretically on the following authors: Imbernon (2009 and 2010) and Ramalho et.al (2003) and Adorno (1995) that authors were indispensable to reflect on the training of teachers; Januzzi (2006), Mendes (2006) and Costa (2011), among others, were supporters of the discussions about the inclusion of people with disabilities. With regard to early childhood education, Kuhlmann (2011), Oliveira (2008) and Kramer (2011) allowed us a better dialogue on the subject. As procedure for data collection, we used semi-structured interviews made twenty-one teachers of children aged 4 and 5 years belonging to the municipal public São Luís / MA, the qualitative approach. In this investigation it was established up by the results, continued education contributes to the process of inclusion of students with disabilities, as it enables a rethinking on the subject, which demystifies biased conceptions rooted in teachers as absolute truths, and proposes a teacher education for autonomy, in which clarification and experience are essential to the emancipation of the subject.

**Keywords:** Inclusive Education. Continuing Education for Teachers. Early Childhood Education.

## LISTA DE QUADROS

	p.
QUADRO 1 – Exposições internacionais.....	24
QUADRO 2 – Relação entre a concepção de conhecimento e o de formação.....	65
QUADRO 3 – Conteúdos da educação infantil.....	73
QUADRO 4 – Principais ações da Superintendência da área de educação infantil.....	88
QUADRO 5 – Principais ações da Superintendência da Área de Educação Especial - SAEE.....	99

## LISTA DE TABELAS

	p.
Tabela 1 – Caracterização da Infância.....	80
Tabela 2 – Objetivos da pré-escola.....	85
Tabela 3 – Dificuldades na pré-escola.....	89
Tabela 4 – Concepção de educação inclusiva.....	93
Tabela 5 – Formação inicial e continuada e a questão da educação infantil e especial.....	104
Tabela 6 – O PPP e a formação continuada com vista à inclusão.....	108
Tabela 7a – Temáticas tratadas na formação continuada.....	110
Tabela 7b – A escolha das temáticas da formação continuada.....	112
Tabela 8 – Sugestões para a formação continuada na escola.....	113
Tabela 9 – Importância da formação continuada para o professor.....	115
Tabela 10 – A formação continuada e o processo de inclusão.....	117

## LISTA DE SIGLAS

AEE	–	Atendimento Educacional Especializado
CENESP	–	Centro Nacional de Educação
DCNEI	–	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EC	–	Emenda Constitucional
ECA	–	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBC	–	Instituto Benjamin Constant
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério de Educação e Cultura
NEE	–	Necessidade Educacional Especial
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	–	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	–	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAEE	–	Superintendência da Área da Educação Especial
SEMED	–	Secretaria Municipal de Educação
UFMA	–	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	–	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZDP	–	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

	p.
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b> 12
<b>2</b>	<b>PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....</b> 20
<b>2.1</b>	<b>Educação Infantil.....</b> 20
2.1.1	Contexto histórico..... 20
2.1.2	Fundamentos..... 25
2.1.3	A Pré-escola..... 34
<b>2.2</b>	<b>Educação Inclusiva.....</b> 41
2.2.1	De um ambiente segregador à educação especial na perspectiva inclusiva..... 41
2.2.2	Concepção de educação inclusiva..... 51
2.2.3	A educação inclusiva na educação infantil..... 55
<b>2.3</b>	<b>Formação Continuada.....</b> 61
2.3.1	Cenário Geral..... 61
2.3.2	Da heteronomia à autonomia dos professores..... 66
2.3.3	A SEMED e a formação continuada..... 72
<b>3</b>	<b>REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA E A QUESTÃO DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: discutindo os dados.....</b> 76
<b>3.1</b>	<b>A Infância na Educação Infantil.....</b> 79
<b>3.2</b>	<b>As professoras e a Educação Inclusiva.....</b> 93
<b>3.3</b>	<b>Formação Continuada no Espaço da Escola.....</b> 102
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b> 121
	REFERÊNCIAS..... 127
	APÊNDICES..... 135

## 1 INTRODUÇÃO

A realização deste trabalho de pesquisa foi motivada pela necessidade de obter respostas para o exercício da minha profissão ou pelo menos fazer mais perguntas acerca da prática educativa, pois, como professora na educação infantil da rede pública municipal, senti-me compelida a refletir sobre o processo de inclusão escolar e as possibilidades de contribuição que a formação continuada de professores pode trazer a este momento tão importante das escolas, que é o pensar e o agir de forma inclusiva, uma tarefa democrática, porém árdua e que requer estudos, discussões e ação política.

Diante do desafio de educar crianças da educação infantil, com ou sem deficiência, surgiu a necessidade de refletir mais profundamente sobre o assunto, o que me levou a realizar esta pesquisa.

A formação continuada realizada nas escolas públicas municipais de São Luís é uma prática que vem sendo incentivada e ao mesmo tempo institucionalizada na rede pública municipal mais fortemente, a partir do ano de 2002 com o “Programa São Luís te quero lendo e escrevendo”. Em nível nacional o processo de educação inclusiva vem legalmente se instalando nas escolas, cabe, então, indagar-se: A formação continuada de professores tem se constituído em suporte para o processo de inclusão escolar de crianças de quatro a cinco anos na educação infantil pública municipal de São Luís? Partindo do pressuposto que tanto a formação continuada de professores quanto a inclusão escolar são recomendações com base legal que precisam ser cumpridas nas escolas, por que não unir as duas, de modo que a primeira incentive a segunda?

A formação continuada tem sido apontada no cenário da educação como forte candidata a redimir a educação de seus fracassos. Para isso, investe-se na qualificação do professor, crendo-se que os reflexos se darão na sala de aula, promovendo-se inúmeros cursos, seminários palestras, nos quais se privilegia, em muitos casos, a transmissão de conteúdo.

A esse respeito, Imbernón (2010, p. 40) faz uma declaração bastante pertinente. Ele diz:

Atualmente, são programados e ministrados muitos cursos de formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, essa não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja o predomínio ainda da formação de caráter transmissor, com a supremacia de uma teoria que é passada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos dos professores e de seu contexto, baseada em um professor ideal que tem uma problemática sempre comum, embora se saiba que tudo isso não existe.

A formação continuada tem sido incentivada quer pelos organismos internacionais, quer pelas políticas locais, principalmente com a reforma da educação na década de 1990, no que se refere ao eixo “aperfeiçoamento docente”, como destaca Gajardo (2000, p.10):

[...] nas reformas da década de noventa foram definidos quatro eixos de políticas em torno dos quais desenharam-se estratégias, programas e projetos de inovação e mudança: o da gestão, o da qualidade e equidade, o do aperfeiçoamento docente e o do financiamento.

É a mesma autora (2000, p.8) que ressalta a participação dos bancos internacionais no financiamento da reforma educacional:

Os bancos internacionais, fontes de financiamentos para os programas de reforma educativa na maioria dos países de rendas médias e baixas, não estiveram ausentes do desenho de políticas e da determinação de prioridades e estratégias para a educação e sua reforma.

Contudo, o modo como a formação vem acontecendo (treinamentos, cursos, palestras, etc.) só estimula ainda mais a heteronomia do professor, que, ao invés de caminhar em direção à autonomia, conforma-se com “receitas prontas”.

Se a formação se resume a um treinamento, a uma preparação de professores, como se todas as situações que ocorrem em sala de aula pudessem ser prontamente previsíveis e homogêneas, não se poderia caracterizar isto como ato formativo, pois não resultaria em mudança.

Imbernón (2010, p.115) diz que formação continuada de professor é “Toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício”. Quando existe um espaço colaborativo de reflexão, discussões e intercâmbios entre os professores, isto, sim, constitui um ato formativo. E é só em um ambiente como este, que os desafios da educação inclusiva não serão ignorados, mas, a partir da experiência, serão tratados de forma crítica.

Entende-se por educação inclusiva, uma educação aberta aos diferentes sujeitos com suas mais variadas particularidades. Na qual o respeito mútuo é prioridade e os direitos, uma diretriz. O princípio da escola inclusiva coaduna-se perfeitamente numa proposta de educação emancipatória, ou, como diria Adorno (1995) uma educação contra a barbárie. Isso exige que desde a educação infantil sejam trabalhadas com as crianças atitudes de respeito e cooperação, abolindo-se toda forma de preconceito, violência, competição e passividade.

Segundo Becker (1995, p.166), a escola para crianças pequenas é o melhor lugar para se iniciar um trabalho que se oponha a barbárie, ele diz:

É necessário que determinados desenvolvimentos ocorram num período etário – como diríamos – hoje da pré-escola, onde não se verificam apenas adequações sociais decisivas e definitivas, como sabemos hoje, mas também ocorrem adaptações decisivas das disposições anímicas.

Becker lembra ainda que na infância o sujeito não foi plenamente contaminado pelas dissimulações presentes na sociedade que impedem o esclarecimento.

Adorno (1995, p. 166-167) destaca que, além do início da desbarbarização na infância, é preciso acabar com toda forma de autoridade que não tenha por base o esclarecimento:

Isto deve-se a que a perpetuação da barbárie na educação é mediada essencialmente pelo princípio da autoridade, que se encontra nesta cultura ela própria. A tolerância frente às agressões, colocada com muita razão pelo senhor como pressuposto para que as agressões renunciem a seu caráter bárbaro, pressupõe por sua vez a renúncia ao comportamento autoritário e à formação de um superego rigoroso, estável e ao mesmo tempo exteriorizado. Por isto a dissolução de qualquer tipo de autoridade não esclarecida, principalmente na primeira infância, constitui um dos pressupostos mais importantes para uma desbarbarização.

Adorno alerta para a necessidade de uma autoridade respaldada no esclarecimento e não a ausência desta, ou seja, uma autoridade que evite e se contraponha a toda forma de barbárie.

Sabe-se que a educação inclusiva é uma das grandes prerrogativas da atualidade e muitas pesquisas vêm sendo desenvolvidas, a fim de refletir sobre este desafio, bem como para propor práticas pedagógicas que possam implementar a construção de uma escola aberta às pessoas com deficiência.

As pesquisadoras Assis, Silveira e Gonçalves (2008) realizaram uma pesquisa com o título “Inclusão escolar e educação infantil: a realidade jataiense”, no estado de Goiás, e apontaram o despreparo dos professores e a necessidade de se investir em formação continuada para um trabalho inclusivo bem mais fundamentado.

Antunes (2008), em sua dissertação de mestrado, focalizou mais precisamente sobre a inclusão escolar na pré-escola, colocando em destaque o currículo. Finalizou, fazendo a seguinte afirmação: “foi possível discutir a relevância de adotarmos um currículo flexível que permita intervenções para promover os ajustes necessários para possibilitar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos”.

De outro modo, verifica-se, na pesquisa de doutoramento de Amaro (2009), a preocupação em traçar uma proposta de formação continuada que resultasse em práticas inclusivas. Para isso, a autora utiliza-se da estratégia da pesquisa-ação e conclui dizendo que

um curso por si só não pode modificar os sujeitos em curto prazo, mas enfatiza a necessidade de se mobilizar o desejo dos sujeitos envolvidos, alunos e professores.

Observa-se que o foco sobre o despreparo docente, o currículo flexível e o próprio desejo dos professores são pontos que já foram destacados como sendo importantes enquanto elementos que possivelmente refletem de forma direta sobre a relação inclusão e formação continuada na educação infantil.

Na Universidade Federal do Maranhão–UFMA, alguns trabalhos científicos na área da inclusão escolar foram apresentados ao Curso de Mestrado em Educação da universidade que se relacionaram com a formação continuada de professores e/ou com a educação infantil, destacam-se nesta pesquisa as dissertações dos seguintes autores:

Alcântara (2011), ao se referir à formação de professores, destacou que o conhecimento precisa ser um de seus pontos básicos, porém, não o único, a continuidade na formação, segundo ele, precisa ser a principal ênfase. O autor discute sobre “A ordem do discurso na educação especial” que é título de sua pesquisa e buscou, entre outros, compreender como se cria/inventa um professor inclusivo através da análise dos discursos.

Mondaini (2011) procurou entender a visão das professoras da pré-escola acerca da educação inclusiva. A autora concluiu que as docentes estão dispostas a contribuir com a inclusão em suas salas, porém destacam os entraves para uma realização bem sucedida, como a falta de recursos materiais e humanos, construções prediais precárias, etc., e ainda, reconhecem a ausência de políticas públicas.

Silva (2012) traz como título de sua pesquisa a “Política de formação de professores e inclusão escolar”, em que ele analisou criticamente as relações entre a política materializada de formação continuada com a inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns da rede pública, o que o fez perceber que embora os professores estejam construindo sua autonomia, ainda persistem muitas práticas heterônomas, o que requer que os docentes usem da autorreflexão para que sejam mais conscientes sobre suas práticas pedagógicas.

Batista (2012) quando tratou sobre “O atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas da rede municipal na cidade de São Luís/MA”, verificou que os pais/responsáveis participantes da pesquisa, estão satisfeitos com a educação dos alunos com deficiência e com transtorno global de desenvolvimento, ainda que reconheçam os entraves; e os gestores e professores têm se esforçado para oferecer educação de qualidade. Há que se ressaltar que as condições objetivas das escolas, recursos materiais e humanos, entre outros, precisam ser garantidos.

Dessa forma, acredita-se na viabilidade e importância desta pesquisa no que se refere ao processo de inclusão de pré-escolares, considerando que quanto mais cedo a criança se encontrar em situações que desenvolvam suas potencialidades, maior será o seu desenvolvimento. Nesse sentido, é viável analisar a formação continuada realizada na escola e sua relação com o processo inclusivo a fim de subsidiar a educação nas tomadas de decisões, principalmente no que se refere a construção de uma escola mais democrática e emancipatória.

O espaço escolar é um dos principais ambientes no qual se pode pretender alertar para a criação de uma sociedade inclusiva, por ser um local onde se concentra uma grande diversidade de alunos, professores e demais integrantes, cada qual com seus gostos, aspirações, credo, posições filosóficas, constituição física e psíquica, etc. Dessa forma, há como se fazer da escola a mais expressiva das instituições na luta pela inclusão. Para tanto, é preciso saber a que se propõe a escola inclusiva, e, nesse sentido, torna-se oportuna a afirmação de Mantoan (2000, p. 145):

As escolas inclusivas propõem um modo de se construir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa.

A escola inclusiva beneficia a todos que dela participam. Assim, torna-se necessário que os professores façam reflexões coletivas com embasamento teórico-metodológico sobre esta e outras questões. Nesse aspecto, entra em cena a importância da formação continuada de professores para a inclusão de crianças na educação infantil e a formação da autonomia docente como uns dos critérios de alcance de mais qualidade na educação.

Para tanto, as seguintes questões norteadoras da pesquisa foram indispensáveis: A formação continuada tem de alguma forma, contribuído para o processo de inclusão de crianças com deficiência em pré-escolas públicas? Qual a visão das professoras acerca da infância? Que conceito as professoras da pré-escola tem construído acerca da educação inclusiva? Quais os reflexos da formação continuada realizada na escola no trabalho pedagógico das professoras?

Nessa perspectiva, analisar as contribuições da formação continuada para a inclusão de crianças de 4 e 5 anos com deficiência em escolas públicas municipais da cidade de São Luís/MA constituiu, pois, o objetivo principal desta pesquisa.

E como objetivos específicos, destacaram-se os seguintes:

- a) Conhecer qual o pensamento das professoras acerca da infância na educação infantil e como esta visão docente pode refletir sobre o processo de inclusão.
- b) Identificar a concepção de educação inclusiva construída pelas professoras e sua relação com uma proposta de escola emancipatória.
- c) Verificar se a formação continuada realizada no espaço da escola influencia o trabalho pedagógico das professoras.

Tem sido constatado que as pessoas com deficiência têm passado por inúmeros sofrimentos, ao longo da história, devido às limitadas condições físicas, intelectuais ou sensoriais, de modo que a morte, o confinamento, a internação, o desprezo, a segregação e a exclusão constituíam-se o destino de quem se apresentava à sociedade de forma diferente.

A escola como é uma instância social, não estando à parte desta, reproduziu as mesmas atitudes da sociedade. Primeiro, veio a exclusão, em que as pessoas com deficiência não podiam participar da escola e depois veio a segregação, que embora permitisse a entrada de alunos com deficiência, estes deveriam estar em escolas ou salas especiais.

Desse modo, pensar hoje uma educação inclusiva é possibilitar romper com séculos de injustiça, desrespeito, dor, segregação e exclusão. Uma escola que se permite pensar de forma inclusiva, se abre para uma proposta emancipatória.

As escolas, nos últimos dez anos, vêm recebendo um número cada vez maior de crianças com deficiência, o que contribui para um trabalho que leve em consideração a presença destes alunos que precisam ter seus direitos atendidos, quer sejam de acessibilidade, permanência na escola, aprendizagem e continuidade em outros níveis escolares.

Mesmo reconhecendo suas fragilidades (necessidade de acessibilidade, mais conhecimento sobre as questões de inclusão de pessoas com deficiência, necessidade de apoio aos professores que têm alunos com deficiência), as escolas consideram-se inclusivas, pois seus profissionais entendem que pensar e agir de forma favorável à chegada dos alunos com deficiência é o maior indício de que vivem a inclusão.

A sala de recursos tem sido uma das grandes referências das escolas pesquisadas neste processo de inclusão, tanto professoras quanto gestoras e coordenadoras apontam o trabalho desta como propulsora da qualidade do trabalho com as crianças com deficiência e também da formação do vínculo, ainda incipiente, com a Secretaria de Educação através da Superintendência da Área da Educação Especial (SAEE) São Luís/MA.

Na construção deste trabalho científico, deu-se preferência ao uso da pesquisa qualitativa, sobre esta, Minayo (2010, p. 21) esclarece:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumida no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzida em números indicadores quantitativos.

Nota-se que autora ressalta a importância da pesquisa qualitativa no campo das ciências sociais como aquela que permite uma investigação mais próxima da realidade pesquisada, ou seja, com maior atenção ao cotidiano do sujeito. Este olhar mais ontológico favorece a pesquisa, por se realizar no espaço da escola.

Assim, neste trabalho, optou-se por ter como locus da pesquisa, três escolas de educação infantil localizadas em bairros populares da cidade de São Luís. Como participantes foram selecionadas 21 professoras com as quais se realizaram entrevistas semiestruturadas, visto que, nesta, “o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2000, p. 168).

Este trabalho, então, está organizado em 4 capítulos assim distribuídos:

O primeiro capítulo, denominado INTRODUÇÃO, inicia-se com uma breve exposição sobre o objeto de pesquisa, e nele busca-se expor as justificativas pela escolha da temática, além de apresentarem-se os objetivos, as questões norteadoras e os procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa.

O segundo capítulo intitulado de PERSPECTIVAS TEÓRICAS, no subtítulo Educação infantil, faz-se um breve histórico, depois, busca-se a fundamentação em diferentes teóricos e finaliza-se dando-se ênfase à pré-escola.

No subtítulo Educação inclusiva, aborda-se sobre a presença de um ambiente segregador até chegar à inclusão de pessoas com deficiências, conceitua-se inclusão de acordo com diferentes autores, para tratar-se da educação inclusiva na educação infantil.

Em Formação continuada, o último subtítulo deste capítulo, apresenta-se um breve cenário geral da formação, depois, aponta-se a formação como lugar de autonomia do professor e finaliza-se mostrando como é a relação entre a formação continuada e a Secretaria Municipal de Educação - SEMED.

No terceiro capítulo, denominado REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA E A QUESTÃO DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM

DEFICIÊNCIA: discutindo os dados, discorre-se sobre os dados concernentes à Infância na pré-escola, bem como o conceito de infância e também os objetivos da pré-escola e suas principais dificuldades.

O subtítulo As professoras e a educação inclusiva, trata do conceito de educação inclusiva, apontando-a como uma proposta emancipatória. E no que vem a seguir, a Formação continuada no espaço escolar, analisam-se os dados relativos às contribuições da formação para o processo de inclusão, atentando-se para suas falhas e possibilidades.

Por fim, as CONSIDERAÇÕES FINAIS, apresentam uma síntese, tendo como base a análise das entrevistas e os resultados alcançados. Destaca-se que esta pesquisa contribui com a educação quando se propõe pensar uma escola mais democrática. Portanto, não se pretende considerar este trabalho encerrado, mas apenas dá-se uma pausa, vislumbrando continuá-lo.

## 2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS

### 2.1 Educação Infantil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de nº 9.394/96, é categórica ao estabelecer a educação infantil como primeira etapa da educação básica, formada por creches (para crianças de 0 a 3 anos de idade) e pré-escolas (crianças de 4 e 5 anos de idade). Como é destacado no artigo 30 da referida Lei, já incorporadas as devidas alterações da Lei nº11. 274, de 06 de fevereiro de 2006, o ensino fundamental terá 9 anos de duração ao contrário de 8 anos, como acontecia anteriormente, e que, obrigatoriamente, as crianças de 6 anos de idade devem iniciar o ensino fundamental e não mais estar na pré-escola.

Com a Emenda Constitucional - EC nº 59, de 2009, ressalta-se a responsabilidade do Estado pela educação básica, em especial pelos alunos de 4 a 17 anos de idade, ou seja: “Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, EC nº 59/2009).

#### 2.1.1 Contexto histórico

Se atualmente ainda há facetas da educação infantil que não são muito claras, e, mesmo com os avanços obtidos nesta área, as discussões e ações das políticas públicas são consideradas mínimas, constata-se esta obscuridade, sobretudo quando se retroage no tempo e busca-se seguir os passos da educação infantil.

Assim, percebe-se o quanto do passado ainda rodeia e reedita-se no presente; o pouco interesse do Estado pela educação infantil foi uma grande marca de antes e também de hoje. Para Adorno (1995, p. 29), “A pergunta ‘O que significa elaborar o passado’ requer esclarecimento”, pois, o passado jamais pode ser esquecido ou negado, mas sim elaborado para que o presente possa ser compreendido e problematizado.

É desta forma que se busca no passado a clareza para o presente da educação infantil.

Por isso, é necessário lembrar que a história da educação infantil está imbricada na própria história da infância, da educação, da família, do assistencialismo e do trabalho. É o que bem coloca Kuhlmann Júnior (2011, p. 16):

As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc. – e, é claro, com a história das demais instituições educacionais. Não se trata apenas da educação infantil: a história da educação em geral precisa levar em conta todo o período da infância, identificada aqui como condição da criança, com limites etários amplos, subdivididos em fases de idade, para as quais se criaram instituições educacionais específicas.

Como disse o autor anteriormente citado, é também na infância que se esconde a história da educação infantil. A noção de infância é construída a partir da própria organização da sociedade em seu contexto sociopolítico e cultural e dentro de uma esfera de temporalidade particular.

Assim, constata-se que, em diferentes comunidades, o período compreendido como infância assume diversos significados. Estes vão desde considerar a criança um adulto em miniatura, com toda a responsabilidade do grupo a que pertencia, até vê-la como um sujeito frágil física e psicologicamente, logo, sem produtividade e por isso dependente dos cuidados e atenção dos adultos. Cuidados estes, convêm dizer, que nem sempre a preservava da morte.

No final do século XIX, no Brasil, por exemplo, havia um grande índice de mortalidade infantil, o que despertou a atenção dos médicos higienistas. Dr. Lobo, médico e político, divulgou algumas conquistas da medicina e deixou um dado relevante: “Entre 1845 e 1847, o Dr. Haddock Lobo observava que 5,9% da mortalidade total era de crianças de um a dez anos de idade” (COSTA apud PARDAL, 2005, p. 51).

Sabendo que o elevado número de mortes infantis tornou-se um desafio para os médicos higienistas, surge no cenário brasileiro a possibilidade de criação de escolas para crianças pequenas, até porque na Europa já existiam escolas especializadas para a infância. Mas, enquanto a criação de escolas infantis não acontecia, a distinção entre crianças negras e brancas, meninos e meninas, ainda era bem demarcada no Brasil escravista do século XIX, conforme menciona o texto a seguir:

Cabe salientar as diferenças encontradas entre a criança negra e a criança branca e entre meninos e meninas. Na primeira infância, até seis anos, a criança branca era geralmente entregue à ama-de-leite. O pequeno escravo sobrevivia com grande dificuldade, precisando para isso adaptar-se ao ritmo de trabalho materno. Após esse período, brancos e negros começavam a participar das atividades de seus respectivos grupos. Os primeiros, dedicando-se ao aprimoramento das funções intelectuais, e os segundos, iniciando-se no mundo do trabalho ou no aprendizado dos ofícios. (PARDAL, 2005, p. 55-56)

A autora acrescenta que após os seis anos de idade apenas os meninos “frequentarão os colégios ou aprenderão um ofício” (PARDAL, 2005, p. 55-56).

Logo, percebe-se que o ensino para crianças menores de seis anos era estritamente doméstico, principalmente para as meninas e escravos.

Diferente do que já acontecia a alunos maiores, a escola para crianças pequenas, no Brasil escravista, não era bem vista para os filhos de ricos, e sim para filhos de pobres. É o que ressalta Pardal: “Originadas do movimento filantrópico, as creches e as salas de asilo têm como objetivo primeiro atender às classes populares” (PARDAL, 2005, p. 61). Para maior esclarecimento quanto à educação para crianças, a autora em nota de rodapé detalha: “As creches se destinavam a crianças de 0 a 2 anos. As salas de asilos, a crianças de 2 a 7, e as escolas primárias atendiam à faixa etária de 7 a 10 anos” (PARDAL, 2005, p. 61).

Como já referido, consta que os médicos higienistas eram favoráveis à criação de creches, porém, Kuhlmann (2011, p. 77) acrescenta que além destes, havia também outras influências, como a jurídico-policial e a religiosa. E embora, a criação de creches fosse o ponto em comum dessas três influências, cada uma delas tinha um objetivo particular: os médicos higienistas vislumbravam diminuir a mortalidade infantil; o setor jurídico-policial pretendia evitar o grande número de enjeitados que se potencializavam em futuros criminosos ou rebeldes e revoltosos, importunando, assim, as elites; e a influência religiosa, cuja influência na educação é bem evidente desde a chegada dos jesuítas ao território brasileiro, por terem sido estes incumbidos de catequizar os índios que aqui residiam. Segundo Farias (2005, p. 34), os objetivos dos padres jesuítas eram claros:

Articulando os objetivos políticos da metrópole com seus objetivos religiosos, os jesuítas visavam combater, primeiro a expansão do protestantismo, luta já iniciada na Europa, e, depois educar os indígenas para a submissão por meio do catolicismo.

Ademais, a força da igreja sobre a sociedade era incontestável. E, por ser, também conhecida como “a voz de Deus na terra”, era detentora de poderes extraordinários, capazes de moldar o sujeito para as necessidades do mundo capitalista. “Os religiosos apresentavam a Igreja como um sustentáculo da sociedade capitalista, enfatizando que sua experiência secular na caridade, o seu *know-how* não deveria ser desprezado” (KUHLMANN, 2011, p. 95).

Com a tríade formada e conjuntamente procurando aprovar e incentivar a criação de escolas para crianças pequenas, e considerando ainda o próprio contexto capitalista, que constantemente buscava absorver mão de obra produtiva e barata e, sobretudo o fortalecimento do capital, tem-se um cenário favorável à chegada da educação infantil no Brasil, já que o momento histórico da Revolução Industrial traz um novo cenário, no qual está

presente a mão de obra feminina, muito embora o trabalho das mulheres nas indústrias fosse mais presente nos países europeus que em solo brasileiro.

Então, um novo elemento foi incorporado à necessidade de construção de escolas para crianças pequenas: a exaltação da modernidade, que trazia o progresso em seu bojo. Isso empolgou profundamente a sociedade brasileira, pois “A grande marca dessas instituições, então, foi a sua postulação como novidade, como propostas modernas, científicas – palavras utilizadas fartamente nessa época de exaltação do progresso e da indústria” (KUHLMANN, 2011, p. 78).

O contexto brasileiro já havia se remodelado para a chegada da educação infantil, tendo como referência a Europa. As exposições internacionais que datam do final do século XIX e início do século XX acerca da temática “educação infantil” ajudaram no processo de instalação das instituições (ver Quadro 1). “As exposições internacionais, chamadas também de universal, foram um palco para a representação de espetáculo de crença acrítica no progresso, na técnica e na ciência” (KUHLMANN, 2011, p. 70).

As exposições internacionais, embora servissem para consolidar na sociedade brasileira a importância da educação infantil, tinha em seu bojo um discurso elitizado e fora das reais necessidades do povo brasileiro. Apenas importavam-se os modelos estrangeiros de escola para criança e não se questionava acerca do contexto brasileiro que muito se diferenciava de outros países.

Adorno (1996, p. 1) ao tratar sobre a teoria da semicultura, diz que a crise na formação cultural não pode se limitar às debilidades do sistema ou mesmo aos métodos de educação, mas é a partir destes pontos que se pode iniciar uma reflexão crítica, e ainda acrescenta:

Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles.

O que se pode presenciar com o movimento de implantação das escolas para a infância é um posicionamento não crítico da sociedade, pois há uma certa tendência de se copiarem modelos externos e não condizentes com a experiência que se vivencia, em vez de se questionarem as determinações que estão postas e reconhecer-se dentro das relações de forças que se estabelecem no sistema capitalista.

É que as exposições internacionais, longe de comporem o processo de formação cultural, que se daria com o esclarecimento, o conhecimento, na verdade são mais um

processo de semiformação, em que, cada vez mais, se elaboram mecanismos de dominação através das ideologias dominantes.

Adorno (1996, p. 2) ao se referir à formação cultural, afirma que: “[...] a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”, e sobre a semiformação declara: “A semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação que realiza na consequência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos” (p. 16).

Para Kuhlmann (2011, p. 71), as exposições internacionais acabaram por se tornar uma luta de exibição de poderes entre diferentes países, na intenção de evidenciar o mais forte, e este demarcar seu espaço no cenário mundial e afirmar-se como nação mais civilizada, ou melhor, mais capitalista. Pois,

Cada país, ao sediar uma exposição, mostrava aquilo que seria a prova de seu lugar no concerto das nações civilizadas. Demonstração tanto à sua própria população quanto aos visitantes dos demais países, que também ali compareciam para exibir seus produtos e atributos de modernidade, buscando o referendo das premiações (KUHLMANN, 2011, p. 71).

Desse modo, Kuhlmann (2011, p. 70) lista algumas das localidades onde ocorreram as primeiras exposições e as respectivas datas de acontecimentos de tais eventos, endossando que os lugares escolhidos eram para demonstração do progresso. Como registrado no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1: Exposições internacionais

1851	Londres
1855	Paris
1862	Londres
1867	Paris
1873	Viena
1876	Filadélfia
1878	Paris
1882	Buenos Aires
1883	Antuérpia
1889	Paris
1893	Chicago
1900	Paris
1904	Louisiana
1906	Milão
1910	Bruxelas
1915	São Francisco
1922	Rio de Janeiro

Fonte: Kuhlmann, 2011, p. 71.

A partir de então, tornaram-se mais comuns as discussões acerca da necessidade de escolas para a infância, mas, ainda assim, o número de escolas era incipiente. E, “Enquanto os jardins-de-infância já eram numerosos na maioria dos países da Europa e na América do Norte, no Brasil, em 1880, tem-se conhecimento de apenas dois” (PARDAL, 2005, p. 68).

### 2.1.2 Fundamentos

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96 estabelece no artigo 29 que a educação infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança [...], em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”. Ainda assim, muitas lacunas são verificadas nas instituições de educação infantil.

As contradições geradas no âmbito da própria construção da história da educação infantil que possibilitam um repensar crítico e proporcionam ações que refletem a busca de políticas públicas, de uma legislação específica e também de práticas educacionais emancipatórias, posto que segundo Adorno (1995, p. 169), “A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia”.

Ainda que Adorno tenha afirmado como pré-requisito da democracia a emancipação, na sua exposição há indícios de que tal fato pouco tenha acontecido como bem se observa na prática, e o motivo é que ainda se vive a menoridade autoinculpável, ou seja, a falta de esclarecimento. Kant (2012, p. 64) afirma: “É tão cômodo ser menor”. A maioria requer que o sujeito ande sozinho, tome decisões sérias, enquanto na condição de menor há um tutor que resolve tudo.

Então, o conflito gera a necessidade de apropriação do conhecimento, o conhecimento tira o sujeito da obscuridade, da ignorância, e isto pode suscitar o enfrentamento deste mesmo conflito, isto é, leva a uma resposta que ultrapassa as meras palavras, se apresentada no campo da ação. O conhecimento acerca dos fundamentos da educação infantil possibilita o despertar para o esclarecimento, bem como um vislumbrar da necessária emancipação, ou melhor, da saída da menoridade. Para o conhecimento dos fundamentos, é importante atentar para a historicidade da educação infantil, pois é a partir desta, que se pode entender o contexto atual.

No trajeto inicial da construção da escola para crianças pequenas, uma mistura de filantropia com assistencialismo, higiene com saúde, cuidar com educar ora se alternavam, ora se uniam, construindo assim, a identidade de um importante nível de escolaridade.

Nesse sentido, acrescentam-se também as ideias de autores como Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Decroly, Montessori, Dewey, Piaget, Vygotsky e Wallon, entre outros, que influenciaram a educação infantil.

No que se refere à Comênio, este destacou a relevância da didática para o bom êxito do aluno, ressaltou a importância dos recursos pedagógicos, de um bom espaço escolar, além de uma adequada utilização do tempo. Embora os pontos mencionados não tenham sido direcionados exclusivamente para a educação infantil, mas para a educação de modo geral, pode-se apreender a sua essência e fazer-se uma leitura à luz de uma educação para crianças pequenas. Oliveira (2008, p. 64) ressalta: “Já em 1657 Comênio usou a imagem de ‘jardim-de-infância’ (onde ‘arvorezinhas plantadas’ seriam regadas) como o lugar da educação das crianças pequenas”. Com esta analogia ao jardim, tem-se um elo entre educação infantil e as propostas deste educador. Nesta ilustração, Comênio transmite seu legado no que diz respeito à criança, um ser frágil, que precisa de cuidados e de mãos habilidosas e ágeis que possam proporcionar seu desenvolvimento.

Já para Rousseau, o naturalismo é muito presente; o desejo instintivo do sujeito é responsável por sua liberdade, e a criança é o principal representante deste naturalismo, pois estaria nua, ou melhor, despida dos rigores das regras da sociedade. A educação, para Rousseau, deveria ser conduzida nos moldes da educação registrada em um de seus livros, intitulado “Emílio”, que trata de um jovem percorrendo o processo de aprendizagem que se dá a partir da experiência, do contato com a natureza, com o movimento, com a observação; da realização de atividades práticas em um ambiente agradável, tendo o professor como aquele que proporciona situações de aprendizagem, sem, para isto, usar do autoritarismo e dos castigos corporais, tão comuns à época.

Vê-se que os estudos realizados por Rousseau sobre a educação de forma geral, podem muito bem ser lidos de maneira mais específica, isto é, direcionados à educação infantil, e é o que tem acontecido. Um ponto que precisa ser destacado em Rousseau é que ele não vê a educação para a criança como uma preparação para o futuro, ao contrário, vê o aprendizado da criança e a própria criança como construções importantes do momento presente.

Influenciado por Rousseau, Pestalozzi também apresenta contribuições à educação infantil, ressaltando a importância do amor, para que possa haver maior aprendizado por parte do aluno. Assim, Pestalozzi parte da compreensão de que se algo precisa ser ensinado deve partir do simples ao complexo, do mais fácil até chegar ao mais difícil. Também reiterou a

vantagem do ensino coletivo com a ajuda do recurso da lousa, metodologia ainda muito utilizada nas salas de aula desde a educação infantil até aos níveis mais superiores.

Por ter se dedicado às crianças órfãs, Pestalozzi desenvolveu profundo interesse por uma educação mais democrática, em que a classe social não fosse pretexto para a justificativa da exclusão escolar. Para ele a educação deveria ser composta da tríade: intelectualidade – físico – moralidade. Como se pode observar, já apontava para uma educação integral, na qual os aspectos cognitivo, motor e afetivo fossem conjuntamente potencializados independente das condições objetivas do sujeito.

Froebel foi o criador dos jardins de infância. A conotação dada a esta instituição era, como já mencionado, a de um jardim de plantas que deveriam ser regadas e cuidadas por seus jardineiros, para que as plantinhas se desenvolvessem plenamente. E assim também deveriam ser as escolas para crianças pequenas: precisavam cuidar, proteger e permitir o desenvolvimento máximo de cada criança. Neste sentido, a função das professoras era importantíssima no que se refere ao acompanhamento do aluno, ainda que a intuição e a espontaneidade deste fossem pontos explorados por Froebel.

Para exteriorizar a espontaneidade e a intuição do aluno, Froebel enfatizava a importância das brincadeiras e dos brinquedos, que deveriam ser devidamente preparados e pensados para cumprir uma função pedagógica. Dessa maneira, foi o próprio Froebel quem criou alguns brinquedos, chamados de prendas ou dons, os quais consistiam em formas geométricas, que não se alteravam. Por exemplo: cubos, cilindros, bastões, etc. direcionados para o momento de aprendizagem lúdica, cujo foco seriam as construções, que permitiriam as diferentes justaposições de peças e as explorações de diversas possibilidades.

Além das prendas ou dons, havia também as ocupações. Estas eram materiais daqueles, criados com o objetivo de trabalhar a modificabilidade pela manipulação. Tem-se, por exemplo, a argila, a areia e o papel, que facilmente altera a forma ao serem trabalhados, e, com a ajuda da professora, os alunos experimentariam as diferentes formas possíveis, exercitando a criatividade, a livre expressão e a própria autoeducação, já sinalizada por Froebel, a partir da adequada utilização dos jogos.

Outro ponto relevante nos estudos de Froebel, que marcou a educação, foi a importância que ele deu ao trabalho pedagógico partilhado entre a família e a escola. Para ele, essa união contribuiria para garantir a aprendizagem do aluno.

Segundo esse estudioso, a educação da infância só se estabeleceria através da ação da própria criança. Daí, a importância das prendas (materiais de formas fixas) e das ocupações (materiais de forma flexível). Outra forma de potencializar as aprendizagens seria através dos

jogos e dos trabalhos. Neste caso, a professora deveria, antecipadamente, preparar as diferentes situações de aprendizagem a serem exploradas em sala de aula.

O pensamento de Froebel para a educação de crianças pequenas não podia deixar de fora a união entre o movimento da criança e a firme decisão pedagógica docente, de modo que as atividades fossem pautadas na liberdade do agir, tal liberdade deveria ser conduzida pela professora com delicadeza e ao mesmo tempo firmeza.

Decroly, embora também apontasse um trabalho pedagógico em que não houvesse o autoritarismo por parte dos professores, e a aprendizagem acontecesse em um ambiente mais motivador e descontraído possível, o foco principal de seus estudos foram os centros de interesses, expostos para serem explorados de acordo com a vontade dos alunos, organizados preferencialmente em grupos, para que a observação, a associação e a expressão fossem o ponto alto desta metodologia.

Decroly deu especial atenção à psicologia da criança e com isto esforçou-se em conciliar a psicologia e a educação, com o fim de obter uma escola mais agradável para os alunos e um aprendizado permanente e sem traumas. Contribuiu para esta visão do pensador a sua formação na área da saúde, bem como o trabalho desenvolvido com crianças com deficiência.

Para Decroly, partir da necessidade do aluno era uma forma de gerar o interesse pelo que está sendo proposto para o aprendizado, e este interesse, inevitavelmente, levaria ao conhecimento, função primordial da educação escolar.

Ligada à área da saúde, Maria Montessori influenciou fortemente a educação infantil, pois o método que ela propunha não poderia ser percorrido com tirania e crueldade, mas sob a égide da paz.

O método de Montessori ficou conhecido mundialmente devido aos resultados que lograra, a princípio, com crianças que tinham deficiência, e depois com crianças sem deficiência. A base teórica de seu método unia a individualidade, a atividade e a liberdade, ou seja, propunha romper com a educação tradicional vigente na época.

A individualidade preconizava o aluno como sujeito e ao mesmo tempo como objeto do ensino; a atividade baseava todo o aprendizado na ação, no movimento. Tratava-se, portanto, de um método ativo, em que as atividades eram de cunho sensorial e motor, daí a importância dos recursos como o material dourado, o alfabeto móvel e outros; a liberdade estava submersa num ambiente de paz e sem as prisões, próprias do ensino tradicional.

A educação para essa estudiosa deveria ser integral, e um dos principais focos era o desenvolvimento do potencial criador da criança. Para que este objetivo fosse alcançado era

necessário investir na formação de professores, um ponto relevante, segundo ela, para o sucesso do método.

As ideias de Dewey também influenciaram profundamente a educação infantil. Ele reiterava a necessidade de formação do sujeito integral nos aspectos físico, emocional e intelectual. Para tanto, a aprendizagem deveria acontecer em um ambiente democrático, onde o aluno tivesse liberdade para aprender.

Há uma característica bem marcante nos estudos de Dewey que era conceituar a educação como um permanente processo de reconstrução de experiências, experiências estas que precisavam ser compartilhadas sob a égide da democracia, diferentemente do simples acúmulo de conhecimento, resultado da transmissão.

Para Dewey, a educação não prepara para a vida, ao contrário, ela era a própria vida. Então, não existia uma teoria na escola e uma prática fora dela, mas havia uma intensa união entre teoria e prática, de tal forma, que a aprendizagem acontecia porque a prática dava sentido à teoria, ou seja, apenas quando o conteúdo servisse para responder as indagações do aluno é que o processo educativo teria iniciado. Nessa perspectiva, o papel do professor é indispensável como questionador, visto que possibilitaria o despertar da curiosidade e da criatividade do aluno através de atividades interessantes e desafiadoras; e a organização da escola junto com o educador deveria contribuir para este fim.

Quando se fala na teoria da Epistemologia genética de Piaget (1999), ou melhor, como o conhecimento é construído, é possível que se faça uma relação com a educação infantil, pois os fundamentos desta teoria, no que concerne aos estágios de desenvolvimento, marcaram e ainda hoje marcam profundamente este nível de escolaridade. Para a educação infantil, o estágio sensório-motor e pré-operatório são os que mais interessam, por compreenderem as idades nesta etapa escolar: dos zero aos dois anos e dos dois aos sete anos de idade, respectivamente.

No estágio sensório-motor, tem-se como descoberta marcante o fato de que a inteligência é anterior à fala, pois, até então, acreditava-se que a inteligência era determinada geneticamente ou por outro lado, exclusivamente pelo meio.

Piaget afirma que a inteligência que vai se construindo neste estágio é de caráter prático, ou seja, ligada às percepções e às ações, daí o nome sensório motor.

Já o estágio pré-operatório, período conhecido como o das representações, é marcado pela introdução da linguagem que permite à criança a socialização de sua inteligência, ou seja, o uso da linguagem pela criança potencializará as interações que elas estabelecem e desenvolverá ainda mais a inteligência. Também iniciará as primeiras noções

de moralidade, no que se refere ao entendimento dos valores, das regras, das virtudes, do certo, do errado, do bom, do mal, do feio, do bonito, etc.

Outro ponto salientado por Piaget, dentro deste segundo estágio, é o egocentrismo. Tal palavra, todavia não se refere, necessariamente, a um egoísmo desmedido, pelo contrário, o que autor deseja enfatizar com esta terminologia é a dificuldade que a criança tem em perceber o ponto de vista de outrem, pois só o consegue a partir da percepção centrada em si mesma.

Além dos estágios de desenvolvimento, Piaget estudou a autonomia moral do sujeito. Cabe ressaltar que a autonomia que o autor estudou não consiste em sinônimo de independência da criança, mas, consiste em um processo pelo qual passa a criança na construção e aplicabilidade das regras a si mesma.

Em seus estudos, Piaget observou que as crianças bem pequenas, quando ainda não conseguiam diferenciar o eu-outro, elas se encontravam na fase da anomia, isto é, sem a presença de regras. Porém, à medida que iam se desenvolvendo, a partir das interações com os objetos e pessoas, chegavam à fase da heteronomia, e passavam a obedecer às regras, mas somente se houvesse a exigência do outro. Quando a criança começava a estabelecer vínculos afetivos com diferentes grupos, acabavam obedecendo às regras, não mais por obrigação, mas por entender que se alguém lhes fazia algo bom, então, deveriam retribuir, sem que outros exigissem, mas, simplesmente porque impunha isto a si mesma. Para Piaget, no momento em que o sujeito consegue impor regras para si próprio, sem precisar da participação do outro, ele atingiu a autonomia.

Outra influência ainda mais recente e presente nas escolas de educação infantil parte das ideias de Vygotsky (1988). Nos estudos de Vygotsky é possível perceber uma de suas maiores preocupações que é compreender as influências externas (da sociedade), no desenvolvimento das funções psíquicas num dado contexto social e cultural.

Quando Vygotsky se refere às funções psicológicas, ele destaca a importância da inter-relação constante entre o fator biológico (genético e fisiológico) com o sociocultural (as influências externas). Ao biológico é possível relacionar as funções psíquicas elementares, encontradas nos humanos e nos animais (atenção involuntária, memória imediata, etc.) e ao social, as funções superiores.

Para Vygotsky não há uma dicotomia entre as funções elementares e superiores, o que acontece pode ser explicado dialeticamente através da categoria da superação, ou seja, as funções elementares não desaparecem para dar lugar as funções superiores, mas aquela se incorpora a esta, passando a existir na síntese, como evidencia a dialética.

Ele acrescenta que o desenvolvimento infantil se dá primeiro no nível social e só depois em um nível individual, interno a criança, ou seja, se inicia no plano interpsicológico e alcança o plano intrapsicológico.

Vygotsky enfatiza ainda em seus estudos, a importância de se investir na Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP. Para ele, a ZDP consiste na distância entre aquilo que a criança já faz com segurança e de forma independente (nível de desenvolvimento real) até chegar àquilo que a criança ainda não consegue fazer sozinha, mas apenas através da mediação de um sujeito mais experiente (nível de desenvolvimento potencial).

Nesse sentido, a intervenção pedagógica torna-se mais atuante quando incide na Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, no espaço onde o aprendizado ainda não aconteceu, contudo está em vias de acontecer de fato, pois existem todas as condições possíveis, faltando somente a mediação necessária. Nesse aspecto, a mediação feita pelo professor constitui um ponto privilegiado para o alcance do sucesso do desenvolvimento infantil. A escola, na perspectiva vygotskyana, assume uma função essencial, no que concerne ao desenvolvimento das potencialidades de seus alunos, precisando investir nas interações sociais, sejam elas criança-criança mais capaz, criança-família, criança-docente, etc.

Outro aspecto indispensável, é a mediação, não haverá ZDP sem mediação. Cabe ressaltar que nesta zona se dá a formação das funções psíquicas superiores (memória lógica, atenção voluntária, imaginação criadora, linguagem), logo, um processo cultural e não biológico. Portanto, não se pode esperar a maturação do aluno para haver aprendizagem, mas, é preciso que o ensino através do docente, tome para si, a responsabilidade de promover o desenvolvimento destas funções.

A linguagem, pensamento verbal, é para Vygotsky, indispensável para a formação das funções superiores. No primeiro momento, aparece na criança a linguagem, apenas com a função simbólica (exemplo: apontar algo), passando, então, pela indicação das palavras que consiste na função original da fala, até assumir a função de comunicação, e para isto, a criança precisa estar motivada, querer, ter necessidade e desejar. Um ambiente escolar favorável é imprescindível, para que aluno desenvolva a linguagem em graus cada vez mais complexo.

Com Wallon, há uma forte ênfase dada a questão da afetividade como primeira porta de comunicação da criança com o mundo exterior. As emoções da criança transformadas em movimentos motores, que expressam ora satisfação, ora insatisfação, são interpretadas pelo adulto que o assiste.

Oliveira (2008, p. 131) referindo-se à capacidade de expressão da criança pequena através de movimentos impregnados de emoções, ressalta:

Ao mesmo tempo, a criança torna-se hábil em usar a linguagem emocional para influir sobre seu parceiro e para reagir a uma situação. Posteriormente, o maior domínio da linguagem torna o pensamento num novo recurso de sua ação, transformando sua forma de relacionar-se com os outros.

Para Wallon, os campos funcionais característicos do processo de formação do ser humano não se resumem apenas à questão da afetividade e do movimento, mas, também, envolve a inteligência e a pessoa.

Os quatro campos funcionais estudados por Wallon sinalizam a importância dada ao sujeito integral, sujeito este constituído por cognitividade, afetividade e motricidade.

Para a educação infantil, interessam os três primeiros estágios estudados por Wallon, por se inserirem dentro da faixa etária de idades correspondente a este nível escolar. São eles: o estágio impulsivo emocional, que vai desde o nascimento até o primeiro ano de vida. Nesta etapa, há o predomínio da afetividade, período voltado mais para a construção do eu. O estágio sensório-motor e projetivo, que vai de um ano de idade aos três; é o período em que há o predomínio da inteligência prática. E o estágio do personalismo, dos três aos seis anos de idade, é marcado por uma intensa construção da personalidade, que resulta na crise do negativismo, em que a criança constantemente se opõe ao adulto, confirmando, assim, a construção da personalidade dela. Outra característica marcante desta fase é a imitação motora, visto que a criança constantemente imita o adulto.

Interessante ressaltar que os estágios que se alternam em momentos marcados ora mais pela afetividade, ora mais pela cognitividade, não se encerram em um dado momento; permanecem pela vida toda.

Como se vê, embora, as bases da educação infantil tenham recebido influências de todos estes estudiosos, não se pode categoricamente afirmar que somente em seus estudos estão às bases da educação para a criança, mas também em um emaranhado de ideias e situações tecidas no processo de construção da história em diferentes contextos, épocas e lugares.

Procurando encontrar os fundamentos da educação infantil, não se pode supervalorizar o indivíduo sobre o coletivo nem mesmo o inverso, sobrepor o coletivo ao indivíduo, porém reconhecer o valor do coletivo sem negar o indivíduo e o poder das subjetividades, pois, se ficarem polarizados estes dois campos, de um lado tendo o coletivo como algo bom, benéfico, e de outro, o campo individual como o pernicioso e ruim, é possível que não se alcance o entendimento que permita ascender à emancipação.

Portanto, as bases da educação infantil, que foram tomando forma ao longo do tempo, numa confluência de diferentes direcionamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, antropológicos e pedagógicos, não podem ser resumidas a meros mecanismos técnicos de reprodução de fazeres mecânicos na escola. Pois:

Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica. Isto tem a sua racionalidade boa: em seu plano mais restrito elas serão menos influenciáveis, com as correspondentes conseqüências no plano geral. Por outro lado, na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patológico. Isto se vincula ao 'véu tecnológico'. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas (ADORNO, 1995, p. 132-133).

Adorno chama atenção para a problemática da técnica, ressaltando nela o que há de benéfico, mas, por outro lado, critica a supervalorização dos meios (a própria técnica é um meio) em detrimento dos fins: uma vida humana digna. A educação pela técnica perde seu principal objetivo que é a emancipação dos sujeitos, professores e alunos.

Infere-se, pois, que Adorno quer alertar para o perigo de se confundirem os fundamentos da educação infantil com meras técnicas repetitivas divulgadas de um a outro e desenvolvidas em sala de aula sem compreensão. Ademais, se o conhecimento acerca dos fundamentos da educação infantil, que se encontram no movimento da própria história, for reduzido a técnicas, deixará de alcançar os verdadeiros fins, que é a formação de crianças com vista à emancipação, por se dar através de uma educação contra a barbárie, como ressalta Adorno (1995).

Sabe-se que é no próprio contorno da história da educação, e de forma mais específica da educação infantil, que se percebe que o preconceito, a opressão, o controle, o autoritarismo e a tortura, sob nenhum aspecto, favorecem positivamente a sociedade, pelo contrário, a degradam.

A esse respeito, Adorno (1995, p.117) afirma: “Na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se á barbárie principalmente na escola”.

Anterior às técnicas, portanto, o fundamento da escola precisa estar pautado na formação de sujeitos integrais, desprovidos de preconceitos, amantes da liberdade e que rejeitem toda e qualquer expressão de violência. Sabe-se, no entanto, que os entraves que se impõe em uma sociedade capitalista para o não alcance destes fundamentos emancipador, são

inúmeros; contudo, através do esclarecimento é possível pensar criticamente e ser consciente das contradições deste tipo de sociedade, para que ao invés de dissimulá-la, possa resisti-la.

### 2.1.3 A pré-escola

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e será oferecida em creches e pré-escolas. Para este item da pesquisa fez-se um recorte, enfatizando-se apenas a pré-escola. Cabe esclarecer que embora o nome “pré-escola” sugira algo que está anterior à escola e que, portanto, não se constitui propriamente em escola, tem-se clareza que o espaço escolar para crianças de quatro e cinco anos não é lugar de preparação para submissão, mas, de aprendizagem e de formação de sujeitos emancipados. A utilização da referida nomenclatura no trabalho não pretende reafirmar a dicotomia escolar versus não-escolar, mas apenas demarcar uma faixa etária, cuja classificação está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN.

As crianças de quatro anos de idade completos, ou a completar até dia 31 de março, devem, obrigatoriamente, iniciar a pré-escola. Esta etapa consiste na finalização da educação infantil, o que ocasiona uma grande apreensão de pais e professores e, muitas vezes, até mesmo do aluno pela chegada ao ensino fundamental, em detrimento das especificidades da própria pré-escola.

Com isto surge a pergunta: a pré-escola constitui-se em um preparatório para o ensino fundamental, sobretudo agora, após a Lei nº 11.274/2006, que altera a LDBEN em alguns de seus artigos, e com especial destaque o artigo 32, que amplia o ensino fundamental de oito para nove anos? Se antes o questionamento se resumia em ter claro qual o caráter desta etapa de escolaridade, se assistencialista ou educacional, hoje, outras indagações são agregadas: cuidar ou educar? Alfabetização ou letramento? Privilegiar aspectos lúdicos ou os pedagógicos?

A pré-escola foi formada sob a égide do assistencialismo, segundo Kuhlmann (2011, p. 167), uma das características de uma educação assistencialista consiste em tirar e impedir a volta das crianças às ruas, evitando que estas se contaminem com o que possa ser pernicioso para a classe economicamente favorecida; outra característica, segundo ele, é a baixa qualidade nos serviços educacionais oferecidos, e acrescentando, ainda, que os conteúdos são mais voltados a moralidades do que aos aspectos intelectuais, e que a profissionalização é a meta final para as pessoas de baixa renda.

E enfatiza:

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia 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. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade. (KUHLMANN, 2011, p. 166-167)

O caráter assistencialista até hoje está impregnado nas escolas de educação infantil, a classe popular, em face da situação econômico-financeira e social em que se encontra, conforma-se com um ensino de qualidade precária.

O assistencialismo, embora esteja envolvido num discurso de bondade e de caridade, seus fins estão longe de ser o de proteção e cuidado àqueles que estão na posição de vítima, pois consiste, muito mais, numa usurpação de direitos daqueles por ele “beneficiados”.

É mister, portanto, fazer-se uma leitura crítica da educação ao longo da história, compreendendo as relações de forças que se estabelecem e principalmente criando mecanismos de resistência e luta por uma transformação social, isto, sim, deve ser o principal objetivo daqueles que se propõem contribuir para a formação de uma sociedade de indivíduos emancipados.

Maar (1995, p. 27) fala do perigo da educação crítica para uma sociedade de característica burguesa, pois longe de libertar, tal sociedade vive do aprisionamento, da alienação do sujeito. E declara: “A educação crítica é tendencialmente subversiva.” E acrescenta: “É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado”. Assim, reconhecer o caráter assistencialista da educação infantil pode ser o primeiro passo para uma reflexão crítica que redunde em práticas educativas conscientes.

A sociedade atual necessita de uma educação pré-escolar que não resuma sua função à retirada dos desocupados das ruas, para concentrá-los em um determinado local, frequentemente, sem qualidade, e iniciar, a partir de então, a preparação para o mercado de trabalho. A superação do assistencialismo das instituições pré-escolares precisa se tornar uma meta, para que assim se possa realizar a formação de sujeitos integrais, críticos e livres, como marca das próximas gerações.

Cabe salientar, porém, que a crítica que se faz ao assistencialismo não reside na ênfase dada ao cuidado à criança, mas a falta de qualidade que permeia as escolas destinadas à população de baixa renda. Em outras palavras, as pré-escolas precisam unir o cuidar e o

educar como duas faces da mesma moeda, ou seja, não se pode negar à criança pequena a proteção que elas precisam, muito menos seu desenvolvimento integral propiciados por práticas pedagógicas intencionais e bem planejadas.

Nesse sentido, não cabe a polarização entre o assistencial e o pedagógico, o cuidar e o educar, mas, tão somente é preciso reconhecer que crianças em fase de crescimento necessitam desenvolver-se no plano afetivo, cognitivo e motor, e também precisam de cuidado e proteção.

Kuhlmann afirma que os pais e/ou responsáveis desejam às suas crianças uma escola que reúna qualidade pedagógica e proteção, logo, uma exigência, no mínimo, razoável e que deve ser direcionada ao Estado, considerando que

As instituições educacionais, especialmente aquelas para pequena infância, se apresentam à sociedade e às famílias de qualquer classe social, como responsáveis pelas crianças no período em que as atendem. Qualquer mãe que procure uma creche ou pré-escola para educar o seu filho, também irá buscar se assegurar de que lá ele estará guardado e protegido (KUHLMANN, 2011, p. 188).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) ressalta o valor do cuidado atrelado à educação como responsabilidades dos professores. No entanto, convém lembrar que existe outra faceta do cuidar e educar que só pode ser conquistada através do Estado, isto é, através de políticas educacionais comprometidas com as classes populares.

Por outro lado, é necessário um maior número de escolas para crianças pequenas com infraestrutura adequada para a faixa etária, projetadas com área de lazer, refeitório, brinquedoteca, biblioteca, mobiliários próprios, que proporcionem segurança e aconchego aos alunos. Faria (2001, p.74) ressalta que “A organização do espaço físico das instituições de educação infantil deve levar em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, etc. etc.”.

Da mesma forma, a política dos livros didáticos para a educação infantil, de formação continuada para professores, distribuição de recursos materiais variados para as diversas propostas lúdico-educacionais, além de mais concursos públicos com nomeação de funcionários, para sanar carência de professores em sala de aula, seria a contrapartida do Estado para uma educação na pré-escola que una o cuidar e o educar. Entretanto, continua sendo um dos grandes dilemas da educação, e em especial da pré-escola, a dúvida quanto qual seria a função desta, se da alfabetização ou do letramento.

Tfouni (2010, p. 11-12) esclarece sobre este assunto o seguinte:

Alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em

geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.

E é a mesma autora que completa a explicação quando afirma: “O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita”. E acrescenta, ressaltando que o letramento “procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escrita de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas ‘letradas’ em sociedades ágrafas” (TFOUNI, 2010, p. 12).

De posse dos conceitos, pode-se dizer que um dos problemas acerca da função da pré-escola consiste em estar-se sempre em torno de dois polos, como se houvesse um lado negativo e outro positivo, um certo e outro errado, um bom e outro mal.

Para as sociedades atuais, que ultrapassaram a cultura de tradição oral, os registros escritos constituem a base da modernidade, do avanço científico e tecnológico, ou seja, um povo alfabetizado é tido como civilizado, importante, superior.

Sabe-se que o código escrito, bem como sua decifração, trouxe *status* aos detentores deste poder, e assim, nitidamente, era possível diferenciar os influentes (alfabetizados) dos insignificantes (analfabetos), estabelecendo-se com isto as relações de poder e de dominação. Esta linha de raciocínio segue até hoje, de modo que aqueles que dominam os códigos da escrita são considerados melhores do que aqueles que ainda não o dominam. Partindo deste pressuposto, pode-se acreditar que possivelmente a pré-escola viva este dilema: o anseio de retirar os alunos do grupo dos desprivilegiados, o mais breve possível, e inseri-los no mundo dos alfabetizados. Desse modo, a pré-escola assume a responsabilidade pelo processo de alfabetização, como se apenas e exclusivamente a instituição escolar fosse a única com poder e capaz de cumprir esta missão.

Quando se caminha por esta linha de pensamento, dá-se à escola o controle e o domínio ideológico sobre os indivíduos e não se aceita a possibilidade de o processo de alfabetização ser anterior a ela, considerando que este tem início com a família, na igreja, no clube, no bairro, em outros espaços e formas diferenciadas.

Tfouni (2010, p. 19) argumenta acerca dos prejuízos que se tem quando se supervalorizam as práticas escolares em detrimento das práticas sociais, resultando daí grandes problemas, visto que “o ato de alfabetizar passa a existir somente enquanto parte das práticas escolares, e ignoram-se sistematicamente as práticas sociais mais amplas para as quais a leitura e escritura são necessárias, e nas quais serão efetivamente colocadas em uso”.

Com os estudos de Emília Ferreiro (2011, p. 14), a escrita deixa de ser unicamente a “transcrição gráfica das unidades sonoras” para “ser considerada como uma *representação* da linguagem” (grifo da autora). Sendo a escrita uma representação da linguagem, a escola não pode atribuir a si, a exclusividade pelo processo de alfabetização, pois as diferentes práticas sociais têm um forte peso neste processo.

Além disso, a simples relação som/grafema não se resumiria em processo de alfabetização, mas toda a trajetória da criança que acontece fora da escola, bem como o contato com diferentes portadores de textos, por exemplo, teriam grande importância. Por isso, quanto mais uma criança se encontra envolvida em diferentes situações em que a escrita e a leitura é usada, mais ela terá pré-requisitos para refletir sobre a língua escrita.

As sociedades modernas fazem uso da escrita e da leitura constantemente; os anúncios espalhados em *outdoors*, encartes, televisão, jornais e revistas, além de inúmeras embalagens com diferentes nomes de produtos, comprovam que nas sociedades modernas tudo gira em torno da escrita. Dessa forma, antes mesmo de a criança frequentar a escola, ela, na maioria dos casos, teve algum contato com a língua escrita, e a partir disso, constrói algumas hipóteses.

É certo que quanto menor o nível econômico de um dado grupo, menos acesso este terá às novas tecnologias e modernidades da sociedade atual, o que dificultará o seu processo de alfabetização.

Então, novamente volta-se a um assunto que não pode ser deixado de lado: as relações de poder que se estabelecem nas sociedades capitalistas. A classe social influenciará o processo de alfabetização no momento em que quem tem maior poder aquisitivo participa de mais situações de enriquecimento cultural, enquanto ao pobre é cerceado tal privilégio. De todo modo, mesmo que haja grupos pouco submersos no mundo da escrita, ainda assim será encontrado neste grupo algum grau de letramento.

Portanto, sobre a alfabetização e o letramento na pré-escola, é possível sintetizar dizendo: ambos devem caminhar juntos constantemente, pois, “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 2010, p. 22).

Sabendo que o processo de alfabetização é anterior à escola e se constitui um só corpo com o processo de letramento, Ferreiro (2011, p. 94) afirma que a escrita e a leitura podem ser praticadas nas pré-escolas, devendo ter-se o cuidado de que não ocupem uma ou outra extremidade: tornar a pré-escola uma turma de ensino fundamental ou abandonar tudo

que está relacionado com a leitura e a escrita dentro da sala não favorece uma prática coerente.

Ferreiro, após uma rigorosa análise acerca do processo de alfabetização, projeta suas expectativas para o que seria uma pré-escola adequada, a saber:

A pré-escola deveria permitir a todas as crianças a liberdade de experimentar os sinais escritos, num ambiente rico em escritas diversas, ou seja: escutar alguém lendo em voz alta e ver os adultos escrevendo, tentar escrever (sem estar necessariamente copiando um modelo); tentar ler utilizando dados contextuais, assim como reconhecendo semelhanças e diferenças nas séries de letras; brincar com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras (FERRERO, 2011, p. 98-99).

Na citação acima, percebe-se, além do fator pedagógico presente no processo de escolarização, a necessidade de se atrelar a isto o lúdico, tão presente nas diversas manifestações de brincadeiras das crianças. É que o brincar traz consigo um potencial criativo, inventivo e de liberdade, características que precisam estar presentes na formação de quaisquer pessoas, por isso, quando a escola une ao processo educativo a ludicidade potencializa os efeitos pedagógicos esperados.

Todavia, por muito tempo e ainda hoje, a escola tem tratado os momentos de brincadeiras como algo não produtivo, logo, um desperdício de tempo. Momentos estes, que muitos acreditam que podiam ser aproveitados em atividades estritamente pedagógicas. Nota-se que há um desprezo a tudo o que possa estar relacionado à ausência de trabalho, à folga; uma mente distante dos pensamentos de labuta é intolerável no mundo capitalista; a improdutividade é rejeitada.

A diversão só é bem aceita se for uma preparação para o trabalho, se, através dela, os sujeitos se tornarem mais produtivos e dóceis a serviço do capital. Adorno explica melhor, dizendo: “A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada pelos que querem se subtrair aos processos de trabalho mecanizado, para que estejam de novo em condições de enfrentá-lo” (ADORNO, 2002, p. 30-31).

Na escola, os momentos de estudos são considerados como momentos de trabalho, e, muitas vezes, a diversão, só aparece para que os alunos voltem mais animados e dispostos a estudar, ou melhor, a trabalhar. Não há o entendimento de que o divertimento precisa fazer parte do ser humano.

Quando na escola se constroem verdades baseadas nestes direcionamentos, ou seja, acreditando que a diversão só é válida se estiver a serviço do capital, a ludicidade, acaba por ser considerada prejudicial. Já quando se entende que a brincadeira livre e espontânea favorece o imaginário infantil e permite que a criança vivencie situações futuras ou mesmo

passadas e ocupe diferentes papéis, quer seja de heróis, de bandidos, de médicos, de pacientes e de muitos outros, atrelando a realidade à fantasia, isto enriquece o conceito de educação infantil. Quando é esta a visão acerca das brincadeiras, sobre hipótese alguma será retirado das crianças o potencial criativo.

Sejam brincadeiras livres, sejam brincadeiras que tratam os conteúdos disciplinares com mais ludicidade através de diferentes jogos, ou mesmo recursos criativos ou ainda os próprios brinquedos, o importante é entender-se que, para as crianças, a aprendizagem lúdica é mais eficiente e expressa a própria infância.

As pré-escolas não se constituem em preparatório para o nível seguinte, muito menos podem ser consideradas instituições sem importância, cujos encaminhamentos sejam aleatórios. Ao contrário, as pré-escolas são formadas por sujeitos em processo de formação e que por isto necessitam de carinho, cuidados, ensino e, principalmente, de desenvolverem suas potencialidades.

A escola de educação infantil apresenta-se como um local excelente de combate ao preconceito e toda forma de repressão, agressão e autoritarismo. Adorno (1995, p. 155) é enfático quando diz que a educação precisaria ser reordenada para que nos objetivos educacionais das escolas fosse priorizado o processo de desbarbarização da sociedade. Este estudioso, na tentativa de contextualizar, e ao mesmo tempo, relacionar a barbárie ocorrida na Alemanha com as diferentes manifestações de violência, chama a atenção para a necessidade da existência de uma autoridade fincada no esclarecimento, afirmando:

A forma de que a ameaçadora barbárie se reveste atualmente é a de, em nome da autoridade, em nome de poderes estabelecidos, praticarem-se precisamente atos que anunciam, conforme sua própria configuração, a deformação, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas.

Desde bem cedo, as crianças precisam ser educadas em ambientes regidos por autoridades esclarecidas, para que o “impulso destrutivo” não seja alimentado e se fortaleça a ponto de destruir pessoas. Pelo contrário, diz Adorno (1995, p. 165) “quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física”.

É também nas pré-escolas que o pedagógico se une ao social, político e filosófico na luta pela construção de um mundo melhor. Assim, a pré-escola é espaço de se educar, cuidar, brincar, alfabetizar letrando, construir estratégias pedagógicas, desenvolver potencialidades e formar sujeitos emancipados.

## 2.2 Educação Inclusiva

Hoje, falar em educação inclusiva tornou-se algo mais comum, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), documento que contribuiu para endossar o compromisso já firmado na Declaração Mundial de Educação para todos (1990).

Após a Declaração de Salamanca, as discussões sobre a viabilidade de uma educação inclusiva, no campo da ciência, da educação e da política têm sido mais acirradas, sobretudo porque se trata de um documento de cunho democrático, cuja principal discussão reside em permitir a todos, indistintamente, uma educação escolar de qualidade.

### 2.2.1 De um ambiente segregador à educação especial na perspectiva inclusiva

As pessoas com deficiência ao longo da história têm ficado a margem da sociedade, o abandono, a discriminação e o ostracismo tornaram-se marcas da história deste grupo de pessoas. Primeiramente impedidas de estarem na escola, depois segregadas, atualmente, começam a ver a chegada da educação inclusiva, uma perspectiva democrática que reconhece as diferenças dos sujeitos.

Ainda que a história aponte para uma escola que se fechou para as pessoas com deficiência, tem-se relato que desde o século XV, já se tinha notícia de pessoa surda que teria aprendido a ler e escrever, não na escola, mas com professores particulares, os pioneiros da educação especial, conforme informa Bueno:

Por fim, considerar esses educadores pioneiros da educação especial parece também ser duvidoso, porque existem indicações de que, antes deles, outros já haviam se dedicado a essa tarefa. Pois não foi Rodolfo Agrícola que, ainda no século XV, declarou “haver visto um surdo que havia aprendido a ler e escrever, [...]”. (BUENO, p. 76-77)

O século XV é o período mais antigo do qual se teve algum relato de pessoa com deficiência e que foi alfabetizada. É o próprio Bueno que sinaliza para a possibilidade de ações pedagógicas mais específicas, voltadas, principalmente, para pessoas surdas, em séculos posteriores, ao declarar:

Na realidade, a prática social já havia demonstrado que surdos eram capazes de entender o que lhes falavam, bem como aprender a ler e escrever. Talvez tenha sido nos séculos XV e XVI que determinados indivíduos passaram a se dedicar exclusiva ou predominantemente à educação de crianças surdas, mas se antes disso alguns surdos conseguiram entender a linguagem oral, bem como ler e escrever, devem, de alguma forma, ter passado por algum processo de aprendizagem.

É importante ressaltar que, embora houvesse iniciativas pedagógicas na área da educação especial, como mostra as ações específicas de alguns professores, e que pessoas com deficiência tanto visual quanto auditiva tenham se desenvolvido tanto, a ponto de pouco diferenciar-se dos demais, é preciso lembrar que estas pessoas eram provenientes de famílias ricas.

O século XVIII é apontado como momento inicial da educação especial em Paris. Naquele período houve a criação de dois importantes Institutos que influenciaram outros países, inclusive o Brasil: o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, criado em 1760 e o Instituto dos Jovens Cegos, em 1784.

No Brasil, apenas em 1854 foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1856, o Instituto dos Surdos-Mudos.

Entretanto, é possível observar, bem claramente, a relação entre educação especial e ensino profissional, principalmente através das ações do Instituto Benjamin Constant - IBC, antigo Imperial Instituto dos Meninos Cegos, sobre o qual Jannuzzi (2006, p. 26) comenta: “a ênfase no ensino profissional mantinha a característica dessa instituição desde a sua criação”. No mais, ela cita os principais ofícios oferecidos naquele período (século XIX) e finaliza sinalizando um ponto em comum entre a educação especial e educação popular: preparação de mão de obra para servir ao capital.

Essa profissionalização, defendida em nome da garantia da subsistência do cego e de sua família, abrangia sobretudo as profissões manuais: torneiro, charuteiro, cigarreiro, empalhador, colchoeiro, tapeceiro, todos os trabalhos de cordoaria, fabricação de escovas, esteiras, cestas etc. No fundo, predominava na proposta o que já vinha sendo valorizado para a educação das camadas populares. (JANNUZZI, 2006, p. 26)

É precisamente nesta relação de forças, presente no modo de produção capitalista que a escola comum e, particularmente, a escola especial vai se constituir, traçando, assim, os contornos de uma escola pouco compromissada com a qualidade e a eficiência, portanto, direcionada à camada popular.

Há um fato importante que se dá quando da estruturação da educação especial, bem em sua fase inicial: o envolvimento do segmento privado na oferta de vagas em suas instituições, a maioria ligada à filantropia e ao assistencialismo. É o que explicita o texto a seguir:

O surgimento das primeiras entidades privadas de atendimento aos deficientes espelha o início de duas tendências importantes da educação especial no Brasil: a inclusão da educação especial no âmbito das instituições filantrópico-assistenciais e a sua privatização, aspectos que permanecerão em destaque por toda a sua história,

tanto pela influencia que exercerão em termos de política educacional, como pela quantidade de atendimentos oferecidos. (BUENO, 2004, p. 111)

Assim, o movimento feito pela educação especial no sentido de privilegiar a privatização, apenas por volta de 1960 é que foi percebido mais fortemente na escola comum. “Enfim, essa privatização da escola especial parece se antecipar ao movimento de privatização da escola regular, [...] sob a argumentação de que essa privatização possui um alto significado na qualificação do ensino brasileiro” (Bueno, 2004, p.114).

Embora haja maior ênfase na educação especial privada, não se pode negar a presença das classes especiais públicas, porém, tanto uma quanto a outra funcionavam em número insuficiente para receber os que dela necessitavam. Pois, apenas uns poucos privilegiados, ou porque tinham dinheiro ou porque conseguiam uma vaga no serviço público tinham acesso à educação especial. Isso reitera o seu caráter excludente.

Ademais, ainda que um reduzido número de alunos com deficiência tenha tido acesso a esta educação, isto não resultava necessariamente em grandes aprendizagens ou mesmo no desenvolvimento integral da pessoa com deficiência, pois muitas dessas práticas escolares consistiam muito mais em treinamentos de ações de vida diária que, propriamente, em questões pedagógicas.

Com a educação especial já estabelecida, mesmo de forma ainda resumida quanto à quantidade de instituições e salas especiais, vê-se que uma forte demanda de alunos vai se avolumando à procura desta nova modalidade de ensino; são alunos que de alguma forma não puderam acompanhar o ritmo da turma e que por isto foram tidos como incapazes de permanecer em escolas comuns, sendo encaminhados às salas especiais.

O que pouco se tem dito é que as condições objetivas do sujeito interferem na aprendizagem, visto que muitos dos alunos considerados com algum tipo de deficiência eram apenas crianças desprovidas de mecanismos estimuladores e desencadeadores do ato de aprender.

De todo modo, embora acreditando que os sujeitos têm suas subjetividades e que, portanto, podem ultrapassar as barreiras construídas pelas condições objetivas, a constante repetição de um suposto fracasso pode invadir e contaminar as subjetividades. E é isto o que faz as ideologias dominantes das sentenças construídas e vivenciadas por uma elite tornam-se verdades pessoais de ricos e pobres.

Adorno (1995, p. 36), ao discutir sobre a influência das ideologias, afirma:

De qualquer modo, a ideologia dominante hoje em dia define que, quanto mais as pessoas estiverem submetidas a contextos objetivos em relação aos quais são

impotentes, ou acreditam ser impotentes, tanto mais elas tornarão subjetiva esta impotência.

Daí, a necessidade de uma educação para emancipação, ou seja, voltada “para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 1995, p.183), diferente da que vem se processando e insiste em continuar excludente, elitista e segregadora.

A educação especial em sua trajetória passou pela etapa da normalização, por volta da década de 1970 uma tentativa de afastamento das práticas segregadoras, segundo Mendes (2006, p. 389), a ideia central do princípio da normalização assim se resumiria:

O princípio tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes.

Portanto, o princípio da normalização que levou ao processo de integração escolar tinha em seu bojo de argumentos princípios filosóficos e sociológicos voltados para a crença de que todos, inclusive as pessoas com deficiência, deveriam gozar de qualidade de vida e receber serviços e oportunidades igualitários. Tal princípio não foi entendido e praticado em sua plenitude, causando confusão e resultando em interpretações inadequadas, considerando que,

Normalizar não significa tornar o excepcional normal, mas que a ele sejam oferecidas condições de vida idênticas às que outras pessoas recebem. Devem ser aceitos com suas deficiências, pois é normal que toda e qualquer sociedade tenha pessoas com deficiências diversas. Ao mesmo tempo é preciso ensinar ao deficiente a conviver com sua deficiência. Ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas de serviços e das oportunidades existentes na sociedade em que vive. (MIKKELSEN apud PEREIRA, 1983, p. 11).

Ou seja, o princípio de normalização que levou ao processo de integração não só apontou para novas alternativas de aceitação da pessoa com deficiência na sociedade, como também possibilitou que o aluno pudesse ter acesso a diferentes níveis de integração que melhor se adequassem a ele, permitindo o seu desenvolvimento. E, embora, não haja dúvida de que teoricamente era um bom princípio, todavia não foi possível alcançá-lo.

Sabe-se que um dos motivos da inviabilidade dos níveis de integração consistia no fato de que a mobilidade que o aluno deveria ter para alcançar níveis cada vez mais bem elaborados, capazes de proporcionar-lhe o desenvolvimento esperado, acabava por simplesmente mantê-lo no mesmo nível avaliado no início, sem possibilidade de fazê-lo avançar. Pois, da forma como foram projetados tais níveis, o importante era atingir cada vez

mais os primeiros níveis, “buscando um grau maior de integração escolar com base nas potencialidades e no progresso do aluno” (MENDES, 2006, p. 390).

Eram, portanto, os níveis de integração oferecidos através dos serviços de educação especial formados pelo sistema de cascata descrito a seguir:

- 1) Classe comum, com ou sem apoio; 2) classe comum associada a serviços suplementares; 3) classe especial em tempo parcial; 4) classe especial em tempo integral; 5) escolas especiais; 6) lares; 7) ambientes hospitalares ou instituições residenciais (DENO apud MENDES, 2006, p. 390).

O sistema de cascata originariamente surgido nos Estados Unidos era a maneira de organizar os serviços educacionais oferecidos à pessoa com deficiência. Assim, quando ocorria maior comprometimento do aprendizado do aluno, este era encaminhado para níveis de números maiores; os de menos comprometimento ocupavam os primeiros níveis.

O princípio de normalização e integração criado para proporcionar maior participação da pessoa com deficiência na sociedade resultou, ao contrário, em práticas cada vez mais segregadoras. Isto é, o que deveria promover maior autonomia do sujeito acabou por reforçar a sua dependência.

Mendes (2006, p. 391) aponta como um dos principais motivos do desgaste do processo de integração e normalização a falta de mobilidade nos serviços oferecidos, que deveria permitir o progresso do aluno, contudo, este não foi alcançado, e,

A passagem de alunos com necessidades educacionais especiais de um nível de serviço mais segregado para outro, supostamente mais integrador, dependia unicamente dos progressos da criança, mas na prática essas transações raramente aconteciam, o que comprometia os processos da integração escolar.

De qualquer forma, ainda que este tenha sido o grande motivo do fracasso, a própria estrutura da sociedade capitalista, que não podendo contar com uma mão de obra produtiva e atuante, capaz de modificar-se de acordo com as exigências do mercado para responder aos ditames do capital, não envidou esforços por este público em particular.

Para Bueno (2004, p.124), o caminho que percorre a educação especial não pode ser visto dentro de uma linearidade ingênua, mas a partir das contradições existentes e das próprias relações de poder que se estabelecem dentro da sociedade capitalista, pois, só assim, é possível fazer-se uma leitura crítica do que se deseja analisar. Ele afirma:

A educação especial que nasce sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais para os que fogem da normalidade, na medida em que não desvela os determinantes socioeconômico-culturais que subjazem às dificuldades de integração do *aluno diferente*, na escola e na sociedade, serve de instrumento para a legitimação de sua segregação (grifo do autor).

Dessa maneira, quando o discurso de ampliação de oportunidades não coincide com a realidade que se mostra no campo socioeconômico-cultural, faz-se necessária uma nova forma de dizer o que, às vezes, já foi até dito, ou seja, sair da perspectiva da integração para algo mais moderno e quiçá, com mais resultados: a inclusão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, nº 4.024/61, já enfatizava a educação dos excepcionais (denominação na época) no título X, artigos 88 e 89, o que facilitou ainda mais a criação do Centro Nacional de Educação - CENESP.

No entanto, Kassar (2001, p. 31) faz um alerta quanto a esta lei e suas contradições:

Ao analisar a proposta explicitada na Lei 4.024/61, podemos dizer que, já naquele momento, a Educação especializada não seria assumida diretamente pelo Estado, ou seja, não se daria, em sua maioria, na escola pública – mantida e administrada pelo Estado – mas em instituições especializadas de caráter assistencial.

Esta discussão sobre o caráter privado da educação especial já foi feita no corpo deste trabalho, porém, para melhor entendê-la, Kassar se embasa em Jannuzzi para afirmar: “a própria criação do Centro Nacional de Educação – CENESP em 1973, [...] ocorre através de influência das entidades privadas de Educação Especial” (KASSAR apud JANNUZZI, 2001).

O CENESP, então, torna-se um referencial quanto às intenções a respeito da educação especial no Brasil. E consta nas diretrizes deste Centro, que o gasto econômico destinado à educação dos sujeitos com deficiência seria um investimento compensador, pois, ao invés de o governo assumir estas pessoas a vida inteira, as treiná-las-ia para o trabalho, para que elas mesmas fossem responsáveis por si próprias, intento este, muito presente em países europeus. Nesse aspecto,

Mesmo observado apenas do ponto-de-vista econômico, o atendimento aos deficientes representa investimento compensador: embora de custo elevado, a educação que lhes for ministrada permitirá, na maioria dos casos, que venham a ter condições de se incorporarem à força-de-trabalho e de se tornarem elementos participantes do desenvolvimento nacional. Comparados os custos dessa educação com os que adviriam da manutenção dos deficientes em estado de dependência por uma vida inteira, fácil é concluir-se do acerto de lhes proporcionar o atendimento a quem têm direito. (BRASIL, 1974, p.12).

É interessante observar que o CENESP, quando de sua implantação, o Brasil passava pela fase denominada de desenvolvimento nacional, momento em que se exaltava o moderno e tudo que pudesse trazer algum crescimento, neste sentido, este centro, foi criado, coincidindo com a visão do momento. Assim, a educação especial ocupava a categoria de moderna, se comparada aos hospícios ou casas de asilos, principalmente quando havia a possibilidade dos alunos provenientes desta escola fazerem parte da mão de obra ativa.

Para que tal propósito se consolidasse, porém, era necessário investir em instituições especializadas, conforme registra Jannuzzi, com base em documentos do Ministério de Educação e Cultura – MEC, levantado por Geisel: “Em 1979, o CENESP prestou assistência a 279 instituições privadas, favorecendo o atendimento às categorias que exigiam assistência especializada, projetos de construção, propostas curriculares etc.”. (JANNUZZI, apud GEISEL apud MEC, 2006, p. 148).

Essa autora (2006, p. 155) declara, no entanto, não poder fazer uma avaliação mais acurada deste Centro, por falta de informações necessárias para análises mais aprofundadas.

No final da década de 1980, com a nova Constituição Federal - CF de 1988, o item III do artigo 208 que trata da educação para pessoas com deficiência, estabelece: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Também a Lei nº 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, estabelece no art.54, inciso III: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).O Estatuto da Criança e do Adolescente é anterior à LDBEN e “inaugura a década dos anos 90 como um tempo promissor em termos de ressignificação da educação especial, entendida até então como uma modalidade à margem do sistema regular de ensino” (DAMASCENO, 2011, p.122).

E é o próprio Damasceno (2011, p. 122) que ressalta:

Assim, o Estatuto da Criança e do Adolescente, dispositivo legal considerado um dos mais avançados do mundo em relação aos seus postulados, conjugado ao texto da Constituição da República Federativa do Brasil anunciam um tempo de possibilidades, tempos mais democráticos que começam a ser vislumbrados.

Pode-se inferir que tempos mais democráticos na educação poderiam ser aqueles em que todos, indistintamente, tivessem acesso ao conhecimento, logo, a proposta da inclusão escolar seria a que mais se aproximaria do perfil de uma escola democrática.

Mendes (2006, p. 391) parte da tese de que o movimento de inclusão escolar, o qual surgiu nos Estados Unidos na década de 1990, alcançando outros países, foi antecedido por duas reformas educacionais: “a primeira onda de reforma iniciada na década de 1980 foi denominada ‘movimento pela excelência na escola’”. A segunda reforma se deu no final da década de 1980 e todo o esforço nele empenhado “veio a ser conhecido ‘movimento de

reestruturação escolar’, e teve como alvo melhorar a educação da população de risco” (p. 392).

Vale salientar, porém que um dos marcos na política de inclusão escolar é a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, com a presença de 155 países, que teve como objetivo buscar apoio mundial para proporcionar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos em todos os lugares e em diferentes economias. Este evento foi promovido e apoiado pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD.

A grande ênfase desta Conferência Mundial consistiu na importância da universalização da educação básica, mais precisamente do ensino fundamental, que retratava tanto a vontade da sociedade civil, quanto refletia os grandes negócios internacionais, voltados para o fortalecimento e a expansão do capital.

Sobre a Conferência Mundial de Educação para Todos, Garcia (2010, p. 13) ressalta:

[...] a ideia de universalização da educação básica ganhou força, tanto por expressar uma demanda da sociedade como por ser um quesito importante para manutenção de contratos entre agências financiadoras internacionais e estados nacionais. Contudo, a proposição apresentada pela UNESCO (1990) de ‘satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem’ ganhou força com as ideias mobilizadas também por outros organismos internacionais.

Embora haja a participação da sociedade, o que é extremamente importante, a autora não deixa de enfatizar a força dos organismos internacionais nos diferentes direcionamentos dados aos países, principalmente, aos subdesenvolvidos. Fazer, pois, esta leitura é indispensável para uma análise crítica da realidade, a fim de entendê-la, de modo que intervir nessa realidade seja meta consciente dos esclarecidos.

A Conferência resultou na aprovação da Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Esta declaração partiu das necessidades educacionais da humanidade, atreladas aos problemas econômico-financeiros que acarretam miséria a um grande número da população pobre do mundo. Mesmo países pobres, segundo a Declaração, devem proporcionar uma educação de qualidade para toda a sociedade, para que a universalização seja uma realidade, e todos, indistintamente, tenham acesso e aprendam na escola.

A Declaração é composta de dez artigos, os quais tratam das seguintes temáticas: Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem; Expandir o Enfoque; Universalizar o Acesso à Educação e Promover a Equidade; Concentrar a Atenção na Aprendizagem; Ampliar os Meios de e o Raio de Ação da Educação Básica; Propiciar um Ambiente Adequado à Aprendizagem; Fortalecer as Alianças; Desenvolver uma Política Contextualizada de Apoio; Mobilizar os Recursos e Fortalecer a Solidariedade Internacional (UNESCO, 1990).

A Declaração Mundial de Educação para Todos finaliza ressaltando: “Só um ambiente estável e pacífico pode criar condições para que todos os seres humanos, crianças e adultos, venham a beneficiar-se das propostas desta declaração”.

Essa Declaração foi o primeiro documento oficial a registrar interesse pela educação de pessoas com deficiência. Já a Declaração de Salamanca teceu princípios e direcionamentos para a educação inclusiva, cuja proposta é pautada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais.

Pode-se resumir o teor da Declaração de Salamanca (1994) na seguinte proposição: A escola inclusiva, pode ser considerada mais avançada do que a escola especial, por possibilitar que diferentes alunos, indistintamente, estejam aprendendo juntos, rompendo assim os preconceitos e a discriminação. Para tanto, é necessário que a escola se modifique para que esteja apta a não apenas saber lidar com as pessoas com deficiência, mas também com todos aqueles que têm dificuldades de aprendizagem.

Para Damasceno (2011, p. 123), a Conferência de Salamanca, bem como a Declaração resultante dela, retrata:

[...] a inclusão como um avanço em relação aos sistemas organizacionais educativos que ainda mantinham o enfoque da educação especial centrado na abordagem médico-terapêutica e a institucionalização da escolarização dos estudantes com deficiência ainda realizada em escolas especiais. Ou seja, em vez de focar a deficiência, o foco agora se voltava à escola e suas condições de ensino-aprendizagem.

A partir de então, a escola inclusiva passou a ser propagada mundialmente como a mais democrática, eficaz e moderna forma de organizar os sistemas de ensino.

Outro evento que veio somar com este momento de expansão dos princípios de inclusão escolar foi a Convenção de Guatemala.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, chamada também de Convenção de Guatemala, realizada em 1999, teve como principal foco acabar com quaisquer indícios de discriminação voltada à pessoa com deficiência e sinalizar para a construção de uma

sociedade inclusiva. E, para que estes princípios se materializem, cabe às lideranças dos diferentes países se responsabilizarem pelas iniciativas de construção de propostas inclusivas.

Bem mais recente, 2001, foi realizado o Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva” realizado em Montreal, Quebec, Canadá. Tal evento resultou na Declaração de Montreal sobre inclusão, que tem como ponto principal a construção de uma sociedade inclusiva, onde todos possam ter acesso a espaços, produtos e serviços de qualidade.

Estes foram apenas quatro dos grandes eventos internacionais que resultaram em documentos oficiais que influenciaram diversos países, inclusive o Brasil. Cabe ressaltar, porém que eventos internacionais referentes a pessoas com deficiência são vários, não se resumindo apenas aos expostos acima.

Documentos oficiais sinalizam um novo momento na educação, sob a égide da inclusão, o que, além de refletir os anseios da sociedade, como já dito, demarca as determinações de organismos internacionais que organizam ações únicas a serem realizadas em países diferentes, os resultados se apresentam de diferentes formas, pois as particularidades das localidades (cultura, economia, política, religião, etc.) influenciam tais resultados. Embora haja pequenas semelhanças entre países no contexto da globalização, contudo o que se torna nítido é a enfática desigualdade econômica estabelecida entre eles: uns ricos e outros pobres. Onde, a parte pobre sustenta a parte rica.

Garcia, ao analisar alguns documentos oficiais de cunho internacional, dentre eles, a Declaração de Educação para Todos, a de Salamanca e a de Guatemala, chega à seguinte conclusão:

Os documentos aqui referidos têm em comum discursos que defendem práticas inclusivas no campo educacional como promotoras de inclusão social, mas numa perspectiva que não questiona o atual sistema social, ao contrário, propõem reparos sociais para aqueles que deles necessitam. Da mesma forma, não questionam a organização escolar na qual a educação básica ocorre. Especificadamente em relação aos alunos com deficiência, as práticas inclusivas são seguidamente relacionadas a serviços ou atendimentos especializados (GARCIA, 2010, p. 14).

A aplicabilidade do significado do termo inclusão é esquecida quando os organismos internacionais exigem iguais resultados provenientes do cumprimento das regras estabelecidas, sem se importar com as diferenças econômicas, políticas e sociais. Em termos mais específicos, no que se refere à educação, a autora questiona o sucesso da aplicabilidade das políticas de inclusão, por considerar que para a educação básica não existem políticas públicas sérias direcionadas para os alunos com deficiência, mas reparos pontuais, que não podem ser equiparados a compromisso político.

Algo que também precisa ser lembrado é que a inclusão deve ultrapassar o perímetro da escola, ou seja, ela precisa abranger a sociedade de forma geral. É certo que não se pode negar a força da escola, por outro lado, não se pode atribuir somente a esta, a tão grande responsabilidade pela concretização da inclusão. A participação do Estado com políticas públicas voltadas para esta área é indispensável, e também a atuação de uma sociedade cada vez mais participativa.

### 2.2.2 Concepções de educação inclusiva

Falar sobre educação inclusiva requer um olhar voltado para a própria organização da sociedade capitalista, excludente, segregadora e dividida em classes, a escola por se situar dentro de tal sociedade tende a apresentar as mesmas características. Dessa forma, torna-se bem mais problemático falar e viver inclusão dentro de uma sociedade capitalista. Porém, o primeiro passo é desvelar criticamente a atual sociedade e em seguida resisti-la. Adorno (1995, p.154) assim se expressa: “Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência”. E caminhar em direção a uma educação inclusiva é uma das formas de resistir a exclusão.

Os princípios da inclusão passam a ser vistos como uma possibilidade mais democrática para a educação. Mas, afinal, o que é inclusão? O que é escola inclusiva?

Estudando o conceito de inclusão, Ainscow (2006, p. 15-18), diz haver cinco formas de conceituar a inclusão. Tais conceitos resultaram de análises de tendências internacionais realizadas a partir das práticas sociais de alguns países e são assim explicitados:

- Inclusão referente à deficiência e à necessidade de educação especial – a educação especial pode levar a um segregacionismo, podendo resultar em práticas opressoras, além do que este tipo de educação abrange um número muito limitado de pessoas, tornando-se ainda mais segregadora.
- Inclusão como resposta a exclusões disciplinares – este conceito está diretamente relacionado à presença de alunos de comportamento difícil nas escolas comuns. O autor lembra que o número de exclusões disciplinares informais é sempre superior ao número de exclusão disciplinar formal. Para melhor entender o que é a exclusão disciplinar informal, o autor exemplifica: “mandar crianças para casa no período da tarde”, reforça a exclusão.
- Inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão – tal conceito tem uma extensão maior, pois em muitos casos está relacionada à

inclusão social e/ou à exclusão social no anseio de superação da discriminação a que são vítimas os grupos em estado de vulnerabilidade.

- Inclusão como forma de promover escola para todos – resume-se na seguinte premissa: “o desejo de criar um tipo único de escola para todos capaz de servir uma comunidade socialmente diversificada”.
- Inclusão como educação para todos – baseado no princípio da Declaração Educação para Todos e se consubstancia através da Declaração de Salamanca.

Após fazer a análise do conceito de inclusão construído em vários países, Ainscow, apresenta uma ideia, de inclusão a qual ele considera mais avançada àquelas expostas nos cinco itens mencionados, isto é: “inclusão é um conjunto de princípios” (Idem, p.12), porque

[...] abrange todas as crianças e jovens nas escolas, está focada na presença, na participação e na realização; inclusão e exclusão estão vinculadas, de maneira que a inclusão envolve o combate ativo à exclusão; a inclusão é vista como um processo sem fim. Assim, uma escola inclusiva é aquela que está evoluindo, e não aquela que já atingiu um estado perfeito (AINSCOW, 2006, p. 20).

Assim, Ainscow conclui dizendo que “grupos diferentes em contextos diferentes pensam sobre inclusão de forma diversa, e que não há uma definição única e consensual”. (2006, p. 21).

Para Rodrigues (2006, p. 301), “O conceito de inclusão no âmbito específico da educação implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar”. Enquanto Mazzotta (2010, p. 82) faz sua reflexão a respeito da inclusão escolar da seguinte forma:

Quando falamos em inclusão escolar ou educação inclusiva, como agora tem sido denominada em referência a um determinado paradigma de política educacional, é evidente que nos referimos a todos os educandos com ou sem necessidades educacionais especiais. E no encontro do aluno com a escola que suas reais necessidades educacionais se apresentarão e deverão ser identificadas e atendidas apropriadamente, tanto as comuns quanto as especiais.

Beyer, referindo-se à educação inclusiva, e trazendo como fato novo para este momento a exaltação da heterogeneidade na sala de aula, relembra a padronização nas composições das turmas em tempos anteriores, em que se privilegiava a formação de salas de aula, onde os alunos fossem parecidos em muitos aspectos, por partir-se do princípio de que quanto mais as turmas fossem homogêneas, maior seria o retorno em termos de aprendizagem do aluno. Com a inclusão escolar a perspectiva é outra, visto que

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação

provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além desta interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado (BEYER, 2009, p. 73)

Beyer chegou ao conceito acima partindo da análise dos documentos oficiais internacionais, entretanto ele constrói outro conceito formulado a partir de suas próprias pesquisas, estudos e reflexões sobre a temática, e assim se manifesta:

Entendo que projeto de educação inclusiva deva constituir-se como um projeto com características ou princípios bem definidos, porém que permita, ao longo do processo de implementação na escola, revisões, redefinições e ressignificações. Neste sentido, a educação inclusiva ainda não é (acredito que nem deva ser) concebida como área educacional. Ela se configura muito mais como uma evolução histórica resultante de vários movimentos internacionais, com preocupações comuns em torno da desconstrução de processos de segregação da pessoa com deficiência. Neste sentido, o conceito de inclusão se dilata, do espaço escolar para o espaço social mais amplo, em que as dimensões do trabalho, da vida comunitária, do lazer e da vida afetiva das pessoas com necessidades especiais sejam igualmente envolvida (BEYER, 2009, p. 79).

Vê-se que a inclusão não pode se deter apenas ao âmbito escolar, pelo contrário, precisa ter uma extensão bem maior. Para tanto, o Estado, através de políticas públicas voltadas para a sociedade deve ser o primeiro a conduzir o processo de inclusão escolar e não simplesmente entregar esta missão ao trabalho muitas vezes solitário dos professores.

Contudo, não se nega a importância dos sujeitos no tocante às subjetividades, pois “a proposta da educação inclusiva, antes de se constituir em um projeto educacional, consiste em uma visão de vida. Mexe com os valores pessoais. Chacoalha e confronta a racionalidade predominante, que tem caracterizado durante muitos anos a organização escolar” (BEYER, 2009, p. 81). A força da subjetividade é incontestável em qualquer mudança, sobretudo no processo inclusivo, pois, são os sujeitos, em seus diferentes espaços, que poderão se organizar através da luta consciente em prol da qualidade de vida.

Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva traz um conceito de educação inclusiva, considerado bem avançado em termos de posicionamento político, qual seja:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

Neste conceito, há duas categorias que se apresentam de forma contrárias: a igualdade e a diferença. Se algo ou alguém é considerado igual ao outro, automaticamente, o ser igual tende a eliminar qualquer diferença, porém, de acordo com o sentido dado dentro

deste documento, é possível coexistir a igualdade na diferença. Não se trata, no entanto, de anular as especificidades de cada ser humano, mas através de uma postura sem preconceito e sem discriminação, compartilhada pela sociedade, requerer também as garantias de todos os direitos devidos a quaisquer sujeitos. Direitos estes relacionados tanto à educação, ao lazer, à saúde, à moradia, ao emprego e quantos outros forem necessário para uma vida digna. Dessa forma sim, acredita-se que é possível caminhar na direção de viver em todos os âmbitos da sociedade uma igualdade que se apresenta também na diferença.

O processo de inclusão que ora vem sendo bem demarcado no setor educacional não pode se limitar apenas a este campo, caso contrário, não possibilitará a formação de uma sociedade inclusiva.

Torna-se, então, indispensável a relação entre a escola e os demais setores da sociedade, pois, “[...] ao circunscrever a inclusão ao âmbito da educação formal e ignorar as relações desta com as outras instituições sociais, esse discurso apaga o quadro de tensões e contradições no qual a política inclusiva se insere” (LAPLANE, 2007, p. 18).

Os valores e os princípios da educação inclusiva são democráticos, avançados e principalmente contrários a qualquer expressão de preconceito e discriminação. Isso faz dessa tendência a mais indicada, quando se pensa em padrões mais justos e com mais equidade para quaisquer que sejam as pessoas ou mesmo países.

Entretanto, cabe ressaltar que o processo de inclusão assume primeiramente o aspecto político e que, por isso, envolve relações de poder, desigualdade social, acirrada pela pobreza extrema, o desrespeito ao outro, e quase nenhuma chance de sobreviver em sociedades que destinam todo o investimento para o fortalecimento do capital.

Muito já se tem discutido em vários estudos sobre a inclusão escolar, ressaltando a importância e as vantagens deste princípio, porém há ainda muito para acontecer, como, por exemplo, formas de expressões que ultrapassem o aspecto do discurso e se materializem nas ações cotidianas, nas práticas e nas políticas públicas.

Portanto, quanto a isso, Costa (2011, p. 47) alerta:

Vale destacar que a educação inclusiva é uma experiência histórica recente e, assim, um processo em elaboração. Levando tempo para sua concretização, fortalecimento e conscientização de pais, alunos e professores/as de que são necessários espaços democráticos na escola pública. Tomara que chegue logo o dia em que todas as escolas públicas serão inclusivas, efetivando o acesso ao conhecimento para a totalidade dos alunos com e sem deficiência.

A escola inclusiva apresenta-se como um espaço democrático, portanto aberto às diferenças, dessa forma é necessário que os participantes da escola reconheçam sua importância e façam parte deste contexto de construção de escolas públicas inclusivas.

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é esclarecedor o novo direcionamento que é dado à educação especial, não mais como substitutiva da escola comum, mas, ao contrário, com funções complementares, ou seja, como “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 10).

Para o alcance de uma educação inclusiva muitos desafios são postos pela frente, e um deles é vencer o preconceito, que pode se manifestar por um susto ao ver uma pessoa diferente, podendo se estender também a uma rejeição propriamente dita, segundo Crochik (2006, p. 16).

Dessa forma, Kassir (2007, p. 60) aponta outro grande desafio da educação inclusiva, ao declarar: “Entendo que o desafio que se apresenta é a construção de uma escola que propicie uma mesma qualidade, que se revele na igualdade de oportunidades, sem demagogia, sem paternalismo e com responsabilidade”.

Sem dúvida um caminho para uma educação mais democrática é o da escola inclusiva, onde o respeito às diferenças e, principalmente, as condições justas para viver sejam disponibilizadas a todos, sem distinção de cor, credo religioso, gênero, nível social, aparência e condição física, psicológica e mental.

### 2.2.3 A educação inclusiva na educação infantil

Falar de inclusão de crianças com deficiência na educação infantil requer primeiramente lembrar que apenas há pouco tempo (até praticamente a década de 1990) havia poucas políticas públicas voltadas para este segmento; o oferecimento de vagas, na maioria das vezes era proveniente do setor privado e tinha um caráter mais assistencialista que pedagógico. Embora, atualmente, se perceba um avanço quanto ao número de vagas em creches e pré-escolas públicas, ainda assim, é insuficiente a quantidade e a qualidade, o que permite a permanência do setor privado nesta área.

Com a Lei nº 9.394/96, percebe-se uma atenção maior dada à educação infantil, pois é a própria lei que traz em seu corpo elementos significativos relacionados a este nível,

porém, anterior a esta legislação, a Constituição Federal de 1988 já vem aplainando o caminho para um novo rumo que se dará à educação infantil.

É nesse contexto de extrema relevância para este nível, que a educação infantil passou a ser obrigação do Estado, o que é considerado um avanço, já que a deixando avulsa incentivava-se, ainda mais, a criação de escolas privadas e também comunitárias, ou melhor, deixava-se a cargo de particulares a responsabilidade pela educação da criança pequena.

O Estatuto da Criança e do Adolescente–ECA, bem como o Referencial Curricular para a Educação Infantil- RCNEI são ações complementares neste momento de novo pensar acerca da educação infantil, que marca o começo de um tempo diferente sobre esse nível de escolaridade.

A Declaração Mundial de Educação para Todos, a Declaração de Salamanca e a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência, também da década de 1990, traziam novo posicionamento a respeito da educação, agora como propiciadora de mais qualidade de vida. É também neste período que se dá o início das discussões e ações concernentes à educação inclusiva.

Desse modo, a inclusão na educação infantil é bem recente e ainda penalizada pelo preconceito. Contudo, ações atuais têm se mostrado contrárias a atitudes vivenciadas pela sociedade há tempos, como, por exemplo, a segregação de pessoas com deficiências, sentenciadas à clausura e à incompreensão. Por este motivo, Oliveira (2008, p. 245) faz um convite à seguinte reflexão:

Hoje, considera-se que crianças com necessidades educativas especiais são, antes de tudo, crianças e devem conviver com outras em ambientes cotidianos com sua complexidade habitual, e não mais ser mantidas isoladas e interagindo em um mesmo pequeno grupo por muitos anos, o que as leva a modificar muito pouco suas habilidades e conhecimentos.

Pesquisas como a de NISBET, 1994; ODOM, 1998, 2000 e 2002; SAILOR, 2002, como informa Mendes, são taxativas em concluir que alunos com deficiência que desde cedo vão à escola comum, e que a elas são disponibilizadas diferentes atividades capazes de permitir o desenvolvimento de suas capacidades, são crianças que melhor se desenvolvem na composição física, cognitiva e afetiva.

Em relação à pesquisa sobre o impacto dos programas de inclusão na Educação Infantil existem revisões abrangentes (NISBET, 1994; ODOM, 1998, 2000 e 2002; SAILOR, 2002) que comprovam que: a) ambientes inclusivos podem favorecer o desenvolvimento das crianças por oferecer um meio mais estimulador (cognitiva, social e linguisticamente) do que ambientes segregados (MENDES, 2006, p. 3).

Nessa perspectiva, permitir o desenvolvimento integral da criança nas escolas de educação infantil requer uma escola que vença o preconceito e a precariedade dos oferecimentos dos serviços. Não se quer com isto limitar a eficácia das interações apenas ao espaço da escola. Há outros espaços, como, por exemplo, a família, que tem sua importância. Contudo é na escola que se poderá ter um maior número de crianças usufruindo de seus direitos.

Vale ressaltar que, devido às desigualdades sociais presentes no Brasil, crianças cujas famílias têm poder aquisitivo baixo, possivelmente terão menos estimulação necessária do que as crianças de classe alta, ou seja, o fator econômico influencia na compra de mercadorias e serviços que possam contribuir com a aprendizagem (por exemplo: livros, jogos educativos, tecnologias, passeios culturais, etc.), porém não é determinante. As relações afetivas que se estabelecem nas famílias são fundamentais para o desenvolvimento do sujeito. Contudo, sem recursos financeiros disponíveis e alguém que desempenhe o papel de mediador nas interações, fica inviável o desenvolvimento das potencialidades das crianças. É, então, importante o papel da escola como propiciadora das potencialidades dos diferentes sujeitos.

A escola é pelo menos teoricamente, o espaço mais democrático, ou seja, capaz de oferecer serviços de qualidade para todos. E é na educação infantil, primeira etapa da educação básica, local propício para permitir às crianças com e sem deficiência o desenvolvimento necessário.

Entretanto, para que as escolas de educação infantil seja esse *locus* de desenvolvimento integral da criança, com práticas inclusivas, que permitam a todos, indiscriminadamente, as condições necessárias para aprender, é necessário que haja políticas voltadas para este segmento, visando ao alcance de uma educação de qualidade.

Segundo Silva (2003, p. 74), há que se distinguir muito bem o mero discurso e o que caracteriza uma política de Estado, considerando que

A constituição de uma política e sua efetivação não se dá apenas no campo do discurso, mas nas relações de poder aí presentes que determinam como as políticas sociais serão administradas pelo Estado e, novamente, redimensionadas pelos governos que expressam a direção dos poderes no cotidiano.

Contudo, cabe ressaltar que as políticas públicas não podem ser resumidas ao simples repasse de verbas públicas, muitas vezes alocadas no setor privado, o que proporciona um distanciamento cada vez maior do setor público das responsabilidades de garantir serviços de qualidade para a sociedade.

É importante também mencionar que a educação infantil e o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência se assemelham em diversos pontos, tais como:

- São recentes no cenário dos interesses dos organismos internacionais e nas ações de construções de políticas específicas.
- Têm como público-alvo pessoas geralmente pertencentes às camadas sociais mais baixas e não emancipadas legalmente, portanto que precisam ser alcançadas por políticas públicas sérias e comprometidas.
- Tanto crianças pequenas quanto as que apresentam alguma deficiência têm total capacidade de desenvolver-se, desde que lhes sejam oferecidas as condições necessárias.
- Ambas vieram de uma história de assistencialismo que ainda insiste em continuar, porém, sabe-se que o público que necessita de tal educação não recebe caridade ou favor, mas tão somente o que lhe é de direito.
- As pessoas que trabalhavam para este público precisavam apenas ter boa vontade e traços religiosos, e/ou ainda ter forte expressão da maternagem. Hoje, sabe-se que o profissionalismo consciente e em constante aperfeiçoamento deve ser a principal marca do sujeito que ocupa a função de professor da educação infantil na perspectiva da inclusão.
- Como se acreditava que pouco se desenvolveriam as crianças deste público, não se investia pedagogicamente nelas; os pequenos, porque apenas no ensino fundamental seria o momento da verdadeira aprendizagem, e as crianças com deficiência por serem consideradas sem capacidade para desenvolverem-se.

São estas e outras inúmeras identificações entre a educação infantil e o processo de inclusão que requer um olhar ainda mais atento para a trajetória pela qual vêm passando estes dois segmentos, que ultimamente, têm se unido em um só, para alcançar maiores benefícios aos que dele necessitam, e assim, se perceberem as vantagens da inclusão desde o primeiro nível de escolaridade.

Quando a criança pequena se relaciona com seus pares, independente de estes terem ou não deficiência, a partir de diferentes atividades, tais como: brincadeiras de faz de conta (príncipes e princesas, mocinho e bandido, fuga de animais selvagens e outras situações criadas) jogos didáticos e recreativos, resolução de tarefas pedagógicas, brincadeiras com brinquedos ou materiais diversos que ocupam a função de brinquedo nas mãos da criança, a

interação entre elas permite-lhes o desenvolvimento e favorece a presença de oportunidades únicas de aprendizagens.

Para que se tenha na educação infantil a possibilidade de ampliar o universo de aprendizagem dos alunos, faz-se necessário que a organização e o funcionamento deste nível escolar estejam respaldados nas propostas de inclusão escolar, de modo que a todos seja dado o direito a uma educação de qualidade, sem distinção alguma.

Para Padilha, não basta apenas o acesso do aluno à escola; para, além disso, deve haver o comprometimento do Estado com a qualidade da educação; da escola com a inclusão; do professor com a aprendizagem do aluno, visto que

Colocar todas as crianças juntas, em um mesmo lugar, em um mesmo tempo para aprender tudo não significa que todas aprenderão o que realmente precisam aprender. Juntar crianças em uma sala de aula não lhes garante ensino, não lhes garante escola cumprindo seu papel, não lhes garante aprendizagem e, portanto, não lhes garante desenvolvimento. Deixar crianças e jovens deficientes ou pobres sem escolas, sem ensino, sem aprendizagem e abandonados à própria sorte é impedir, de forma violenta, o exercício do direito que todos têm de participar dos bens culturais produzidos pela humanidade (PADILHA, 2007, p. 96-97).

Assim, o direito à educação infantil na perspectiva inclusiva é uma conquista que não pode ser anulada sob a alegação de se esperar até que tudo esteja meticulosamente organizado para a entrada das crianças com deficiência na escola comum. Se isto acontecer, corre-se o risco de se esperar muitas décadas e talvez chegar à conclusão de que a escola ainda não se encontra preparada. Partindo-se do princípio de que na sociedade capitalista prioriza-se a qualquer custo o fortalecimento do capital, até mesmo em detrimento das pessoas, faz-se necessária a mobilização da sociedade civil para o enfrentamento das barreiras impostas nesse sentido.

O acesso à escola é um dos passos que precisa ser dado, porém, não o único; a qualidade na educação é outro passo importante e urgente. Dessa forma, a atuação do professor de educação infantil é de muita relevância.

Por outro lado, é o professor que, de posse dos conhecimentos produzidos sobre a criança, elabora estratégias de intervenção de forma que possa atingir positivamente o aluno. Cabe lembrar que não se vê este trabalho do professor como uma ação solitária, mas dentro de um aparato de mecanismos de apoio, que parta do Estado através das políticas e chegue à escola, e esta se organize no desenvolvimento de trabalhos coletivos.

Costa (2011, p. 39), refere-se à meta mais relevante dos professores que se propõem desenvolver um trabalho na perspectiva inclusiva, afirmando:

Portanto, a principal meta dos professores no processo de acolhimento dos alunos com deficiência deve ser o atendimento de suas necessidades educativas, para o

alcance da autonomia intelectual, moral, social e tenham a oportunidade de se diferenciarem como indivíduos humanos e felizes em experiências cotidianas com diferentes subjetividades na escola pública.

O primeiro ponto levantado pela autora foi o acolhimento. Todos os alunos (com ou sem deficiência) precisam sentir-se envolvidos, pertencentes ao ambiente da escola, desafiados, motivados e contentes pelas rotinas propostas.

Outro ponto que enfatizou foi a autonomia intelectual, moral e social do aluno, e são as ações do cotidiano escolar, sob um cuidadoso processo de intervenção constante, que propiciarão a aprendizagem do aluno e o alcance da sua autonomia, o que ocorrerá em ritmos próprios a cada aluno e com o auxílio de uma metodologia adequada para atingir a diferença.

Fugir do conceito de padronização e de homogeneidade das pessoas, tão presentes nas práticas escolares de antes e que ainda hoje persistem, é o desafio da escola inclusiva, isto é, tirar o foco do que se apresenta igual e privilegiar a diferença. Isso porque,

Considerar que as crianças são diferentes entre si, implica propiciar uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem suas necessidades e ritmos individuais, visando a ampliar e enriquecer as capacidades de cada criança, considerando-as como pessoas singulares e com características próprias. Individualizar a educação infantil, ao contrário do que se poderia supor, não é marcar e estigmatizar as crianças pelo que diferem, mas levar em conta suas singularidades, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural (BRASIL, 1998, p.32-33).

No entanto, individualizar alguns momentos de ensino não consiste em desconsiderar a coletividade, ao contrário, apenas entende-se que o ser humano é único e que, por isso, possui especificidades próprias. Em entrevista sobre esta questão, Baptista (2002, p. 164) afirma:

[...] a necessidade de flexibilização e individualização do ensino; a necessidade de que todo processo educativo contemple um “projeto do aluno”, sem o qual não há aprendizagem; a importância de valorização de mecanismos autorreguladores para o desenvolvimento dos sujeitos, assim como as dinâmicas de apoio recíproco entre os diferentes alunos.

A citação acima é parte da resposta dada por Baptista quando perguntado sobre as principais mudanças que deveriam ocorrer em uma escola que se propõe ser inclusiva. No início de sua fala, ele diz não ser novidade o acompanhamento direcionado ao sujeito individual, que para ele é indispensável na proposta inclusiva.

Não que isso signifique abrir mão do ambiente coletivo e de surpreendentes benefícios resultantes da interação entre os alunos, mas apenas alertar que o primeiro não anula o segundo e vice-versa, pois não existe uma forma única de aprender, e a principal função da escola é permitir a aprendizagem, meta que precisa ser alcançada.

Drago (2011, p. 142), refletindo sobre o trabalho pedagógico a ser realizado na escola inclusiva de educação infantil, afirma:

Nesse sentido, entendemos que o trabalho pedagógico desenvolvido, tendo como norte os pressupostos inclusivistas, precisa ser aquele que valorize as relações interpessoais, veja o ser humano como ser único em sua existência e perceba que mudanças são necessárias para que a escola possa dar conta daquilo que deveria ser seu objetivo maior, ou seja, transmitir conhecimento para todas as pessoas, independente de características físicas, mentais, sensoriais, raciais, de gênero, ou qualquer outra forma de discriminação.

O movimento, a alegria, os burburinhos típicos de uma escola de educação infantil devem persistir no modelo inclusivo. Pois, é através das brincadeiras, dos conflitos que surgem no cotidiano infantil, do choro, das conversas e de inúmeras outras vivências que se constroem as trajetórias exitosas.

Uma escola mais humana é uma das propostas da escola inclusiva. E em geral, toda sociedade deveria ter por princípio a humanidade, tendo em vista que, como diz Adorno (2002, p.89): “Nenhuma sociedade que contradiga seu próprio conceito, o de humanidade, pode ter plena consciência de si mesma”.

Portanto para que a sociedade e, mais especificadamente, a escola tenha consciência de si mesma, não se pode abrir mão do fator humanidade, que é uma das formas de resistência à barbárie.

## **2.3 Formação Continuada**

As instituições escolares têm posto em evidência o papel da formação continuada enquanto possibilidade de melhoria da qualidade da educação. Dessa forma, seja investindo em cursos de capacitação, aperfeiçoamento, ou mesmo em palestras, seminários, fóruns e encontros, ou ainda através de reflexões coletivas sobre a prática realizada no próprio ambiente de trabalho, vem se revelando uma tendência nas escolas em seguir as orientações dos organismos internacionais sob a égide do neoliberalismo. Ou ainda de forma extremamente oposta, a formação continuada toma outras proporções, de organização dos próprios docentes para refletirem e agirem coletivamente em prol da melhoria da educação.

### **2.3.1 Cenário Geral**

No plano mundial de reformas educacionais a formação continuada aparece como estratégia válida para retirar a educação da precariedade, através do esforço individual do

professor que a utiliza como complementação de sua formação inicial que é considerada insuficiente para cumprir as exigências do mundo do trabalho.

O mercado tem se sofisticado a cada dia, e a evolução da tecnologia e da comunicação são resultados do avanço da ciência que acabam refletindo fortemente nas novas estruturas das indústrias. No entanto, pesam, sobretudo, as constantes reestruturações do capital, enquanto estratégia de fortalecer-se continuamente.

A educação, numa visão capitalista, como toda estrutura da sociedade deve contribuir com a acumulação do capital. Se antes, a educação estava a serviço de uma economia nos modelos fordistas, em que havia necessidade de separar o planejamento da execução, ou seja, os que pensam e projetam dos que simplesmente obedecem ao comando, hoje, no modelo de economia flexível, o trabalhador também precisa ser flexível, logo, atribui-se à educação a responsabilidade de preparar esta força, e as formações, tanto inicial quanto continuada, qualificariam o professor, que, de posse dos novos conceitos de competência, poderiam cumprir sua função, segundo os ditames dos organismos internacionais.

Desse modo, o foco sobre a formação continuada se dá por esta ser uma formação mais curta que a inicial, tornando-a mais econômica aos cofres públicos. Outra vantagem desta formação é que ela acontece em serviço, sem necessidade de o professor ausentar-se do trabalho.

Maués (2003, p. 99) declara que compõem a lista de itens indispensáveis para a reforma educacional, no que se refere à formação docente, além da formação continuada, “a ‘universitarização’/profissionalização, a ênfase na formação prática/validação das experiências, a formação continuada, a educação a distância e a pedagogia das competências”.

Sabe-se que qualquer que seja a estratégia utilizada para a qualificação docente, a ênfase estará no aligeiramento, no baixo custo e, principalmente, no cumprimento das exigências do mundo globalizado, ou seja, do mundo que se volta aos aspectos meramente econômicos.

E são as constantes mudanças que forçam um novo rumo. “Ninguém pode negar que os contextos sociais e educacionais que condicionam todo ato social e, portanto, a formação, mudaram muito” (IMBERNÓN, 2010, p. 8). E este autor ainda acrescenta:

Mudanças como a nova economia; a globalização, apesar de preferir o conceito de ‘mundialização’ pela perversão do outro termo, aplicado quase sempre à economia e ao mercado; a tecnologia que apontou com grande força em todos os âmbitos da cultura e na comunicação a mistura de outras culturas ou conhecimentos delas; a constante discriminação feminina; todos esses fatores invadiram o contexto social, etc. Se ficarmos no campo do professor, poderemos perceber uma falta de

delimitação clara de suas funções, que implica a demanda de soluções dos problemas derivados do contexto social e o aumento de exigências e competências no campo da educação, com a consequente intensificação do trabalho educacional- o que coloca a educação no ponto de vista das críticas sociais e educacionais.

É, portanto, a partir das constantes mudanças no plano macro estrutural da sociedade que a formação continuada começa a tomar forma. Para Imbernón (2010, p. 16), foi na década 1970 que se deu o início deste tipo de formação, sendo que a procura da mesma, deveria ser feita, de acordo com os interesses dos professores.

O autor continua sua análise sobre a formação continuada, argumentando que nos anos de 1980 a ênfase recaiu sobre a técnica:

Trata-se de uma época predominantemente técnica e de rápido avanço do autoritarismo sem alternativa e com o aval de gurus racionalistas. Épocas na qual o paradigma da racionalidade técnica nos invade e contamina, na qual a busca das competências do bom professor para serem incorporadas a uma formação eficaz é o principal tópico de pesquisa na formação continuada docente (IMBERNÓN, 2010, p. 18).

Ele ainda ressalta que, embora se tenha a década de 1980 como período da exaltação da técnica, atualmente esta continua sendo uma das prerrogativas da formação continuada. E também levanta a discussão acerca do início das mudanças, mesmo que de forma atenuada, na formação continuada, nos anos de 1990, envoltas nas novas políticas educacionais de cunho neoliberal, que passam a reger também a formação inicial e continuada do educador.

Assim, Imbernón (2010, p. 22) assevera:

Definitivamente, esta foi uma época frutífera, mas também de grande confusão. Época de grandes mudanças, na qual começamos a ser conscientes da evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais e formas de organização da convivência, bem como em seus modelos de produção e distribuição. Enfim, uma época criativa e muito importante na formação continuada, cujas contribuições e reflexões ainda vivemos assimilando.

Segundo esse estudioso, as mudanças iniciadas no período passado se intensificaram nos anos 2000, devido à economia que se tornou mais imperiosa, às novas tecnologias que vêm invadindo as culturas e à força da mundialização, são alguns pontos levantados pelo autor para confirmar o momento pelo qual passava a formação continuada. Desse modo, explicita:

Ganha espaço a opção de não se querer analisar a formação somente como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas, sim, de propor a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação. Isso nos leva a analisar o que aprendemos e o que nos falta aprender (IMBERNÓN, 2010, p. 23).

A formação dos professores precisa ocorrer na dimensão da emancipação humana, para que isto ocorra há necessidade de que “a educação seja uma educação para contradição e para resistência” (ADORNO, 1995, p. 183). Pode-se acrescentar que esta educação deve ser direcionada tanto a alunos quanto aos professores, até porque se os professores forem revestidos de caráter emancipador, possivelmente refletirão em suas práticas escolares e alcançarão os seus alunos.

Para Adorno, o sujeito emancipado é também um sujeito esclarecido. Adorno busca em Kant conceito de esclarecimento:

Esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*Aufklärung*] (KANT, 2012, p.63-64).

A formação continuada, ao longo do tempo, vem se apresentando como propostas de especialistas a serem ensinadas aos professores, que, por sua vez, têm que reproduzir na prática o que foi aprendido, ou seja, ao invés do professor fazer uso de seu próprio entendimento, como recomenda Kant, prefere esperar as orientações de outrem e as reproduz.

Esta posição tomada muitas vezes pelo docente tem um porquê: torna-se mais cômodo cumprir ordens dadas sem preocupação de assumir risco, do que enfrentar desafios que requer responsabilidades.

Então, para Adorno quando os sujeitos aceitam o trato de felicidade imposto pelo sistema como um escape aos conflitos, a intenção destes sujeitos é tornarem-se fortes, mas ao contrário, é a passividade deles que permitirá a outros decidirem sua vida. E a esse respeito, ele afirma:

Todos podem ser como a sociedade onipotente, todos podem se tornar felizes, conquanto se entreguem sem reservas, e renunciem à sua pretensão de felicidade. A sociedade reconhece sua própria força na debilidade deles e lhes cede uma parte. A passividade do indivíduo o qualifica como elemento seguro (ADORNO, 2002, p. 54).

Nessa perspectiva, a formação continuada pode se apresentar como uma estratégia de usurpação da força do sujeito, garantindo um novo poder a este, o poder da infalibilidade, pois, se há alguém para dizer qual caminho seguir, o que fazer, não há como errar, e, se por ventura houver erro, será de terceiros. Melhor dizendo, renunciar a oportunidade de se pronunciar em decisões importantes da prática pedagógica traz ao docente o pseudoconforto de não assumir riscos, mas por outro lado, não lhe permite a superação da heteronomia.

É que a onipotência e a felicidade em troca da total obediência impedem que os sujeitos alcancem a autonomia, o pensar e o agir a partir de si mesmos. A responsabilidade de recusar-se estar na eterna menoridade requer um grande salto qualitativo em direção à emancipação.

O professor emancipado precisa ter coragem para decidir alcançar cada vez mais conhecimento, sem dependência cega a um sujeito que se coloca em posição superior, ditando regras infalíveis a serem desenvolvidas em sala de aula, como se os contextos e os sujeitos fossem todos iguais.

Imbernón expressa, através do quadro a seguir, evolução do conceito de conhecimento relacionado à noção de formação ao longo dos anos:

Quadro 2: Relação entre o concepção de conhecimento e o de formação

<b>Anos</b>	<b>Formas de ver o conhecimento formador nos professores</b>	<b>Formas de ver a formação dos professores</b>	<b>Metáforas</b>
...1980...	Uma informação científica, cultural ou psicopedagógica para transmitir.	Um produto assimilável de forma individual, mediante conferências ou cursos ditados.	Metáfora do produto que se deve aplicar nas salas de aula. Época de busca de receitas. A formação “salva tudo”.
...1990...	O desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes profissionais para mudar as salas de aula.	Um processo de assimilar estratégias, para mudar os esquemas pessoais e práticos da interpretação dos professores, mediante seminários e oficinas.	Metáfora do processo. Época curricular que inunda tudo.
...2000...	Compartilhar significados no contexto educacional para mudar as instituições educacionais.	Criação de espaços e recursos para construir aprendizagem, mediante projetos de inovação e intercâmbio nas escolas. Processos de práticas reflexivas.	Metáfora da construção. Época de novas redes de formação presenciais e virtuais.
...Rumo ao futuro (ou ao desejado)	Construção coletiva com todos os agentes sociais, para mudar a realidade educativa e social.	Elaboração de projetos de transformação, com a intervenção da comunidade, e pesquisas sobre a prática.	Metáfora da subjetividade, do dialogismo. Época de novas alternativas e participação da comunidade.

Fonte: Imbernón, 2010, p. 24

A partir do Quadro 2, pode-se perceber quais foram as prioridades da formação continuada ao longo dos anos e como as formas de ver e de construir o conhecimento foram

internalizadas pelos professores. O autor também delinea o que seria o desejado para uma formação continuada que trouxesse maiores resultados.

A formação continuada enquanto espaço de reflexão não se constitui automaticamente espaços emancipatórios, pois, segundo Adorno (1995, p. 161), “a reflexão pode servir tanto à dominação cega como ao seu oposto. As reflexões precisam, portanto ser transparentes em sua finalidade humana”. Para tanto, torna-se urgente ter clareza diante das contradições presentes em uma sociedade capitalista, e o primeiro passo na luta por uma sociedade mais justa é o desvelamento das ideologias dominantes, presentes também neste processo de formação, sem esquecer que a formação inicial é um grande passo para profissionalizar o ensino e um dos mecanismos de qualidade na educação.

Ramalho et al (2003, p. 89) ressaltam: “‘o *locus*’ da formação inicial e continuada passa a ser as próprias escolas, onde têm origem os problemas profissionais”. Quando os professores não se contentam em apenas seguir regras preestabelecidas de “solução de problemas pedagógicos”, mas agem como construtores de suas próprias experiências profissionais, isto acaba favorecendo a sua profissionalização.

Os autores acima, ao discutirem sobre a questão da profissionalização do ensino, destacam:

O processo de profissionalização da docência representa uma mudança de paradigma no que se refere à formação, o que implica sair do ‘paradigma dominante’ baseado na racionalidade técnica, no qual o professor é um técnico executor de tarefas planejadas por especialistas, para se procurar ‘um paradigma emergente’, ou da ‘profissionalização’, no qual o professor é construtor da sua identidade profissional (RAMALHO et al, 2003, p. 50).

E nesta construção da profissionalização do ensino há que se pensar na profissionalidade e no profissionalismo. “A primeira diz respeito aos saberes, competências, atitudes etc. do agir profissional, e a segunda volta-se para a busca de reconhecimento social, de um maior status do grupo, etc.” (RAMALHO, et.al., 2003, p. 50).

### 2.3.2 Da heteronomia à autonomia dos professores

Adorno (1995, p. 116) faz a seguinte assertiva: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”. Com esta proposição, Adorno declara uma de suas maiores preocupações: evitar uma barbárie nas proporções daquela vivenciada na Alemanha liderada por Hitler e, ao mesmo tempo, iniciar um processo de desbarbarização da humanidade, sem a qual seria inviável a vida neste mundo.

Nesta busca pela construção de uma sociedade que não se curve aos ditames da barbárie, muitas pessoas têm se engajado nesta luta, comprometidas com a transformação da sociedade. No entanto, é o próprio Adorno quem questiona a suposta intencionalidade do compromisso, pois, para ele, o compromisso esconde “o que é sádico, destrutivo, desagregador, mediante um enfático ‘não deves’” (ADORNO, 1995, p.124). Quando o compromisso é um anteparo para disfarçar as verdadeiras motivações que levam o sujeito a realizar ou deixar de realizar ações, movido simplesmente pela obediência sem entendimento a uma autoridade não esclarecida, ao invés de promover a emancipação, caminha-se em direção à barbárie.

O compromisso assumido sem entendimento, é tão nocivo quanto a falta deste. Muitos professores têm se acomodado em seguir as determinações que lhes são impostas, sem questioná-las, elegem para si autoridades que acreditam ser mais fortes, e que por isto decidem ficar ao lado do poder, obedecendo sem questionamento a todas as imposições.

Atitudes heterônomas por parte dos professores resultam em ações ingênuas, despolitizadas e perpetuadoras da barbárie. Mas, afinal de contas, o que é a heteronomia? Segundo Adorno, é “um tornar-se dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela própria razão do indivíduo” (ADORNO, 1995, p. 124).

Então, para vencer o estado de heteronomia, o esclarecimento é indispensável; através do esclarecimento os sujeitos podem alcançar autonomia. Diz Adorno (1995, p. 125): “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para reflexão, autodeterminação, não-participação”.

Os professores heterônomos fazem das formações continuadas um momento de receber as diretrizes quanto ao trabalho a ser realizado em sala de aula, sem questioná-las, tentam a todo custo aplicá-las ao cotidiano escolar, sem se dar conta de que a realidade é mutável, e, portanto, diferente. Por isso, não podem ser resumidas a receitas prontas de algum especialista, entregues para serem usadas em todas e quaisquer ocasiões, como se as experiências de sala de aula fossem iguais.

Para Imbernón (2009, p. 21), o fundamental é afastar-se cada vez mais do “desconforto de práticas formativas baseadas em processos de *expert* infalível ou acadêmico (em que o professor é tido como um ignorante que assiste a sessões que pretendem ‘culturizá-lo’ profissionalmente) que tenta solucionar os problemas do professorado”.

E, afastando-se de atitudes heterônomas, passar a caminhar em direção da autonomia. Pois, “Autonomia significa ditar a lei (*nomos*) pela qual atuo por mim mesmo (*autos*), ao invés de seguir uma regra que veio de fora, de atuar heteronomicamente”

(THOMSON, 2010, p. 122). Para que os professores possam criar leis próprias e atuarem por si mesmos em suas decisões pedagógicas, é necessário que tenham conhecimento, ou, como diz Kant, que sejam esclarecidos e livres (KANT, 2012, p. 65).

Adorno (2011, p. 8) é enfático ao dizer: “A formação tem como condições a autonomia e a liberdade”. É certo que quando o autor faz esta declaração ele se refere à formação cultural. Para ele, “a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (p. 2). O sujeito autônomo não cai nas armadilhas da semicultura, esta que aprisiona o indivíduo e obscurece a consciência.

Pensando a partir desta perspectiva, vê-se na formação continuada uma possibilidade de exercício da autonomia, de modo que todos possam, a partir de suas experiências, construir práticas escolares fundamentadas em teorias que propiciem sua emancipação.

Segundo Maar (1995, p. 24): “A experiência é um processo auto-reflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua ‘objetividade’”. E ainda acrescenta: “Neste sentido, a experiência seria dialética, basicamente um processo de mediação”.

Este autor continua sua reflexão dizendo que há dois momentos em que se dá a experiência: o momento materialista da experiência em que o sujeito mantém contato com o objeto, ou seja, o conceito sobre o objeto precisa vir agregado ao conhecimento do objeto para além do ouvir sobre; há que se vivenciarem experiências com o objeto. Como diz Maar (1995, p.24): “O pensamento precisa recuperar a experiência do concreto sensível”. O outro momento seria “o momento histórico: a experiência dialética no sentido de ‘tornar-se experiente’, isto é, aprender pela via mediada da elaboração do processo formativo, assumindo-se a relevância tanto dos resultados quanto do próprio processo”.

As experiências proporcionarão um caminhar em direção à emancipação do professor. Neste momento destaca-se a importância da formação continuada e a partir deste educador, acredita-se que os alunos sejam alcançados com uma educação de mais qualidade, pois o que precisa ser sempre ressaltado é que uma “educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (ADORNO, 1995, p. 151).

Quando o professor começa a olhar para si, isto permite uma autoconsciência, e tal atitude desencadeará o processo de formação, agora, sim, uma formação para a autonomia e não para a heteronomia.

O que não significa dizer que os professores autônomos são aqueles que trabalham isolados, de modo individualista. Pois, mesmo Adorno (1995, p. 153) que se mostra

tão preocupado com o desaparecimento do indivíduo, faz um alerta para o cuidado que se deve ter com o “superestimar a suposta individualização do trabalho”. E ainda acrescenta:

[...] é preciso lembrar também que o próprio indivíduo, e, portanto, a pessoa individualizada que insiste estritamente no interesse próprio, e que, num certo sentido, considera a si mesma como fim último, também é bastante problemática (ADORNO, 1995, p. 153).

Dessa forma, pode-se concluir que autonomia, de maneira alguma, consiste em atitudes individualistas.

Cabe destacar as reflexões feitas por Imbernón, fundamentado em outros autores, concernentes ao conceito de individualidade e individualização presentes na prática do professor, sinalizando para os supostos perigos do isolamento:

Apesar disso, não devemos confundir o ‘isolamento’ do ‘individualismo’ com a ‘individualidade’ ou ‘individualização’ (Beck e Beck-Gernsheim, 2003), já que a individualidade é a ‘capacidade para exercer o juízo livre de restrições e independente’ (Hargreaves, p.206) e a individualização pressupõe o indivíduo como diferente, como ator, criador e autor de sua própria biografia, de sua identidade, de suas redes sociais, compromissos e convicções. A individualidade e a individualização podem ser boas, porque o professor necessita de momentos para repensar seu ‘projeto de vida’. Pode ser positivo realizar práticas individuais, mas isso pode resultar em um certo isolamento. Toda prática profissional e pessoal necessita, em algum momento, de uma situação de análise e de reflexão sobre o que se deve e o que se pode realizar sozinho (IMBERNÓN, 2010, p. 64).

Por outro lado, a saída da heteronomia rumo ao desafio da autonomia na prática do professor não exclui a importância da formação continuada, ao contrário, aponta para a possibilidade de fazer desta uma aliada na busca pela autonomia docente, visto que a formação não pode se constituir em mecanismos de condução das ações dos professores através das capacitações, mas em espaços de “formação, de pesquisa, de inovação de imaginação, etc.” (Ibidem, p.11).

Para Costa, (2011, p. 43) é possível que o professor se perceba na heteronomia quando o assunto é escola inclusiva, observando como são seus pensamentos e práticas comuns, pois é através destes indícios que ele se reconhecerá ou não como heterônimo. Diz ela:

Mas, os professores envolvidos na heteronomia se percebem como incapazes de atuar em salas inclusivas, enfatizando a ideia de que não se estão preparados e, nesse sentido, não conseguem avançar, ficando à espera que sejam ensinados a atuar na educação inclusiva.

Quando os docentes acreditam que precisam ser conduzidos por outros sujeitos mais preparados, tal pensamento, os impede de avançar, de libertar-se do medo ou do comodismo e caminhar na construção de sua própria identidade, sem fiar-se em terceiros.

A própria construção da identidade do professor e da escola é uma das formas de atuação da formação continuada. É como declara Imbernón (2010, p. 78):

[...] os professores devem assumir a condição de serem sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional (o eu pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos), sem ser um mero instrumento nas mãos de outro.

Dessa forma, a autonomia do professor não anula a participação dos diferentes sujeitos que compõem a escola; mas permite, sim, a formação de espaços coletivos politizados, que privilegiem as subjetividades.

Sendo assim, o coordenador escolar, nesta perspectiva, não centraliza o poder de comando, tornando-se hierarquicamente superior ao professor. Ele, conjuntamente com o corpo docente, articula ações que promovam a aprendizagem dos diferentes alunos que compõem a escola.

A autonomia do professor também resulta em práticas que produzem autonomia no aluno. Paulo Freire (1996, p. 59-60), tratando da autonomia, diz:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de *transgressão*. (...) É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência (grifo do autor).

Professores autônomos têm interesse na formação de alunos autônomos e entendem que quaisquer esforços contrários resultam na transgressão da ética. Quando se impede a expressão das diversas subjetividades em nome de uma autoridade não esclarecida, isto impede a emancipação dos sujeitos e reforça o domínio de uma sociedade barbarizada.

Nesse sentido, Freire (1996, p. 60) acrescenta que o professor que não permite a transgressão da ética também não permitirá quaisquer tipos de discriminação, pois, segundo ele, “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça força dos condicionamentos a enfrentar”.

Crochik (2008, p. 72) enfatiza a necessidade de banir o preconceito que é anterior à discriminação. Segundo ele, baseado em Adorno, a personalidade autoritária constitui uma das predisposições ao desenvolvimento de preconceitos, além da própria formação do indivíduo.

No que concerne à formação do preconceito nos indivíduos, Crochik (2008, p. 74) busca embasamento teórico na escola de Frankfurt para declarar:

Para os frankfurtianos, o preconceito surge de determinadas condições objetivas que determinam o indivíduo e, assim, a compreensão da constituição desse último é fundamental para se entender o fenômeno. As condições objetivas se alteram historicamente e, em consequência, as suas determinações sobre o indivíduo e sobre o preconceito, também.

Ao final de seu artigo, Crochik (2008, p. 101), concordando com Adorno, diz que apenas através do enfrentamento, tal qual sugeriu Freire, é que se pode resistir a ação de sujeitos preconceituosos; é pela educação que se inicia a construção de uma sociedade mais humana, pois é com a educação que os sujeitos serão fortalecidos para serem contrários à discriminação.

A formação continuada pode constituir-se em espaço privilegiado de resistência a toda forma de preconceito, e, em particular, ao preconceito direcionado às crianças com deficiência.

Não é preciso, entretanto, que a formação se torne um explicar exaustivo sobre as diferentes deficiências, para que o professor possa sentir-se preparado para a realização de seu trabalho docente. Faz-se necessário lembrar que cada sujeito tem suas especificidades e isto vale para as pessoas com ou sem deficiência; respeitar as particularidades do indivíduo é, portanto, um grande passo para vencer o preconceito.

Costa (2011, p. 37) ao refletir sobre a formação de professores para uma educação inclusiva sem preconceito, declara:

[...] faz-se urgente uma formação de professores para a reflexão e a crítica que ultrapassem os limites baseados na deficiência, alcançando o pensar sobre os alunos com deficiência de maneira a atender sua demanda por aprendizagem pelas experiências entre diferentes professores e colegas.

Desse modo, uma escola inclusiva sem preconceito é um espaço onde todos possam ter reais chances de aprender, sem levar em conta se o sujeito tem ou não deficiência. A formação continuada que se propõe alcançar este objetivo, a formação de uma escola inclusiva, precisa priorizar a reflexão e a crítica como bases de suas discussões.

### 2.3.3 A SEMED e a formação continuada

No ano 2002, com o Programa “São Luís, te quero lendo e escrevendo”, a Secretaria de Educação investiu na política de formação continuada, tendo como apoio a assessoria da Abaporu. A sistemática consistia em oferecer formação continuada para o coordenador escolar, que se tornava responsável por organizar e mediar as formações continuadas realizadas na escola.

Mesmo com o fim da parceria com a Abaporu, a SEMED, através da Coordenação de Formação Continuada, continua a desempenhar um trabalho voltado à formação dos coordenadores pedagógicos. Os principais objetivos desta Coordenação são os seguintes:

- Refletir junto aos (as) Coordenadores (as) Pedagógicos (as) sobre a sua atuação, considerando seus conhecimentos, representações e conceitos, possibilitando o repensar da prática e a construção de novas competências que contribuam para a orientação, acompanhamento e avaliação do fazer pedagógico dos professores;
- Ampliar o processo de formação contínua voltado para a construção de competências específicas dos (as) Coordenadores (as) Pedagógicos (as) como formador (a) de professores (as), a partir de estudos, análise e reflexão sobre sua própria prática, visando coletar indicadores que apontem aspectos significativos consolidados ou não, contribuindo assim para sua qualificação (SÃO LUÍS, 2012).

A Coordenação de Formação Continuada direciona as suas ações ao coordenador pedagógico pretendendo subsidiar este profissional com conhecimento acerca da prática pedagógica, a fim de que ele possa se tornar um incentivador e mediador das formações realizadas na escola.

Na formação continuada de coordenadores pedagógicos, são trabalhados conteúdos relacionados aos diferentes níveis de escolaridade: Educação infantil e ensino fundamental. Também os conteúdos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Para fins desta pesquisa, buscaram-se os conteúdos relacionados à educação infantil, para se observar se houve alguma referência ao processo inclusivo, já que a presença de criança com deficiência na sala de aula tem trazido muitas inquietações aos docentes. O Quadro 3 mostra os conteúdos tratados na formação continuada de coordenadores para a educação infantil no ano 2012.

Quadro 3: Conteúdos da Educação Infantil

<b>CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO Educação Infantil</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elaboração e análise de planejamento (rotina, diário de classe e modalidades organizativas);</li> <li>▪ Estudo da Proposta Curricular (capacidades);</li> <li>▪ Análise e organização de estratégias de formação;</li> <li>▪ Valorização de textos literários e outras fontes de ampliação cultural;</li> <li>▪ Análise e reorganização dos registros de aprendizagem (avaliação diagnóstica, diário de classe e relatório semestral);</li> <li>▪ Adaptação curricular: orientações didáticas para Educação Especial;</li> </ul>

Fonte: <http://formacaocontinuadaslz.blogspot.com.br/>

Embora sendo conteúdos direcionados para educação infantil, é possível sentir-se a ausência de conteúdos referentes às brincadeiras, ao lúdico, afinal de contas, o brincar na educação infantil é coisa muito séria.

Aqui, abre-se um espaço para adiantar o que no Capítulo 3 será dada atenção maior. É com relação às temáticas escolhidas para serem discutidas na formação da escola. Nas formações realizadas na escola, há um predomínio de temáticas voltadas para a organização escolar (planejamento, relatórios, projetos, avaliação) e para os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. E um número muito modesto relacionado à ludicidade, às brincadeiras.

No Quadro 3, é possível ver que há apenas uma proposta de conteúdo voltado para a educação inclusiva que contempla as crianças com deficiência (Adaptação curricular: orientações didáticas para a Educação Especial). Será que ainda não se escutou a voz dos docentes que pedem por formação sobre inclusão?

Às vezes, no afã de ensinar, ainda se estar muito presa a perspectiva da educação bancária (Freire), achando que um sabe muito e outros nada sabem, esquece-se de usar uma das maiores estratégias de formação: ouvir. É necessário ouvir o professor.

Não se pode tratar de formação continuada de professores sem respeitar e valorizar os professores, para que estes também respeitem e acreditem nos alunos. Porém, não se quer com isto, reduzir esta proposição em uma sentença matemática diretamente proporcional: professores respeitados, automaticamente alunos desenvolvidos em suas potencialidades. Deve-se entender que este professor, enquanto sujeito de linguagem, precisa encontrar na formação um lugar para falar sobre suas angústias e ser escutado. Pois,

Quando alguém discursa, fala do que vivencia para um outro que escuta, esta é uma oportunidade que este alguém poderá ter para se escutar e extrair significações do que está endereçado ao outro. No caso do professor, falar para os colegas, para o coordenador, para o gestor ou qualquer outro profissional que esteja em posição de

escuta e que esteja disposto a ajudá-lo, a orientá-lo, também tirará proveito desta fala, pois suas angústias e aflições, suas dificuldades e afetos suscitados não só na relação com os educandos, mas no seu ambiente e contexto de trabalho e fora dele poderão ser amenizados e compreendidos (SILVA, 2011, p. 63).

Quando a autora acima mencionada, evoca a necessidade da criação de um espaço de escuta do professor que poderá ser nos momentos de formação continuada, ela não pretende com isto fazer valer um estado de dependência do professor. Pelo contrário, o que ela sinaliza é para a necessidade de uma autoescuta, ou seja, enquanto o docente fala para outros, acaba refletindo consigo mesmo, e assim, contribui com seu próprio processo de formação. Ela acrescenta:

Para que o professor consiga compreender, resignificar e elaborar as suas angústias, dificuldades e/ou facilidades vividas no processo transferencial com seus educandos, é preciso que fale e seja escutado por profissionais e outros educadores, para que tire proveito da sua fala, do seu discurso, pois como ser de linguagem, só consegue perceber, dar significado aos acontecimentos e apontar o seu desejo através dela (SILVA, 2011, p. 69).

A visão da autora converge para a necessidade da construção da autonomia do professor, porém uma autonomia que não desresponsabilize os demais sujeitos de suas obrigações com a educação, mas que favoreça aos sujeitos um refletir sobre suas práticas.

Ressalta-se que a SEMED possui uma Superintendência da Área da Educação Especial – SAEE, que vem trabalhando em prol da efetivação do processo de inclusão de alunos, público-alvo da educação especial, que são pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esta Superintendência tem como objetivo: “Oferecer os serviços de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/Superdotação, na perspectiva de possibilitar acesso, participação e aprendizagem no ensino regular” (SÃO LUÍS)

O SAEE, através de sua equipe de apoio (professores itinerantes, psicólogos, pedagogos, assistentes sociais e etc.), quando solicitado pelas escolas, realiza formação continuada nestas instituições.

Ora, se a SAEE tem uma vasta experiência no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência, e a Coordenação de Formação Continuada tem realizado um trabalho voltado para a formação dos coordenadores. Por que, então, estas duas instâncias não estreitam mais suas ações e experiência a fim de subsidiar o professor no processo de inclusão e ao mesmo tempo proporcionar maior qualidade de ensino e conseqüentemente de aprendizagem aos alunos com ou sem deficiência?

A SEMED/São Luís vem construindo sua história no que se refere à formação continuada e ao processo de inclusão, às vezes de forma mais enfática, às vezes mais fragilizada, devido à falta de uma política voltada para a educação que não finalize com a mudança de prefeito ou troca de secretários.

### **3 REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA E A QUESTÃO DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: discutindo os dados**

Como já discutido em capítulo anterior, a formação continuada tanto pode ser resultado das determinações dos organismos para melhor servir ao capital quanto pode ser uma das estratégias do corpo docente em resposta à precariedade da escola pública, no sentido de possibilitar um debate sério e coerente acerca das principais questões educacionais. Entende-se, porém, que os problemas concernentes à educação escolar não serão solucionados com a realização periódica da formação continuada de professores na escola e em outros espaços. Ao contrário, faz-se imprescindível, além do envolvimento dos educadores, a participação do Estado, no sentido de assumir as responsabilidades de uma justa e eficaz administração pública.

A formação continuada de professores é uma das vias de se discutir a educação, todavia, não a única nem a infalível. Há que se pensar também na própria formação inicial e nas lacunas deixadas ao longo do tempo.

Duas das escolas em que foi realizada a pesquisa foram criadas em 2003 (Lei nº 4.258, de 28 de novembro de 2003- São Luís/MA e Lei nº 4.276, de 09 de dezembro de 2003 – São Luís /MA) e a outra em 2005, pela Lei nº 4.489, de 08 de julho de 2005 – São Luís/MA.

O motivo dessa escolha se deu porque estas escolas foram construídas segundo as determinações necessárias para a educação infantil, diferente de muitas escolas da rede. Em outras palavras, elas têm uma boa estrutura física: além das salas de aulas, há brinquedoteca, pátio, cozinha-refeitório, banheiros, sala de professores, diretoria, secretaria, sala de vídeo anfiteatro e sala de recursos.

As três escolas funcionam nos turnos matutino e vespertino, recebendo em média 400 a 500 alunos por dia. Embora estas escolas tenham diversos profissionais trabalhando: professores, gestoras, supervisoras, secretários, administrativos, operacionais, cozinheiras e vigilantes, ainda assim, foi evidenciada a escassez de recursos humanos para melhor conduzir o trabalho pedagógico.

As entrevistas são boas estratégias de investigação, embora existam outros instrumentos igualmente eficazes, neste trabalho a entrevista tornou-se indispensável para o alcance dos objetivos, pois foi através dos discursos dos sujeitos entrevistados que foi possível verificar as contribuições da formação continuada para a inclusão de crianças com deficiência.

Para um melhor esclarecimento sobre o instrumento utilizado e o seu objetivo, Minayo (2010, p. 64) escreve:

*Entrevista*, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo. (grifo da autora).

A autora acima ao se referir a entrevista, compara-a ao contraste entre luz e sombra, em que o traduzido por positivo ou negativo, acaba sendo pré-requisito para alcançar maior profundidade, movimento e beleza, isto é:

Uma *entrevista*, como forma privilegiada de interação social, está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade. Quando se trata de uma sociedade ou um grupo marcado por conflitos, cada entrevista expressa de forma diferenciada a luz e a sombra da realidade, tanto no ato de realizá-la como nos dados que aí são produzidos (MINAYO, 2010, p. 65, grifo da autora).

Para que a entrevista tivesse um bom direcionamento e alcançasse os objetivos propostos, foi importante o roteiro. O roteiro é indispensável para o entrevistador, porque permite um sequenciamento das ideias e evita que pontos sejam esquecidos.

Manzini (2004, p.3) destaca três cuidados que o entrevistador deve ter ao preparar um roteiro de entrevista para que haja êxito nos resultados:

Alguns cuidados que o pesquisador deveria observar ao formular as questões para o entrevistado poderiam ser resumidos em: 1) cuidados quanto à linguagem; 2) cuidados quanto à forma das perguntas; e 3) cuidados quanto a sequencia das perguntas nos roteiros.

Além dos cuidados enfatizados por Manzini, outro foi necessário para verificação da consistência e clareza do roteiro da entrevista: realização de uma entrevista piloto, feita a uma professora da pré-escola. Com a entrevista piloto foi-nos possível perceber a adequação das perguntas aos objetivos pretendidos e ao mesmo tempo fazer as correções necessárias.

Antes de entrevistar as professoras, foi preciso recorrer à Secretaria Municipal de Educação – SEMED/São Luís para informar sobre a pesquisa e pedir autorização para realizá-la nas escolas de educação infantil solicitadas. Foi explicado sobre o teor da pesquisa e seus objetivos, e, prontamente, a solicitação foi atendida. Com o encaminhamento em mãos, foram iniciados os primeiros contatos com as escolas, na tentativa de conseguir-se a aproximação desejada para iniciar os trabalhos. As professoras foram solícitas ao diálogo estabelecido.

Para o cumprimento legal da pesquisa que envolve seres humanos, ficou condicionada a entrevista ao aceite e à assinatura do Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (APÊNDICE B), sendo então assegurado o anonimato das professoras entrevistadas. Dessa forma, optou-se por nomeá-las com nomes de pedras preciosas. As entrevistas foram realizadas nos meses de outubro e novembro de 2012 e foram dirigidas a 21 professoras da pré-escola do turno matutino com idades entre 28 a 52 anos, todas do sexo feminino e com nível superior nas seguintes áreas: Pedagogia, Geografia, Turismo, Letras, Ciências Sociais, Artes Visuais, Serviço Social e Matemática. Cabe destacar que o Curso de Pedagogia assume um destaque especial na formação das professoras, pois 10 delas realizaram este curso e 5 ainda o estão cursando, portanto apenas 6 não o cursaram.

As professoras que estão cursando Pedagogia disseram ter sentido necessidade de realizar o curso devido às demandas próprias da educação infantil que passaram a exigir maior qualificação.

O único critério para participar da pesquisa era ser professora na pré-escola da rede pública municipal, pois se entende que como o processo de inclusão já está instalado e vem avançando constantemente, em qualquer momento de suas vidas profissionais, tais docentes se depararão com alunos com deficiência.

Cabe esclarecer que o termo pessoa com deficiência utilizado neste trabalho é o mesmo registrado no Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, cujo artigo 1º explicita:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

Assim, pessoas com deficiências podem ter alguma Necessidade Educacional Especial – NEE. Porém, é inadequado pensar que NEE é sinônimo de pessoa com deficiência. Os Parâmetros que tratam das adaptações curriculares trazem uma melhor elucidação:

A expressão necessidades educacionais especiais pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldade de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiência(s) (BRASIL, 1999, p. 23).

Dessa forma, o público que é considerado com alguma NEE é mais abrangente e pode envolver:

- a) Crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas;
- b) Crianças com deficiência e bem dotadas;
- c) Crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas;
- d) Crianças de populações distantes ou nômades;
- e) Crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais;
- f) Crianças de grupos desfavoráveis ou marginalizados. (BRASIL, 1999, p. 23)

O Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011 que trata da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado – AEE no artigo 1º, inciso VIII, §1º faz a seguinte declaração quanto aos alunos da educação especial: “considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011).

Quanto ao levantamento bibliográfico, este se apoiou em estudos referentes à temática abordada, e dentre os vários autores pesquisados, destacam-se como principais os seguintes: Adorno (1995) Imbernón (2009 e 2010) e Ramalho et.al (2003) foram autores indispensáveis para refletir sobre a formação de professores; Januzzi (2006), Mendes (2006) e Costa (2011) entre outros, foram sustentáculos das discussões acerca da inclusão de pessoas com deficiência; já sobre a pré-escola, Kuhlmann (2011), Oliveira (2008) e Kramer (2011) permitiram-nos um melhor diálogo acerca da temática.

De posse do levantamento bibliográfico e das entrevistas, iniciou-se o tratamento dos dados obtidos, isto é, primeiro, foram realizadas as transcrições das entrevistas para depois organizá-las em forma de tabelas, de modo a possibilitar melhor visualização do leitor a respeito das informações obtidas. Posteriormente, foram feitas as interferências necessárias para a realização de uma análise pertinente.

### **3.1 A infância na Educação Infantil**

Falar sobre a infância requer reportar-se a diferentes tempos e espaços, pois não existe uma infância única em todos os lugares ou períodos da história, ou seja, não existe uma infância homogênea.

Kramer destaca que a ideia de infância está atrelada às diferentes formas de organização da sociedade. Na sociedade capitalista, a ideia de infância é futurista, visto que todo o investimento dispensado a ela é para no futuro obter lucro:

A ideia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano- industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (‘de adulto’) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (KRAMER, 2011, p. 19).

Contudo, esta ideia do cuidado, da proteção, da escolarização, que aparece com a burguesia, até hoje ainda não conseguiu tornar-se realidade para a classe popular. A infância

pobre é bem diferente da rica, em termos de condições objetivas concretas. Kramer (ibidem), esclarece o seguinte: “As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem”. Os docentes não podem desconhecer este fato, sob pena, de não poderem refletir criticamente sobre a infância.

A partir da pergunta: o que caracteriza a infância? Foi possível organizar a seguinte tabela, partindo das respostas das professoras:

Tabela 1: Caracterização da Infância

<b>Especificação</b>	<b>Nº de professoras</b>
Aprendizagem / descoberta	03
Brincadeira / ludicidade	07
Imaginação	01
Adaptação às regras sociais	01
Primeiro degrau a ser subido	03
Melhor fase da vida	02
Preparação para a vida adulta	03
Proteção	01
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>

Como pode ser observado, houve uma grande diversificação quanto às respostas acerca da infância. Foi considerada: momento da aprendizagem/descoberta, das brincadeiras/ludicidade, da imaginação, da adaptação às regras sociais, como primeiro degrau a ser subido, melhor fase da vida e tempo de proteção. Porém, vê-se que a maior concentração das respostas voltou-se para a infância atrelada às brincadeiras, à ludicidade (7 professoras).

Esta constatação pode trazer ao leitor a imagem de uma escola de educação infantil nos moldes de uma infância, cheia de brincadeiras, ludicidade e encantos. Contudo, tal situação pode não acontecer devido às exigências de preparação para o futuro.

Crescer e atingir idades maiores é inevitável. Entretanto, quando o presente é esquecido devido ao futuro, principalmente ao se tratar da infância, os prejuízos para a saúde e o desenvolvimento das crianças são grandes e às vezes irreparáveis. Por isso, para a professora Topázio, não houve dúvidas quanto ao que caracteriza a infância. Ela disse: “É o brincar; esta é a palavra-chave”.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (introdução) - RCNEI aponta que é nas brincadeiras que as crianças apreendem a realidade e ampliam o vocabulário, conhecimentos variados, sentimentos e passam a lidar com as emoções e as regras sociais. No RCNEI a brincadeira é tratada como coisa séria, por ser uma das principais linguagens da criança, isto é:

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o 'não brincar'. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (BRASIL, 1998, p. 27).

O brincar favorece maior facilidade de expressão das emoções das crianças e assim permite ao docente conhecê-las mais profundamente.

Borba (2007, p. 39) ao se referir as brincadeiras como momento de formação da cultura, que para ela, se dá a partir da experiência da criança dentro de um contexto específico, declara:

Por um lado, podemos dizer que a brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, desta forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Por outro lado, o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo. Essas duas perspectivas configuram o brincar ao mesmo tempo como produto e prática cultural, ou seja, como patrimônio cultural, fruto das ações humanas transmitidas de modo inter e intrageracional, e como forma de ação que cria e transforma significados sobre o mundo.

O momento das brincadeiras na escola não é perda de tempo, mas ao contrário, é um tempo investido na própria infância.

Reconhecer as brincadeiras como parte integrante do desenvolvimento infantil constitui um passo, porém outros passos deverão ser dados, como, por exemplo, que o docente saiba olhar as brincadeiras como momento de grande significado para a sua prática e que também saiba intervir de forma consciente, a fim de proporcionar maior aprendizagem para as crianças.

O docente precisa saber que há brincadeiras espontâneas vivenciadas pelas crianças em grupo ou individualmente. Por exemplo, na brincadeira de faz de conta, ao professor não é aconselhado interferir, criando papéis ou roteiros. A interferência indicada é de apenas proporcionar materiais necessários para que os pequenos possam se soltar e entrar no mundo da fantasia.

Contudo, existem brincadeiras que podem ser orientadas pelos docentes com objetivos a serem alcançados, quais sejam: os jogos com regras, os jogos com materiais de construção, as brincadeiras com objetivos didáticos, etc.

Além da brincadeira, as professoras ressaltaram que a infância é tempo de aprendizagens e descobertas, bem como de imaginação e proteção e pode ser considerada a melhor fase da vida de um sujeito. É o que diz a professora Turqueza:

É a melhor coisa do mundo, a infância te liberta, faz viver, te prepara para a vida adulta. A mídia tem causado o atropelamento da infância, tem adoecido as crianças. A infância passada é diferente da atual. No passado as crianças subiam em árvores, viam animais. Uma boa infância deixa resultado no adulto, o faz melhor, menos doente. Se quero adultos sadios, preciso trabalhar a base que é a infância. Precisamos de escola e família juntas na educação da criança.

A professora Turqueza traz em sua fala um aspecto muito importante, que é a presença da mídia como inibidora do conhecimento crítico. Adorno em seus estudos mostra que a indústria cultural manipula os diversos sujeitos e os tornam servos incondicionais da sociedade capitalista. As crianças também são alvos do enquadramento presente neste tipo de sociedade. O autor toma como exemplo os desenhos animados e sua missão de incutir pseudoverdades em seus telespectadores:

Se os desenhos animados têm outro efeito além de habituar os sentidos a um novo ritmo, é o de martelar em todos os cérebros a antiga verdade de que o mau trato contínuo, o esfacelamento de toda resistência individual, é a condição da vida nesta sociedade. Pato Donald mostra nos desenhos animados como os infelizes são espancados na realidade, para que os espectadores se habituem com o procedimento (ADORNO, 2002, p.33).

São os desenhos animados, as novelas, os comerciais, o cinema, a arte entre outros representantes da indústria cultural que aprisionam as mentes e os corpos, além de ditar as regras para se viver.

Para que seja a melhor fase da vida humana, é preciso que os direitos das crianças sejam respeitados e garantidos. Reconhecer a infância como um momento bom, como o fez a maioria das professoras entrevistadas (considerando tempo de aprendizagem/descoberta, brincadeira/ludicidade, imaginação, melhor fase da vida e proteção), não significa que todas as crianças, independente de condições econômicas, sexo, etnia, religião ou comprometimento físico ou intelectual, tenham acesso aos bens materiais, afetivos e psicológicos de que necessitam.

No entanto, o fato das professoras reconhecerem a infância da forma descrita acima tem permitido uma prática pedagógica condizente com suas ideias? Será que o lúdico, a brincadeira tem permeado o espaço da educação infantil? Será que as professoras têm permitido e incentivado a descoberta? A escola de educação infantil tem sido um lugar seguro para as crianças? O que se tem feito para salvaguardar a parte física e as emoções infantis? A imaginação infantil tem liberdade no espaço escolar ou é duramente aprisionada?

A função do professor da educação infantil tem seus muitos desafios, porém conhecer o público com quem se trabalha constitui o início para o enfrentamento consciente destes desafios.

Kramer (2011, p. 101), ao defender sua concepção de criança, argumenta:

Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância, pode ajudar a aprender com elas.

Para Kramer, o fato de ter bem claro uma concepção de criança, favorece uma melhor compreensão dos alunos e ainda oportuniza a aprendizagem com eles. Saber o que as professoras pensam sobre a infância, talvez permita entender melhor suas práticas pedagógicas e o relacionamento professora - alunos.

Será que as professoras de educação infantil estão abertas para aprenderem com seus alunos ou se consideram exclusivas detentoras do poder? As professoras têm visto seus alunos como cidadãos ou como seres insignificantes esperando chegar à fase adulta para ter alguma importância?

Ter claro o conceito de infância permite às professoras refletir criticamente sobre as questões político-sociais e não apenas fechar-se no meramente pedagógico. Ter uma visão ampla das questões educacionais permite tomar decisões mais conscientes.

Retomando a entrevista, houve professoras que em suas falas disseram que a infância é preparação para a vida adulta (3), o primeiro degrau a ser subido (3) e também adaptação às regras sociais (1).

Quando se pensa a infância como preparação para vida adulta, ela se torna em dolorosos e sucessivos treinamentos para atingir um fim único: afastar-se da meninice. Para que isto ocorra, tornam-se indispensáveis a aprendizagem das regras sociais e um longo ritual de preparação.

Se a infância não pode ter um fim em si mesma, não tem por que existir. Esquecer o momento que se vive em detrimento do que virá é, no mínimo, um absurdo. Kramer (2007, p. 15) ressalta:

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura.

Quando a escola de educação infantil se ocupa em preparar sujeitos para o futuro, a carga de atividades, responsabilidades e exigências dadas às crianças será prejudicial. A criança que participa de uma escola que se fixa neste ponto, dobrará o esforço empreendido. Neste ínterim, quem consegue responder satisfatoriamente as recomendações pedagógicas será premiado, porém quem não consegue será punido com a exclusão ou o desprezo.

Logo, vê-se que uma escola para crianças que não se preocupa com a infância, mas ao contrário, tem em mente formar o adulto ideal, longe de contribuir para um desenvolvimento sadio, pode ocasionar sérios entraves nos alunos, sobretudo quando estes possuem alguma deficiência.

A criança, com ou sem deficiência, precisa ser tratada na escola e fora desta, com todas as especificidades próprias da infância. Caso isto não aconteça, não se terão escolas de educação infantil adequadas e, dificilmente, se estará a caminho da construção de uma escola inclusiva, que respeite e garanta o direito à diversidade.

Kohan (2011, p.253), traduz de forma filosófica e poética o que caracteriza a infância e faz um convite ao leitor, para que leia como se criança fosse, em busca de novidades, ele diz:

A infância é devir; sem pacto, sem falta, sem fim, sem captura; ela é desequilíbrio; busca; novos territórios; nomadismo; encontro; multiplicidade em processo; diferença. Diferença não numérica; diferença em si mesma; diferença livre de pressupostos. Vida experimentada; expressão de vida; vida em movimento; vida em experiência.

As crianças, com ou sem deficiência, precisam ser valorizadas, respeitadas em seus ritmos de desempenho e motivadas gentilmente a prosseguirem aprendendo, não sob fortes pressões, marcadas por intensos processos de adaptações às regras sociais. Não se criticam as regras cotidianas que precisam existir para uma boa organização e convivência, mas o alerta é contra a preparação de indivíduos subservientes, acrílicos e facilmente manipuláveis ao bel-prazer da classe dominante. As crianças pensam, sentem, têm inteligência, sofrem influências, mas influenciam profundamente. Elas querem ser ouvidas e desejam ensinar com suas atitudes, respostas, descontração, beleza e graça.

Quando a escola reconhece a importância de ser criança, os objetivos desta escola se voltam para os pequenos, por esta entender que: “As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (BRASIL, 1998, p. 27).

Das 21 professoras entrevistadas que responderam acerca dos principais objetivos da pré-escola, 13 delas afirmaram que a socialização deveria ser o principal objetivo desta

etapa de escolaridade; 04 disseram que é a formação integral da criança; 02, que é o aprendizado da leitura e da escrita, enquanto 01 lembrou o ingresso no ensino fundamental e outra professora (01) falou acerca da autonomia da criança. Conforme mostra a seguinte tabela:

Tabelas 2 – Objetivos da pré-escola

<b>Especificação</b>	<b>Nº de professoras</b>
Socialização	13
Aprender a ler e escrever	02
Formação integral da criança	04
Autonomia da criança	01
Ingresso no ensino fundamental	01
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>

Como pode se observar na Tabela 2, a maioria das professoras (13) disse que a socialização é o principal objetivo da pré-escola. O problema é quando o docente acredita que o simples fato de uma criança estar inserida na escola, compartilhando do mesmo espaço educativo, seja suficiente para que a pré-escola tenha atingido sua meta. Pois, se assim for, a pré-escola não assumirá suas responsabilidades e não terá razão para existir.

Trabalhar a socialização na educação infantil é uma das prioridades, contudo, não se pode limitar a função deste nível de escolaridade a uma simples e exclusiva tarefa de socializar sujeitos.

Quando se pensa a socialização como apenas “domínio corporal e emocional, diminuição do egocentrismo, acesso ao pensamento formal – aos quais acrescenta a convivência com outros indivíduos, adulto ou crianças”, segundo Charlot (1986, p. 259), esta é uma explicação acerca da socialização por meio de fatores não sociais.

A escola é um dos espaços onde ocorre a socialização, porém não o único. Há a família, como primeiro local de socialização, além do próprio bairro, da igreja, das associações, etc. Para Charlot (1986, p. 259), mesmo antes de nascer, a criança já está integrada à sociedade. Logo, “A criança é um ser sempre já socializado”.

Quando a professora acredita que socialização “não deve ser compreendida como integração na sociedade, mas como socialização evolutiva”, entendendo que “a condição social da criança evolui com a idade” (CHARLOT, 1986, p. 159-160), ela poderá mediar criticamente este processo e torná-lo mais pedagógico.

Torna-se a dizer: a criança, mesmo na barriga da mãe, já se encontra integrada à sociedade, na medida em que esta sociedade se organiza, tendo em vista uma criança em

gestação, quer pelos debates acerca do aborto da concepção, da ênfase na mulher grávida, quer por suas vivências: pré-natal, roupas para gestantes e para bebês, medicamentos apropriados, etc.

Charlot (1986, p. 260), ao tecer tais comentários, torna-se taxativo em insistir que quaisquer que sejam os sujeitos, já nascem socializados. Não é o fato de ir à escola que deixará as crianças socializadas, mas desde a sua concepção e até que morram, os sujeitos iniciam e caminham num longo processo evolutivo de socialização.

Para Charlot (1986, p. 260), quando se fala em socializar o sujeito, isto só acontece porque a sociedade não reconhece a criança como ser social.

Para a criança com deficiência, apenas estar perto de outras crianças não é suficiente, as interações entre elas são indispensáveis para que haja um processo evolutivo de socialização cada vez mais significativo, e não apenas estarem na mesma sala sem que conversem, brinquem, resolvam conflitos, aprendam umas com as outras e, coletivamente, participem das propostas pedagógicas lúdicas formuladas pelos docentes, tendo em vista o desenvolvimento de todas as crianças.

Se socializar for apenas estar com outras pessoas, as crianças com deficiência deixarão de ter aprendizagens relevantes e, ao invés de serem incluídas, elas estarão excluídas, embora estejam frequentando uma escola comum.

Ainda houve professoras (2) que destacaram como principal objetivo da pré-escola o ensino da leitura e da escrita; outra professora (1) falou acerca da preparação para o ingresso no ensino fundamental. Embora a leitura e a escrita sejam uma das linguagens das crianças, não se constitui a única. Ostetto (2004, p. 85) se expressa acerca do assunto, da seguinte forma:

Antes da escrita, outras linguagens devem ser privilegiadas e desenvolvidas na educação infantil. Se um programa educativo contemplar o ensino *sistemático* da leitura e da escrita, certamente estará deixando de lado outras linguagens mais essenciais nesse período de vida das crianças. É uma questão até objetiva, de tempo e organização: onde ficam o movimento, a dança, o canto, os jogos, as brincadeiras, o desenho, a pintura, a modelagem com argila, as experiências com água e areia etc.? Onde ficam a vivência e a experiência de ser criança? Não transformemos meninas e meninos, na educação infantil, em alunos do ensino fundamental por antecipação.

O trabalho com a leitura e a escrita na educação infantil é importante, mas não pode acontecer como exigência para o acesso ao nível seguinte.

A professora Diamante demonstra em sua fala grande preocupação com a chegada das crianças no ensino fundamental:

Preparar a criança para ingressar no ensino fundamental é o principal objetivo da pré-escola. Aqui, precisam ser trabalhadas algumas noções básicas, tais como: socialização, formação de valores, atitudes de cortesia. Dá continuidade ao trabalho da família e também a aprendizagem da leitura e da escrita, além da preparação para a alfabetização através de uma boa fundamentação. A educação tem que dar respostas à sociedade e principalmente, contribuir com o desenvolvimento da criança.

A professora expressa em sua fala uma preocupação primeira, em preparar o aluno para o futuro, embora, acrescente questões como socialização e valores, o que mais parece incomodá-la é dar uma resposta favorável à sociedade. E quanto à criança? Assume um segundo plano? O olhar do professor precisa voltar-se primeiro para a criança.

Kuhlmann Júnior (2001, p. 64) ao tratar da educação infantil, de forma mais específica da pré-escola, e a relação com o ensino fundamental, destaca como sendo problemática a não evidência da criança em virtude do ensino fundamental. Ele diz:

É claro que a educação infantil não pode deixar de lado a preocupação com uma articulação com o ensino fundamental, especialmente para as crianças mais velhas que logo mais estarão na escola e que se interessam por aprender a ler, escrever e contar. Isso poderia ser resolvido muito mais facilmente se houvesse clareza quanto ao caráter da educação infantil, se a criança fosse tomada como ponto de partida e não um ensino fundamental pré-existente.

A Superintendência da área de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/São Luís, no que se refere às suas principais ações, tanto de acompanhamento pedagógico-escolar quanto psicológico-escolar estão voltados para o processo de aprendizagem do aluno.

No Quadro 4, é possível visualizar as principais ações da Superintendência da área de educação infantil e os objetivos a serem alcançados. Ambos os objetivos se voltam para a aprendizagem, quer oferecendo-lhe mais qualidade, quer evitando quaisquer barreiras que a dificultem.

Quadro 4: Principais ações da Superintendência da área de educação infantil

<b>Principais ações</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Público alvo</b>
Acompanhamento pedagógico-escolar	Acompanhar o desenvolvimento das ações planejadas nas escolas de Educação Infantil, orientando-as para a qualidade da aprendizagem das crianças, o acesso às práticas de leitura, a realização de projetos pedagógicos, ações formativas e eventos que busquem a difusão do conhecimento e das atividades realizadas pela comunidade escolar.	Escolas da educação infantil
Acompanhamento psicológico-escolar	Promover ações de identificação, intervenção, orientação, prevenção e encaminhamento, articuladas com as políticas setoriais referentes às situações de saúde e cidadania que dificultam o processo de aprendizagem das crianças de 2 a 5 anos no ambiente escolar.	Escolas da educação infantil

Fonte: [http://www.saoluis.ma.gov.br/custom\\_files/File/EDUCACAO\\_INFANTIL.pdf](http://www.saoluis.ma.gov.br/custom_files/File/EDUCACAO_INFANTIL.pdf)

A escola tem enfatizado o ensino da leitura e da escrita e as noções básicas da matemática como suas tarefas primordiais. O problema é privilegiar sobretudo a dimensão cognitiva em detrimento de outras, que também são importantes, como por exemplo, as dimensões ligadas ao campo afetivo, ao artístico, ao lúdico, ao inventivo, à criticidade e etc.

A escola de educação infantil, quando privilegia apenas a dimensão cognitiva, numa tentativa de preparar o aluno para o ensino fundamental, perde o foco do desenvolvimento integral da criança.

O próprio Referencial, ao tratar sobre os objetivos gerais da educação infantil, destaca como primordial o desenvolvimento das linguagens da criança:

Utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva; (BRASIL, 1998, p. 63).

Diante da pergunta sobre os objetivos da pré- escola, a professora Topázio não teve dúvidas e logo respondeu: “A educação infantil tem uma função importante, tem o objetivo de desenvolver de forma integral a criança: motor, cognitivo, afetivo, psicológico” referindo-se tanto à creche quanto à pré-escola.

Quando o professor percebe a profundidade do trabalho na educação e as grandes responsabilidades que estão intrínsecas ao exercício desta função, dá-se um passo significativo em direção à qualidade, pois se o processo de inclusão escolar requer uma escola que esteja atenta às diversidades dos sujeitos e que reconheça em cada um potencial a ser desenvolvido, é necessário que os objetivos desta escola estejam bem claros.

Ainda que os docentes saibam claramente os objetivos da pré-escola, as dificuldades se mostrarão como barreiras a serem ultrapassadas; não há como negar as situações difíceis que se impõem no cotidiano da educação. Fazer “vistas grossas” e fingir que elas não existem, por certo só acrescentarão maiores problemas. Necessário se faz que se reconheçam as dificuldades para que, a partir de seu enfrentamento, se possa caminhar na construção de uma escola de qualidade.

A Tabela 3 mostra as principais dificuldades enfrentadas pelas professoras da escola pesquisada:

Tabela 3 – Dificuldades na pré-escola

<b>Especificação</b>	<b>Nº de professoras</b>
Número elevado de alunos	02
Falta de acompanhamento dos pais/responsáveis	11
Escassez de recursos materiais, pedagógicos e humanos	06
Gestão escolar pouco participativa	01
Falta de políticas públicas	01
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>

Vê-se que metade das professoras entrevistadas (11) aponta a falta de acompanhamento dos pais/responsáveis como uma das principais dificuldades da pré-escola, seguida pela escassez de recursos materiais, pedagógicos e humanos (06); o número elevado de alunos (02) também foi considerado uma das dificuldades; a gestão escolar pouco participativa (01) e falta de políticas públicas (01), fizeram parte das respostas das professoras.

Foi expressivo o número de professoras que disseram que a falta de acompanhamento dos pais ou responsáveis se apresenta na pré-escola como uma barreira. As crianças deste nível de escolaridade precisam ser mediadas no processo de aprendizagem, para que sigam desenvolvendo e aprendendo com mais qualidade.

A presença da família, como mediadora em potencial entre a criança e o processo de aprendizagem, complementa o trabalho da escola e reforça a parceria escola-família. Tal atitude, acredita-se favorece o aluno.

Ao falar sobre a falta da relação família-escola como a principal dificuldade da pré-escola, a professora Jaspe disse: “Falta maior relacionamento com os pais, pois estes não aparecem nas reuniões, não ajudam as crianças nas atividades escolares e não atendem as solicitações da escola”. A professora Ametista não teve dúvidas ao dizer que a falta de assistência dos pais constitui o principal problema da pré-escola. Afirma ela: “Educação não é jogar a criança na escola e deixar. Falta parceria entre o pai e o professor”.

Para as professoras, um trabalho escolar sem a parceria da família ou do cuidador fica incompleto. Elas acreditam que, quando a família participa da vida escolar da criança, o rendimento do aluno tende a melhorar e, conseqüentemente, o trabalho pedagógico surte maiores efeitos.

Esta constatação anunciada pelas professoras encontra sustentação em referenciais teóricos nacionais e internacionais. Em um artigo intitulado “Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação”, a autora Maria Alice Nogueira destaca que as discussões acerca da importância da parceria família-escola têm acontecido em diferentes lugares, inclusive no Brasil.

Temos assistido, nos últimos anos, na maioria dos países ocidentais desenvolvidos, à formulação de políticas públicas educacionais visando ao desenvolvimento da participação e da cooperação entre as famílias e a escola. Menciono apenas e rapidamente alguns poucos exemplos mais salientes. O estabelecimento, em 1994 pelo governo norte-americano de Bill Clinton, da colaboração família escola como a oitava meta da educação nacional (*Goals 2000: Educate America Acts*). A criação, na Inglaterra, nos anos 1990, pelo governo trabalhista de Tony Blair, de um “contrato casa-escola” (*home-school contracts*), mediante o qual os pais britânicos se comprometiam a assumir responsabilidades no plano da assiduidade, da disciplina, da realização dos deveres de casa de seus filhos. O lançamento, em 1998, pelo Ministério da Educação da França, de uma campanha nacional pela parceria família-escola (*Campagne nationale sur le nouveau partenariat école-famille: confiance et ouverture*) que criava, entre outros, a “Semana dos pais na escola” (NOGUEIRA, 2006, p.156).

Além destes eventos que se deram em outros países, esta pesquisadora menciona: “O Brasil não ficou alheio a essas tendências mundiais; também aqui, temos presenciado iniciativas governamentais que vão na mesma direção” Nogueira (2006, p. 156). Então ela cita a iniciativa do Ministério da Educação e Cultura – MEC em lançar o Dia Nacional da Família na Escola, em 24 de abril de 2001, e também a pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP entre 2004-2005, para saber o grau de satisfação das famílias brasileiras acerca da educação pública.

Para a autora, esta parceria família-escola não se dá de forma natural e homogênea, mas dependendo das condições econômicas e sociais das famílias é que se terá maior ou menor interação entre os dois segmentos. Nogueira (2006, p. 165) considera problemática a possível “estigmatização das famílias com dificuldades de cooperar e por isso classificadas como ‘não participativas’”.

Em escolas como a que constituiu campo de pesquisa para este estudo, localizadas em bairros populares, em que muitos dos mantenedores da família precisam trabalhar em dois turnos, em empregos informais, sem quaisquer garantias trabalhistas ou sem condições dignas de trabalho, estes, pouco terão tempo ou força para atentar para as questões pedagógicas de seus filhos e assim, acompanhá-los na escola.

Os filhos das famílias pertencentes à classe média ou à alta, quando não podem contar com o auxílio dos pais nas atividades pedagógicas, recebem ajuda de outros profissionais pagos pelos pais para acompanhá-los, de modo que lhes sejam sanadas as dificuldades.

As famílias de baixa renda, quando não podem ajudar seus filhos nos trabalhos escolares, dificilmente terão recursos financeiros para delegar esta tarefa a alguém, e, quando o fazem, é de forma precária. Então, cabe à escola desempenhar sua função educativa e não ocupar a função de juíza, condenando ao fracasso os que estão economicamente em desvantagem.

Outra dificuldade da pré-escola apresentada pelas professoras foi a escassez ou mesmo a falta de recursos materiais, pedagógicos e humanos. A professora Citrino disse:

Pouco ou mesmo nenhum recurso para se trabalhar com esta faixa etária que precisa de muitos e variados materiais (papéis, giz de cera, tintas variadas, massinha de modelar, colas, etc.). Por exemplo: não tem uma máquina copiadora para reproduzir as atividades e a SEMED não disponibiliza.

A professora Quartzão declarou:

Falta de recursos didáticos (cadernos, lápis, borracha, livros didáticos e outros materiais necessários para fazer um bom trabalho com o aluno) e materiais (como uma copiadora para fazer as atividades), falta de brinquedos na brinquedoteca etc. Nós professores temos força de vontade e conhecimento, mas não dá para trabalhar assim, sem condições.

Na educação infantil, tanto as creches quanto as pré-escolas precisam de diferentes materiais para serem utilizados pelas crianças. Nesta etapa de escolaridade, as crianças estão no estágio sensório-motor e pré-operatório, como evidenciou Piaget em suas pesquisas, e, atitudes para muitos, consideradas simples, como ver, tocar, experimentar são indispensáveis para o processo de aprendizagem.

E como ver, tocar, experimentar, se não houver o quê? Uma escola de educação infantil desprovida de materiais didático-pedagógicos é incompleta e não atende as recomendações do RCNEI que tratando dos recursos materiais afirmou: “Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem. Sua presença desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituição de educação infantil” (BRASIL,1998, p.68).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, é destacado como necessário para o cumprimento dos objetivos de uma proposta de educação infantil, principalmente quando se pensa nos alunos que requerem uma educação especial, “A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2010, p. 20). No entanto, para que se tenha acesso a espaços, materiais, objetos e brinquedos, é preciso que primeiro eles existam na escola e estejam disponíveis para serem utilizados, para que as crianças possam usufruir de seus benefícios, principalmente as crianças público-alvo da educação especial, que precisam de constantes estimulações.

O número elevado de alunos foi apontado também como uma das dificuldades da pré-escola. Embora o número de pré-escolas tenha aumentado, ainda há uma carência muito grande de vagas para a educação infantil, o que faz com que a procura seja intensificada e aumente o número de crianças por sala.

Pesquisas recentes realizadas pelo Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas – INEP divulgaram dados que comprovam o aumento de matrículas em creches, mas ainda assim a educação infantil, no Brasil, necessita ampliar número de vagas e melhorar a qualidade nos serviços oferecidos, mesmo considerando que

O atendimento em creches no Brasil cresceu 10,5% na comparação entre 2011 e 2012 e chegou a 2.540.791 matrículas de crianças até 3 anos de idade. A expansão no número de matrículas é de 476 mil, desde 2010 — crescimento de 23% nos dois últimos anos. Os números são do Censo Escolar de 2012, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) do Ministério da Educação (BRASIL. INEP/MEC).

Além da ampliação do número de vagas, são necessárias mais políticas públicas voltadas à educação infantil. Foi o que disse a professora Berilo: “Reconhecimento da importância da pré-escola pelas políticas públicas do Estado. Se entendermos que a educação infantil é importante, sanaremos outros problemas, como a falta de recursos, por exemplo”. O aumento das escolas de educação infantil permite um repensar sobre este nível de

escolaridade, suas limitações, dificuldades, possibilidades e, leva a sociedade civil a buscar melhores resultados.

### 3.2 As professoras e a Educação Inclusiva

Ao serem indagadas sobre o que seria a educação inclusiva, as professoras entrevistadas responderam da seguinte forma: 05 disseram tratar a respeito de crianças com Necessidades Educacionais Especiais- NEE; 03, de inclusão de todos (diversidade); 01 disse ser lugar de aprendizagem; 02 disseram que é o convívio com a diferença; 02 disseram que é um direito; 07 destacaram que é uma educação ainda não vivenciada; 01 professora mencionou que educação inclusiva é um lugar de crianças com menos aptidão, conforme mostra a Tabela 4 a seguir:

Tabela 4 – Concepção de educação inclusiva

<b>Especificação</b>	<b>Nº de professoras</b>
Trata de crianças com NEE	05
Inclusão de todos (diversidade)	03
Lugar de aprendizagem	01
Convívio com a diferença	02
Educação ainda não vivenciada	07
Lugar de crianças com menos aptidão	01
Direito	02
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>

Quando as professoras se referem à educação inclusiva como sendo uma educação voltada para pessoas com necessidades educacionais especiais, elas estão usando o termo como sinônimo de pessoas com deficiência. É possível perceber isto quando se retoma as falas de algumas das professoras:

Inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Especiais - NEE para conviver com crianças “normais”, com as mesmas chances. Falta ainda preparo do professor. A Formação Continuada é ainda muito vago. Precisa melhorar. Falta profissional especializado para trabalhar com as crianças deficientes, além do professor. Falta respeito com as crianças com deficiência, pois as salas de aulas, por exemplo, continuam cheias. (professora Ágata).

Seria o que está na teoria, na prática o professor que se vire. A criança com Necessidades Educacionais Especiais- NEE depende da sensibilidade do professor. A participação do professor vai fazer toda a diferença. Não há orientação para se trabalhar com crianças com deficiência. (professora Ônix).

É verdade que alunos com deficiência vão necessitar de uma educação especial, mas é preciso deixar claro que o termo Necessidades Educacionais Especiais não se refere

apenas a pessoas com deficiência, mas a todos que necessitam de uma educação especial por apresentarem dificuldade de aprendizagem ou mesmo porque tenham destacável capacidade.

A Declaração de Salamanca esclarece sobre quem são os alunos com NEE:

No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. (UNESCO, 2011).

O texto da Declaração, embora fale acerca das pessoas que possuem desvantagens severas, não limita a terminologia ao alcance apenas deste público. Ainda sobre NEE é pertinente destacar:

A expressão necessidades educacionais especiais pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiência(s) (BRASIL, 1999, p. 23).

Os PCN assim como a Declaração, buscam esclarecer a terminologia NEE dando-lhe uma maior amplitude. Quando se tem claro o que seja NEE, a tendência é afastar-se cada vez mais de ideias e atitudes preconceituosas com relação à pessoa com deficiência, pois ao invés de apontar as limitações destas, são evidenciadas as dificuldades das escolas que precisam de uma mudança profunda, para que possam apresentar respostas educacionais que atendam as diferenças dos escolares.

O texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta quanto ao público alvo da educação especial:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 1998)

O Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011, art.1º, VIII, §1º, também já mencionado neste trabalho, esclarece: “Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”, dessa forma este documento segue a mesma orientação da Política Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2011).

Houve professoras que consideraram a inclusão escolar como abertura à diversidade: uma escola aberta para todos. A professora Opala, ao se referir à educação inclusiva declara:

Aceitação de todas as crianças sem distinção de cor, raça, condições econômicas, ou seja, se a criança vem bem arrumadinha para a escola ou não, se possui materiais escolares organizados ou não possui nem mesmo um lápis, se são homens ou mulheres, de quais famílias são provenientes, se das tradicionais ou das atuais estruturas familiares e etc., aceitar as crianças do jeito que são, aí sim, estamos diante de uma escola inclusiva.

Já a professora Topázio conclui:

É uma educação que atende a todos, negros brancos, ricos, pobres, homens, mulheres, que tenham ou não alguma deficiência, que aprendam com muita facilidade e rapidez, ou que tenham muitas dificuldades para aprender, que sejam comportadinhos ou muito agitados. A educação inclusiva inclui, é aquela que está ao alcance de todos.

A educação aberta à diversidade valoriza os diferentes sujeitos. Nesta perspectiva, o negro, o pobre, a mulher, a pessoa com deficiência, o homossexual, o imigrante entre outros, devem ser respeitados e não podem sofrer quaisquer preconceitos na sociedade. Deve-se, pois, perceber a escola como um dos locais privilegiados de grande concentração de sujeitos diferentes, convivendo uns com os outros diariamente, portanto, um espaço propício de trabalhar com e sobre a diversidade.

Conviver com a diversidade é um dos aprendizados, entre tantos, destinados às crianças que participam de uma escola inclusiva. A escola inclusiva não privilegia a aprendizagem para alguns, acreditando que outras não são capazes. Pelo contrário, reconhece que todas as crianças têm potenciais a serem desenvolvidos de acordo com as particularidades de cada sujeito. Assim, uma escola inclusiva não se permite classificar seus alunos em grupos que aprenderão com muito êxito e grupos que não aprenderão; não sentencia previamente seus alunos em fracassados e incompetentes, mas reconhece sua responsabilidade como escola, ao permitir o desenvolvimento de todos, sem exceção.

A professora Quartzó disse de forma equivocada que a função de uma educação inclusiva se restringe a pessoas que tem menos aptidão:

A educação inclusiva tem a função de acolher as crianças com aptidão menos aguçada, que são muito devagar para aprender, ou para fazer quaisquer atividades que lhes são solicitadas. A educação inclusiva são para as crianças menos desenvolvidas, elas são pouco desenvolvidas em quase tudo, começando pela estrutura física, a parte intelectual e assim vai...

Esta visão se limita a uma concepção inatista, pois se reporta à questão dos que têm ou não aptidão e em qual medida os diferentes sujeitos as têm. Dentro da concepção

inatista, o sujeito que tenha nascido com menos aptidão não poderá se desenvolver plenamente. Fazer um trabalho pedagógico tendo por base esta teoria é impedir que principalmente crianças com deficiência tenham o direito de aprender. Crer no determinismo biológico é prejudicial a quaisquer propostas de escola que busque a emancipação, já que é pelo esclarecimento e através da experiência que os sujeitos caminham para a emancipação. O determinismo biológico foi por muito tempo uma explicação aplausível para justificar as desigualdades. Dessa forma, cabe evidenciar a fala da professora Quartzó como exemplo de pensamento ingênuo ainda não superado. Adorno esclarece que quando o passado for lembrado não deve ser apenas para trazer remorso, mas para que produza nos sujeitos a resistência embasada na compreensão dos fatos.

Desse modo, pensar nestes pontos colocados é buscar o passado para refletir, pois,

No fundo, tudo dependerá do modo pelo qual o passado será referido no presente; se permanecemos no simples remorso ou se resistimos ao horror com base na força de compreender até mesmo o incompreensível. Naturalmente, para isto será necessária uma educação dos educadores (ADORNO, 1995, p. 46).

Simplesmente aceitar que existam alunos bons e outros ruins, ou talvez negar esta proposição considerando-a injusta, ainda é pouco, Adorno, fala da importância da resistência. É preciso resistir a toda manifestação de preconceito, privilégio a um grupo em detrimento de outro, ou ainda à violência.

Constitui uma forma de preconceito não conceder oportunidade e condições de desenvolvimento às crianças com deficiência, por acreditar-se que este grupo não nasceu para aprender, e que, portanto, não se deve despendir esforço algum na tentativa de encontrar maneiras mais significativas de tornar o aprendizado uma possibilidade para eles.

Vê-se a necessidade de ter-se “uma educação dos educadores”, como bem lembrado por Adorno. Quando o professor é educado em uma perspectiva emancipatória, este não deixará espaço para o preconceito, pois, segundo Crochik (2011, p. 19),

Quando dizemos que algo é bom ou mau, sem que esse juízo seja espontâneo (mesmo que possa aparentar espontaneidade) ou sem que reflitamos sobre a sua racionalidade explicitando a sua validade quer para o indivíduo, quer para a sociedade (mesmo que possa apresentar uma aparente racionalidade) estamos sendo preconceituosos.

Ainda que por meio de uma explicação teórica (determinismo biológico), se possa fundamentar o desprezo e a exclusão sofrida por alguns sujeitos, é o próprio conhecimento que pode trazer esclarecimento, desde que o professor deixe de ser guiado pela voz externa da sociedade e passe a ser conduzido pela sua capacidade de refletir com responsabilidade e autonomia; que alcance a maioria. Para isso são indispensáveis as experiências.

Na entrevista, é possível perceber-se que entre as professoras existem certo descontentamento e descrédito quanto ao processo de inclusão, por se verem sozinhas na realização deste desafio. É o que se infere da fala da professora Ônix:

Seria o que está na teoria, na prática o professor que se vire. A criança com Necessidades Educacionais Especiais- NEE depende da sensibilidade do professor. A participação do professor vai fazer toda a diferença. Não há orientação para se trabalhar com crianças com deficiência.

É possível ver claramente que a professora enfatiza a angústia em desenvolver um trabalho solitário, em que mais que o conhecimento, a sensibilidade, assemelhando-se à intuição é que conduzirá a professora ao acerto ou ao erro em sua prática, pois, segundo ela falta orientação.

Quando a professora Ônix se refere à falta de orientação, será que ela anseia por uma condução que dite como se deve realizar o trabalho pedagógico ou ela sente falta de momentos de reflexão, debates e experiências compartilhadas?

A professora Pérola, ao se referir à educação inclusiva, diz de forma muito enfática que é uma educação ainda não vivenciada. Segundo ela, não passa de uma exigência vinda de cima para baixo sem que os professores fossem preparados para tal. Ela assevera:

Não há educação inclusiva, pois o que acontece é algo forçado. A educação especial precisa de recursos, acompanhamento individualizado da criança o que não acontece. E também faltam professores preparados. Eu acho que a criança precisa ser inserida na escola, na aprendizagem, mas o professor precisa ser preparado. A criança com deficiência precisa de atenção individualizada para que ela possa se desenvolver. Porém, acaba que ela (a criança) só socializa. Educação inclusiva é mais que socializar, a criança precisa aprender dentro de seu nível de aprendizagem.

É importante o que a professora Pérola fala acerca da necessidade da preparação do professor para desempenhar um bom trabalho em uma perspectiva inclusiva. E não há dúvidas de que o professor deve continuamente investir em sua profissionalização, que consiste necessariamente em investir na profissionalidade e no profissionalismo, como já enfatizado anteriormente (RAMALHO et al, 2003, p. 11), ou seja, nos saberes, nas competências e atitudes e também na busca de reconhecimento e *status* tanto entre os seus pares como pela comunidade escolar e por toda a sociedade. Entretanto, a preparação do professor não pode ser confundida com a espera de um ser mais iluminado que lhe diga como e o que fazer, sob pena de se ter um professor, no dizer de Kant, ainda na menoridade, esperando um tutor que o conduza em seus pensamentos e decisões.

Kant explica porque muitas pessoas acabam protelando a saída da menoridade. Para ele, a comodidade em ser menor seria um fator, a falta de coragem para tomar decisões

seria outro fator, e ainda a preguiça em assumir todas as responsabilidades que têm aqueles que se tornam maiores também se constituiria em fator determinante. Nesse sentido, declara:

A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha (*naturaliter maiorenes*), continuam no entanto de bom grado menores durante toda a vida. São também as causas que explicam por que é tão fácil que os outros se constituam em tutores deles. É tão cômodo ser menor (KANT 2012, p. 64).

É preciso ter claro quais os motivos que levaram a professora Pérola a apontar a necessidade da preparação do professor, se a falta de tempo e de espaço para as discussões e reflexões coletivas ou as exigências da secretaria, do diretor ou quem possa representar o tutor.

Mesmo que a professora Pérola tenha dito que a criança com deficiência precisa ser inserida na escola, ela ressalta que a preparação do professor é indispensável. Como já mencionado, a preparação científica é importante, entretanto, não se pode esquecer de que outra forma de se preparar é através da experiência.

Como ter experiência se não se envolver, participar, refletir, discutir, encontrar-se dentro de uma dada situação, para que assim se faça inferência, se questione, avance, retroceda, problematize e reaja-se a partir da construção de uma experiência particular.

A experiência em Adorno está relacionada à crítica, e a crítica na perspectiva do esclarecimento se constitui resistência a qualquer tipo de dominação. O docente não pode se acomodar diante da dominação que pode se apresentar através dos órgãos internacionais, do próprio ministério da educação, ou de secretarias estaduais ou municipais, ou ainda direções e coordenações escolares. Para que o docente resista à dominação, só através da experiência. E a experiência do professor é construída em sala de aula, enfrentando os diferentes desafios, dentre os quais, a necessidade de um ensino que contemple as crianças com deficiência e que possa lhes garantir a aprendizagem.

A professora Cristal não acredita na educação inclusiva porque a considera um sonho, algo que pode até se estabelecer, mas apenas no plano das ideias. Portanto, ela afirma:

É muito sonho. Seria ter professores capacitados e amparados pelos órgãos competentes para ajudá-los quando solicitados. A educação inclusiva não acontece. Na lei existe, mas na prática não acontece. O professor está desamparado. O aluno com deficiência, muitas vezes é deixado de lado, pois existem muitos alunos na sala, o que dificulta um bom trabalho.

Sonhar no sentido de projetar o futuro não pode ser tomado como algo negativo, como perda de tempo. Ao contrário, sonhar é se permitir resistir ao que está posto e vislumbrar um porvir diferente, melhor.

E, embora o sonho seja algo subjetivo, não se pode descartar a participação do Estado para consolidação de uma educação inclusiva, pois, mais do que projetar, criar expectativas, este tipo de educação requer investimentos, comprometimento através das políticas públicas de educação, de modo que o docente seja contemplado e lhe sejam dispensadas condições dignas de trabalho e de vida.

A rede municipal de educação de São Luís, através da Superintendência da Área de Educação Especial - SAEE, com suas ações tem procurado trabalhar de forma a atender aos professores e alunos, além de gestores e demais funcionários da escola. Esta Superintendência, apesar de ter procurado realizar um trabalho que viabilize ainda mais o processo de inclusão, ainda enfrenta constantes reclamações dos docentes que não conseguem ver os resultados refletidos em suas escolas. Contudo, é importante ressaltar que este setor tem claro seu objetivo para cada ação a ser realizada, como segue no quadro a seguir:

Quadro 5: Principais ações da Superintendência da Área de Educação Especial – SAEE

<b>Ações</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Público Alvo</b>
*Formação continuada da SAEE *Formação em nível de especialização na área de AEE. *Formação continuada nas escolas	Compreende espaço dialético sobre a dinâmica de atendimento específico da área de Educação Especial.	Equipe técnica da SAEE, Professores itinerantes de salas de recursos e de classes especiais.
Acompanhamento técnico-pedagógico	Acompanhamento e orientação do processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência, os serviços de atendimento, educacional especializado nas salas de recursos e ensino regular.	Alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e profissionais da escola.
Identificação do alunado da educação especial	Realização de avaliação diagnóstica	Alunos matriculados na rede regular de ensino que apresentam alto índice de repetência e significativa lentidão na aprendizagem
Educação Inclusiva: direito à diversidade	Disseminar política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implantação e implementação do referido programa.	Gestores e Educadores dos municípios das áreas de abrangência
Sala de Recurso	Atendimento Educacional Especializado	Alunos com deficiência

Fonte: [http://www.saoluis.ma.gov.br/custom\\_files/File/EDUCACAOESPECIAL.pdf](http://www.saoluis.ma.gov.br/custom_files/File/EDUCACAOESPECIAL.pdf)

Quando a professora Cristal menciona a falta de preparação dos docentes, pode-se ver que esta é uma das preocupações da SEMED/São Luís, através de sua Superintendência, quando nas suas ações é enfatizada a formação continuada, quer para a equipe técnica que compõe a SAEE, quer para professores itinerantes, de sala de recurso e de classes especiais.

À primeira vista poder-se-ia dizer que a formação continuada oferecida pela SAEE não alcança o docente da sala de aula, quando se olha para a relação do seu público-alvo, porém, é necessário ressaltar que as escolas são beneficiadas através de ações multiplicadoras, ou seja, o profissional que participa das formações do SAEE é aquele que vai às escolas iniciar ou dar continuidade às discussões acerca da educação inclusiva dentro de uma escola de qualidade.

Tanto o professor quanto o aluno precisam participar de escolas que tenham qualidade. A qualidade nas escolas devem se constituir em obrigação para o Estado e em um direito para seus usuários. Em se tratando de educação como direito, duas das entrevistadas disseram que a educação inclusiva é um direito.

A professora Alexandrita respondeu a respeito da educação inclusiva: “É um direito de quem precisa ser assistido pela educação”. Já a professora Benitoíte declarou:

A educação inclusiva é um direito que deve garantir a aquisição de conhecimento pelo aluno, não basta apenas estar na escola sem aprender nada, sem participar, ser deixado num cantinho como se não existisse, é preciso fazer valer os direitos das crianças que tem qualquer problema, é preciso respeitar a diferença.

Ambas as professoras referiram-se à educação inclusiva como direito, o que é bem verdade, já que a legislação brasileira garante uma educação não discriminatória a todos. E os alunos com deficiência, além da escola comum, têm o direito ao Atendimento Educacional Especializado – AEE.

A educação compõe a lista dos direitos sociais dos diferentes sujeitos, tal como atesta a Constituição Federal no Capítulo II, artigo 6º, com a nova redação dada pela Emenda Constitucional nº 64 do ano de 2010, que estabelece: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 2010).

No artigo 205 do Capítulo III, Seção I, da Constituição Federal que trata da Educação, consta: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento

da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Nestes dois artigos mencionados, é possível perceber-se claramente que a educação no Brasil é um direito de todos, logo, também das pessoas com deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, artigo 3º, no que se refere aos princípios do ensino, traz três incisos voltados para os alunos com deficiência. São eles:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
 IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância  
 IX - garantia de padrão de qualidade; (BRASIL. LDBEN, 1996)

A educação inclusiva, dentre outros aspectos, deve sempre manter a qualidade nos serviços. Além disso, a escola precisa ser um local de tolerância e de liberdade, bem como precisa garantir iguais condições de entrada e permanência para seus alunos.

O Atendimento Educacional Especializado – AEE é realizado concomitantemente com o ensino comum, pois sua função é de complementar ou suplementar a formação do aluno, como bem explica a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que trata da Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado nos seus artigos 2º e 5º, conforme pode ser constatado:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.  
 Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso ao da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

O direito à educação para pessoa com deficiência se consolida na escola comum e também no Atendimento Educacional Especializado, oferecido no contraturno da escola.

Os três primeiros incisos do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, trata sobre o Dever do Estado para com os alunos, público-alvo da educação especial, isto é, alunos que devem receber o atendimento educacional especializado, tanto os discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento quanto aqueles com altas habilidades ou superdotação. O Decreto estabelece:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

É possível notar-se com total clareza, as responsabilidades do Estado, no que concerne à garantia de uma escolaridade na perspectiva inclusiva para todos os níveis de educação, e aqui entra a educação infantil, sem discriminação e com igualdade de oportunidade. Quando a sociedade reconhece a educação inclusiva como direito, acredita-se que no coletivo haja mais força para lutar por mais qualidade e, principalmente, reivindicar uma continuidade na democratização, a fim de que, esta seja sempre crescente e tenha por base o esclarecimento.

Kant, ao tratar sobre o esclarecimento, aponta para a não completude do que seja uma sociedade esclarecida, mas evidencia que é no caminhar que se dá o processo do esclarecimento. Ele diz: “Se for feita então a pergunta: ‘vivemos agora em uma época esclarecida [aufgeklärt]’? a resposta será: ‘não, vivemos em uma época de esclarecimento [Aufklärung]’”(KANT, 2012, p. 69).

As discussões a respeito da educação inclusiva constituem um bom começo para o seu processo, visto acabar refletindo em atitudes pontuais exitosas; mas é necessário muito mais que isto, é preciso uma política séria de conformidade com os princípios inclusivos.

A educação inclusiva é um direito, mas ainda há um grande número de crianças que estão fora da escola ou mesmo estando dentro destas, não aprendem. Estas discussões não podem ser esquecidas, mas enfrentadas para que se caminhe em direção à inclusão.

Pois, como diz Marta Gil: “Educação Inclusiva pressupõe que TODAS as crianças tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento na escola, independentemente de qualquer característica peculiar que apresentem ou não”. E conclui: “O objetivo da Educação Inclusiva é garantir que todos os alunos com ou sem deficiência participem ativamente de todas as atividades na escola e na comunidade” (GIL, 2005, p. 24).

### **3.3 Formação Continuada no Espaço da Escola**

É na escola que os desafios se apresentam com maior intensidade, pois os conflitos se tornam bem evidenciados, sejam eles frutos do cotidiano coletivo, ou internos aos fazeres pedagógicos, ou ainda estruturais, refletindo a organização da própria sociedade. Na

educação infantil não é diferente, os docentes são postos constantemente diante de situações que requerem decisões equilibradas, coerentes, racionais e criativas.

O processo de inclusão de pessoas com deficiência tem se apresentado atualmente como um grande desafio aos docentes, tendo em vista que estes se sentem despreparados para este momento e desamparados. A sensação de desamparo não se restringe a apenas a inclusão de alunos com deficiência, mas é bem mais ampla, diz respeito aos desafios da própria sociedade de classes. Nesse sentido, haveria alguma contribuição substancial das formações realizadas nas escolas? Contribuiriam de alguma forma com a preparação docente, com vista à inclusão escolar?

Além da formação continuada realizada no espaço da escola, como fica a formação inicial e as outras formações externas à escola no processo de profissionalização docente? Quais os reflexos deste tipo de formação na prática das professoras? Baseada nesta inquietação, foram direcionadas às professoras perguntas que pudessem trazer alguns esclarecimentos acerca da viabilidade ou não da formação continuada diante dos desafios que se apresentam constantemente à profissão docente.

Assim, ao serem questionadas a respeito de suas formações, quer inicial, quer continuada, e se nelas houve algum direcionamento para a educação infantil e especial, 8 professoras afirmaram que tiveram nas duas formações um direcionamento tanto para educação infantil quanto para a educação especial, e outras 8 disseram que esse direcionamento se deu focalizando apenas uma das áreas, ou educação infantil ou educação especial em uma ou outra formação.

Também, 4 professoras disseram que apenas na formação inicial foram tratadas as duas temáticas (educação infantil e especial). E somente uma professora disse que em formação alguma teriam sido tratados os temas em questão. Conforme pode ser visualizado no quadro a seguir:

Tabela 5 – Formação inicial e continuada e a questão da educação infantil e especial

<b>Especificação</b>	<b>Nº de professoras</b>
Na formação inicial e continuada foi tratado sobre a educação infantil e especial	8
Na formação inicial e continuada não foi tratado sobre a educação infantil e especial	1
Na formação inicial foram tratados sobre os dois temas (educação infantil e especial)	5
Na formação inicial e/ou continuada foi tratado sobre a educação infantil	4
Na formação inicial e/ou continuada foi tratado sobre a educação especial	2
Na formação continuada foi tratado sobre educação infantil ou especial	1
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>

A tabela 5 apresenta um resultado muito pertinente acerca da formação dos professores quer seja inicial e/ou continuada e a relação com os temas da educação infantil e da educação especial. Os dados mostram que apenas uma professora não teve contato algum sobre os assuntos ligados à educação infantil e/ou educação especial em sua formação inicial e continuada, diferente das outras 20 professoras.

A professora Ônix, referindo-se ao seu processo de formação inicial e continuada declarou:

Tanto na pedagogia e na Psicopedagogia houve um direcionamento para a educação infantil e especial. Em formações continuadas na escola e fora dela também foi tratado sobre educação infantil e especial, para mim isto é muito importante, pois me dá informação para enfrentar as várias situações em sala de aula com maior clareza.

Mas, é a própria professora Ônix que em outro momento de sua fala destaca: “Não há orientação para se trabalhar com crianças com deficiência”. Será que há uma contradição nas falas da professora? Não se poderia inferir que com uma formação inicial e continuada haveria possibilidade de suprimir essa carência? Não seriam as disciplinas suficientes na formação de um docente?

Sobre a formação inicial, Ramalho et al. dizem, que as simples disciplinas apresentadas aos alunos que futuramente serão professores ou já exercem a profissão não são suficientes para preencher as lacunas existentes na educação. Os autores ressaltam:

A profissionalização do ensino implica também no reconhecimento da dimensão interativa do trabalho docente. Não podemos mais continuar a “trabalhar” as disciplinas sem levar em conta o público e as necessidades as quais os estudantes em formação irão enfrentar. Portanto, tanto a formação como o saber profissional só ganham no sentido profissional se forem contextualizados. Nessa perspectiva, as situações-problemas emergem da prática e das próprias limitações das teorias das disciplinas científicas (RAMALHO et al. 2003, p. 186).

Os autores anteriormente citados trazem grande elucidação quanto à questão da formação inicial. Eles destacam que não são as disciplinas descontextualizadas que ajudarão os professores em suas práticas educativas, mas é a partir dos próprios problemas gerados no espaço da sala de aula e das limitações das teorias que se produz conhecimento. E para Ramalho et al. (2003,p.186), é na formação inicial que se vão construindo no aluno atitudes de um pesquisador, para que a pesquisa esteja “ligada à reflexão e à crítica sobre seu agir e sua ação docente como condições da profissionalização”. Tal profissionalização requer, entre outras coisas, que o professor seja autônomo.

Para Kant (2008, p. 85), o conceito de autonomia está ligado ao de liberdade e também ao de moralidade.

A formação inicial que investe na autonomia de seus alunos, na liberdade para tomar decisões a partir de uma dada situação, utilizando-se do poder da reflexão e da autodeterminação, prepara-os para as situações-problemas da sala de aula.

Da mesma forma, não são os cursos, palestras e seminários, que, sozinhos, poderão permitir uma melhor prática pedagógica em sala de aula, principalmente porque esse tipo de atividades mais se assemelham a um treinamento do que a uma estratégia para a formação de um espaço de reflexão. Treinamento não pode ser considerado formação continuada, é o que explica Imbernón (2010, p. 58) em nota de rodapé:

Na mente de muitos formadores e educadores, ‘treinamento’ é sinônimo de formação continuada e se configura como o modelo que leva os professores a adquirir conhecimentos ou habilidades por meio da instrução individual ou grupal, conduzida por um especialista.

Houve professoras que falaram dos cursos que realizaram como sinônimo de formação continuada. Eis alguns dos depoimentos:

Fiz formação continuada, mas não muito aprofundadas (professora Turqueza).

[...] já fiz curso de libras e de deficiência física (professora Benitoite).

Na formação continuada sempre fiz curso na própria rede, alguns voltados para as temáticas e outros que faço adaptações conforme a minha prática (professora Diamante).

Na formação continuada realizada fora da escola que procurei, tratava da educação infantil e especial (professora Cristal).

Na formação continuada sempre estou fazendo curso relacionado com a minha área: educação infantil (professora Topázio).

Os cursos, seminários e palestras como complementação de uma aprendizagem são importantes, mas como treinamentos são inibidores da autonomia. Quando os docentes tiram de si mesmos a responsabilidade pela sua formação e entregam a alguém a quem julga mais habilitado, demonstram que ainda não saiu de um estado de heteronomia.

A formação continuada se dá em espaços coletivos de reflexões e não privilegia um sujeito como sendo o mais capaz que outro, por exemplo, um especialista, mas reconhece que os participantes têm experiências diferentes e que juntos podem discutir sobre suas práticas.

Quando um sujeito é conduzido por outro, não há liberdade de consciência, e sem liberdade não existe possibilidade de autonomia que para Adorno são pré-requisitos de uma formação. O autor diz: “A formação devia ser aquela que dissesse respeito — de uma maneira pura como seu próprio espírito — ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos” (ADORNO, 2011, p. 4).

Não se pode pensar no docente como indivíduo livre, se existe alguma forma de dependência profissional.

Na entrevista, apenas uma professora revelou não haver estudado sobre a temática da educação infantil e especial, nem no momento da formação inicial nem na continuada; o restante pelo menos se deparou com o assunto pelo menos em uma das formações (inicial ou continuada). Como se pode ver na tabela 5.

Cabe ressaltar que do total das professoras, 16 afirmaram que tiveram algum tipo de formação direcionada para a educação especial, este resultado já é bem expressivo, pois aponta que a maioria das professoras teve algum contato com as questões referentes a essa temática. Pode-se inferir que há um número cada vez maior de pessoas dialogando e refletindo sobre o assunto, e isto traz mais visibilidade às pessoas com deficiência.

Na formação inicial docente é percebido um olhar mais voltado a educação especial com o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que em seu capítulo II, art. 3º, § 1º e 2º estabelece a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

A obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores permite evidenciar cada vez mais as discussões concernentes a pessoa com deficiência, seus direitos e potencialidades.

Antes do decreto que institui a inclusão da Libras como disciplina, já havia a Portaria 1.793 de dezembro de 1994 que recomendava a presença de uma disciplina relacionada a educação especial, conforme redação abaixo:

Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Art. 2º. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos–Ético–Políticos–Educação da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde( Educação Física, Enfermagem , Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades (BRASIL, 1994).

Sabe-se que a inclusão de uma disciplina em um dado curso superior ou a discussão da temática da educação especial em formação continuada, não é suficiente para anular as graves falhas relacionadas aos sucessivos descasos à pessoa com deficiência, mas pode constituir-se no início de uma nova posição frente a este desafio.

Embora ouvir, estudar, discutir e refletir sobre essas temáticas (educação infantil e especial) não resultem necessariamente em qualidade na educação pré-escolar numa perspectiva inclusiva, acredita-se que pode promover o início de um (re)pensar sobre as práticas realizadas em sala, a fim de alcançar mais qualidade na escola.

Para reconhecer o que a escola elenca como indispensáveis para seu bom funcionamento e o que pensa acerca de si própria, nada melhor do que conhecer seu documento de identidade, chamado Projeto Político-Pedagógico – PPP.

Com relação à formação continuada com vista à inclusão, 9 professoras disseram que consta no PPP e 6 delas afirmaram que o PPP pouco se refere à inclusão; outras 5 disseram que o projeto não trata sobre a inclusão e apenas uma professora desconhece qualquer ligação entre o PPP e a formação continuada com vista a inclusão, como consta na Tabela 6.

Tabela 6 – O PPP e a formação continuada com vista à inclusão

<b>Especificação</b>	<b>Nº de professoras</b>
O PPP contempla a formação continuada com vista à inclusão	09
O PPP contempla a formação continuada que pouco se refere à inclusão	06
O PPP contempla a formação continuada que não trata sobre inclusão	05
Desconheço	01
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>

O Projeto Político-Pedagógico de uma escola anuncia suas práticas ou pelo menos as intenções para o trabalho coletivo, ele é construído entre os seus pares, a partir das discussões, das reflexões e dos anseios de concretização de uma escola de qualidade. O PPP, como algo que permanece em constante processo de construção, nunca vai chegar ao estágio de finalização, de completude, pois o próprio contexto social, que é dinâmico, moverá suas constantes reformulações. Ramalho et al. (2003, p. 202) conceituam o Projeto Pedagógico da seguinte forma:

O Projeto Pedagógico é um sistema complexo, aberto, flexível, em auto-desenvolvimento, que se reformula (na lógica do próprio Projeto) na medida em que novas necessidades emergem nos contextos da formação e do agir profissional, como parte da própria construção/reconstrução da atividade profissional. Portanto, procura superar uma visão reducionista da formação. Essa ideia deve ser norteadora das atividades dos professores formadores sob uma estrutura de direção que, de forma colaborativa, organiza o acompanhamento da formação.

O Projeto Político Pedagógico da escola constitui-se um processo formativo docente, pois necessita de discussões, reflexões, experiências pedagógicas, avaliações e precisa acontecer em um ambiente colaborativo, dentro de um contexto coletivo, sem exclusão das subjetividades.

O PPP é um instrumento de organização da escola, funciona com uma diretriz, um norte e quando elaborado e discutido com todos que formam a escola deixa de ser uma ordenança burocrática para constituir-se um farol, a sinalizar o caminho mais seguro, dando luz aos participantes da escola, impedindo que estes se percam em suas trajetórias pedagógicas.

Se a formação continuada constar no Projeto Político Pedagógico da escola, esta pode subsidiar o professor com conhecimento acerca da inclusão ou das especificidades de algumas deficiências, mas sem esquecer que não existem “receitas prontas” para serem aplicadas em diferentes alunos; a experiência do professor é de fundamental importância no processo de refletir e agir sobre a prática. É o pensar e o agir do professor esclarecido que

promovem a experiência. E é uma educação para a experiência que se quer, segundo Adorno (1995, p. 151), uma “educação para experiência é idêntica à educação para a emancipação”.

Em Adorno, compreende-se que tanto professores quanto alunos precisam da experiência, a experiência que tende a superar toda e qualquer forma de barbárie. O preconceito é uma das formas de expressão da barbárie. Acreditar que não se deve discutir a respeito da inclusão de crianças com deficiência porque é coisa para especialistas é, no mínimo, um preconceito que pode tornar-se violência, que é outra forma de manifestação da barbárie: não se aceitar a criança com deficiência na escola por falta de preparo.

Um Projeto Político-Pedagógico comprometido com a emancipação denuncia quaisquer tipos de frieza humana, e isto se faz, segundo Adorno (Ibidem, p.136), deixando com que a própria frieza adquira a “consciência de si própria, das razões pelas quais foi gerada”.

Abrir espaço no PPP para discussões como estas, ou seja, inclusão, preconceito, frieza, constitui um rico processo de formação para os docentes. Construir, ampliar, revisar e avaliar o PPP pode se tornar em momentos dialógicos, reflexivos e de construção de experiência, de formação continuada. O espaço da formação continuada precisa ser também, um lugar para que os professores possam declarar seus medos, seus preconceitos, suas friezas, sem que sejam censurados, mas a fim de superá-los e poderem construir uma educação contra a barbárie. Silva (2011, p.62) aborda sobre a importância da escuta do professor e ressalta: “O professor precisa falar dos seus desejos que se fazem presente no seu discurso e que lhes são desconhecidos na maioria das vezes”.

Afinal, que temáticas são tratadas na formação continuada das escolas pesquisadas e como elas são escolhidas? Este foi um questionamento feito às professoras entrevistadas, e para melhor visualização das respostas foram criadas duas tabelas: na primeira (7a), aparecem as temáticas tratadas na formação e a quantidade de vezes que essas temáticas aparecem nas falas das professoras e não o número das professoras entrevistadas; e na segunda tabela (7b), é especificado a quem cabem as escolhas das temáticas.

Na Tabela 7a, pode-se perceber que temáticas relacionadas à organização escolar, tais como: planejamento, relatórios, projetos e avaliação foram mencionados 14 vezes. Enquanto temáticas que tratam da alfabetização, do letramento, de níveis de escrita e metodologia foram mencionadas 7 vezes, sendo seguida pelas que se referem ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, mais precisamente os seus eixos (Movimento, música, Artes visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática) citada 6 vezes. Então, segue-se com as temáticas relacionadas às Necessidades

Educacionais Especiais – NEE, tais como: inclusão, educação especial, dificuldades de aprendizagem, dislexia e autismo, mencionadas 5 vezes. Jogos e brincadeiras, apenas 2 vezes, e Indisciplina e violência só uma vez, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 7a – Temáticas tratadas na formação continuada

<b>Especificação</b>	<b>Nº de vezes das temáticas*</b>
RCNEI/Eixos	6
Organização escolar (planejamento/ relatórios/ projetos/ avaliação)	14
Relacionados às NEE (inclusão/educação especial/ dificuldades de aprendizagem/ dislexia/ autismo)	5
Indisciplina/violência	1
Alfabetização/letramento/níveis de escrita/ metodologia	7
Jogos/brincadeiras	2
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>

\*O número está relacionado à quantidade de vezes que aparece a temática nas falas das professoras e não ao número das professoras entrevistadas.

Vê-se que as três temáticas que aparecem com os maiores números (organização escolar-14, alfabetização-7 e RCNEI-6) somam juntas 27 vezes pronunciadas em algum momento pelas professoras, e isto indica que as temáticas mais trabalhadas nas formações são mais burocráticas, quer por se tratar de prestações de contas à direção da escola, quer por ser uma exigência da série posterior ou ainda pelo simples cumprimento das orientações dadas em âmbito nacional.

Quando a formação continuada é apenas o cumprimento das obrigações dos professores, sem que estes se envolvam nas discussões, perde todo o caráter formativo e não se pode comparar nem mesmo a uma reunião, pois esta tem propósito para acontecer.

A formação continuada não pode ser o cumprimento de ordenanças externas; seu acontecimento precisa partir da necessidade de solucionar problemas internos à sala de aula, para Imbernón (2010, p. 115) precisa promover mudanças no docente, pois para ele a formação continuada de professores é “Toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício”. Eis aqui o destaque na concepção de formação continuada: a mudança.

É o mesmo autor que acrescenta:

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um

processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz (IMBERNÓN, 2010, p. 47)

O processo de autoavaliação de que fala Imbernón é indispensável aos docentes, pois os levaria a questionar o sentido de dedicarem-se tão exaustivamente às temáticas que visam cumprir exigências externas e tão pouco relacionadas à própria infância, como são os jogos e as brincadeiras, mencionadas apenas duas vezes.

Em se tratando de escolas de educação infantil, poder-se-ia inferir que esses tipos de temáticas teriam maior preponderância, afinal, criança gosta de brincar, e as brincadeiras fazem bem às crianças, com o que corrobora o Referencial:

A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adultos, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam em um espaço singular de constituição infantil (BRASIL, 1998, p. 27).

Além de fazer bem às crianças, as brincadeiras têm um teor didático sem igual para os docentes, tendo em vista que

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem (BRASIL, 1998, p. 28).

Então, se as brincadeiras ocupam um lugar de destaque no desenvolvimento da criança, e a pré-escola se dedica a este público, por que privilegiar a prestação de contas a um sujeito externo (diretor, secretaria, MEC) ao invés de investir mais na criança?

Outro ponto que precisa ser destacado são os assuntos relacionados às necessidades educacionais especiais tratados nas formações, quer sejam relacionados à inclusão, à educação especial, a dificuldades de aprendizagem, à dislexia e ao autismo. O fato de serem discutidas em formação as questões relacionadas à NEE já se pode considerar animador; se antes este público era ignorado, hoje começa a ter maior visibilidade. Surge então, a importância de garantir que as crianças com deficiência estejam nas escolas comuns, pois, isto forçará mais discussões acerca desta temática, mais investimento e maior visibilidade deste público que estiveram por muito tempo invisível.

Há uma necessidade no docente de saber sobre todas as deficiências, pois dessa forma ele acredita que estará preparado para ensinar em uma sala na perspectiva inclusiva. Mais que conhecer sobre as deficiências, é preciso mudança de postura. Não se descarta a

necessidade de se conhecer as deficiências, mas, o mais importante em uma escola inclusiva é reconhecer as singularidades dos sujeitos. É como diz Costa (2011, p. 49):

É importante ter conhecimento específico sobre as deficiências, mas a forma que ela irá se manifestar no indivíduo será diferente, porque cada sujeito é singular. E se cada vez mais os professores estiverem aptos a viver experiências inclusivas com os alunos com deficiência, mais se tornarão aptos.

A autora destaca um ponto indispensável no processo de formação continuada: os professores precisam estar aptos, abertos, desejosos de viver experiência, isto é mais formativo que longas horas de estudos sobre as deficiências, estas poderão ser esquecidas facilmente, enquanto aquela se tornará uma com o sujeito e jamais o deixará.

As temáticas discutidas em formação nas escolas pesquisada em sua maioria (13) têm a participação do docente na escolha, enquanto que oito professoras entrevistadas disseram que a escolha independe da vontade delas. No grupo das que foram entrevistadas, houve uma professora que desconhecia o mecanismo da escolha das temáticas para a formação, alegando ser novata na escola, como mostra a Tabela 7b.

Tabela 7b – A escolha das temáticas da formação continuada

<b>Especificação</b>	<b>Nº de professoras</b>
As temáticas são escolhidas pelas professoras	7
As temáticas são escolhidas pela coordenadora	5
As temáticas são escolhidas pelas professoras e coordenadora	6
As temáticas são sugestões da SEMED	2
Desconheço	1
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>

A forma de escolha das temáticas da formação continuada revela a posição da escola quanto à credibilidade ou não que é dada aos seus docentes. Quando não se permite que os professores participem da escolha da temática, presume-se que estes não estão aptos a pensar sobre a própria prática, por isso delega esta tarefa a outros. Escolher as temáticas para a formação pode até ser considerado algo muito pequeno, se comparado a tantas conquistas que o professor ainda precisa ter, mas constitui o início de um enfentamento por mais valorização e autonomia do professor.

Imbernón (2010, p. 81), ao refletir sobre a formação continuada e a necessidade de maior autonomia do professor, assim se expressa:

A mudança, no futuro da formação continuada, passa pela atitude dos professores de assumirem a condição de serem sujeitos da formação, intersujeitos com seus

colegas, em razão de aceitarem uma identidade pessoal e profissional e não serem um mero instrumento nas mãos de outros.

Assumir uma identidade pessoal e profissional passa também por decidir sobre o que se deve discutir na formação continuada e também requer a autonomia do docente, para que este seja atuante no próprio processo de discussão das temáticas.

Partindo do princípio de que a autonomia é indispensável ao professor e que ele precisa tomar várias decisões quando o assunto é educação, foi questionado às professoras entrevistadas o que na concepção delas poderia ser retirado ou acrescentado na formação continuada realizada na escola, conforme Tabela 8 a seguir:

Tabela 8 – Sugestões para a formação continuada na escola

<b>Especificação</b>	<b>Nº de professoras</b>
Temas diferentes escolhidos pelos professores	3
Especialistas de outras áreas	3
Mais dinamismo e um tempo maior	2
Mais prática que teoria	2
Formação que trate da inclusão	8
Nada a ser acrescentado	3
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>

Como mostra a Tabela 8, o maior número de professoras (8) disse que deveriam ser acrescentados à formação continuada assuntos que envolvessem a inclusão.

Alunos com deficiência na escola requerem uma atenção maior para esse fato, logo exige uma reorganização no Projeto Político Pedagógico, na formação continuada e principalmente na postura do professor, sem perder de vista que fatores político-sociais estão diretamente associados a estes acontecimentos.

É verdade que fatores macro como investimentos e políticas públicas voltados para o aluno com deficiência, são necessários, mas também ações na escola local são indispensáveis para que se caminhe rumo a inclusão. É preciso reconhecer, no entanto, que as fragilidades que envolvem o processo de inclusão escolar não estão relacionadas apenas ao meio escolar, mas envolvem uma conjuntura muito maior. Como diz Costa (2011, p. 4):

Isso implica pensar a escola, como local de formação de seres críticos, pensantes, capazes de se contrapor a toda forma de manipulação e dominação imposta pela sociedade, sem de fato negar a existência de uma lógica vigente, mas ter a possibilidade de problematizá-la criticamente.

Ter formação continuada na escola que trate da temática da inclusão consiste na possibilidade de coletivamente discutir-se criticamente, tendo em vista a própria sociedade

capitalista. Nesse sentido, Imbernón (2010, p. 46) ressalta que a formação continuada precisa ser uma resposta crítica para enfrentar a lógica do capital, como a miséria, o individualismo, e entre outros, e afirma:

A formação não significa apenas aprender mais, inovar mais, mudar mais ou aquilo que se queira acrescentar aqui, mas pode ser uma arma crítica contra práticas laborais, como por exemplo a hierarquia, o abuso de poder, a miséria econômica de muitos educadores, o sexismo, a xenofobia, a proletarização, o individualismo, etc., e pode promover uma formação centrada no combate a práticas sociais como a exclusão, a segregação, o racismo a intolerância, entre outros.

Ao descobrir a formação continuada como estratégia de posicionamento crítico, o professor tende a deixar a heteronomia para caminhar em busca da autonomia, do tornar-se protagonista e gestor de sua formação dentro de um espaço coletivo.

Diferentemente, 3 professoras entrevistadas disseram que nada precisa ser acrescentado às formações; encontram-se satisfeitas com o que vem acontecendo. Apontar falhas requer pensar em soluções e assumir a posição de protagonista, o que é desafiador, talvez seja por isso que a professora Quartzto, ao ser indagada sobre o que poderia ser acrescentado ou retirado da formação, disse:

A formação continuada está boa do jeito que se encontra, pois trata de assuntos da nossa necessidade (sobre leitura, escrita, deficiência, planejamento, avaliação e muitos outros assuntos) e que foi planejado anteriormente. Se foi planejado e organizado a discussão eu acredito que é tudo que se precisa.

A fala da professora demonstra que a formação continuada realizada na escola alcançou um patamar de excelência e que por isso nada precisa de mudança ou expressa um conformismo paralisador que impedem as pessoas até mesmo de refletirem sobre questões cruciais?

Outras 3 professoras disseram que é preciso palestrante de fora ou mesmo um especialista para conduzir a formação. Há algo de errado em querer que na formação continuada tenha algum profissional de fora? É certo que não. A aprendizagem se dá na relação com o outro. O problema é quando se acredita que apenas o outro tem mais inteligência ou poder para decidir em seu lugar. Quando se elege um tutor e assume-se a minoridade. Como as pessoas estão ansiosas por terem líderes, elas acabam sendo presas fáceis daqueles que elas elegem como seus tutores. Adorno (2002, p. 53) diz: “A sociedade é uma sociedade de desesperados e, portanto, a presa dos líderes”.

Na formação continuada, o professor se torna presa do especialista quando só toma decisão encabeçada por este. E ainda quando deixa de conduzir conscientemente sua prática educativa esperando os direcionamentos.

Kant fala sobre os perigos em se acostumar com a menoridade, em ser conduzido sempre por outrem; a dependência do tutor torna-se tão grande que o menor não desejará alcançar a maioridade. E acrescenta este autor:

É difícil portanto para um homem em particular se desvencilhar da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza. Chegou mesmo a criar amor a ela, sendo por ora realmente incapaz de utilizar seu próprio entendimento, porque nunca o deixaram fazer a tentativa de assim proceder. Preceitos e fórmulas, estes instrumentos mecânicos do uso racional, ou antes do abuso, de seus dons naturais, são os grilhões de uma perpétua menoridade (KANT, 2012, p. 64).

Por essa razão, a formação continuada na escola precisa ser um espaço do professor em busca da autonomia, para que entre seus pares discuta, administre, crie, avalie, critique, as questões de sua própria prática.

Dessa forma, achou-se pertinente perguntar às professoras entrevistadas se a formação continuada realizada na escola tinha alguma importância para o trabalho delas. Foi possível perceber que a maioria, 17 professoras, considera importante a formação, pois, segundo elas, contribui com a prática do docente. Houve 2 professoras que disseram que a formação é muito repetitiva e outras 2 ressaltaram que a formação ainda não atingiu o resultado esperado. É o que mostra a Tabela 9, apresentada abaixo.

Tabela 9 – Importância da formação continuada para o professor

<b>Especificação</b>	<b>Nº de professoras</b>
É importante, pois contribui para a prática do professor	17
É repetitiva	02
Ainda não atingiu o resultado esperado	02
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>

Os dados mostram que na visão das entrevistadas a formação continuada é importante, pois contribui para a melhoria da prática do professor. Mesmo aquelas professoras que disseram ser repetitiva ou que ainda não atingiu os resultados esperados, ainda percebe-se nelas o desejo de ver a formação de uma outra maneira. Eis os depoimentos:

Deveria servir para ajudar o professor diante de uma problemática. Deveríamos ter formação voltada para inclusão (Professora Cristal).

A formação continuada, no meu ponto de vista, deveria acontecer tendo por base as dificuldades na sala de aula e não temas globais, escolhidos para serem trabalhados em todas as escolas da rede. Deveria ser trabalhado sobre a inclusão (Professora Topázio).

Nestes depoimentos, dois pontos são destacados como prioridades na formação continuada, na concepção das duas professoras:

Primeiro, que a formação tenha por base a prática pedagógica das professoras, ou seja, não se limitando a um academicismo desnecessário e sem propósito. É o que comenta Imbernón (2010, p. 95-96):

Tradicionalmente, a formação continuada constituía um momento de culturalização dos professores. Supunha-se que, atualizando seus conhecimentos científicos e didáticos, o professor transformaria sua prática e, como milagre, passaria a ser um inovador, promotor de novos projetos educacionais. A padronização, o predomínio da teoria, a descontextualização, a realidade social atual e outros fatores que poderíamos acrescentar impediam e impedem esse processo.

Cabe ressaltar que não se quer excluir os saberes científicos indispensáveis ao exercício da profissão; a crítica é referente às constantes atualizações de alguns conteúdos considerados importantes para o professor, e talvez por isso, a formação é considerada tão repetitiva por alguns docentes. Segundo, que haja mais temáticas voltadas para a inclusão. Novamente, há uma retomada das discussões acerca da inclusão. Crianças com deficiência na escola forçam mudanças, como já destacado.

Saber que os docentes reconhecem a importância da formação continuada para a sua prática e não a ver como uma obrigatoriedade vinda do poder público, de cima para baixo, mas a têm como uma das estratégias de melhoria da qualidade da educação constitui-se em um diferencial.

Quando o professor acredita que a formação é o cumprimento de uma ação burocrática proveniente do poder público, seja qual for a esfera, fica mais provável que este docente se torne passivo, e como em uma educação bancária queira apenas receber os conteúdos ministrados. Mas, se ao contrário, o professor reconhece o valor da formação, é provável que ele comece a se mobilizar como protagonista, principal interessado na organização e participação de tal formação e assuma sua condição de sujeito da formação, como diz Imbernón (2010, p. 78):

[...] os professores devem assumir a condição de serem sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional (o eu pessoal e coletivo que nos permite ser, agir, e analisar o que fazemos), sem ser um mero instrumento nas mãos de outros.

E para que o professor seja sujeito da formação, é necessário que ele troque o individualismo pela colaboração coletiva e desenvolva sua identidade profissional. O que significa ser um profissional da educação? Imbernón (2011, p. 28) explica:

Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca.

Como profissional, o professor tem a tarefa de promover a emancipação tanto do aluno quanto do próprio colega de trabalho para que haja liberdade, sabendo que tal liberdade só é alcançada quando se é esclarecido. “Para este esclarecimento [Aufklärung], porém, nada mais se exige senão liberdade. E a mais inofensiva entre tudo aquilo que se possa chamar liberdade, a saber: a de fazer um uso público de sua razão em todas as questões” (KANT, 2012, p. 65).

Assim como os dados apontaram para importância da formação continuada na prática do professor, assim também de forma mais específica, com relação às contribuições da formação continuada para o processo de inclusão, foi possível reconhecer esta importância a partir das falas das entrevistadas.

Observando os dados, constatou-se que 12 professoras disseram que a formação continuada realizada na escola contribui com o processo de inclusão, outras 2 disseram que são bem poucas as contribuições, 4 afirmaram que não traz contribuição alguma e 3 professoras desconhecem os resultados, ou por não terem tido aluno com deficiência, ou por falta de formação específica para esta área, ou ainda por ter pouco tempo na escola, o que é demonstrado na tabela 10.

Tabela 10- A formação continuada e o processo de inclusão

<b>Especificação</b>	<b>Nº de professoras</b>
Sim. A formação continuada contribui com o processo de inclusão	12
Não. A formação continuada não contribui com o processo de inclusão	4
São bem poucas as contribuições	2
Desconheço	3
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>

Somando o número das professoras que disseram que a formação continuada na escola contribui com o processo de inclusão com aquelas que disseram que são bem poucas as contribuições, tem-se um total de 14 professoras que conseguem identificar resultados positivos na realização destas formações.

A professora Rubi assim se expressou quanto às contribuições da formação continuada na escola para o processo de inclusão:

Na pedagogia não tive cadeiras voltadas para a educação especial. Na formação continuada na escola, nós aprendemos a trabalhar com as crianças com deficiência e aprendemos que os benefícios para as crianças com deficiência na sala comum são muitos!

Na fala da professora Rubi, há que se destacar pelos menos quatro pontos fundamentais relacionados à inclusão escolar dentro de um contexto educacional maior:

A formação inicial e suas lacunas – Há no mínimo duas formas de expressão das lacunas na formação inicial: a primeira, que se dá antes da organização dos cursos de pedagogia através da Resolução CNE/PC nº1, de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura; e da implantação da disciplina de Libras nos cursos de pedagogia através do Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Antes destas duas legislações, não havia espaço (ou podia considerá-lo bem reduzido) para a discussão acerca da pessoa com deficiência nos Cursos de Pedagogia. E a segunda lacuna ainda aparece, embora, se tenha atualmente na formação inicial a preocupação em discutir as questões da inclusão da pessoa com deficiência, porém, tais discussões, em muitos casos, permanecem apenas na superficialidade.

Vários autores têm discutido acerca da formação docente destacando, sobretudo suas fragilidades e sinalizado para alguns encaminhamentos que possibilitem a superação dos entraves encontrados. Dentre os vários pesquisadores, destacam-se aqui os trabalhos de Imbernón (2009 e 2011) e Ramalho et al. (2003).

Diante da fala da professora acerca das lacunas deixadas pela formação inicial e voltando-se para os estudos de Imbernón (2011, p. 68-69) acerca do assunto, pode-se destacar uma das ideias-chave a respeito de uma formação inicial exitosa. Declara o autor:

A formação inicial deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar.

Mais especificamente, voltado o olhar para a Educação especial, Costa (2011, p. 38) ao se referir à educação inclusiva e aos docentes, declara:

À medida que esses profissionais vão elaborando conhecimentos acerca da inclusão dos alunos, reconhecem suas diferenças como sendo a essência da humanidade, passando a perceber as possibilidades de crescimento, da vivência de experiências e de aprendizagem inerentes à educação inclusiva, desenvolvendo a consciência crítica a respeito das relações humanas na escola.

Mais do que disciplinas voltadas para especificidades das lutas da sociedade civil, como as questões étnico-raciais, de gênero, da infância, destacando aqui o da educação inclusiva, é necessária uma formação mais abrangente do aluno nos cursos de licenciaturas, que não se restrinja apenas ao plano cognitivo, mas estenda-se aos aspectos psicológicos, a

fim de que o concludente, ao que se refere as suas responsabilidades, dê conta da complexidade da educação.

O professor que se limita a reproduzir o que lhe foi ensinado terá sérios problemas diante dos inúmeros desafios que se apresentam em sala de aula, por isso, além das disciplinas, as experiências precisam ser destaque na formação docente.

Outro ponto que pode ser destacado na fala da professora diz respeito à importância da formação continuada na escola – Os desafios em forma de conflitos, dilemas, situações estão sempre presentes no espaço escolar, resta ao professor tomar decisões sábias, ser dinâmico, criativo, inventivo, crítico. Faz-se necessário um espaço coletivo, onde professores e demais participantes das escolas possam discutir suas práticas à luz das teorias. A formação continuada na escola é explicada por Imbernón (2011, p. 86) da seguinte forma:

Em vez da independência, propor a interdependência; em vez do corporativismo profissional, a abertura profissional; em vez do isolamento, a comunicação; em vez da privacidade do ato educativo, propor que ele seja público; em vez do individualismo, a colaboração; em vez da dependência, a autonomia; em vez da direção externa, a autorregulação e a crítica colaborativa.

A autonomia do professor é, pois, a base principal de uma formação que alcance resultados. Ser autônomo não significa trabalhar centrado no individualismo. Ao contrário, requer diálogo e interação com a coletividade para que se alcance uma educação melhor.

O terceiro ponto a ser destacado no depoimento da professora Rubi é - os benefícios da escola inclusiva para as crianças com deficiência, o estudo realizado pelo pesquisador Crochik et al.(2006), com o título “Preconceito e atitudes em relação à educação inclusiva”, mostra que as crianças com deficiência aprendem com outras crianças que não tem deficiência e não causam prejuízo a seus colegas sem deficiência.

Um quarto ponto a ser levantado é a aprendizagem da professora na formação continuada, as experiências vivenciadas neste tipo de formação trouxe novos conhecimentos e uma postura diferente em relação à pessoa com deficiência. Costa, reitera a necessidade de se investir na formação continuada, principalmente, quando novos desafios cercam a educação. Ela diz: “Há que se pensar na importância da formação dos professores, sobretudo em uma época em que a educação inclusiva é preconizada como essencial para o enfrentamento e superação do preconceito na escola pública e nos demais espaços sociais” (2011, p. 51).

A referida autora, ao realizar uma pesquisa no estado do Rio de Janeiro sobre a inclusão de alunos com deficiência assim se expressou: “[...] a educação inclusiva é efetivamente um avanço da igualdade e da justiça” (2009, p. 75).

As políticas de inclusão impõem não apenas aos docentes, mas a toda a sociedade a saída da zona de conforto, o que requer admitir o desamparo diante dos desafios da sociedade de classes, e entender que os limites não são dos professores, nem dos alunos com deficiência, são, todavia, sociais. Sendo assim, não podem ser negados, mas enfrentados e principalmente, superados.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva se firma sobre o princípio educacional de que a escola é um lugar para a diversidade, sejam elas, dentre outras, de gênero, étnicas, religiosas, econômicas, condições físicas e/ou sensoriais, nenhum sujeito pode ser excluído do espaço escolar por quaisquer que sejam as diferenças.

Na década de 1990, com as Conferências realizadas em Jomtien na Tailândia (1990) e em Salamanca na Espanha (1994), alavancaram-se as discussões e ações em torno da educação inclusiva. A primeira foi denominada Conferência Mundial de Educação para Todos e resultou na Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem e na aprovação do plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, e a segunda foi intitulada de Conferência Mundial de Educação Especial que deu origem à Declaração de Salamanca. Ambas as Conferências tornaram-se um marco na busca da educação para todos e em particular da educação para as pessoas com deficiência, estas, que ao longo da história foram excluídas da vida social e principalmente da vida escolar.

A educação inclusiva surge no cenário nacional e internacional como uma proposta moderna, inovadora, democrática, contrária ao preconceito e à discriminação, logo, com a tarefa de oportunizar a todos reais condições de acesso à escola, além de aprendizagem e continuidade nos estudos. Diante deste desafio, cabem aos docentes práticas pedagógicas mais eficazes, capazes de alcançar as diferenças, sobretudo quando na escola são recebidas crianças com deficiência.

As dificuldades a que os docentes estão expostos são as mais variadas, já que a heterogeneidade requer inúmeras formas de trabalhar um determinado conteúdo, por exemplo, e principalmente de tratar os diferentes sujeitos. Assim, a educação inclusiva requer mudanças tanto no espaço escolar, no que diz respeito a sua sistemática de organização e funcionamento quanto na sociedade de modo geral.

Os desafios provenientes de uma proposta escolar inclusiva são os mais variados e, diante disto, alguns docentes sentem-se paralisados, impotentes e com poucas chances de realizar uma prática pedagógica que seja favorável a todos os alunos, indistintamente, permitindo que a aprendizagem seja uma realidade para crianças com ou sem deficiência.

Diante deste fato e em meio aos vários desafios que a educação inclusiva apresenta aos docentes, considera-se pertinente trazer às discussões o papel da formação continuada como uma possibilidade de não deixar os professores solitários, mas apoiá-los.

A formação continuada, longe de ser um treinamento de professores, em que a transmissão de conteúdo é a única meta, como se o docente fosse um sujeito sem qualquer conhecimento, precisa ser um espaço de discussões, reflexões e estudo sobre as principais necessidades formativas dos docentes.

Imbernón (2010), ao se referir à formação continuada, enfatiza que esta não pode responder às necessidades dos professores de forma uniformizada, como se todos estivessem diante dos mesmos problemas, mas precisa partir de situações problemáticas referentes à prática pedagógica.

Nesse sentido, a formação continuada que se assemelha a um treinamento, no qual os professores confortavelmente assistem a cursos, seminários, fóruns, palestras, tendo sempre alguém para dizer o que fazer e como fazer na prática pedagógica, e também, em que a escolha dos assuntos a serem estudados acontece sem a participação dos próprios docentes, não responde às demandas da escola na perspectiva inclusiva.

Isto não quer dizer que sejam desnecessários os cursos, seminários, as palestras etc. São importantes e até indicados para uma contínua qualificação, todavia, a formação continuada precisa ir além; ela requer um espaço coletivo, colaborativo, onde os professores e demais integrantes da equipe de trabalho da escola discutam e reflitam sobre as problemáticas de sala de aula.

A formação continuada é um espaço para se repensar a prática pedagógica de forma crítica e consciente a fim de refletir na melhoria da educação, pois toda formação implica necessariamente em mudanças.

Uma escola de educação infantil onde há crianças com deficiência estudando em sala comum, torna-se um espaço propício para a formação, pois as indagações acerca das possibilidades e também dos limites que se apresentarão na trajetória dos docentes serão indispensáveis para o crescimento destes e de seus alunos, visto que a experiência, como diz Adorno (1995), é o mesmo que emancipação e caminha-se em direção a uma educação que se permita ser emancipatória.

No entanto, não se pode falar em emancipação se não houver esclarecimento. Para Kant (2012), esclarecimento não é nada mais do que a saída do sujeito de sua menoridade. Para o autor, a menoridade existe quando as pessoas deixam de fazer uso de seu próprio entendimento, preferindo ser direcionadas por terceiros.

A formação continuada de professores precisa ser, portanto, um espaço de esclarecimento e não de perpetuação da menoridade. Sujeitos livres que reflitam sobre suas

práticas e ajam e articulem esta ao contexto social maior, entendendo que na sociedade capitalista há entraves que são refletidos em sala de aula.

Face ao exposto, este trabalho buscou refletir sobre a formação continuada de professores e suas contribuições para o processo de inclusão dos pré-escolares com deficiência na educação infantil. Para isso, foi preciso que ao longo da pesquisa houvesse um sólido embasamento teórico em autores que sustentassem a temática aqui abordada. Além dos autores, foram necessárias as entrevistas realizadas com as professoras da pré-escola que geraram dados que posteriormente foram analisados.

A partir dos dados das entrevistas, foi possível perceber-se que as professoras que trabalham na pré-escola reconhecem que a infância é um período de ludicidade e brincadeira. Sendo assim, as crianças com deficiência que frequentam uma escola que reconhece o valor das brincadeiras no processo de aprendizagem dos alunos terão mais benefícios em seus desenvolvimentos do que teriam em uma escola fria, triste e opaca, isto é, sem a presença das brincadeiras, da ludicidade.

Outro ponto verificado com o estudo foi que a falta de acompanhamento dos pais ou responsáveis às crianças da pré-escola tem acarretado grandes dificuldades para as docentes, no que se refere ao alcance das metas estabelecidas para os alunos. Tal constatação pode ser aplicada também para os alunos com deficiência, considerando que a parceria escola-família é indispensável para o sucesso do educando.

Os dados da pesquisa mostraram que os docentes ainda estão incrédulos quanto à proposta da educação inclusiva, pois a consideram inexistente nas instituições de ensino: quer pelas condições físicas da escola; quer pela falta do preparo dos professores e demais funcionários da escola; quer pela ausência de um trabalho multidisciplinar; quer pela falta de recursos os mais variados; quer pelo número excessivo de aluno em sala de aula, quer, ainda, pela pouca ou nenhuma participação do poder público quando o assunto é pessoas com deficiência.

O fato de haver incredulidade quanto à educação inclusiva, não implica, contudo, que as professoras, necessariamente, sejam contrárias a este tipo de educação, pois elas próprias sugerem que a inclusão seja uma temática mais trabalhada na formação continuada, como se verificou na pesquisa.

Acredita-se que a postura do docente frente ao processo de inclusão não seja de resistência, mas de repúdio à falta de condições da escola pública. A resistência dos professores não seria ao processo de inclusão, mas ao descaso que a escola pública vem sofrendo ao longo do tempo. Por outro lado, sabe-se que o processo de educação inclusiva não

se faz apenas de professores, mas com a participação do poder público, principalmente através de uma política de educação voltada para a pessoa com deficiência.

Outra constatação a que se chegou com este estudo foi que, para os docentes, a formação continuada é muito importante, por consistir em um momento de reflexão sobre sua prática pedagógica em meio aos seus pares. Por isso, ainda que a formação continuada tenha se reduzido a treinamentos, nos quais a figura do coordenador, como provedor de conhecimento, aquele que tem as respostas para alguns dos dilemas de sala de aula, tenha ocupado posição de mais destaque que a do próprio professor, ainda assim os docentes acreditam na formação continuada como estratégia eficaz no processo de inclusão de alunos com deficiência.

Pode-se inferir com a pesquisa que os professores desejam assumir uma posição de protagonistas dentro do processo educacional e querem discutir os assuntos relacionados à educação sem serem tutoriados por outrem. Nesse aspecto, considera-se positiva a tomada de consciência por parte dos professores quando estes se percebem capazes de discutir e de se posicionarem frente às questões educacionais e encontram na formação continuada realizada na escola um espaço para este desafio.

O anseio dos professores em assumir a condução de sua prática pedagógica tem se apresentado ainda de forma embrionária, até porque a própria Secretaria Municipal de Educação de São Luís, com as constantes mudanças de secretários, embora tenha desenvolvido ações significativas, ainda não tem uma política voltada para a formação continuada de professores.

As trocas de secretários não permitem uma continuidade das ações iniciadas na educação, o que ocasiona um retrocesso ou uma estagnação. Dessa forma, percebe-se claramente que a falta de políticas públicas em educação compromete significativamente na qualidade da escola.

Desse modo, fazer da formação continuada realizada na escola um espaço para refletir e traçar ações pedagógicas conscientes requer mais do que força de vontade dos professores, tendo em vista que tempo, espaço, recursos materiais e outros itens indispensáveis para que aconteça, independem do docente; é necessária a participação da Secretaria de Educação.

Enfim, os dados provenientes da entrevista mostram que a formação continuada contribui para o processo de inclusão de alunos com deficiência, à medida que possibilita um repensar sobre a temática, que desmistifica pseudoconceitos arraigados no docente como sendo verdades absolutas, que propõe um novo olhar a partir da perspectiva do outro, que

entende que o professor é um sujeito de experiências e, principalmente, que assume o processo de formação docente como contínuo, portanto, inacabado.

Considera-se que a marca principal da formação continuada seja esta: nunca chegará um tempo em que os docentes estejam plenamente prontos, pois, como seres humanos, as mudanças são inevitáveis.

Os alunos com deficiência, ainda que fossem agrupados pela presença de certa deficiência, mesmo assim, seriam completamente diferentes uns dos outros, por serem pessoas com gostos, desejos, anseios, sonhos diferentes e que, por isto, requer um olhar por parte do professor também diferenciado.

Convém salientar também, que a maneira como a formação continuada vem acontecendo nas escolas tem deixado muitas lacunas e apresentado grandes fragilidades, pois ao invés de se voltar para os seus fins que é a formação de sujeitos sensíveis, livres pensantes e críticos, acaba se estagnando simplesmente nos meios, no como fazer, que rapidamente vai se esgotando e volta à necessidade pelas “receitas prontas”. Mas, ainda assim, as docentes a têm elegido como estratégia eficaz de formação constante, é o que nos sinaliza esta pesquisa.

Diante destes fatos, acredita-se que seja importante que a Secretaria Municipal de Educação de São Luís tenha uma política de educação que contemple a formação continuada como possível aliada do docente no constante processo de subsidiar as escolas de mais qualidade.

É importante, igualmente, que este órgão municipal reconheça a formação continuada não como uma capacitação ou treinamento, presumindo existir alguém que tudo sabe (formador - coordenador) e que por isto se responsabiliza por ensinar aquele que nada sabe (o cursista – professor), que, nesta visão, precisa aprender em silêncio para depois aplicar em sala de aula o que lhe foi ensinado, como se isto fosse possível.

Há que se reconhecer, porém, a importância nos cursos, seminários, fóruns e palestras oferecidos pela Secretaria de Educação, sobretudo quando se trata da inclusão, embora seja preciso esclarecer que o tempo de formação continuada na escola é imprescindível para a saída da minoridade pelos professores, e são as discussões entre os seus pares, a pesquisa e a reflexão que favorecerão a autonomia docente.

E, ainda que a formação continuada possa se apresentar ou como perpetuação da minoridade ou como possibilidade de autonomia docente, dependendo da forma que ela será utilizada, acredita-se que a segunda opção deva ser a meta dos órgãos ligados à educação, bem como das escolas e principalmente dos professores. Sabe-se que toda mudança requer um tempo para se estabelecer, então urge a necessidade de ver a formação continuada

contribuindo com a autonomia do professor no que concerne principalmente a sua prática pedagógica, sobretudo neste momento em que a inclusão de crianças com deficiência na escola comum vem acontecendo.

A intenção de pesquisar sobre as possíveis contribuições da formação continuada para o processo de inclusão de crianças com deficiência na educação infantil constitui apenas o começo de um vasto campo a ser desvendado por outros pesquisadores interessados.

A educação inclusiva pode ser considerada uma proposta inovadora, pois não admite o preconceito e a discriminação de quaisquer sujeitos, inclusive das pessoas com deficiência. Dizer não ao preconceito constitui uma tarefa difícil, já que se vive em uma sociedade altamente preconceituosa e incrédula quanto às potencialidades do próximo. Assim entendendo, sabe-se que apenas a formação continuada não dará conta de abarcar todas as exigências para o alcance da inclusão, mas pode ser uma, entre tantas possibilidades, sem esquecer que é do poder público que deve vir a mais expressiva participação, pois a inclusão não requer apenas uma nova postura pedagógica dos professores, mas, sobretudo, uma nova postura política.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. A filosofia muda o mundo ao manter-se como teoria. **Lua Nova**, São Paulo, n. 60, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64452003000300008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452003000300008)>. Acesso em: 20 de jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Teoria da Semicultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.56, v, 17, dez. 1996. Disponível em: <[http://bibliotecasocialvirtual.files.wordpress.com/2010/06/adorno-teoria\\_da\\_semicultura.pdf](http://bibliotecasocialvirtual.files.wordpress.com/2010/06/adorno-teoria_da_semicultura.pdf)>. Acesso em: 5 abr. 2011.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALCÂNTARA, Ramon Luís de Santana. **A ordem do discurso na educação especial**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SZYMANSKI, Heloisa. A dimensão afetiva na situação de entrevista de pesquisa em educação. In: SZYMANSKI, Heloisa (org). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. p 87-98.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo, 2000.

AINSCOW, Mel. Tornar a Educação Inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FAVERO, O.; FERREIRA, W. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

AMARO, Deigles Giacomelli. **Análise de procedimentos utilizados em uma proposta de formação contínua de educadores em serviço para a construção de práticas inclusivas**. 2009. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ANTUNES, Renata Almeida. **Inclusão escolar na pré-escola: o acesso ao currículo**. 2008. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ASSIS, R.M. de; SILVEIRA, S.V.S.; GONÇALVES, V. O. Inclusão escolar e educação infantil: a realidade jataiense. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, 33 (2): 487-507, jul./dez. 2008.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação Inclusiva. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 161-172, 2002.

BATISTA, Roseliny de Moraes Martins. **O atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas da rede municipal na cidade de São Luís**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

BECKER, Hellmut. In: ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e terra, 1995.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.73-81.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (Org.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2004. p.21-39.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007.p.33-45.

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

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 15 set 2011.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011.../Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011.../Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 22 jun. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 14 fev. 2012.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/.../emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/.../emc59.htm)>. Acesso em: 15 março 2012.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 64**, de 4 de fevereiro de 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc64.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc64.htm#art1)>. Acesso em: 30 dez. 2012.

BRASIL, Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. **Ensino Fundamental de nove anos**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br> > Secretaria de Educação Básica>. Acesso em: 10 jan. 2012.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: 4 abr. 2012.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). >acesso em 21 de março de 2012.

BRASIL. **Diretrizes Básicas para ação do Centro Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/CENESP, 1974.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Inep/MEC. **Cresce total de matrículas nas creches e escolas de tempo integral**. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/cresce-total-de-matriculas-nas-creches-e-escolas-de-tempointegral?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/cresce-total-de-matriculas-nas-creches-e-escolas-de-tempointegral?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f)>. Acesso em: 04 jan. 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN**: adaptações curriculares – estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Portaria 1.793**, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso 5 de maio de 2012.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil - RCNEI**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado - DCNEI**. Disponível em <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol\\_4\\_2009\\_CNE\\_CEB.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2012.

BUENO, Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2004.

COSTA, Valdelúcia Alves. Formação de professores e educação inclusiva: experiências na escola pública. In: COSTA, Valdelúcia Alves et al. (Org.). **Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva**. Niterói: Intertexto, 2011. p.31-52.

COSTA, Valdelúcia Alves. Políticas públicas de educação e formação de professores: experiências de inclusão dos alunos com deficiência na escola pública. In: CHAVES, Iduína Mont'Alverne et. al. (Org.) **Políticas públicas de educação: pesquisas em confluência**. Niterói: Intertexto, 2009. p .59-86.

CROCHIK, José Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006.

\_\_\_\_\_. O conceito de preconceito e a perspectiva da teoria crítica. In: CROCHIK, José Leon et al. (Org.). **Perspectivas teóricas acerca do preconceito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

\_\_\_\_\_. et al. Preconceito e atitudes em relação à educação inclusiva. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 24, n. 46 p. 55-70, jul./set. 2006 Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/PA?dd1=450&dd99=view>>. Acesso em: 15 jan. 2011.

DAMASCENO, Allan. Tessituras histórico-políticas da inclusão de estudantes com necessidades especiais: da educação especial à educação inclusiva. In: COSTA, Valdelúcia Alves et al. (Org.). **Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva**. Niterói: Intertexto, 2011. p. 107-133.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 2001. p. 67-97.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (Org.). **Educação da Infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 33-49.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAJARDO, Marcela. **Reformas educativas na América Latina de uma década**. Disponível em: <[http://www.oei.es/reformaseducativas/reformas\\_educativas\\_AL\\_balance\\_gajardo\\_portugues.pdf](http://www.oei.es/reformaseducativas/reformas_educativas_AL_balance_gajardo_portugues.pdf)> Acesso em 25 abr 2011

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação especial: diálogo e pluralidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediações, 2010. p. 11-23.

GIL, Marta (Coord). **Educação Inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** São Paulo: imprensaoficial, 2005. Disponível em: <[http://saci.org.br/pub/livro\\_educ\\_incl/redesaci\\_educ\\_incl.pdf](http://saci.org.br/pub/livro_educ_incl/redesaci_educ_incl.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artemed, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes e Outros Escritos**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

\_\_\_\_\_. **Textos seletos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Reforma do Estado e educação especial: preliminares para uma análise. **Revista Educação PUC**, Campinas, n. 11, novembro, 2004.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. A infância e sua singularidade. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 13-23.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira e et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. **Infância e Educação: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 2001. p. 51-65.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. **Educação x necessidades especiais: uma questão política e discursiva**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt151385int.rtf>>. Acesso em: 12 abril 2012.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de Introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e terra, 1995. p.11-28.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2000.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de pesquisas**, n. 118, março, 2003.

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. Disponível em: <[www.marilia.unesp.br/.../EduardoManzini/Manzini\\_2004\\_entrevista\\_...](http://www.marilia.unesp.br/.../EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_...) (pdf)>.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2010. p. 79-87.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 33 set/dez 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MONDAINI, Rosimery Leão. **Visão das professoras da educação infantil a respeito da inclusão escolar**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**. v.31, nº2, jul./dez.,2006. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v31n02/v31n02a10.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2011.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Do cinzento ao multicolorido: linguagem oral, linguagem escrita e prática pedagógica na educação infantil. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. São Paulo: Papyrus, 2004. p.79-95.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007. p.93-120.

PARDAL, Maria Vitória de Carvalho. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (Org.). **Educação da Infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.51-72.

PEREIRA, Olívia. Princípios de normalização e de integração na educação dos excepcionais. **Em Aberto**, Brasília, v. 2, n. 13, fevereiro, 1983.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 1999.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán. GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

SÃO LUÍS. **Plano de formação**. Disponível em: <<http://formacaocontinuadaslz.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

SÃO LUÍS. **Informações referentes a SAEE**. Disponível em: <[http://www.saoluis.ma.gov.br/custom\\_files/File/EDUCACAOESPECIAL.pdf](http://www.saoluis.ma.gov.br/custom_files/File/EDUCACAOESPECIAL.pdf)>. Acesso em: 5 abril 2011.

SILVA, Marilete Geralda da. Escuta e intervenção/orientações como estratégia de construção do sujeito/professor(a). In: COSTA, Valdelúcia Alves et al. (Org.). **Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva**. Niterói: Intertexto, 2011. p. 53-71.

SILVA, Paulo Roberto de Jesus. **Política de formação de professores e inclusão escolar**. São Luís. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

SILVA, Shirley. A política educacional brasileira e as pessoas com deficiências. Como difundir o discurso de uma política pública de direito e praticar a privatização. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. **Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. São Paulo: Mercado de Letras/Associação de leitura do Brasil, 2003. p.73-97.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

THOMSON, Alex. **Compreender Adorno**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/00086291por.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

APÊNDICES

## APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para professoras da pré-escola

Entrevistadora:

Data da entrevista:

Entrevistada:

Idade:

Sexo:

Formação:

Tem ou teve na sala aluno com deficiência?

Prezada professora,

Sou professora na educação infantil da rede municipal de São Luís e também aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Com esta entrevista, vou dar prosseguimento à pesquisa realizada sob orientação da professora Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho. O título da pesquisa é: **FORMAÇÃO E AUTONOMIA DOCENTE: desafios à inclusão na educação infantil**. Conto com a sua resposta às perguntas e antecipadamente agradeço. Obrigada!

1- Qual é a sua formação?

2- Como você caracteriza a infância?

3- Em sua opinião, quais os principais objetivos da pré-escola?

4- Para você, quais são as principais dificuldades encontradas na pré- escola?

5- Para você, o que é educação inclusiva?

6- Na sua formação inicial e/ou continuada houve algum direcionamento específico para a educação especial e para a educação infantil?

7- Esta escola possui o Projeto Político Pedagógico? Se sim, contempla a Formação continuada com vista à inclusão?

8- Que temáticas são frequentemente tratadas na formação continuada? Como são escolhidas?

9- No seu entender, o que poderia ser acrescentado ou retirado nos momentos de formação continuada?

10- Em sua opinião, qual é a importância da formação continuada para o trabalho do professor?

11- A formação continuada tem de alguma forma, contribuído com o processo de inclusão escolar em sua sala? Dê exemplos.

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido

Universidade Federal do Maranhão  
 Centro de Ciências Sociais  
 Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Mestrado em Educação

**Título da pesquisa:** FORMAÇÃO E AUTONOMIA DOCENTE: desafios à inclusão na educação infantil

**Nome da pesquisadora:** Gilvana Nascimento Rodrigues

**Nome da orientadora:** Dra Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

**Telefone para contato:**

**E-mail:** gilvananrodrigues@hotmail.com

**Nome da voluntária:** \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_ **RG:** \_\_\_\_\_

**Telefone ou meio de contato:** \_\_\_\_\_

Estimada professora,

Você é convidada a participar desta pesquisa que tem por objetivo analisar as contribuições da formação continuada para a inclusão de crianças de 4 e 5 anos com deficiência em escolas públicas municipais da cidade de São Luís/MA. Sua participação se dará através de uma entrevista.

As entrevistas serão feitas com professoras que trabalham com alunos de 4 e 5 anos. Será mantido o anonimato das entrevistadas e seus nomes serão substituídos por pseudônimos. Os roteiros das entrevistas serão semiestruturados e serão gravados e/ou anotados para posterior transcrição.

Ao participar deste estudo, você fornecerá informações necessárias que farão parte da pesquisa e contribuirão com a realização de mais pesquisas na área da inclusão de crianças com deficiência, permitindo, assim, uma escola com mais qualidade para todos. Você tem liberdade de recusar-se a participar em qualquer momento, sem nenhum prejuízo para você. Caso queira saber mais informações, você pode entrar em contato através do telefone e e-mail acima.

De posse das informações acima descritas, que fazem parte das recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, e se você manifesta o Consentimento Livre e Esclarecido em participar da pesquisa escreva e assine o seu nome:

Eu, \_\_\_\_\_, estou ciente de todas as informações descritas acima e concordo em participar da pesquisa “FORMAÇÃO E AUTONOMIA DOCENTE: desafios à inclusão na educação infantil”.

São Luís, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

\_\_\_\_\_  
**Participante**

\_\_\_\_\_  
 Gilvana Nascimento Rodrigues  
**Pesquisadora**

\_\_\_\_\_  
 Profª Dra Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho  
**Orientadora da Pesquisa**