

PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA¹

PERCEPTION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS ON THE INCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Fabiana Cristina Frigieri DE VITTA²
Alberto DE VITTA³
Alexandra S.R. MONTEIRO⁴

RESUMO: a educação infantil é importante para o desenvolvimento da criança com necessidades especiais. Nesse processo educacional, o professor e sua percepção de educação inclusiva são fatores primordiais. Este trabalho objetivou analisar a percepção de professores de educação infantil, que quanto à prática educativa atual, diferem em relação à presença de alunos com deficiências em seus ambientes de trabalho, sobre a educação da criança com deficiência na faixa etária de 3 a 6 anos. Foram sujeitos da pesquisa 12 professores de educação infantil divididos equitativamente em três grupos: de escolas especiais; de escolas comuns que trabalham com crianças com deficiências inseridas em suas classes e de escolas comuns que não possuem em suas classes crianças com deficiências. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semi-estruturadas, gravadas em fita cassete. Foi realizada análise de conteúdo e os dados mostraram que os professores vêem como a principal contribuição do processo de inclusão a socialização da criança com deficiências, restringindo-o, porém, a crianças com possibilidades de independência. Quanto à aprendizagem, acreditam que a criança com deficiência mental é a que encontra maiores dificuldades, contrariamente à com deficiência física. Ressaltam problemas com o espaço físico, recursos materiais e humanos e relativos à formação do professor. Pôde se concluir que é preciso possibilitar aos professores uma formação que abranja conhecimentos sobre as diferentes deficiências e as necessidades educacionais relativas a estas, propiciar a adequação do espaço físico e dos recursos materiais, além de assistência técnica específica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação especial; Educação infantil; Necessidades educacionais especiais; Formação de professores.

ABSTRACT: Early childhood education is important for the development of children with special needs. The teacher and his/her perception of inclusive education are essential factors throughout such educational processes. The present study aimed to analyze early childhood teacher's perception of the education of children with disabilities aged three and six years. Their perception of current educational practices is different due to the presence of special needs children in their working environment. Twelve childhood education teachers participated in this study and were equally divided into three groups: those from special schools; those from ordinary schools, who work with children with disabilities and those from ordinary schools who don't have children with disabilities in the classroom. The data were collected using tape recorded semi-structured interviews. Content analysis was performed. The data indicated that the teachers see the disabled children's socialization as the main contribution of the inclusive process, however, they deemed that inclusion should be restricted to children with possibilities of independence. As to the learning process, they expressed that children with intellectual disabilities had more difficulty than the ones with physical disability. Problems regarding physical space, material and human resources as well as teacher education were pointed out. It was concluded

¹ Financiamento: PIBIC/CNPq/USC

² Doutora em Educação Especial; Professora Assistente do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Ciências e Filosofia – Unesp – Marília - fabiana.vitta.to@gmail.com

³ Doutor em Educação. Professor Assistente do Curso de Fisioterapia e do Programa de Pós-Graduação em Biologia Oral, área de concentração Saúde Coletiva – Universidade do Sagrado Coração. Bauru – SP. albvitta@yahoo.com.br

⁴ Professora do curso de Terapia Ocupacional da Universidade do Sagrado Coração. Mestranda em Saúde Coletiva, Universidade do Sagrado Coração. Bauru – SP alemonteiro.to@gmail.com.

that the teachers need preparation not only regarding the understanding of various disabilities and the educational needs related to them but also about adequate physical space, material resources and specific technical assistance.

KEYWORDS: Special Education; Childhood Education; Teacher Education; Special Educational Needs.

1 INTRODUÇÃO

O órgão do Ministério da Educação (MEC) responsável pela educação da criança deficiente é a Secretaria de Educação Especial (SEESP). Segundo a mesma (BRASIL, 2000, p. 1), educação especial é uma “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com necessidades educacionais especiais”, desde a educação infantil ao ensino superior.

Os resultados do censo escolar de 2006 (<http://www.inep.gov.br>) mostram que houve uma variação negativa em relação a 2005 de 0,7% em relação aos matriculados na Educação Especial. Não há dados disponíveis sobre a inserção em classes comuns de escolas regulares; ainda, não permite separá-los por nível de formação, ou seja, fornece o número total de matriculados, independente se na creche, pré-escola, Ensino Fundamental etc. Em relação à Educação Infantil, dispõe sobre o número geral de matriculados – 7.016.095 (com variação negativa em relação a 2005 de 2,7%).

O desenvolvimento de ações estratégicas, que incluem adaptações curriculares e formação de recursos humanos, tem sido focalizado pela SEESP, com o objetivo de alcançar a meta de combate à exclusão de qualquer pessoa do sistema educacional. No entanto, a creche e a pré-escola, que configuram a educação infantil ainda estão iniciando ações com o objetivo de facilitar a inclusão.

Vários autores (DE VITTA; EMMEL, 2004; BISCEGLI, 2007 et al; BERSCH; MACHADO, 2007) concordam sobre a importância da educação infantil para o desenvolvimento da criança, principalmente se este atendimento educacional for de boa qualidade. Isso é especialmente válido para a criança com necessidades especiais.

[...] a educação infantil, proposta nos espaços da creche e pré-escola, possibilitará que a criança com deficiência experimente aquilo que outros bebês e crianças da mesma idade estão vivenciando: brincadeiras corporais, sensoriais, músicas, histórias, cores, formas, tempo e espaço e afeto. Buscando construir bases e alicerces para o aprendizado, a criança pequena com deficiência também necessita experimentar, movimentar-se e deslocar-se (mesmo do seu jeito diferente); necessita tocar, perceber e comparar; entrar, sair, compor e desfazer; necessita significar o que percebe com os sentidos, como qualquer outra criança de sua idade (BERSCH; MACHADO, 2007, p.19)

Estudos têm mostrado que a educação infantil enfrenta problemas, como a falta de capacitação de recursos humanos (KUHLMANN JR., 1999; PALHARES; MARTINEZ, 1999; DE VITTA; EMMEL, 2004). Algumas questões se fazem pertinentes: estarão os professores da educação infantil, preparados para receber a

criança com necessidades especiais? Quais seus conceitos acerca das diferentes deficiências e da inclusão dessas crianças?

As atitudes em relação às pessoas com as necessidades especiais representam um dos mais importantes fatores para o sucesso da escola inclusiva (GOMES; BARBOSA, 2006). Sant'Ana (2005) relatou que para, os professores e diretores entrevistados, as dificuldades de inclusão estão relacionadas a formação de práticas educacionais essenciais à promoção da mesma e à falta de apoio de especialistas. Aguiar e Duarte (2005) apontaram como principais entraves para incluir alunos portadores de necessidades especiais nas aulas de Educação Física a falta de cursos de reciclagem, de auxílio técnico pedagógico especializado, de estrutura adaptada do espaço físico e material didático adequado. Silveira e Neves (2006) relataram as concepções que problematizam a dificuldade de inclusão escolar dos deficientes múltiplos, sendo esta vinculada à própria dificuldade no acompanhamento de conteúdos ministrados. Lacerda (2006) mostrou que as principais dificuldades dos professores no processo de inclusão do aluno surdo no ensino regular são o desconhecimento sobre a surdez e sobre suas implicações educacionais, a interação professor/intérprete e a incerteza em relação ao papel dos diferentes atores neste cenário, as adaptações curriculares e estratégias de aula, resultando na exclusão do aluno surdo de atividades.

O referencial teórico apresentado permite vislumbrar a importância de um trabalho que visa a aprofundar o conhecimento sobre a percepção dos professores de educação infantil em relação à criança deficiente, propiciando ampliação e sistematização dos dados relativos a estes profissionais, participantes ativos no contexto da educação especial.

Esta pesquisa teve por objetivo analisar a percepção de professores de educação infantil, que quanto à prática educativa atual, diferem em relação à presença de alunos com deficiências em seus ambientes de trabalho, sobre a educação da criança deficiente na faixa etária de três a seis anos.

2 MÉTODO

Esta pesquisa foi organizada em continuidade à “Conceito sobre a educação da criança deficiente, de acordo com professores de educação infantil da cidade de Bauru” (DE VITTA; SILVA; MORAES, 2004), na qual objetivou-se “verificar os indicativos sobre o conceito de educação da criança deficiente na faixa etária de 3 a 6 anos, junto a professores de educação infantil que, quanto à prática educativa atual, diferem em relação à presença de alunos com deficiências em seus ambientes de trabalho”, através da aplicação de questionários junto a 70 professores de educação infantil de escolas cadastradas na Secretaria Municipal de Educação de Bauru, divididos em 3 grupos:

- a) 4 professores de educação infantil de escolas especiais. Este número é bastante reduzido por se tratar apenas de duas escolas;

- b) 31 professores oriundos de 15 escolas comuns de educação infantil e que têm em suas salas de aula crianças deficientes incluídas. Estas escolas foram escolhidas de acordo com sua localização geográfica para abranger todo município;
- c) 35 professores provenientes de 8 escolas comuns de educação infantil que não têm crianças deficientes incluídas, distribuídas geograficamente pelo município.

Para esta pesquisa, após nova autorização da Secretaria de Educação de Bauru, foram organizados os mesmos três grupos de participantes, com 4 membros em cada, selecionados através de sorteio nos grupos acima mencionados, com exceção dos professores de escolas especiais, que contou com a participação de todos os sujeitos. Os professores foram informados sobre o projeto, seus objetivos e procedimentos e que as informações fornecidas por eles seriam exclusivamente para fins de pesquisa, havendo sigilo em relação à sua identidade e consentiram, por escrito, em participar da pesquisa.

Para a coleta de dados, foi utilizada a técnica de entrevista, semiestruturada, instrumento usado para investigar concepções sobre um determinado tema, proporcionando o aprofundamento daqueles encontrados na pesquisa anterior. O roteiro foi preparado baseado nos resultados já encontrados na pesquisa anterior e em referenciais bibliográficos da área. Os principais tópicos tratados estavam escritos em folha – roteiro –, e nortearam as entrevistadoras, de modo que todos os entrevistados pudessem discorrer livremente sobre os mesmos temas.

A coleta de dados ocorreu em local e horário previamente combinado, sendo que os entrevistadores foram devidamente treinados quanto aos cuidados a serem tomados numa entrevista, segundo Bogdan e Biklen (1994), Gil (1999) e Duarte (2004).

As entrevistas foram gravadas em fitas cassetes. Em seguida, foram transcritas na íntegra, pelos próprios entrevistadores que as conferiram em seus detalhes, realizando, quando necessário, anotações de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, enfim, de toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito (GIL, 1991; DUARTE, 2004).

Após leitura do material, o conjunto de informações foi organizado em quatro eixos temáticos, articulados com o objetivo da pesquisa: conceito de deficiência e sua relação com a aprendizagem, concepções sobre inclusão, aspectos que interferem na inclusão e formação do professor. A análise final permitiu a confrontação entre os resultados do material empírico e o teórico (MINAYO, 2000; DUARTE, 2004).

A pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética da Universidade do Sagrado Coração, sendo aprovada no protocolo nº 071/2003.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados segundo os temas definidos para a entrevista e análise dos dados.

Conceito de deficiência e sua relação com a aprendizagem

Considerando o primeiro tema, nos três grupos de professores estudados, as deficiências citadas foram física, mental, auditiva, visual e múltipla. A conceituação sobre deficiência esteve de acordo com o esperado em senso comum. Dessa forma, a deficiência auditiva foi definida pela maioria dos participantes como problemas de audição e linguagem, a física como dificuldades e/ou limitações motoras, a visual como ausência parcial ou total da visão e a mental como dificuldade de aprendizagem, de compreensão.

Os dados sinalizaram uma vinculação do conceito de deficiência à ideia de incapacidade, diferença e anomalia. No entanto, alguns profissionais disseram ter dificuldade para definir deficiência, relatando, em alguns casos, que todas as pessoas em alguma medida possuem características diferentes que dificultam certas atividades.

Anjos, Andrade e Pereira (2009) encontraram resultados semelhantes em relação às concepções de normalidade e deficiência, ou seja, parte dos participantes questiona a ideia de normalidade, colocando que as pessoas só são normais até certo ponto. Conceituam deficiência como característica humana geral, mas distinguem alunos com uma deficiência mais aguda.

A prevalência de conceitos estereotipados tem sido verificada em outras pesquisas junto a professores (DE VITTA; SILVA; MORAES, 2004; SILVEIRA; NEVES, 2006; GOMES; BARBOSA, 2006; SOUZA, 2008; SOUSA, 2008; ANJOS; ANDRADE; PEREIRA; 2009).

Verificou-se, nas entrevistas, que na definição de deficiência mental, o problema está na criança, é parte dela, tornando-se difícil modificar o quadro apresentado. Sousa (2008) descreve resultados nos quais a deficiência mental é percebida como uma condição determinada por variáveis orgânicas, principalmente por professores de classe comum. Verificou que há predominância da ideia de que na escola ocorre a aprendizagem parcial dos conteúdos, tanto por parte dos professores de atendimento educacional especializado como dos de classe comum, sendo que as justificativas relacionavam-se às condições da escola e às condições dos próprios sujeitos, sendo que estas prevalecem. A autora mostra que o tempo de aprendizagem do aluno com deficiência mental é mais lento que o da maioria dos alunos, havendo necessidade de superar o modelo atual de ensino e promover uma reflexão ampliada que analise “as bases filosóficas que sustentam essa forma de conceber a deficiência mental e, conseqüentemente, suas resultantes educacionais” (p.105).

Anjos, Andrade e Pereira (2009) ao estudarem o discurso de professores de sala comum sobre a inclusão, verificaram que para alguns professores deficiência relaciona-se com a falta de disposição para aprender, podendo estar mais ou menos sob a responsabilidade do próprio sujeito, enquanto portador da deficiência.

Nas deficiências visuais e auditivas, apesar do fator de diferença estar no indivíduo, os participantes consideram a possibilidade de um ambiente modificado e apropriado para possibilitar seu desenvolvimento cognitivo e social. Nessas, as dificuldades relacionadas à falta de recursos materiais são citadas como problema para o desenvolvimento da aprendizagem. Maruyama, Sampaio e Rehder (2009) em uma pesquisa sobre a percepção de professores sobre a deficiência visual, verificaram que a maioria acredita que o aluno com baixa visão tem dificuldades para aprender. Lacerda (2006) afirma que a inclusão do aluno surdo é pouco responsável e que “a desinformação dos professores e o desconhecimento sobre a surdez e sobre modos adequados de atendimento ao aluno surdo são frequentes” (p. 176).

Nota-se ainda nas falas das professoras dos três grupos, que a dificuldade na comunicação, tanto do deficiente mental (que não tem boa compreensão do que lhe é explicado, segundo os entrevistados) como do auditivo, é um fator que interfere na aprendizagem e de difícil solução para as professoras, mesmo com a presença de intérpretes em sala de aula, como verificou em seu estudo Lacerda (2006). Anjos, Andrade e Pereira (2009) discutem sobre os sentimentos dos professores em relação à inclusão e atentam-se para as dificuldades de comunicação encontradas no trabalho com os deficientes, mostrando que, embora tais dificuldades sejam atribuídas aos alunos, a comunicação é relacional e composta também pelas atitudes dos profissionais.

Na deficiência física, embora seja a mais visível, os problemas que dificultam a aprendizagem ficam associados diretamente à falta de recursos materiais e de organização do espaço físico, ou seja, embora a deficiência esteja na criança, não seria ela a causa das dificuldades de aprendizagem, mas sim a falta de adaptação do meio em que ela vive.

Concepções sobre inclusão

A partir desses conceitos, como é vista a inclusão pelos professores participantes?

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), ao tratar da educação de crianças com necessidades especiais, as classifica como portadores de deficiência mental, auditiva, visual, física e deficiência múltipla e portadores de altas habilidades, referindo-se aos benefícios da convivência com a diversidade, para ela e para as crianças tidas como normais, na

medida em que representa uma inserção de fato no universo social e favorece o desenvolvimento e a aprendizagem, permitindo a formação de vínculos estimuladores, o confronto com a diferença e o trabalho com a própria dificuldade (BRASIL, 1998, p. 35).

Vários autores (SANT'ANA, 2005; GOMES; BARBOSA, 2006; SOUSA, 2008; ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009; MARUYAMA; SAMPAIO; REHDER, 2009) identificaram em suas pesquisas a relação entre a inclusão e o desenvolvimento social. No entanto, ressaltam que há necessidade de cuidado com esta afirmativa, na medida que pode estar enviesada.

Percebe-se um reforço da ideia de socialização como indicativo de normalidade (o aluno é tanto mais normal quanto mais interage, diverte-se no grupo), mas essa noção de socialização está mais vinculada a relações sociais de entretenimento do que de ensino-aprendizagem (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009, p. 125).

Sendo assim, pôde-se constatar que, de modo geral, a inclusão escolar do PPC é vista pelos professores como uma ação muito mais “humanitária” do que realmente educacional. A proposta inclusiva, para muitos professores, leva em consideração apenas a possibilidade de interação social destes PNEEs, visando muito mais ao “bem-estar” social destes alunos, desconsiderando as possibilidades de um real desenvolvimento cognitivo (GOMES; BARBOSA, 2006, p. 92).

Em todos os grupos, nesta pesquisa, aparecem respostas que remetem à importância da inclusão para o desenvolvimento social do deficiente, mas também a ideia de que inclusão não é para todos, ou seja, que existem casos que não podem participar desse processo. O aspecto mais citado como decisivo na elegibilidade para a inclusão, segundo os três grupos de professores, relaciona-se ao nível de independência que a criança tem ou pode conquistar - casos cuja deficiência física ou mental é muito grave devem receber atendimento especializado em local apropriado. Alguns professores ressaltam que deveria haver uma avaliação rigorosa da criança e de suas possibilidades e necessidades antes da inclusão. Dados semelhantes foram encontrados por Sousa (2008).

Os professores de classes sem inclusão diferenciam o processo na escola fundamental e na educação infantil, julgando que no último é mais fácil que ela ocorra, principalmente devido à menor discriminação nessa fase.

De Vitta e Emmel (2004) estudou o uso de atividades no berçário e ressaltou que essa fase da educação é inclusiva *a priori*. No entanto, não se mostra favorável à inclusão de todas as crianças, já que em alguns casos há necessidade de equipamentos e procedimentos especializados, desconhecidos pelos profissionais da educação infantil.

Uma discussão recente sobre a forma mais adequada de atender às necessidades educacionais especiais da criança tem seguido duas formas de pensar. Em uma delas, acredita-se que determinadas “categorias” de necessidades educacionais podem ser incluídas no ensino regular, enquanto outras não, tomando-se geralmente por base a limitação orgânica. A outra acredita que todas as crianças devem ser incluídas, ou melhor, inseridas, o que faria o sistema educacional se organizar para atendê-las. Araújo e Omote (2005) defendem a ideia que não deve

haver espaços destinados a deficientes pelos simples fato de pertencerem ou não a uma determinada categoria.

[...] a prescrição de qualquer serviço especial deve ocorrer em função de necessidades específicas de cada indivíduo, mediante a correta avaliação das possibilidades de utilização de serviços comuns ou especiais (p.245).

Sousa (2008), após análise de diferentes conceitos dados pelos sujeitos de sua pesquisa sobre a inclusão da criança com deficiência, considera que

[...] Diante da opinião dos professores sobre a inclusão do aluno com DM, que não cabe mais ficar discutindo se é possível ou não incluir, seja aluno com deficiência mental ou outro aluno, mas descobrir o que fazer diante da realidade para que ela se efetive (p.111).

Alguns autores (LACERDA, 2006; SOUSA, 2008, SEKKEL; ZANELATTO, BRANDÃO, 2010) que estudam a inclusão de crianças deficientes em ambientes naturais (que inclui os familiares, assim como as instituições de cuidado e educação), desde que com o suporte adequado, ressaltam que há ganhos em eficiência na aprendizagem, principalmente relacionado ao desenvolvimento de habilidades sociais. Na inclusão responsável, com suporte adequado e considerando as reais condições e limites das escolas, devem ser analisadas as formas possíveis para que a inclusão ocorra em benefício da criança deficiente, avaliando os limites pessoais e de formação dos professores (LACERDA, 2006; SOUSA, 2008).

Nessa perspectiva, na análise dos dados na presente pesquisa, há uma crítica, em alguns casos aberta e em outros camuflada, à imposição da inclusão através de lei, sem a avaliação das reais condições do sistema educacional e, como ressaltam os professores da escola especial e de classes com inclusão, sem formação de recursos humanos, materiais e físicos mais apropriados para que esse processo aconteça.

Leonardo, Bray e Rossato (2009, p. 305) verificaram junto aos professores vários problemas na inclusão da criança com deficiência no ensino básico e concluem:

[...] Assim, as condições acima mencionadas estão diretamente relacionadas a políticas de educação inclusiva que existem enquanto leis, mas não são aplicadas no rigor dessas leis. Ao mesmo tempo, as políticas são estabelecidas de modo a não delimitar e especificar com clareza como se darão as ações para sua efetivação, resultando em um processo de inclusão perversa, em que os indivíduos possuem direitos mas não pode usufruí-los de fato. Neste aspecto, uma política de educação inclusiva não se faz sozinha; paralela e concomitantemente a ela requer-se uma política nacional de inclusão social. O que vemos na realidade brasileira é a implantação de políticas estanques e fragmentárias, em que há preocupação em suprir algumas partes ou esferas da inclusão sem, no entanto, considerar que, para a efetivação dessa parte, deveriam funcionar, pelo menos, algumas outras partes, para não dizer o todo.

Esta situação torna-se ainda mais complicada quando se considera a educação infantil, que ainda está buscando sua identidade na relação cuidado x educação, repensando e redefinindo a forma de atuação junto à diversidade de crianças que são atendidas nesta fase.

Aspectos que interferem na inclusão

Em relação aos aspectos que interferem na inclusão, os professores participantes ressaltaram a necessidade de mudanças no espaço físico que, principalmente, facilitem a inclusão de crianças com deficiência física e com deficiência visual. Suas sugestões envolvem colocação de rampas, piso antiderrapante, portas mais largas, banheiro adaptado, corrimão, adaptações no mobiliário, colocação de indicações através de sinais (para deficientes auditivos), adaptação dos brinquedos do parque. Quanto aos recursos materiais necessários para facilitar o processo de inclusão e aprendizagem, os professores citam principalmente livros em Braille e equipamentos para o deficiente auditivo. Em todos os grupos de professores, aparecem respostas que consideram não haver necessidade de recursos materiais diferenciados para as crianças deficientes. Alguns professores de escola especial e de classe com inclusão admitem ter materiais diferenciados para o trabalho com a criança especial, mas relatam não saber como usá-los na prática.

Segundo Manzini (2005), em se tratando de ambiente de ensino acadêmico, a adaptação de recursos pedagógicos seria uma possibilidade para que questões como manuseio e aprendizagem pudessem caminhar juntas, sendo que a adaptação de um recurso pedagógico favorece todos os alunos, quer com deficiência física quer sem deficiência, em um mesmo espaço e tempo.

A maioria dos professores entrevistados, ao serem questionados sobre os recursos humanos necessários para a inclusão, ressalta dois fatores que devem ser considerados: a presença de equipe multidisciplinar de apoio e a presença em sala de aula de um auxiliar com formação mínima no magistério e disponibilidade em sala de aula para orientar o deficiente.

Quanto ao auxiliar de classe, os professores lhes atribuíram várias características para um melhor funcionamento institucional, dentre elas destacam-se sua remuneração (voluntário para não onerar o sistema), sua formação (pelo menos magistério) e sua disponibilidade em sala de aula (orientação do deficiente).

Em relação à equipe, profissionais da reabilitação são citados (fonoaudiólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, psicólogo, médico), devendo ficar na escola e atender às crianças com deficiências em horários alternativos; ser convocados para auxiliar em problemas específicos; fazer um trabalho paralelo de reabilitação em espaços específicos. Sant'Ana (2005), ao entrevistar professores e gestores do ensino fundamental sobre as dificuldades para a efetivação do processo de inclusão, obteve como principais respostas a falta de apoio técnico e de formação.

Segundo Gomes e Barbosa (2006), para a inclusão do portador de paralisia cerebral na escola regular, há necessidade do fornecimento de materiais, instrumentos e referenciais teóricos e práticos para que as práticas pedagógicas possam se adaptar às necessidades da criança com deficiência.

Formação de professores

Para atuar de forma a favorecer a inclusão a formação foi uma questão que possibilitou aos profissionais maior número de declarações. A grande maioria destaca a necessidade de introdução de temas sobre educação especial já na formação inicial do professor que, sozinha não seria suficiente para um trabalho eficiente. A formação continuada e a especialização são duas modalidades bastante citadas e que, na opinião deles poderia auxiliar para a efetividade da educação inclusiva.

A formação de professores, as condições físicas e materiais e a organização de recursos humanos de apoio são fatores que devem ser priorizados na discussão da inclusão na educação infantil, conforme relatam De Vitta, Silva e Moraes (2004), Sousa (2008) e De Vitta (2010).

Nunes et al. (1998) ressaltam que a formação que se tem hoje e a atuação profissional não estão sendo satisfatórias e que, tanto na formação inicial quanto na formação em serviço, há necessidade de se incluírem discussões a respeito dos portadores de necessidades educativas especiais, “para uma atuação mais eficiente e que contribua para a efetiva inserção social do portador de deficiência” (p. 69).

Sant’Ana (2005) em uma pesquisa sobre a concepção de docentes e diretores sobre a educação inclusiva identificou vários aspectos necessários à efetivação da proposta. As principais dificuldades indicadas relacionaram-se à falta de formação especializada e de apoio técnico no trabalho com alunos inseridos nas classes regulares. Dentre as sugestões se destacaram a necessidade de equipe multidisciplinar para orientação, formação continuada, infraestrutura e recursos pedagógicos adequados, experiência prévia junto a alunos com necessidades especiais, atitude positiva dos agentes, além de apoio da família e da comunidade.

Gomes e Barbosa (2006) ressaltam que para que a inclusão escolar ocorra efetivamente, é necessário um aprimoramento constante dos professores e dos demais profissionais da escola, com o domínio de instrumentos e referenciais que façam evoluir as práticas pedagógicas, seja através de palestras abrangentes ou treinamentos específicos.

Leonardo, Bray e Rossato (2009) encontraram dados semelhantes em sua pesquisa, revelando que “tanto as escolas públicas como as privadas, ainda não possuem infraestrutura adequada para desenvolver projetos inclusivos, principalmente no que diz respeito a recursos humanos” (p. 289). Os mesmos autores revelam que o grupo afirmou possuir “apenas o conhecimento embasado no senso comum” (p.305).

Maruyama, Sampaio e Rehder (2009) relatam em sua pesquisa que os professores não sabem como ensinar o aluno com deficiência visual e nem a quem encaminhá-los, ressaltando a necessidade de um pedagogo especialista.

No entanto, alguns professores, independente do grupo, destacaram que não são todos que gostam dessa área. Além de conhecimentos adequados para facilitar a aprendizagem da criança incluída na escola comum, seria necessário que o professor gostasse e se sentisse motivado para sua atuação, assim como para se reciclar e atualizar seus conhecimentos.

Anjos, Andrade e Pereira (2009, p. 122) ao identificarem o sentimento dos professores em relação à produtividade profissional e ao despreparo para lidar com a inclusão ressaltam:

Entre esses sentimentos, destacam-se: o choque sentido pelos professores no início do trabalho com alunos deficientes, que faz com que ele perceba um vazio na sua formação, a falta de um treinamento e o fato de que esses novos sujeitos que estão na sala de aula exigem novas capacidades e novos modos de pensar; a certeza de que estão improvisando, que pode levar a descobrir novos fazeres e saberes, não necessariamente subordinados ao “fazer correto”; as dificuldades encontradas pelo professor, as quais podem ajudar a acordar de um fazer pedagógico que, por ter-se tornado automático, se tornou “fácil”; a necessidade que o professor sente de ser instigado, incentivado diante das dificuldades encontradas e dos desafios colocados.

Para que o processo de inclusão ocorra, há necessidade da existência de uma coerência entre a maneira de ser e de ensinar do professor, além da sensibilidade à diversidade da classe e da crença de que há um potencial a explorar. A predisposição dos professores em relação à integração dos alunos com problemas de aprendizagem, especialmente se estes problemas forem graves e tenham caráter permanente, é um fator extremamente condicionante dos resultados obtidos. Por isso, uma atitude positiva já constitui um primeiro passo importante, que facilita a educação destes alunos na escola integradora.

Gomes e Barbosa (2006) e De Vitta (2010) apontam o temor de professores para lidar com esta clientela, resultado também obtido na presente pesquisa. Segundo eles, a falta de uma formação específica resulta em sensações de incapacidade no profissional que lida com essas crianças. Neste sentido, programas que contemplem tais conteúdos deveriam ser pensados como fator de potencialização da capacidade profissional. Ávila, Tachibana e Vaisberg (2008) verificaram em seu estudo a angústia despertada pelo processo de inclusão escolar nos professores e concluem que o processo de inclusão demanda, além de informações técnicas, um espaço de cuidado emocional a estes profissionais.

Atuar com a diversidade exige um complexo rol de conhecimentos e disponibilidade para lidar com o novo, com o inesperado a cada momento. 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 (DE VITTA, 2010; MELO, FERREIRA, 2009).

De Vitta (2010) destaca que parece haver um entrave na visão a respeito da Educação Especial na Educação Infantil, ficando absolutamente indefinido como essa deve ocorrer e qual a responsabilidade do governo no direcionamento dessa prática.

Sousa (2008), Gomes e Barbosa (2006), De Vitta (2010) dentre outros autores, ressaltam a necessidade de reformulação na prática pedagógica de forma a atender a todas as crianças que precisam da escola

Como ressalta Dall'Acqua (2007), à medida que a inclusão toma espaço nas organizações institucionais educacionais, "torna-se cada vez mais necessário e complexo o processo de formação de professores da educação especial" (p. 116), seja na definição de seus papéis educacionais ou na consolidação de práticas pedagógicas e de condições profissionais para o enfrentamento de uma realidade em mudança.

O problema de recursos humanos, físicos e materiais, assim como da formação dos professores para a educação inclusiva é reflexo de uma política governamental que atinge a educação como um todo, com destaque nessa pesquisa para a Educação Infantil e a Educação Especial.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho permitiu analisar a percepção de professores de educação infantil sobre a educação da criança deficiente na faixa etária de 3 a 6 anos. No discurso das professoras, o maior ganho para as crianças com necessidades educacionais especiais inseridas em escola regular relaciona-se a habilidades sociais. Quanto à aprendizagem, o deficiente mental é o que menos se beneficia desse processo, enquanto que o deficiente físico é o que melhor se adapta a ele. Porém nem todas as crianças deficientes são passíveis de serem incluídas em escola regular. Essa percepção está permeada por conceitos impostos sobre educação inclusiva, não contemplados em sua formação. A prática encontra-se fragmentada, priorizando objetivos de socialização distintos daqueles considerados educacionais.

Para a alteração desse quadro, a reorganização do espaço físico e dos recursos materiais é de grande importância. No entanto, maior destaque deve ser dado à formação profissional, de forma que contemple conteúdos relacionados às deficiências e técnicas de ensino, que facilitem o processo de aprendizagem das crianças com necessidades especiais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S., DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. *Rev. Bras. Educ. Espec.* [online]. v.1, n.2, p. 223-240, 2005.

ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação*, v.14 n.40, p.116-129, 2009.

ARAÚJO, R. C. T.; OMOTE, S. Atribuição de gravidade à deficiência física em função da extensão do acometimento e do contexto escolar. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.11, n.2, p.241-254, 2005.

ÁVILA, C. F.; TACHIBANA, M.; VAISBERG, T. M. J. A. Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v.18, n.39, p.155-164, 2008.

BERSCH, R.; MACHADO, R. Conhecendo o aluno com deficiência física. In: SCHIRMER, C. R.; BROWNING, N.; BERSCH, R.; MACHADO, R. *Atendimento educacional especializado: Deficiência física*. SEESP/SEED/MEC. Brasília, 2007. p.15-24.

BISCEGLI, T. S. et al. Avaliação do estado nutricional e do desenvolvimento neuropsicomotor em crianças frequentadoras de creche. *Rev Paul Pediatr*, v.25, n.4, p.337-42, 2007.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.

BRASIL, Ministério da Educação (a). Secretaria de Educação Especial. *O que é Educação Especial*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/oquee.shtm>>. Acesso em 14 maio 2000.

DALL'ACQUA, M. J. C. Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na educação infantil. *Paidéia*, v.17, n.36, p.115-122, 2007.

DE VITTA, F. C. F.; EMMEL, M. L. G. A dualidade cuidado x educação no cotidiano do berçário. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v.14, n.28, p.177-189, 2004.

DE VITTA, F. C. F.; SILVA, K. L. P.; MORAES, M. C. A. F. Conceito sobre a educação da criança deficiente, de acordo com professores de educação infantil da cidade de Bauru. *Rev. Bras. de Ed. Especial*, Marília, v.10, n.1, p. 43 -58, 2004.

DE VITTA, F. C. F. A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.139, p.75-93, 2010.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, n.24, p.213-225, 2004.

ERWIN, E.J.; SCHREIBER, R. Creating supports for young children with disabilities in natural environments. *Early Childhood Education Journal*, v.26, n.3, p.167- 171, 1999.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. A inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.12, n.1, p.85-100, 2006.

KUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A.L.G., PALHARES, M.S. (Org.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1999.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. Cedes*, Campinas, v.26, n.69, p.163-184, 2006.

LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.15, n.2, p.289-306, 2009.

MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: *Ensaio pedagógicos - construindo escolas inclusivas*. 1. ed. Brasília : MEC, SEESP, 2005. p.82-86.

MARUYAMA, A. T.; SAMPAIO, P. R. S.; REHDER, J. R. L. Percepção dos professores da rede regular de ensino sobre os problemas visuais e a inclusão de alunos com baixa visão. *Rev. Bras. Oftalmol.*, v.68, n.2, p.73-75, 2009.

MELO, F. R. L. V.; FERREIRA, C. C. A. O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.15, n.1, p.121-140, 2009.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

NUNES, L. R. O. P. et al. *Pesquisa em educação especial na pós-graduação*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. São Carlos, SP: Editora da UFSCar; 1999.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.10, n.2, p. 227-234, 2005.

SEKKEL, M. C.; ZANELATTO, R.; BRANDÃO, S. B. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.15, n.1, p. 117-126, 2010.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. J. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.22, n.1, p.79-88, 2006.

SOUSA, S. B. *Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência mental: expectativas dos professores*. 2008. 161f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SOUZA, J. V. Tutoria: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. 2008. 136f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Recebido em: 16/03/2010

Reformulado em: 06/10/2010

Aprovado em: 04/11/2010