

FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: IMPLICAÇÕES PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TRAINING AND TEACHING WORK TEACHER: IMPLICATIONS FOR THE INCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN CHILDHOOD EDUCATION

TRABAJO Y FORMACIÓN DOCENTE: IMPLICACIONES PARA LA INCLUSIÓN DE NIÑOS COM DISCAPACIDAD EM LA EDUCACIÓN INFANTIL

Tania Maria Filiú de Souza
E-mail: taniafiliu2@gmail.com

Marta Regina Brostolin
E-mail: brosto@ucdb.br

RESUMO

No entrelaçamento entre formação docente, Educação Infantil e Educação Especial se situa este texto que pretende refletir sobre as condições de formação que os professores da Educação Infantil recebem para trabalharem com crianças com deficiência. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de doutorado, de abordagem qualitativa, que utilizou a entrevista semiestruturada e análise documental para a produção de dados. Foi realizada em sete Escolas Municipais de Educação Infantil- EMEIs, de Mato Grosso do Sul, sendo sujeitos da pesquisa oito professores de Educação Infantil que atendem em sala de aula crianças com deficiência. Os resultados evidenciam a necessidade de as instituições formadoras repensarem seus currículos de graduação e pós-graduação referentes a diversidade e desigualdade social, como também uma ação formativa mais significativa da secretaria municipal de educação para a efetivação do trabalho pedagógico. Mas, é importante destacar a recente regulamentação por parte do poder público, o que coloca a Educação Especial em processo de estruturação permeada por conflitos e desafios que repercutem diretamente na vida das crianças.

PALAVRAS CHAVE: Formação docente. Trabalho Pedagógico. Criança com deficiência.

ABSTRACT

This publication is related to the entanglement among teacher training, Early Childhood Education and Special Education, which the objective to reflect about the training conditions which Early Childhood Education teachers have received to work with children with disabilities. The doctoral research excerpt has a qualitative approach, which is used to produce data from the semi-structured interview and documentary analysis. The study was carried out in seven Municipal Schools of Early Childhood Education - EMEIs, Mato Grosso do Sul. Eight Early Childhood Education teachers, who attend children with disabilities in the classroom, were the research subjects. Results show the necessity of training institutions to re-evaluate their undergraduate and graduate curricula regarding social diversity and inequality. It is also important more significant training actions by the municipal education department to be more successful in the pedagogical work. Finally, it is crucial to highlight recent regulation by the government which places Special Education in a structuring process permeated by conflicts and challenges that directly affect the lives of children.

KEYWORDS: Teacher training. Pedagogical work. Disabled child

RESUMEN

En el entrelazamiento entre la formación del profesorado, la Educación Infantil y la Educación Especial se ubica este texto que tiene como objetivo reflexionar sobre las condiciones de formación que reciben los docentes de Educación Infantil para trabajar con niños con discapacidad. Este es un extracto de una investigación doctoral, con enfoque cualitativo, que utilizó la entrevista semiestructurada y el análisis documental para la producción de

datos, realizada en siete Escuelas Municipales de Educación Infantil - EMEIs, de Mato Grosso do Sul, siendo sujetos de las investigaciones ocho docentes de Educación Infantil que atienden a niños con discapacidad en el aula. Los resultados muestran la necesidad de que las instituciones de formación reconsideren sus planes de estudio de pregrado y posgrado en torno a la diversidad y desigualdad social, así como una acción formativa más significativa por parte del departamento de educación municipal para realizar la labor pedagógica. Sin embargo, es importante destacar la reciente regulación del gobierno, que coloca a la Educación Especial en un proceso de estructuración permeado por conflictos y desafíos que afectan directamente la vida de los niños.

PALABRAS CLAVE: Formación docente. Trabajo pedagógico. Niño discapacitado.

INTRODUÇÃO

A Resolução CNE/CP n. 1/2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2007), e determina a necessidade de as instituições de ensino superior preverem em sua organização curricular, formação direcionada a diversidade, contemplando o conhecimento às necessidades especiais.

Em relação a formação de profissionais que atendem a Educação Especial, a LDB, Lei n.9.394/1996, pensando na Política de Inclusão Escolar e as questões relativas à formação, altera o inciso III, do Art. 59, que se refere aos professores, prevendo docente com especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento educacional especializado; e professores capacitados para viabilizar a integração/inclusão desses educandos em classe comum (BRASIL, 1996).

A partir do embasamento legal, a educação inclusiva deve ser gradativa, contínua, sistemática e planejada, com o objetivo de oferecer às crianças com ou sem deficiência uma Educação de qualidade, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, exigindo diversas modificações nos sistemas de ensino, salas de aulas adequadas de modo que ocorra o aprendizado do conteúdo acadêmico para seu desenvolvimento (BRASIL,1988). O desafio deste ensino é o de desenvolver uma pedagogia centrada na criança capaz de educar a todo e qualquer aluno no ensino regular, independentemente de suas condições físicas ou origem social e cultural com sucesso (BUENO, 2006).

Nesta perspectiva se insere este texto que apresenta por temática a formação e o trabalho pedagógico realizado por professores em Escolas Municipais de Educação Infantil com crianças com deficiência, sendo esta uma interlocução marcada por impasses e pouco diálogo estabelecido entre a teoria e a prática.

Partindo desta constatação, este texto pretende refletir sobre as condições de formação que os professores da Educação Infantil recebem para trabalharem com as crianças com deficiência. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de doutorado, de abordagem qualitativa, que utilizou a entrevista semiestruturada e análise documental para a produção de dados, realizada em sete Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, de Mato Grosso do Sul, sendo sujeitos da pesquisa oito professores de Educação Infantil que atendem em sala de aula crianças com deficiência.

A análise dos dados foi sustentada por teóricos que fundamentam estudos nas áreas da Formação e Trabalho Docente, Educação Infantil e Educação Especial. O texto se estrutura em três seções, sendo que a primeira discute os entrelaçamentos entre a Educação Infantil e a Educação Especial, a segunda expõe a pesquisa e seu desenho metodológico e a terceira apresenta os resultados e discussões decorrentes da análise de conteúdo realizada a partir do eixo temático a formação e o trabalho pedagógico: implicações para a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil. Espera-se que as reflexões atinentes ao texto contribuam para ampliar o debate em torno da temática, bem como suscitar novos estudos.

ENTRELAÇAMENTOS ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Compreender a Educação Especial no Brasil remete a ponderações de aspectos distintos, como relata Kassar (2012, p.835), “[...] falar sobre a Educação Especial no Brasil implica, necessariamente, a consideração de dois aspectos constitutivos de nossa história: a desigualdade e a diversidade”. A autora enfatiza que o país possui vários conflitos que repercutem diretamente na vida das crianças, devido a diversidade da população e a constituição de sua história de forma desigual, nos aspectos econômicos e na organização social.

A despeito disto e levando em consideração a visão de desigual, de não pertencimento, de marginalidade, de não “encaixar” em requisitos de convivência social, temos a criança com deficiência, em exclusão e institucionalizada durante vários anos.

Vale rememorar os dispositivos legais existentes a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, formulada após a Segunda Guerra Mundial, com a prerrogativa da não discriminação que passa a ser ressaltada, inclusive a discriminação na educação, como atesta a Convenção de 1960 (*Convention against Discrimination in Education*), adotada pelo Brasil em 1968, que define em seu Art.1 o conceito de discriminação

Art.1 Para os fins da presente Convenção, o termo “discriminação” abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, e, principalmente: a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino; b) limitar a nível inferior a educação de qualquer pessoa ou grupo; c) [...] instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas; ou d) impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem (BRASIL, 1968).

A partir da Convenção, o Brasil e vários outros países começam a adotar propostas diferenciadas, menos segregadas para a educação de pessoas com deficiência, modificando suas leis, garantindo direitos mais amplos a esta população. Essa visão influenciou fortemente a legislação brasileira no que se refere ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência (nomenclatura utilizada da época), assegurando a esta população, o direito de ser atendido preferencialmente na rede regular de ensino, segundo o Art. 208, inciso III da Constituição de 1988.

Ainda referindo a garantia de direitos, os documentos oriundos do governo federal, começam a anunciar decisões a respeito da Educação Especial. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, (BRASIL, 2008, p. 7), define Educação Especial 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 e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Com a definição de Educação Especial como modalidade de ensino, o governo federal começa a instituir um conjunto de ações e programas para sustentar a política de matrícula da criança com deficiência na escola comum. A este respeito Kassar (2012, p.837) relata que atualmente,

[...] muitos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estão matriculados em classes comuns de escolas públicas em todo território nacional, o que denota uma mudança de perspectiva em relação a essa população: da crença anterior de que o atendimento ideal deveria ocorrer em locais específicos, separadamente ao destinado à população em geral, para a atual percepção de que os espaços mais adequados são os espaços comuns. Para fortalecer essa perspectiva, a legislação brasileira vigente estabelece a não exclusão do aluno do sistema educacional geral sob alegação de deficiência, privilegia a matrícula desses alunos em escolas comuns públicas e, para apoio educacional, investe na implantação de salas de recursos multifuncionais em todo o país.

Nota-se que com a garantia dos direitos às crianças com deficiência a escola comum, o número de matrículas aumenta de forma significativa, principalmente na Educação Infantil “primeira etapa da Educação Básica, espaços institucionais que cuidam e educam crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p.12).

Ora, se o acesso à educação tem seu início na Educação Infantil, então a criança com deficiência tem direito à matrícula. A Educação Infantil é um espaço que tem por função a construção de vivências, de interações, de trocas, de identidade individual e coletiva, além de proporcionar o desenvolvimento dos aspectos físicos, psicológicos e sociais, ou seja, espaço de inclusão educacional e social sendo dever do Estado a garantia e a oferta, sem requisito de seleção (BRASIL, 2010).

A este respeito, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) aduz que:

O acesso à educação tem início na Educação Infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

Portanto, a partir da lógica da singularidade do desenvolvimento da criança com deficiência na Educação Infantil, o lúdico se destaca como favorecedor das relações interpessoais, pois, por seu intermédio ocorre a convivência, a troca entre professor e criança, criança e criança, criança e ambiente.

Esta singularidade ocorre porque a criança compreende o mundo de forma diferenciada atribuindo significados às coisas, aos objetos e ao meio de forma muito particular, mas para tal, é necessário a percepção e a mediação do professor de modo a possibilitar o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim sendo, um dos responsáveis pela construção do conhecimento adquirido pela criança é o meio, esta precisa desse contato para construir a sua individualidade, pois é por

intermédio da vivência de tais relações com o meio e com o outro, que conhece as suas possibilidades. Ao referir-se a tal assunto o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (BRASIL, 1998, p.21), destaca que:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também a marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais

Levando em consideração as interações que o meio proporciona a criança, cabe notar que este, auxilia o desenvolvimento do seu potencial por intermédio dos recursos que lhe proporciona. A criança vai construindo então sua história, sendo embasada de acordo com suas vivências no espaço da Educação Infantil, como sublima o campo da Sociologia da Infância.

Mas afinal, o espaço da Educação Infantil é organizado para criança com deficiência? Tenta-se aqui responder este questionamento embasado nas possibilidades de flexibilização do ambiente, nos aspectos de acessibilidade física, curricular, cognitiva que atenda a necessidade individual (BRASIL, 2008). Este faz parte dos desafios que se enfrenta, pode-se afirmar que o processo encontra-se em desenvolvimento, e a busca é por uma Educação Inclusiva de fato, pois a crença é de que a criança com deficiência pode avançar na sua aprendizagem, mas necessita de adequações e interações relevantes, solicita da escola e da sociedade o compromisso de reciprocidade, isto é, uma Educação Inclusiva só se efetiva a partir da consciência de todos os segmentos, com ações sociais e políticas voltadas a este público.

A flexibilização do ambiente deve, antes de ser colocada em prática, discutida com a comunidade escolar para que ocorram avanços no processo de aprendizagem desta criança. Segundo Correia (1997, p. 136):

Não é possível dar respostas à complexidade e diversidade das necessidades específicas desses sujeitos sem que as escolas sejam dotadas com recursos, os meios materiais e didáticos, os professores auxiliares da ação educativa, a organização escolar e a adaptação e diversificação do currículo que as diferentes situações concretas determinem ou acolhem. Mas as respostas educativas que venham a ser discutidas e implementadas deverão partir do currículo comum da escola regular e das necessidades educativas específicas do aluno, realizando-se em seguida as adaptações e lançando mão dos recursos e dos serviços que se revelem necessários.

Para que aconteça uma resposta educativa na Educação Infantil com as crianças com deficiência, a mesma requer materiais diversificados, pois estes serão utilizados como recursos

pedagógicos, sendo um dos responsáveis em proporcionar a mediação das relações sociais, nas trocas que acontecem no dia a dia.

Ainda nesta mesma linha de considerações, destaca-se o cuidar e o educar no dia a dia, como ocorrência de simultaneidade, um conclui o outro, ambos envolvem a afetividade, a exploração de ambientes de diferentes maneiras, além de contribuir na construção de significados pessoais e coletivos da criança, auxiliando-a no desenvolvimento de suas capacidades cognitivas infantis, das potencialidades afetivas, emocionais, sociais, corporais, estéticas e éticas. Isto vem ao encontro do que está exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais–PCNs, (BRASIL, 1998, p.25),

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidados precisam seguir os princípios de promoção da saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades socioculturais.

Assim, os PCNs conceituam o cuidar como parte integrante da educação, e considera que esta ação deve ser contemplada desde o planejamento até a realização das atividades em si. Então, a partir do momento em que se está trocando e/ou alimentando uma criança na Educação Infantil, ao mesmo tempo está educando/estimulando, e se for uma criança com deficiência, que esteja vivendo esta experiência, isto permitirá ao contexto, um novo olhar para a sua inclusão.

Como faz notar, o direito de inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil, necessita ser desenvolvido estando atentos às suas particularidades, garantindo a igualdade de acesso, acolhimento, possibilidade de aprendizagem e permanência desta criança nesta etapa. Vale reforçar que a presença desta criança na Educação Infantil é cada dia mais evidente e afirma-se, primeiramente, como direito social, pois é um espaço onde a criança tem a oportunidade de ampliar seus conhecimentos acerca de si mesma, dos outros e do meio em que vive, é um espaço de possibilidades, de recursos às suas necessidades específicas.

A PESQUISA: DESENHO METODOLÓGICO

A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou a entrevista semiestruturada e análise documental para a produção de dados. Para Lüdke e André (1986), a técnica de entrevista semiestruturada é a que mais se adapta aos estudos educacionais por possuir flexibilidade no momento de entrevistar os professores. A análise documental realizou-se por meio de documentos e legislações referentes aos temas em estudo.

A pesquisa em questão recorre aos estudos empíricos sobre o contexto escolar e objetiva pesquisar os fenômenos em um dado ambiente natural, neste caso, a sala de aula da Educação Infantil, partindo do ponto de vista dos professores investigados. As entrevistas ocorreram no período de dois meses, sendo gravadas e os sujeitos foram oito docentes atuantes nas Escolas de Educação Infantil - EMEIS, de um município de Mato Grosso do Sul que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando sua participação.

Alguns critérios foram adotados para a seleção dos professores participantes: um professor por cada região (o município administrativamente se divide em sete regiões); estar atuando na Educação Infantil; ser efetivo por concurso, pois assim teria pouca probabilidade de ser substituído; ter pelo menos uma especialização na área de Educação Infantil ou na Educação Especial, pois supostamente garantiria a formação específica na área de atuação; ter em sala de aula criança com deficiência.

Os professores da Educação Infantil das EMEIS passam por processos seletivos por meio de concurso e/ou contratação, com carga horária estabelecida de vinte e/ou quarenta horas semanais, dependendo de sua opção na inscrição do concurso e/ou da seleção contratual. Em sala de aula atuam conforme o agrupamento: creche, compreendendo crianças de zero a três anos e pré-escola crianças de quatro a cinco anos e onze meses.

Preservar os nomes dos professores e das escolas que fizeram parte da investigação exigiram cuidados éticos, portanto, foram atribuídos aos professores números de 1 a 8, assim designados: professor 1, professor 2, professor 3, professor 4, professor 5, professor 6, professor 7, professor 8 e as Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIS pesquisadas, são representadas por letras, descritas como: escola A, escola B, escola C, escola D, escola E, escola F, escola G.

A FORMAÇÃO INICIAL/CONTINUADA E O TRABALHO PEDAGÓGICO: IMPLICAÇÕES PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Para compreender a formação docente apoia-se em Garcia (1999, p. 26) que afirma:

A formação de professores é a área de conhecimento, de investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores — em formação ou em exercício — se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Nesta perspectiva, entende-se que a formação do professor não está presa somente em cursos de formação em nível de graduação e outros, quantidade de horas de estudo formal, mas sim interligada com sua vivência, com experiências significativas, o que possibilitará melhoria em seu trabalho pedagógico.

A respeito do trabalho pedagógico, este deve ser pensado individualmente e/ou coletivamente, proporcionando aos professores articulações com estudos e com outros profissionais. Destaca-se, portanto, a necessidade da formação continuada para auxiliar no trabalho pedagógico.

Segundo Nóvoa (1995, p 25): “a formação não se constrói por acumulação (de cursos de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.” Esta “reflexibilidade crítica” surge a partir de um diálogo que pode acontecer no contexto da escola, sendo que a escola tem autonomia para proporcionar momentos específicos de formação. Estes momentos podem ser consolidados a partir da escrita de projetos que sinalizem a necessidade de encontros para a formação mútua entre o grupo de professores, baseados na cooperação e no diálogo profissional. Assim, a formação é o espaço que proporciona ao professor, a vontade crítica de refletir sobre sua prática e seus percursos formativos individuais. Pode-se dizer que um simples gesto do professor consegue impulsionar a criança em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A professora 2 (escola A), ao se reportar a sua formação, relata sua dificuldade em se apropriar dos conhecimentos necessários para desenvolver seu trabalho docente frente à

perspectiva inclusiva, afirmando que a sua graduação não foi suficiente, só deu uma “pincelada”, assim ela espera receber uma formação que lhe auxilie a realizar a inclusão da criança com deficiência em sua sala de aula.

Sou formada em Pedagogia, não tenho especialização na área de educação especial. No curso de Pedagogia tive pouca informação a respeito da criança com deficiência, costumo dizer que a universidade deu uma pincelada a este respeito, foi uma disciplina que tinha que dar conta de ensinar sobre todas as deficiências. Você sai da universidade achando que nunca vai atender uma criança com deficiência, quando começa a trabalhar, se depara com todo tipo de criança, inclusive com crianças com deficiência, aí você pensa, a Secretaria vai ajudar ou até mesmo fazer uma formação para explicar ou simplesmente dar um norte de como trabalhar com estas crianças e novamente se vê sozinha. De maneira nenhuma consigo fazer articulação da disciplina que tive na universidade para elaborar atividades para a criança com deficiência, me explica como fazer isto, preciso de ajuda. Aqui na EMEI, este ano, até tivemos formação, mas foi a diretora que chamou uma profissional da saúde para nos orientar nas questões dos cuidados com nossa saúde e a profissional falou um pouco sobre educação inclusiva, ou seja, das deficiências que acabam afetando a saúde dos professores. Agora, você pensa comigo, estou em uma sala super lotada que tem uma criança com TOD e outra deficiente auditiva, uma muito, mas muito agitada e outro silencioso, não sei como lidar, ainda bem que a SEMED mandou uma profissional de apoio para me ajudar, sabe às vezes fico com pena dela, pois tem que dar conta dos dois ao mesmo tempo. Muito difícil! "

A professora não visualiza uma possível articulação entre o que aprendeu na graduação e seu trabalho pedagógico, delega seu fazer para a profissional de apoio, por não ter a dimensão da sua parcela de responsabilidade frente a efetivação do trabalho pedagógico, relata que a inclusão é um processo lento e precisa de apoio regular, sistemático do sistema de ensino no que tange ao suporte pedagógico.

É neste contexto que se observa o trabalho do professor acontecendo, manter a concepção de trabalho isolado e solitário não auxilia a professora a desenvolver ações que efetivamente favoreçam o processo de inclusão. A existência de lacunas entre a formação inicial e a continuada reafirma a necessidade do diálogo para fomentar as discussões na busca de minimizar os conflitos em relação às questões peculiares ao trabalho pedagógico e à definição da função da escola. A este respeito Gatti (2014, p.39) relata que os cursos de formação de professores estiveram durante muito tempo, com uma tradição e visão sobre o modelo

formativo “que se petrificou no início do século XX, com inspiração na concepção de ciências do século XIX e que mostra dificuldades de inovar-se”.

O esquema de formação híbrido que se consolidou historicamente no país, desde as origens das licenciaturas no início do século passado, postas como adendo dos bacharelados, mostra-se quase impermeável à construção de concepções específicas para a formação de professores tendo a educação e seus aspectos fundamentais como eixo curricular básico (GATTI, 2014, p. 39).

Desta maneira, a autora enfatiza que os cursos de licenciaturas oferecidos aos futuros professores do país, são superficiais quanto à “formação pedagógica e seus fundamentos que não podem ser considerados como realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas na contemporaneidade” (GATTI, 2014,p. 39). Isto vem ao encontro do relato da professora 3 (escola B) sobre sua formação,

O curso de Pedagogia não me deu nenhuma informação de como trabalhar com a criança com deficiência. Eu acho que o curso de Pedagogia parte mais para um pressuposto de criança dito normal. Fiz duas especializações e uma delas, em Educação Especial, então, tenho um pouquinho de conhecimento teórico nesta área, mas muito pouco mesmo. Trabalhei vários anos no Ensino Fundamental e atendi um aluno autista, fui profissional de apoio, mas você pensa que tinha formação, quase nada, aprendi muito fazendo tentativas de atividades, às vezes conseguia e outras vezes não. Agora trabalho com a Educação Infantil, é diferente você trabalhar como apoio e atender um aluno e agora atender uma sala superlotada e ainda ter criança com deficiência, nesta sala, preciso de muita ajuda. A SEMED até oferece cursos na área da Educação Especial, mas é muito cansativo ter que se deslocar até a Secretaria, deixar alguém cuidando da sua sala e chegar lá e ouvir só teoria, muita teoria, sem pelo menos direcionar para prática. E quanto à formação oferecida pela Educação Infantil da SEMED, não se fala em Educação Especial, isto é muito engraçado, pois não existe só um tipo de criança, não é?

Considerando a complexidade da narrativa da professora sobre sua formação inicial e continuada, no sentido de subsidiar sua atuação pedagógica ao lidar com as múltiplas questões que acontece no dia a dia em sua sala de aula, pode-se refletir na urgência de aquisição de saberes específicos ligados à prática, que seja privilegiado nos cursos de formação, porque em sua concepção esta sobrepõe os estudos teóricos para trabalhar com a criança com deficiência. Aponta também a necessidade de mais diálogo, articulação com os setores da gestão municipal,

quanto à oferta dos conteúdos a serem apresentados nas formações dos professores, ou seja, que planejem ações que contemplem a intersetorialidade e a especificidade de cada escola.

No que tange especificamente a teoria e a prática, a articulação se faz necessária em projetos de formação, pois por meio desta articulação os professores realizam trocas de experiências. Há muitos saberes silenciados a serem apresentados que atingem a dimensão humana, significativos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Como declara Veiga (2009, p. 26), “a constituição docente liga-se à ideia de inacabamento; tem início e nunca tem fim. É inconcluso [...]”.

No sentido da articulação entre teoria e prática, o relato da professora 4 (escola C), evidencia sua dificuldade em fazer esta relação e filtrar os conhecimentos acadêmicos para o exercício profissional.

Eu fiz normal superior e tenho pós-graduação, os dois cursos não me ofereceram condições de fazer a ligação entre a teoria e a prática, olha que eu preciso e muito fazer isto, então dei meus pulos. Considero-me uma professora pesquisadora, não me comparando com as professoras das universidades, sou pesquisadora no sentido de me virar, como posso, para conseguir trazer as minhas crianças atividades novas, que auxilie no seu aprendizado. Tenho criança com deficiência em sala, se eu não der meu jeito para atingir a aprendizagem delas, elas ficam excluídas, a única coisa a se fazer é sentar e chorar, pois eu como professora titular da sala, não fui preparada e também não tive nenhuma formação da SEMED, de como trabalhar com estas crianças. Na minha sala de aula, agora tem uma profissional de apoio, ela recebe formação da equipe de Educação Especial, mas eu como professora da sala, nunca fui convidada para nenhuma formação. A profissional de apoio é super boazinha, a única coisa que me deixa bem estressada é que ela só fica um período na escola e no outro período eu tenho que me virar para atender a todos e as crianças com deficiência.

A professora não tem em sua memória ações moldadas positivamente frente ao progresso da criança com deficiência, ou seja, difícil de construir uma memória positiva da inclusão se somente é evidenciada a negatividade da deficiência. O depoimento remete as Políticas Públicas no campo da Educação Especial, pois a política em questão refere-se a todos os aspectos de criação e gestão voltados à garantia dos excluídos.

A teoria e a prática são as condições do processo de pesquisa que transforma o professor em pesquisador. A este respeito, alguns pesquisadores como Ludke (2001), Nóvoa (2001), Tardif (2002) e André (2006) defendem a formação do professor-pesquisador como uma

alternativa apontada de possibilidades de formação. Esta formação pode oferecer condições do professor assumir sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa (NÓVOA, 2001).

A professora 4 (escola C), teve que instrumentalizar sua prática, sem saber ao certo como proceder com a problemática diante de sua realidade em sala de aula, *“a graduação e a pós-graduação não tem nada a ver, não ofereceu nenhuma condição”, “não sou convidada para as formações de Educação Especial da SEMED”*. Queixa-se de não ser atendida pelo Sistema Educacional em relação à formação, relata sua insatisfação, porque este mesmo Sistema cobra dela um bom trabalho. A questão é mais ampla e vai além do modo da professora de qualificar a importância da teoria, da prática e da formação, passa também pelas condições concretas de seu trabalho pedagógico na escola.

As dificuldades dos professores estão relacionadas com a teoria, a prática e o processo de inclusão, confirma também a professora 5 (escola D)

A faculdade só dá o conhecimento científico necessário, a gente só tem o contato com a prática no estágio, período de observação, aprendemos mais quando estamos trabalhando, no contato do dia a dia com a criança. Assim, para a faculdade fica o conhecimento científico e a parte prática, você vai experimentando nas aulas, pois cada criança é diferente uma da outra. Faço especialização em EAD, neste curso estou aprendendo aos poucos sobre autismo, mas gostaria que ele oferecesse mais, como por exemplo, fazer atividade adaptada, mas acho difícil, a EAD passar à prática. Como sou nova na escola perguntei para a diretora sobre formação na área de Educação Especial, o que sei é que a SEMED oferece formação, mas até hoje (seis meses na escola), ainda não tive nenhuma. Por mais que estou fazendo a especialização, como eu disse, ainda não sei fazer a articulação da teoria com a prática, principalmente adaptar as atividades para as crianças com deficiência, eu tento, mas não sei se está certo.

No relato transparece a preocupação da professora com o bem-estar das crianças e porque não dizer com as famílias que confiaram suas crianças à escola. Mas logo esclarece que sua dificuldade em ajudar a criança com deficiência não está na sua força de vontade, mas na sua formação que ofereceu subsídios à prática desarticulada do conhecimento científico, sem muito auxílio para o trabalho pedagógico.

Além dos saberes necessários para adaptar as atividades das crianças com deficiência, o professor precisa fazer a organização da gestão do planejamento das aulas, trabalhar em grupos de modo cooperativo, com outros professores, programar atividades, destacando a flexibilização curricular, entre outras possibilidades. Encontrar condições e possibilidades

específicas de aprendizagem exige do professor estratégias condizentes, sejam elas metodológicas, atitudinais ou temporais.

Segundo Pimenta (2001, p.33):

[...] ser professor também se faz com experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos em escola precárias.

Segundo a autora, conhecer novas experiências, teorias que integram o processo de construção profissional, não basta por si só, é necessário que esse conhecimento mobilize o professor na relação com a própria prática e experiência educacional. A ilusão que os professores têm sobre a universidade não oferecer proposta metodológica à prática de ensino, faz com que se evite os questionamentos de sua própria atuação. Mas como superar o problema de uma formação sem teoria, ou sua ausência, sem reconhecer que a teoria está implícita na prática. Segundo Moraes (2001, p. 3):

A celebração do "fim da teoria" – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de "prática" – se faz acompanhar da promessa de uma utopia alimentada por um indigesto pragmatismo [...]. Em tal utopia pragmatista, basta o "saber fazer" e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva.

Conforme a autora, há uma “negação a teoria” por parte dos professores, na explicação que no seu cotidiano se defronta com várias situações que precisa de respostas práticas, um “saber fazer” e a teoria é desnecessária para uma nova realidade que o obriga a ir além das normas, fatos e teorias conhecidas.

Porém, nem todos os professores sustentam o discurso da não importância da teoria para sua formação e, principalmente, para seu trabalho pedagógico, como relata a professora 6 (escola E),

Minha graduação e as três especializações que realizei me deram condições de trabalhar com as crianças com deficiência. Na minha graduação tive uma disciplina sobre Educação Especial, uma professora maravilhosa, a disciplina foi pequena, poucas aulas, mas me despertou para a Educação Especial, acabei até fazendo uma especialização semipresencial em Educação Especial. Minhas aulas nesta especialização, aconteciam de 15 em 15 dias, então posso dizer, que foi mais presencial do que online. Quanto a EMEI receber formação específica da SEMED sobre Educação Especial, desconheço. Na verdade, quem dá orientação e não formação a este respeito é a

coordenação, eu acho que ela recebe estas orientações da SEMED, acredito que seja assim. Recordo-me agora que na volta das férias da metade do ano, a SEMED ofertou sim aos professores palestras, não formação, discutindo Educação Especial, para mim, com mais de dez anos nesta mesma escola é algo inédito. Nas minhas férias aproveitei o tempo para fazer um curso rápido de quatro horas sobre inclusão de material para criança com deficiência em sala de aula, foi bem legal. Acho importante ter bastante conhecimento para poder trabalhar com as crianças com deficiência.

Em seu depoimento a professora considera importante se apropriar de aspectos teóricos para planejar atividades de modo que contemple a participação de todas as crianças. Segundo ela, estas experiências, advindas dos cursos de formação em nível de graduação e especialização, possibilitaram uma maior segurança à sua prática em sala de aula. Freire (2001, p.38) entende que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” e defende que a formação continuada de professores tenha como ponto fundamental a “reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p.39), considerando assim a reflexão como um dos elementos essenciais para a prática docente.

O que se percebe é que o cenário da formação de professores continua permeado de conflitos, em que ainda se discute a necessidade de interlocução entre a teoria e a prática. É notório que existem lacunas quanto às orientações necessárias aos professores, pois ao que parece, há desarticulação entre a realidade da escola e a formação de professores.

Os relatos da professora 7 (escola F) e da professora 8 (escola G) confirmam que os conhecimentos recebidos no curso de graduação e de especialização não são suficientes para trabalharem com a criança com deficiência.

O curso de formação não dá base suficiente, o que é aprendido na graduação ou na pós-graduação para estar trabalhando com uma criança com deficiência, mesmo que tenha na sala crianças com a mesma deficiência, tenho que refletir que cada criança é única. Eu preciso de mais formação, preciso saber fazer atividade adaptativa, o que eu tenho não é suficiente, quero e espero ajuda.

E complementa:

As orientações da SEMED não são oferecidas a mim diretamente, a não ser que eu não tenha uma profissional de apoio na sala, aí sim, eu sou convidada para conversar com o pessoal da secretaria que faz este

trabalho. Agora, se eu tiver uma profissional de apoio, não fico nem sabendo quais foram as orientações dadas, eu acho isto errado, não é inclusão, sou eu que respondo pela sala e sou excluída das orientações, não concordo com isto, então porque na hora de cobrar a aprendizagem me chamam.

A professora 8 (escola G) afirma:

Eu preciso estudar bastante sobre as deficiências para poder ajudar as crianças. Na graduação tive uma disciplina que falou sobre inclusão, não me lembro o nome agora, mas falou... eu me lembro que a professora desta disciplina sempre falava de um texto, o porquê que a diferença incomoda tanto, se somos todos diferentes. Quando terminei minha graduação logo em seguida fiz uma especialização, mas o curso não proporcionou disciplina e nem conteúdo relacionado a educação especial. Nós professores, no início do ano, fomos convidados, convocados a participar de uma reunião oferecida pela SEMED e um dos temas foi inclusão da BNCC no currículo, a palestrante falou bastante em leis, mas o que eu estava esperando desta palestra era como trabalhar, atender a criança com deficiência em sala de aula, não tenho formação nesta área, então fica difícil, para mim, atender crianças com deficiência.

Parece consensual, por parte dos professores a indagação de como realizar o processo de inclusão na escola se não tem formação para auxiliar em seu trabalho pedagógico e quando tem formação, esta não vem de encontro as dificuldades por eles vivenciadas. Relatam também o desconforto sentido por não serem convidados a participar das formações, orientações específicas da Educação Especial quando tem em sala de aula um profissional de apoio, este se configura como o profissional que detém todos os instrumentos para o trabalho pedagógico com a criança com deficiência. Assim, este profissional é o responsável pela inclusão desta criança, não sendo perceptível o diálogo e a responsabilidade compartilhada entre o professor regente e o profissional de apoio (CHACON, 2015).

Não há receitas que possam ser aplicadas no fazer em sala de aula para auxiliar o trabalho pedagógico na busca de suprir e atender as especificidades apresentadas pela criança com deficiência. O processo de inclusão depende do envolvimento dos professores, da necessidade de repensar e adequar suas práticas, da implementação de ações por parte da escola e não somente de informações pontuais, como o relatado pelos professores. Segundo Alarcão (2001, p. 24),

[...] a complexidade dos problemas que hoje se colocam à escola não encontra soluções previamente talhadas e rotineiramente aplicadas. Exige ao contrário, uma

capacidade de leitura atempada dos acontecimentos e sua interpretação como meio de encontrar a solução estratégica mais adequada para elas.

Vale ressaltar que no sentido da aquisição do conhecimento, até se identifica por parte dos professores entrevistados, um aumento em sua escolaridade, mas segundo Oliveira (2011), o aumento desta escolaridade representa muitas vezes somente uma ascensão salarial e não necessariamente particularidades. “Isso acontece porque as propostas pedagógicas examinadas em cursos de formação [...] são aprendidas de modo superficial, dentro de currículos de formação desatualizados, acarretando aos professores pouca autonomia e insuficiente posicionamento crítico” (p.29).

Assim, tanto o sucesso como o fracasso das crianças são depositados na atuação e na formação do professor. Diante do exposto, a formação do professor deve ser pensada no desenvolvimento de ações críticas sobre a diferença, partindo de experiências significativas que o leve a proporcionar novas estratégias de ensino a esta criança com deficiência, porque ela é um sujeito ativo na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que a Educação Especial na Educação Infantil esteve e ainda se encontra permeada por vários conflitos que repercutem diretamente na vida das crianças. Isso se deve à diversidade da população e a constituição de sua história de forma desigual, de não pertencimento, de marginalidade, de não se encaixar nos requisitos de convivência social, levando as crianças com deficiência à exclusão pelos aspectos econômicos e de organização social.

Foi possível também constatar as condições de formação que os professores da Educação Infantil recebem para trabalhar com as crianças com deficiência. Por meio das informações coletadas, todas as docentes possuem graduação, seis possuem especialização e apenas duas profissionais com especialização na área da Educação Especial, todavia, a maioria foi unânime em declarar que as formações em nível de graduação e de pós-graduação se constituíram em pinceladas, que não foram suficientes para auxiliar o seu trabalho pedagógico com as crianças com deficiência.

Quanto à formação continuada em serviço oferecida pela secretaria municipal de educação, as professoras também afirmaram que até acontecem, mas sem regularidade, em forma de reuniões específicas e de cunho teórico, acrescentaram também que o formato das formações não possibilita aos professores, que atuam como regentes, participarem de outras formações, visto que precisam estar nas formações específicas da Educação Infantil e as Reflexões Pedagógicas oferecidas com diferentes temáticas acontecem concomitantemente.

Em suma, a pesquisa no tocante às implicações sobre a formação de professores, contribuiu para alertar, repensar no sentido de ampliar os currículos de graduação e pós-graduação referentes a diversidade e desigualdade social, pois o que se revelou ficou muito ao nível da superficialidade de cunho teórico, não articulado a uma prática.

A formação que os professores da Educação Infantil recebem da secretaria municipal de educação para atuarem com as crianças com deficiência mostrou uma ação pouca significativa para a efetivação do trabalho pedagógico. Entretanto, é importante destacar a recente regulamentação por parte do poder público, evidenciando que o momento ainda é de estruturação, estando a modalidade Educação Especial, no bojo desta ação, também se estruturando.

Enfim, entende-se que a pesquisa contribuiu para salientar a necessidade de fomentar discussões e ações afirmativas para ampliar a formação continuada em serviço na perspectiva inclusiva a todos os profissionais que estão atuando na Educação Infantil e não somente aos profissionais de apoio que acompanham diretamente a criança com deficiência.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In. ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. Pesquisa, formação e prática docente. In. ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5 ed. Campinas: Papyrus, 2006.

BUENO, J. G. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 2006.

BRASIL. **Decreto n. 63.224, de 6 de setembro 1968**. A convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1960%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20relativa%20%C3>

[%A0%20luta%20contra%20a%20discrimina%C3%A7%C3%A3o%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf](#). Acesso em 12 de mai. 2018.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 12 de mai. 2018.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.** _ Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.

BRASIL. Decreto Lei n. 6.094, de 24 de abril de 2007. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso 12 de mai. 2019.

BRASIL. SEESP/MEC. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 2 de junho de 2019.

BRASIL. Resolução n. 05. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** BRASIL/MEC, Brasília, 2010. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 23 de jan de 2019.

CHACON, M. C. M. **Altas habilidades ou Superdotação: Identificação, Avaliação e Intervenção.** Marília: UNESP, 07 mai. 2015. Aula ministrada aos alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação.

CORREIA, L. M. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares.** Porto: Porto Editora, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Lisboa: Porto.1999.

GATTI, B. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p 33-46. São Paulo/SP: USP, Dezembro/Janeiro/Fevereiro, 2014.

KASSAR, M.C.M. Educação Especial no Brasil: Desigualdades E Desafios No Reconhecimento Da Diversidade **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M.E.D.A. O professor, seu saber e sua pesquisa. In. **Educação & Sociedade**. Campinas: Unicamp. v.22, n. 74, abril/2001.

MORAES, M.C.M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. In: **INTELECTUAIS, conhecimento e espaço público**; Anais da 24ª Reunião Anual da Anped. Caxambú, ANPED, 2001. CD-ROM.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm. Acesso em: 15 de dezembro de 2019.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil: Fundamentos e métodos**. Cortez Editora.2011.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e Saberes da Docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A. **A Aventura de Formar Professores**. Campinas, SO: Papyrus, 2009.