

INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INFANTIL: A REALIDADE JATAIENSE*

*Renata Machado de Assis***
*Sirlane Vicente de Sousa Silveira****
*Vivianne Oliveira Gonçalves*****

RESUMO

Este artigo pretende mostrar a realidade da inclusão nas instituições municipais de educação infantil de Jataí–GO. O estudo qualitativo-descritivo elegeu como instrumentos de pesquisa a entrevista semiestruturada, o questionário aberto e a análise documental. Três categorias de análise surgiram a partir da análise dos dados: concepção de educação inclusiva e seus benefícios; formação do profissional da educação inclusiva; conhecimento das políticas públicas que apoiam a inclusão. Os resultados mostraram que existe pouco conhecimento acerca do tema, e a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais é vista com reservas, explicitando conceitos preconcebidos. A falta de informação e formação dos profissionais, bem como de estrutura física e pedagógica das instituições, são limites evidenciados e que carecem de intervenção em prol de uma educação inclusiva efetiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Educação infantil. Formação profissional. Estrutura escolar.

* Artigo recebido em 17/02/2007 e aprovado em 13/09/2007.

** Docente do curso de Educação Física do Campus Jataí/UFG, mestre em Educação pela UFMG. E-mail- renatafef@hotmail.com.

*** Professora de Educação Física da rede estadual de ensino de Jataí–GO, especialista em Educação Infantil pelo CAJ/UFG. E-mail: sirsilveira@hotmail.com.

**** Docente do curso de Educação Física do campus Jataí/UFG, mestre em Educação Física pela Unicamp. E-mail: nanifef@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

A inclusão social é um movimento mundial que luta contra a exclusão social de grupos minoritários, que sempre estiveram à margem da sociedade, lesados em seu exercício do direito a recursos e serviços. Esse movimento representa um novo paradigma e visa à construção de uma sociedade democrática, em que exista a equiparação de oportunidades e a conquista da cidadania para todos. Dentro deste contexto surge a proposta da educação inclusiva, que representa uma educação para todos, com respeito à diversidade e oportunizando a todos a apropriação do saber. Não se trata apenas do acesso a salas e escolas regulares – trata-se de oferecer vagas e promover a permanência com a interação participativa de todos e qualidade na gestão dessa educação.

De acordo com a LDB/96, no artigo 58, a oferta de educação especial tem início na educação infantil, e esta educação deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). A educação infantil deve considerar a educação para a diversidade em seus contextos, incorporando e abrangendo em sua história atual a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. Estas crianças apresentam as mesmas necessidades que as outras, posto que as diferenças fazem parte do cotidiano, ou seja, nessa faixa etária cada criança é diferente por si só – e os cuidados e educação que se deve ter com ambas são da mesma forma especiais e individualizados.

A educação infantil é importante não só para atender à inclusão da criança que já apresenta uma deficiência comprovada, mas também para a prevenção de déficits no desenvolvimento daquelas que se apresentam em ambiente de risco, ou seja, que não têm suas capacidades e habilidades estimuladas no ambiente familiar. Nestes casos, a escola pode complementar essa formação, na medida em que tem a responsabilidade de promover o desenvolvimento integral da criança. A educação infantil parece ser o estágio cuja perspectiva inclusiva pode ocorrer de forma mais natural, tanto pelas características particulares inerentes a essa etapa do processo educacional quanto pelos aspectos de desenvolvimento dessa faixa etária (VITTA, 2004).

INCLUSÃO ESCOLAR E AS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Para que o termo inclusão, muito em voga na nossa sociedade atual, seja bem analisado e compreendido, torna-se necessário entendermos primeiro o que significaria seu extremo oposto, a exclusão. De acordo com Donzelot, citado por Demo (1998a, p. 21), o termo exclusão apareceu nos anos 1970, com o livro de Lenoir, publicado em 1974, *que denuncia os esquecidos do progresso: prisioneiros, doentes mentais, incapacitados, velhos...*

Analisando essa conceituação e refletindo sobre ela na atualidade, podemos observar que se trata da maioria da população brasileira, e não podemos esquecer que este termo traz contido, em si, um cunho social e político do momento no qual ele está inserido.

Portanto, no decorrer da leitura deste trabalho, abordaremos aqui a questão de uma pequena parcela desta imensa classe de excluídos que compõe nosso país.

Mas, para iniciar este assunto, é necessário que façamos um breve resgate histórico da educação dessas pessoas. A sociedade vem atravessando diversas fases no que se refere às práticas sociais com relação às pessoas com necessidades especiais. Como nos mostra Kirk e Gallager, citados por Bueno (2002, p. 55-56):

Historicamente podem ser reconhecidos quatro estágios de desenvolvimento das atitudes em relação às crianças excepcionais. Primeiramente, na era pré-cristã, tendia-se a negligenciar e a maltratar os deficientes. Num segundo estágio, com a difusão do Cristianismo, passou-se a protegê-los e compadecer-se deles. Num terceiro período, nos séculos XVIII e XIX, foram fundadas instituições para oferecer-lhes uma educação à parte. Finalmente, na última parte do século XX, observa-se um movimento que tende a aceitar as pessoas deficientes e a integrá-las, tanto quanto possível.

Essa integração foi dando lugar ao termo inclusão, que se consolidou no início do século no Brasil. De acordo com Jannuzzi (1992), no Brasil, a Constituição de 1824 já previa “instrução primária e gratuita a todos”, fazendo assim a primeira referência à pessoa deficiente. A sociedade de então já se protegia juridicamente do adulto deficiente, privando do direito político o incapacitado físico ou moral. No entanto, somente em 1854, deu-se início ao atendimento dos “deficientes”.

No final da década de 1920, contávamos apenas com dezesseis instituições que ofereciam uma educação para os “anormais”, educação esta ligada à vertente médico-pedagógica e à psicopedagógica.

Somente na década de 1970 houve uma mudança de paradigma em direção à idéia de integração, ou seja, escolas comuns passaram a aceitar a idéia de incorporar crianças ou adolescentes deficientes em classes comuns ou, ao menos, em classes especiais ou de recursos, em ambientes com o mínimo de restrição possível, o mais próximo do “normal”. Dentro desta mudança paradigmática, centra-se o problema apenas na criança, deixando implícita uma visão acrítica da escola. Não há modificações no sistema, nem arquitetônico e muito menos pedagógico. Esta integração existe somente para aqueles educandos capazes de se adaptarem a este ensino regular; para os outros sobra a exclusão.

E, finalmente, de acordo com Mendes (2002), surge na segunda metade da década de 1980, a fase da educação inclusiva, com a radicalização do debate na década de 1990, cuja idéia central era de reestruturar a sociedade para que ela possibilitasse a convivência dos diferentes. No tocante à educação, procura-se defender um sistema único de educação com qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência.

Entretanto, há ainda um longo caminho a ser percorrido em busca dessa educação inclusiva pois,

Hoje, aparentemente, inauguramos um outro tempo no que diz respeito a essas questões. No entanto, o que parece evidente é que a educação da criança deficiente no Brasil carece, historicamente, de uma atenção concreta e comprometida por parte do Estado. Ao longo do tempo, mudaram as formas de inserção, alteraram-se os discursos, renovaram-se as práticas, implementaram-se novas políticas, porém, persiste ainda a marginalização e a segregação dessas crianças que buscam oportunidades de humanização no sistema escolar. (OLIVEIRA, 2003, p. 34)

Não podemos nos esquecer de que inclusão escolar é mais do que apenas colocar alunos com deficiências nas escolas regulares, ou o direito a uma vaga e uma carteira numa classe de ensino regular, e não se limita à formulação de leis e decretos. Somente isso não assegura educação de qualidade para todos. É necessária uma profunda mudança de mentalidade, de paradigmas, de conceitos e preconceitos.

Educação inclusiva: previsão legal

A inclusão de alunos com necessidades educativas, na rede regular de ensino, é um direito assegurado pela LDB n. 9.394/96 e por todo um conjunto de leis, diretrizes e orientações oficiais que compõem a reforma da educação no nosso país, inclusive em nossa lei maior, que é a Constituição Federal.

Na Constituição de 1988, temos grandes avanços em relação ao direito à educação. Primeiramente, temos o direito à igualdade (art. 5º): somos todos iguais perante a lei, sem nenhuma distinção de qualquer natureza, incluindo aí as necessidades especiais. Em seguida, temos assegurado o direito de educação para todos, garantido no art. 205, que preceitua:

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, p. 132)

De acordo com este dispositivo, a ninguém pode ser negado o acesso à escola e nenhuma escola pode excluir ninguém, pois estará ferindo nossa Carta Magna. Além do direito de acesso, que deve ocorrer em igualdade de condições, há o direito de permanência e a *garantia de um padrão de qualidade* (art. 206). Antes mesmo de pensarmos nesse acesso e nessa permanência em igualdade e com qualidade para pessoas com necessidades educativas especiais, perguntamos: de que forma isto pode ocorrer, se nem mesmo o ensino regular é contemplado com estas características?

A Constituição ainda apresenta, no seu art. 208, inciso III, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 133). De acordo com Mantoan (2003), este *preferencialmente* quer dizer atendimento educacional especializado e não educação especial como instituição segregatória. Esta autora afirma:

A Constituição admite que o atendimento educacional especializado também pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, em qualquer instituição, já que seria apenas um complemento, e não um substitutivo, do ensino ministrado na rede regular para todos os alunos. (p. 39)

Portanto, observamos que se trata apenas de uma segunda opção, um apoio, para alguns casos que se fizerem necessários.

Em 1994, foi realizada em Salamanca (Espanha) a Conferência Mundial de Educação Especial, quando foi elaborada e assinada pelos signatários a Declaração de Salamanca, que trata de princípios, política e prática da educação especial, incluindo-se desse modo no contexto da disseminação das orientações neoliberais a serem efetivadas sob a forma de políticas públicas. A estrutura de ação na educação especial é que define as linhas de ação a serem desenvolvidas.

De acordo com esta declaração, a escola comum deve preparar-se para receber o aluno com necessidades educacionais especiais e não o contrário; as escolas devem adequar-se a essa nova realidade, providenciando rampas, corrimão, material pedagógico para portadores de deficiências visuais, entre várias outras coisas (CORDE, 1994).

No entanto, o termo “escola para todos” previsto na declaração de Salamanca, em que se idealiza o respeito às diversidades, é uma realidade exposta ainda apenas no papel, uma vez que, sem nem mesmo mencionar a inserção de educandos com necessidades educacionais especiais, a escola já vive uma pedagogia de exclusão, visto que o processo educacional como um todo é um reforçador das desigualdades sociais. Portanto, antes mesmo de se falar em educação inclusiva de qualidade para todos é necessário que se reflita e se reorganize o sistema educacional vigente, estabelecendo mudanças de mentalidade, de posturas, de atitudes, de organizações de espaços e de práticas pedagógicas.

O referido documento também aborda a importância de adequada preparação do pessoal que trabalha com a educação, principalmente dos professores, e ressalta a necessidade dos serviços de apoio, duas adequações fundamentais para o sucesso da educação inclusiva. Infelizmente, ainda nos falta preparação no nível de graduação e pós-graduação, e os serviços de apoio, quando oferecidos, o são de forma precária (CORDE, 1994).

Conforme Zanata (apud Mendes, 2002), não há como ignorar que nosso sistema de ensino não esteja apto a oferecer possibilidade de escolhas ou qualidade de serviços e, na maioria das vezes, os alunos com necessidades educativas especiais têm acesso apenas a uma carteira comum, em uma escola comum, com uma professora comum, tomando um lugar que nem sempre foi por ele desejado e devidamente planejado,

sem garantia alguma de bem-estar físico e social e, principalmente, de acesso a um ensino de qualidade.

Surge então, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que traz no seu contexto um capítulo sobre a educação especial. O art. 58 entende a educação especial como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p. 46).

Já no seu parágrafo 2º, a LDB dispõe: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, art. 58, p. 46). Neste artigo existe a inadmissível idéia de que, se o educando não pode ser incluso, é em função de suas incapacidades e inadequações e não da escola e do sistema educacional vigente, como nos mostra Carvalho (2003):

A nova Lei, por sua vez, adota uma visão unilateral das dificuldades de aprendizagem, focalizando exclusivamente suas origens nas condições e necessidades do aluno. Essa visão tradicional vem prevalecendo em decorrência das influências clínicas e patologicistas historicamente vinculadas às pessoas com necessidades especiais. (p. 90)

Foi celebrada em 1999, na Guatemala, a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, que revoga as disposições anteriores que lhe são contrárias. Este documento foi aprovado pelo Congresso Nacional e promulgado, em 2001, pelo Decreto n. 3.956 da presidência da República, sendo o Brasil, portanto, signatário deste documento (GUATEMALA, 2005).

De acordo com essa convenção, as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos que outras pessoas. No entanto, apesar de a educação inclusiva ser uma temática bastante discutida nas últimas décadas, nosso país ainda engatinha na efetivação desse processo.

É de fundamental importância para toda a sociedade que a inclusão educacional aconteça de forma efetiva e com qualidade. Mas, para que isso ocorra, é necessária uma grande reflexão sobre a prática pedagógica

vigente sobre os espaços oferecidos, a preparação da equipe a trabalhar com a diversidade, o apoio de equipes especializadas e o envolvimento real do Estado, no intuito de fazer com que tudo isso aconteça de forma concreta, saindo dos papéis para se consolidar na sociedade que, a partir daí, dará um grande passo rumo à sociedade inclusiva.

Educação inclusiva no estado de Goiás

Para falarmos sobre a educação inclusiva no estado de Goiás, necessário se faz que, primeiramente, abordemos a Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo Goiano, no seu capítulo V, que trata da educação especial. Preceitua seu art. 80, § 1º e 2º:

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

§ 1º - A Educação especial se constitui num conjunto de recursos pedagógicos e de serviços de apoio que atendam o direito a todos os alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 2º - Por educandos portadores de necessidades especiais entendem-se todas as crianças, jovens e adultas, cujas necessidades decorrem de suas características peculiares ou de suas dificuldades de aprendizagem permanentes ou transitórias. (GOIÁS, 2001, p. 105-106)

Neste artigo e respectivos parágrafos, há considerações bastante positivas quando se refere à educação especial como modalidade de educação escolar; insere-a no todo educacional e não como um sistema à parte, segregado. De acordo com Almeida (2001), as expressões “todos” e “todas” citadas nos parágrafos expressam o novo entendimento de que a educação só se torna especial se ela se especializa de fato em todos os que a ela recorrem e dela necessitam.

O parágrafo 3º, do mesmo artigo, trata também da disponibilidade de serviços e adequações oferecidos, quando necessários, aos sujeitos da educação especial. Já o parágrafo 4º, que se reporta na íntegra ao art. 58, § 2º da LDB nacional, é um tanto quanto retrógrado, uma vez que coloca no aluno, nas suas condições específicas, a sua possibilidade de ser incluído em classes comuns do ensino regular. Como nos alerta Almeida (2001), é urgente compreendermos que é função da sociedade criar condições para lidar/incluir os seus “diferentes”, e não o contrário.

O parágrafo 5º é uma evolução para todos; diz ele: “A oferta de educação especial, dever constitucional do poder público, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.” (GOIÁS, 2001, art. 80, § 5º, p. 107). Trata-se de progresso para todos, porque é justamente no início do processo educacional que todos nós podemos maximizar nossas potencialidades, vivenciando práticas variadas em ambientes diversificados.

O art. 81 aborda, em seus parágrafos, questões referentes a currículos, aceleração de estudos, qualificação de professores, educação especial para o trabalho e acesso igualitário a benefícios de programas sociais. E o art. 82 trata do Conselho Estadual de Educação e de sua atuação na educação especial.

Em 1999, teve início o movimento inclusivista do estado de Goiás, através da Superintendência de Ensino Especial, na Secretaria de Educação. A superintendência criou, naquele ano, uma equipe técnica especializada em inclusão escolar, e este movimento, que tinha por objetivo proporcionar uma educação de qualidade para todos, sem a exclusão de nenhum aluno, denominou-se Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva.¹

De acordo com o relatório, o programa iniciou-se com a seguinte situação: dos 242 municípios goianos da época (hoje são 246), apenas 77 ofereciam algum tipo de atendimento educacional às pessoas com deficiência. Portanto, 165 municípios não ofereciam esse tipo de atendimento. Todo o estado possuía 52 escolas especiais, sendo 12 na capital e 40 no interior, que atendiam 5.767 alunos. Havia 138 classes especiais, sendo 31 na capital e 107 no interior, que atendiam 1.283 alunos; 159 salas de recursos pedagógicos, sendo 34 na capital e 125 no interior, que atendiam 2.469 alunos. Estavam envolvidos 9.000 educandos nestes atendimentos, um número pequeno em relação à demanda estimada de 100.000 alunos (GOIÁS, 2004).

Esse programa estava previsto para ser desenvolvido no período de 1999 a 2002, tendo como ações básicas, ainda de acordo com o relatório (GOIÁS, 2004): implantação de escolas inclusivas, implementação de unidades referência (antigas escolas especiais redefinidas em seu objetivo ou missão), implantação de atendimento educacional hospitalar, implementação de metodologias e recursos especiais, e desenvolvimento de interfaces e parcerias.

Baseando em dados apresentados pelo relatório (GOIÁS, 2004), podemos observar que o movimento inclusivista no estado de Goiás tem obtido avanços: de 1999 até 2003, um total de 26.733 alunos com deficiência foram atendidos; 16.612 professores foram capacitados; 246 municípios atendidos e 1.177 escolas também foram atendidas. Muito ainda há que se fazer para a consolidação efetiva da educação inclusiva no estado de Goiás. A estimativa é de 100.000 alunos a serem atendidos, mas os primeiros passos já foram dados e algumas vitórias podem ser comemoradas.

Inclusão: algumas considerações

O paradigma da inclusão surge para que todos sejam vistos por suas habilidades e capacidades individuais, sendo assim respeitados como cidadãos. De acordo com Oliveira (2004), um dos grandes desafios da inclusão é desviar o olhar da “deficiência” do indivíduo para a coletividade, como preceitua Omote (apud Oliveira, 2004, p. 81):

Mais do que olhar para o deficiente e examiná-lo detidamente para se compreender algo acerca da deficiência, é preciso olhar para a coletividade que o identifica como deficiente, encaixando-o em uma categoria de desviante e tratando-o distintamente. Alguém é deficiente perante uma audiência e dentro de determinadas circunstâncias.

Podemos observar, com base nestas considerações, que nossas identidades são construídas socialmente, o “ser” e o “não ser”, as “capacidades” e as “incapacidades”, o “pertencer” e o “não pertencer” – tudo isto acaba nos sendo imposto pela sociedade e não conquistados por nós mesmos. Então, tudo que é diferente tende a ser negativo, ruim e deve ser excluído. Talvez esteja no nosso sistema capitalista um dos maiores entraves para se alcançar uma sociedade inclusiva, uma vez que, para esse sistema, só têm existência significativa os melhores, os mais produtivos, os mais “normais” e “iguais”.

Devemos nos atentar para o fato de que a escola que pode gerar inclusão ainda possui uma forte política de exclusão, não apenas com os diferentes, mas também com os desiguais.

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM JATAÍ

Podemos dizer que a sociedade está sempre em constante transformação, impulsionada por seus processos mutáveis, entre eles o educacional, que se modifica através de constantes análises e novas reflexões. Partindo deste pressuposto, a pesquisa trata de questões não respondidas, e é uma atividade voltada para a solução de problemas, que utiliza um método para investigar e analisar estas soluções, buscando um aprofundamento do conhecimento acerca do problema proposto.

Para a realização desta investigação, utilizamos a pesquisa qualitativa, do tipo descritivo, e o estudo bibliográfico. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: a entrevista semiestruturada, o questionário aberto e a análise documental.

Os questionários foram realizados com os professores de salas de aulas dos quatro Cemeis (Centros Municipais de Educação Infantil) e dezenove escolas que têm pré-escolar do município.

Ao término da primeira análise do material obtido através da pesquisa de campo e com base no referencial teórico anteriormente selecionado, constatando os pontos semelhantes e divergentes, foi possível estabelecer três categorias de análise que emergiram do discurso dos sujeitos: concepção de educação inclusiva e seus benefícios; formação do profissional da educação inclusiva; e conhecimento das políticas públicas que apóiam a inclusão.

Concepção de educação inclusiva e seus benefícios

A educação inclusiva é conceituada pela maioria dos autores que trata do tema, entre eles Mantoan (2003), Mendes (2002), Sasaki (1997) e outros, como sendo a educação para todos.

Entretanto, apesar de o foco deste trabalho centrar-se na inclusão educacional de alunos com necessidades educativas especiais na educação infantil, acreditamos ser a educação inclusiva uma educação pensada e realizada para todos, respeitando-se as diversas peculiaridades de alguns grupos e as diferenças individuais de cada um de nós.

Mas o que pudemos observar nas respostas de nossos sujeitos foi o fato de que a maioria apresenta uma conceituação simplista do que seja educação inclusiva.

Percebe-se que a educação inclusiva é vista como aquela voltada apenas para pessoas com necessidades educativas especiais, e é abordada

como se, para sua efetivação, fosse necessário somente unir alunos “ditos normais” com “deficientes” na rede regular de ensino. Mas toda esta questão é muito mais complexa, como nos mostra Prieto (2002, p. 49): “A inclusão escolar e social é compreendida como educação de qualidade para todos e não somente como acesso de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.”

Em contradição com a maioria das opiniões dos sujeitos entrevistados, uma minoria conceitua a educação inclusiva como uma educação para todos. Nas respostas destes sujeitos, observamos um conceito mais abrangente e que se enquadra mais dentro dos parâmetros propostos para a educação inclusiva.

Podemos reafirmar que a educação inclusiva traz ganhos para todos, e o principal deles é viver a experiência da diferença. Entretanto, nem todos os educadores têm esta mesma visão. O preconceito e a desinformação ainda são recorrentes em nosso meio educacional e, de acordo com Mantoan (2003), as dificuldades não se encontram apenas nos alunos, mas muitas vezes também nos professores.

Na contramão desses conceitos, carregados de preconceitos, estão os depoimentos da maioria dos sujeitos da pesquisa, que acreditam que a inclusão educacional é benéfica para todos, desde que se preparem os profissionais, as escolas, os materiais, os currículos e a equipe de apoio, antes de se iniciar o processo de inclusão.

Mendes (2002) coloca como pontos primordiais, para que haja uma política de educação inclusiva, a formação de professores e a organização de serviços. É realmente fundamental que se crie suportes para atender às necessidades de formação de pessoal e à provisão de serviços, ensino cooperativo entre professores do ensino regular e especial e uma rede de apoio contando com equipamentos, recursos materiais e humanos.

Essa questão, a formação do profissional, é o foco de discussão de nossa segunda categoria de análise.

Formação do profissional da educação inclusiva

Nesta categoria, abordamos a formação dos professores para o trabalho com a educação inclusiva iniciada na educação infantil e verificamos, também, se esses profissionais estão se sentindo preparados para lidar com essa nova realidade educacional.

Primeiramente, devemos colocar que, antes mesmo da formação, o professor inclusivo deve ser trabalhado no rompimento dos seus próprios

preconceitos. Ele deve lutar para que o educando com necessidades educacionais especiais seja visto antes do rótulo ou do diagnóstico, assim como batalhar para que ele seja bem recebido pelo grupo (MANTOAN, 2003).

A formação profissional é o ponto de convergência que, na reorganização da prática de educação infantil, deve ser priorizado. O exame desse tema poderá favorecer a formação destes profissionais para que atuem junto às crianças cujas necessidades são especiais, independentemente de apresentarem ou não uma deficiência, de modo a respeitar, apoiar e estimular seu desenvolvimento global (BUENO, 2002). De acordo com ele:

O que se deve ter em mente é que para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular, há que se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do alunado, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquira conhecimentos e desenvolva práticas específicas necessárias para a absorção de crianças com necessidades educacionais especiais. (Bueno, 2002, p. 11)

A maioria dos professores que participou da pesquisa tem pouco conhecimento sobre a educação inclusiva e sobre o trabalho educacional a ser desenvolvido na educação infantil, neste contexto. Não participaram de atividades de aperfeiçoamento e qualificação nesta área sob a justificativa de falta de oportunidade. E sujeitos já tinham participado de palestras, seminários etc. que abordaram o tema de forma superficial.

No que se refere a uma política de formação docente, estamos distantes de conseguir níveis qualitativos mínimos para a efetivação de uma educação inclusiva, não por falta de condições ou vontade do professor, mas por extrema falta de vontade política, tanto por parte dos órgãos governamentais como pelas instituições de formação, como as universidades (BUENO, 2002).

E como nos afirma Prieto (2002),

Dentre as várias condições a serem asseguradas ao professor, o domínio do saber para que seu fazer seja consciente, planejado e seguro pode ser um fator dos mais relevantes para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro. (p. 53)

Partindo dessa análise em que comprovamos que a maioria dos sujeitos não possui formação ou sequer capacitação para o trabalho com a educação inclusiva, questionamos como seria sua reação diante de um aluno deficiente, e se acreditam que seu Cemei (ou sua escola) está preparado para receber e incluir o aluno, pois, de acordo com Mantoan (2005), a escola precisa muito mais do que só de adaptações físicas, ela precisa oferecer atendimento educacional especializado, que deve ocorrer preferencialmente no contraturno, no mesmo local e com professores especializados. Dessa forma, um aluno surdo, por exemplo, assiste às aulas normalmente com seus colegas e, em outro período, tem aulas de língua brasileira de sinais (Libras).

De acordo com as informações da maioria dos sujeitos, nem mesmo as adaptações físicas encontram-se realizadas nos Cemeis ou nas escolas onde trabalham. Os professores sentem-se despreparados, mesmo aqueles que já tiveram alunos deficientes, assim como consideram suas instituições sem as condições necessárias de adaptações e sem serviços de apoio diante da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Sabemos da importância da preparação das instituições em todos os seus aspectos (físicos, humanos e administrativo-pedagógicos) para receber em seus espaços e oferecer educação de qualidade para crianças com necessidades educativas especiais. E não podemos esquecer que isto não está previsto apenas pelos teóricos do assunto, mas é garantia legal. Preceitua a LDB, no art. 59:

Art. 59 – Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996, p. 47)

Entretanto, observamos pelos relatos dos sujeitos que, apesar da produção de leis e pesquisas na área com o objetivo de melhorar a qualidade da educação inclusiva, na prática isto ainda não foi efetivado, pois a formação dos profissionais que atuam nessas áreas, assim como o preparo das instituições, são apenas alguns dos muitos problemas a ser resolvidos.

Existem várias leis e inúmeros documentos que amparam a inclusão, e o conhecimento delas por parte dos professores dos Cemeis e pré-escolas do município de Jataí-GO, representam a nossa terceira categoria de análise.

Conhecimento das políticas públicas que apoiam a inclusão

Como nos diz Mantoan (2003, p. 47), “a inclusão pegou as escolas de calças curtas”. Apesar de não se tratar de um tema tão novo assim, pois está previsto na Declaração de Salamanca de 1994, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e antes ainda na Constituição Federal de 1988, a maioria dos sujeitos desta pesquisa não possui conhecimento sobre as políticas públicas que apoiam esse movimento educacional, enquanto outra grande parcela conhece apenas superficialmente o problema.

É bem verdade que apenas a existência do direito no texto legal não é suficiente para garantir a sua devida aplicação prática. Entretanto, não podemos esquecer a importância desse respaldo, do valor do direito e de sua manutenção na legislação (CARMO, 2001). Portanto, é fundamental que todos os envolvidos neste processo de inclusão educacional tenham conhecimento das políticas públicas que amparam esse processo, para que melhor possam lutar pela efetivação correta e justa desses direitos.

Mas para que possamos fazer esta análise, temos que conhecer o que a legislação preceitua sobre o assunto, uma vez que a garantia de que os governantes querem atuar na esfera pública para que todos da comunidade possam fazer parte dela é um legado que pode ser desdobrado para diferentes áreas (educação, saúde, habitação, transporte, entre outras). Para isso, é necessário que se respeite e siga o planejamento das políticas sociais e, portanto, cabe também a nós a fiscalização dessas ações (PRIETO, 2002).

Entretanto, para que ocorra a universalização ao acesso e à permanência de todos, incondicionalmente, nas turmas escolares, e a democratização da educação são necessárias outras ações, além do conhecimento das políticas públicas que apoiam a inclusão, e uma das mais importantes é a reestruturação da escola através do projeto político pedagógico (PPP). Para que a escola possa tornar-se inclusiva, com ações intencionais de agrupamentos heterogêneos, utilizando estratégias, equipamentos, recursos materiais e humanos que favoreçam a inclusão é necessário que tudo isto esteja previsto no PPP e que este seja de conhecimento de

toda comunidade escolar. Entretanto, nem sempre é o que acontece em suas respostas. Alguns sujeitos afirmaram não ter conhecimento deste documento na escola em que atuam e muito menos participaram de sua elaboração.

A maioria das observações com relação à abordagem da inclusão no PPP foram negativas, demonstrando que grande parte dos Cemeis e pré-escolas do município de Jataí, sendo três Cemeis e 12 escolas, não se preocupou com a questão da inclusão de educandos com necessidades educativas especiais durante a elaboração desse documento escolar. Tal confirmação é preocupante, sendo que, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), a elaboração de um PPP que se oriente pela política de inclusão e pelo compromisso com a educação escolar desses alunos, provendo os recursos pedagógicos necessários ao apoio de programas educativos e ações destinadas à capacitação de recursos humanos para atender às demandas desses alunos, são fundamentais para que ocorra a intensificação quantitativa e qualitativa da política inclusiva, assim como a real efetivação da inclusão escolar.

É importante ressaltar que o PPP visa retratar a escola e direcionar suas ações, os dados nele contidos devem orientar o diretor, coordenadores, professores, funcionários e pais sobre a clientela da escola e os atendimentos a ela oferecidos. Vários aspectos da organização físico-administrativa e pedagógica das escolas, como os currículos, as práticas de ensino e a avaliação, entre outros, somente são estruturados ou reestruturados com base no projeto pedagógico. Sem esse documento é praticamente impossível para a escola o planejamento de ações direcionadas ao atendimento de toda diversidade que, com certeza, apresentam os seus educandos.

E, finalizando esta discussão sobre o conhecimento das políticas públicas que apoiam a inclusão, acreditamos ser importante analisar o tipo e o grau de comunicação e articulação existente entre a Secretaria Municipal de Educação e os professores que atuam nos Cemeis e nas pré-escolas do município.

Realizada a análise das questões que se referiam ao conhecimento da proposta de inclusão do município, pudemos observar que existe uma falha de comunicação entre estas duas esferas, uma vez que a maioria dos professores não tem conhecimento da proposta do município, de suas ações, nem sequer da existência do departamento de inclusão.

O município de Jataí, dentro de sua Secretaria Municipal de Educação, conta com um departamento específico para tratar a inclusão. É composto de quatro pedagogas e psicopedagogas, uma psicóloga, uma assistente social, uma fonoaudióloga, três intérpretes e duas instrutoras. Possui ainda um projeto de inclusão da rede municipal de educação e um plano de ação da assessoria técnica psico-sociopedagógica de apoio à inclusão. Entretanto, os professores dos Cemeis e das pré-escolas parecem não conhecer esse documento e essas ações.

É fundamental que os professores entendam tal proposta e que o departamento de inclusão tenha total conhecimento da realidade de sua rede de ensino, de acordo com Prieto (2002). Para os professores, maiores informações os tornariam melhor amparados e embasados para a realização de seu trabalho com melhor e maior qualidade. E o departamento, com informações bem coletadas e dimensionadas, teria referências fundamentais para o planejamento de ações educacionais direcionadas ao atendimento de todo o seu alunado, sendo ele com necessidades educativas especiais ou não.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A inclusão escolar cresce a cada ano e, com ela, o desafio de garantir uma educação de qualidade para todos. Na escola inclusiva, os alunos e professores aprendem a conviver com a diferença e se tornam cidadãos solidários. E, neste contexto, o respeito às diferenças é pedra basilar para o sucesso da escola, onde a oportunidade de acesso e permanência é igual, mas estratégias, métodos, currículos e avaliações são diferenciados e adaptados de acordo com as especificidades de cada aluno.

O que foi possível observar na análise dos resultados desta pesquisa, é que a educação infantil do município de Jataí ainda se mantém à parte do movimento da inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais. Os conceitos relacionados à educação inclusiva que são expressos pelos sujeitos não demonstram fundamentação teórica, do que se deduz não haver um estudo e uma reflexão sobre o tema por parte deles. Também foi possível observar que muitos não acreditam na eficácia de uma educação que englobe a todos.

A questão da formação e capacitação dos professores para o trabalho com essa escola inclusiva e com os alunos com necessidades educativas especiais foi outro foco de análise do nosso trabalho, considerando que atuar com a diversidade exige um complexo rol de conhecimentos

e disponibilidade para lidar com o novo. Em se tratando da capacitação de profissionais que atuem de forma efetiva na educação de crianças com necessidades especiais, a formação deve incluir conteúdos que permitam compreender os diferentes problemas que levam à deficiência e às necessidades desta população. Mas o que se verificou com a análise dos resultados é que os professores não possuem formação específica ou sequer capacitação, e não se sentem preparados para trabalhos com alunos que apresentem necessidades educativas especiais. É muito importante e urgente que os sistemas governamentais, como um todo, propiciem e garantam incentivos e condições aos profissionais da educação para que desenvolvam pesquisas, ou seja, para que possam frequentar cursos de capacitação, graduação e pós-graduação sem serem onerados e/ou prejudicados em sua vida funcional, sob pena de não conseguir a efetivação de uma educação de qualidade para todos.

Outro enfoque deste trabalho envolve o conhecimento das políticas públicas que apoiam a inclusão, por acreditar que apenas o texto legal não garante a prática do direito, mas sem a previsão legal nem sequer existe o direito. Portanto, o conhecimento destas políticas é fundamental para que possamos lutar pela efetivação da inclusão escolar. Entretanto, o que se observou nesta pesquisa é que a maioria dos sujeitos não possui conhecimento destas políticas, nem ao menos da proposta de inclusão da própria secretaria de educação do município. É importante salientar que a comunicação e articulação entre as secretarias de educação e suas instituições educacionais são o ponto primordial para a realização de um trabalho qualitativo.

A presente pesquisa permitiu constatar que a inclusão escolar na educação infantil do município de Jataí não é ainda uma realidade. E esta discussão toma vários caminhos: recursos materiais, físicos, humanos, políticas públicas, formação de professores, entre outros. E parece que pensar em educação inclusiva, com todos os recursos necessários, em curto prazo, neste sistema educacional vigente, parece extremamente utópico. Mas pode ser possível construir uma educação inclusiva dentro das possibilidades e das estruturas educacionais disponíveis atualmente. Para isto, basta querer, acreditar, unir forças e trabalhar.

ABSTRACT

This article set out to show the reality of inclusion in primary education in the municipal schools of Jataí, Goiás. This qualitative descriptive study chose

the interview, the open questionnaire and documental analysis as its research instruments. Three categories of analysis arose out of the data analyzed: the concept and benefits of inclusive education; formation of professionals for inclusive education; the knowledge of public policies which support inclusion. The results showed that very little is known about the theme and also that the inclusion of children with special educational needs is viewed with a certain reserve, demonstrating preconceived concepts. The lack of information and of formation of professionals, as well as the limitations in terms of physical and pedagogical structure in the schools were recognized, proving that intervention is needed if an effective inclusive education is to be provided.

Keywords: Inclusive education. Children's education. Professional formation. School structure.

NOTA

1. Este documento é um relatório preparado para o Banco Mundial, baseado no trabalho do consultor e nos documentos gerados pela Superintendência do Ensino Especial, da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, 2004.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. de. Análises e reflexões acerca do capítulo V, que trata da Educação Especial nas Diretrizes e Bases do Sistema Educativo no Estado de Goiás. In: FALEIRO, M. de O. L.; TOSCHI, M. S. (Orgs.). *LDB do Estado de Goiás: análises e perspectivas*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001. p. 105-110.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Constituição Federal de 1988*. MEC-SEF, 1988.

_____. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: Secretaria de Educação Especial-MEC-SEESP, 2001.

_____. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Rio de Janeiro: DP&A, 1996.

BUENO, J. G. S. *Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista?* 2002. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: set. de 2005.

CARMO, A. A. do. Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. *Revista Integração*. Ministério de Educação. Brasília-Brasil, Ano 13, n. 23, 2001. p. 43-48.

CARVALHO, E. N. S. de. Nova lei de diretrizes e bases da educação. Perspectivas para os alunos com necessidades educacionais especiais. In: SILVA,

E. B. da (Org.). *A educação básica pós-LDB*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. p. 85-97.

CORDE. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1994.

DEMO, P. *Charme da exclusão social*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998a.

_____. *Educação e qualidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998b.

GOIÁS. Assembléia Legislativa. Lei do sistema educativo de Goiás. In: FALEIRO, M. de O. L.; TOSCHI, M. S. *LDB do Estado de Goiás: análises e perspectivas*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

GUATEMALA. Documentos internacionais – Convenção de Guatemala. In: *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção de Guatemala)*. Guatemala, 1999. Disponível em: <<http://hygeia.fsp.usp.br/acessibilidade/cd/cdaccess/htm/legislação6.htm>>. Acesso em: 22 ago. 2005.

JANNUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1992.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. *Revista Nova Escola*. Edição 192, São Paulo: Editora Abril, maio 2005. p. 24-26.

_____. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S. (Org.). *Escola inclusiva*. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2002. p. 61-85.

OLIVEIRA, C. B. de. *Políticas educacionais inclusivas para criança deficiente: concepções e veiculações no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

OLIVEIRA, I. A. de. *Saberes imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PRIETO, R. G. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. (Orgs.) *Escola inclusiva*. São Carlos, SP: Edufscam, 2002. p. 45-59.

SASSAKI, R. K. *Inclusão*. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VITTA, F. C. F. de. *Cuidado e educação nas atividades do berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.