

# A ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DA GESTÃO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DULCÉRIA TARTUCI<sup>1</sup>

MARIA MARTA LOPES FLORES<sup>2</sup>

## Resumo

A Lei n. 9.394/96 garante o direito das crianças à educação, entretanto partimos do pressuposto que as instituições de educação infantil não são alteradas para garantir a educação da criança pequena com necessidades educacionais especiais. As análises das entrevistas com professoras e gestoras sobre as alterações pedagógicas e na gestão realizadas nas instituições a fim de atender essas crianças apontam alterações, como: cuidados especiais e a atenção diferenciada das professoras, assim como as dificuldades em lidar com o comportamento das crianças e de adaptar o planejamento e a prática, a necessidade de apoio e orientação de profissionais especializados e a problemática da formação docente.

**Palavras-chave:** Necessidades Educacionais Especiais; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas; Gestão.

**Indicação temática:** Educação especial e política de inclusão escolar no Brasil.

## 1. Introdução

A Universalização da educação como direito de todos tem se constituído m desafio para as nações, uma vez que esse direito ainda não ganhou visibilidade principalmente para crianças com menos de seis anos de idade com necessidades educacionais especiais. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, tenha explicitado o direito das crianças de 0 a 6 anos a educação esse ainda é um sonho a ser perseguido por pais,

---

<sup>1</sup>Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação da UFG-Câmpus Catalão. Mestre e Doutora em Educação pela Unimep e Pós-Doutorado em Educação Especial do Programa de Pós-Graduação da UFSCar. E-mail: dutartuci@brturbo.com.br, Telefone (64)8149 7986. Pesquisa “Políticas e Práticas de Inclusão na Educação Infantil”, agência financiadora: CNPq

<sup>2</sup>Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação da UFG-CAC. Mestre pela UFU, Doutora em Educação pela Unimep e Pós-Doutoranda em Educação Especial do Programa de Pós-Graduação da UFSCar. E-mail: mmlopesflores@brturbo.com.br, Telefone (64)3441 2648.

professores e gestores que não veem este direito assegurado. Vários são os motivos que afastam as crianças das instituições de Educação Infantil. Os motivos mais comuns são a ausência de vagas nas instituições públicas, ausência de políticas de fomento para implantação e manutenção das instituições de Educação Infantil e ausência de organização social dos pais para reivindicar que o direito dos seus filhos pequenos sejam resguardados. E se instituição Educação Infantil é utopia para as crianças sem deficiências, um desafio ainda maior é assegurar a todas as crianças com necessidades educacionais especiais o acesso à educação desde o nascimento, uma vez que o atendimento precoce se constitui condição essencial para o desenvolvimento compatível as potencialidades dessas crianças.

Um dos desafios das reformas educacionais, conforme Mendes (2006) tem sido a ampliação do acesso a programas educacionais e de cuidado para crianças pequenas, principalmente as crianças com necessidades educacionais especiais. Nesta perspectiva, é que indagamos como vem se dando o acesso das crianças menores de seis anos de idade nas instituições de Educação Infantil e se os modos de organização dos processos pedagógicos e de gestão destas instituições vem sendo alterados para receber as crianças com necessidades educativas especiais.

A hipótese que norteia este trabalho de pesquisa é que as crianças menores de seis anos de idade com necessidades educacionais especiais não tem tido acesso às instituições de Educação Infantil, tanto no se refere a matrícula quanto as condições propiciadas no âmbito dessas instituições, isto partimos do pressuposto que essas instituições não se organizam para receber essas crianças. Entendemos que o direito educação inclusiva pressupõe a entrada e permanência com aprendizagem de todas crianças. Sendo assim, temos por objetivo neste trabalho analisar o atendimento educacional oferecido nas instituições de Educação Infantil e o modo como vêm se organizando, as alterações pedagógicas e na gestão realizadas na prática cotidiana destas instituições, para atender as crianças com necessidades educacionais especiais da rede pública de um município do sudeste goiano no período de 2009 e 2010.

A organização e estruturação do currículo de Educação Infantil para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais precisam de ajustes ou adaptações em três níveis, quer sejam: projeto pedagógico, currículo desenvolvido na sala de aula e algumas vezes, no plano individual. Bruno (2006) classifica as adaptações curriculares em pouco significativas e significativas. As significativas são aquelas em que é preciso fazer pequenos ajustes ou modificações no planejamento e contexto da sala de aula e têm como objetivo

facilitar o processo de aprendizagem de todos os alunos. Nas adaptações curriculares significativas são introduzidas modificações acentuadas de conteúdo básico, planejamento individual e coletivo. As estratégias e alterações didático-metodológicas devem ser discutidas e reavaliadas por toda equipe e deve ocorrer de acordo com a complexidade das atividades pedagógicas e diante das possibilidades das crianças.

As políticas públicas para Educação Infantil em curso no Brasil, assim como as políticas de Inclusão Escolar, vêm sendo implementadas através de diferentes medidas, entre elas a alteração nas políticas de financiamento e de formação de professores. Entretanto, para garantia do direito de educação às crianças com necessidades educacionais especiais, são necessárias alterações complexas, que não poderão ser resolvidas somente pelo professor no interior da sala de aula ou, mesmo, no contexto escolar, pois esta garantia está associada às políticas públicas da educação e aos processos de organização e adequação das instituições, o que requer uma mudança de atitudes dos professores e de toda comunidade escolar: a ressignificação da cultura escolar.

## **2. Metodologia**

Na educação especial a investigação foi construída a partir de uma visão individualista e patologizante, restrita a preocupação da especificidade/anormalidade, e se constituiu por muito tempo em um campo de conhecimento descontextualizado da educação em geral. Apoiada principalmente na psicologia experimental, construíram-se métodos e técnicas específicas para educação das pessoas com deficiências. Contudo, na década de 1980, as pesquisas históricas e sociológicas contribuíram para o maior diálogo da Educação Especial e Educação Geral.

Laplane, Lacerda e Kassar (2006), ao discutirem a abordagem qualitativa de pesquisa em educação especial, afirmam que é crescente este tipo de pesquisas nas últimas décadas, seja pela diversificação e escolha temática ou pela diversificação teórico-metodológica. Entre estas, destacam-se as que se fundamentam na psicologia histórico-cultural. Segundo as autoras, a noção de sujeito que se desenvolve imerso nas relações sociais “tem implicações para o tipo de pesquisa empreendida e a Educação Especial passa a ser compreendida como foco de interesse dentro do contexto da Educação em geral” (LAPLANE; LACERDA; KASSAR, 2006: 2). Para as autoras, os trabalhos produzidos a partir dessa abordagem

“enfocam a participação de sujeitos nas práticas sociais, relacionando aspectos micro e macro constitutivos” e contribuem para a ampliação das pesquisas que problematizam a escola inclusiva.

Segundo André (1993), as pesquisas qualitativas se caracterizam fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada e permitem reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária, pois, através das técnicas de observações e entrevistas é possível documentar o não documentado e, dessa forma, procurar entender a dinâmica das relações e interações que constituem o dia-a-dia da instituição.

Utilizamos como procedimento de coleta de dados a observação exploratória, o questionário e entrevistas semiestruturadas. O questionário teve por objetivo levantar as matrículas das crianças com necessidades educacionais, e traçar o perfil das instituições, dos gestores e dos professores, cujos elementos encontrados foram complementados com os dados da entrevista semiestruturada que, posteriormente, foi realizada com professoras e gestoras de Educação Infantil – coordenadoras e diretoras – da rede pública que tinham matriculadas em suas turmas e instituições crianças com necessidades educacionais. Este último procedimento se deu com a gravação em áudio e, após a sua realização, foi feita a transcrição.

Em seguida, para a análise de conteúdo, selecionamos narrativas que revelaram os modos que as instituições de Educação Infantil vêm se organizando para atender às demandas postas pela presença destas crianças, as alterações e ações no âmbito pedagógico e da gestão das instituições. Na análise, embora o referencial seja qualitativo, buscamos associar aspectos quantitativos acerca da frequência com que alguns temas apareceram (ou mesmo a sua ausência), para a apresentação dos dados do trabalho.

Para compor a amostra selecionamos professoras e gestores, sendo 6 professoras de 4 instituições e 19 gestoras, 10 coordenadoras e 9 diretoras. As professoras têm entre 25 a 52 anos e 5 delas tem formação em Pedagogia e 1 em Letras. As gestoras estão na faixa etária de 30 a 61 anos. Na rede privada, 1 dos entrevistados é técnico em arquitetura e os outros 3 têm formação em Pedagogia. Já na rede pública 9 são formados em pedagogia, 2 em Letras e 1 em matemática, 2 no curso de magistério e 1 está cursando pedagogia. O tempo de atuação profissional das gestoras entrevistadas varia entre 2 a 40 anos na educação e das professoras o tempo de atuação é de 2 a 18 anos. Todas afirmaram não terem realizado cursos sobre a

educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, assim como não haverem realizado nenhum estudo a este respeito, na formação inicial.

### **3. Análise dos Dizeres de Educadoras de Educação Infantil sobre a Organização e Alterações das Práticas Pedagógicas e de Gestão.**

O levantamento de crianças com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil no município goiano demonstra um número pequeno de matrícula no período de 2007 a 2010 em instituições públicas e privadas: em 2007 são 16; 2008 são 9; 2009 são 7 e em 2010 são 25. Contudo é possível perceber um crescimento de matrículas em 2010, condição que sugere o início de uma política voltada para educação destas crianças no município, além de marcar o fechamento do atendimento desta etapa educacional na escola de educação especial.

A seguir serão analisadas entrevistas realizadas com as professoras acerca do trabalho realizado com as crianças com necessidades educacionais especiais, mais especificamente as alterações da organização do trabalho pedagógico. Em relação as entrevistas realizadas com as gestoras, tomamos como foco as alterações realizadas no âmbito da organização pedagógica e da organização da instituição.

#### ***3.1. Visão das professoras de educação infantil acerca de suas práticas educativas e das alterações pedagógicas realizadas para atender as crianças com necessidades educacionais***

Constatamos que 38% das professoras entrevistadas, ao relatarem sobre suas práticas educativas, o modo como desenvolvem o ensino, remetem-se à interação e à socialização. 25% destacam o trabalho separado e individual, 12% afirmam a não diferenciação do currículo e atividades, 12% apontam o uso da linguagem oral e 12% apontam o uso da música.

As professoras relatam que, quando a escola recebe um aluno com deficiência, têm que ter uma flexibilidade no processo de ensino aprendizagem, mudando sua maneira de ensinar, para que consigam alcançar seus objetivos, o que as leva buscar formas para que as crianças evoluam, motivando-as em todos os momentos. Considerando que o professor é o mediador no processo de ensino e aprendizagem, é necessário que ele tenha conhecimentos

acerca da aprendizagem destas crianças, tenha iniciativas, criatividade e habilidades para propiciar a construção de conhecimentos e a formação destas crianças. As professoras, ao relatarem sobre sua atuação, acabam por dar maior destaque a interação e a socialização da criança, bem como a atividades que envolvam a linguagem oral e a música.

Eu uso mais a linguagem oral, porque através dela que eu alcanço muitos objetivos” (Anita).

Eu descobri aleatoriamente que ela gosta de música, porque ela decora a música e canta e fala..., por isso que ela fica mais calma” (Mariana).

Merece destaque ações voltadas para o desenvolvimento da oralidade, para Mariana a música, além de ser uma possibilidade de ensino, acalma a criança. Contudo, em outro momento ela diz que quando se trata de “pintar ou escrever” a criança não faz. Esta condição sugere que as práticas educativas não focalizam a construção de conhecimentos. Aliada a esta concepção, as professoras acabam por ressaltar na educação da criança com necessidades educacionais especiais a interação e a socialização.

Bom, no meu caso ele é só para socialização com os colegas, porque eu vejo que ele tem dificuldade de adquirir algum tipo de conhecimento ou desenvolvimento na área de aprendizagem. No caso eu trabalho com ele na interação com os colegas, com amor, carinho e aceitação dos colegas para com ele. (Luciana).

Novamente, a interação e socialização sugerem restrição em relação às possibilidades de aprendizagem, pois embora ambos se constituam elementos fundamentais para formação e desenvolvimento da criança, não é possível vincular a ideia de inclusão à noção restrita de contato com outros, pois se assim fosse a criança poderia vivenciar este contato em outros contextos sociais. Compreendemos que a escola tem um papel, assim como a atuação docente, e este se vincula às possibilidades de construção de conhecimento por partes destas crianças.

Glat (1997) ressalta que, no processo de integração educacional, profissional e social do deficiente, é muito importante que as características particulares das pessoas, devendo estas ser respeitadas, e tal condição pressupõe que a inclusão passa necessariamente pela alteração da “metodologia”. Entretanto, as professoras entrevistadas afirmam que em geral não realizam alterações no currículo e nas atividades, elas apontam a necessidade de mudanças e de um trabalho individualizado e separado com a criança com necessidades educacionais especiais.

A gente procura trabalhar com ela separado, as tarefas delas são diferenciadas, mas agora eu acho muito difícil, estamos muito despreparadas. Deveríamos ter aula com ela na sala de aula um tempo e fora da sala porque o aluno se sente na verdade excluído fica cansado de frequentar quatro horas na sala de aula e fica bastante agitado (Mariana).

O trabalho individualizado e, neste caso, fora da sala de aula pode significar de um lado a dificuldade do professor trabalhar com a diferença e de outro a dificuldade da criança acompanhar o trabalho das outras crianças sem deficiência –, passa necessariamente por um tipo de alteração vivenciada pelo professor para atender esta demanda, seja no atendimento as

necessidades educacionais destas crianças, seja pela própria dificuldade enfrentada pela ausência de uma formação que lhe propiciasse elementos para construção de uma prática educativa que envolva todas as crianças.

As professoras afirmam sentirem dificuldades em trabalhar com as crianças porque, além destas crianças apresentarem uma certa limitação para realizar determinados tipos de atividades, em geral os professores e as escolas não estão preparados para atender tais especificidades.

O ensino ainda vem sendo desenvolvido com grandes dificuldades, advindas da falta de formação dos professores, da dificuldade do professor em adaptar os modos de ensinar, a metodologia de ensino, ou mesmo a ausência de conhecimento acerca do desenvolvimento de um trabalho docente que proporcione a aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais. Deste modo, a educação destas crianças pode ficar limitada às possibilidades de interação e socialização, deixando de lado o papel do ensino e as possibilidades de aprendizagem. Assim, muitas vezes as adaptações do ensino – adaptações mais gerais na organização do trabalho docente – restringem-se a execução do uso de alguns recursos como música ou mesmo a linguagem oral para o ensino, ou ainda a socialização e interação.

Ao serem indagadas, mais especificamente, sobre as alterações e estratégias de ensino desenvolvidas a partir do ingresso da criança com necessidades educacionais especiais em sua turma, 90% das professoras afirmaram terem mudado suas estratégias de ensino para acolher essas crianças e, apenas, 10% continuaram utilizando a mesma forma de ensino para todas as crianças, pois não sentiram necessidades de alterações. Destes 90% que realizaram alterações, 40% se referem aos cuidados após a inserção dessas crianças, 30% a brincadeiras como forma de atender as necessidades educacionais especiais das crianças, 10% ao deixar as crianças mais a vontade, livres na sala de aula e 10% a retirada da criança da sala para proporem atividades especiais.

A brincadeira é uma atividade fundamental na Educação Infantil e é vista como propiciadora de desenvolvimento da criança, de sua coordenação motora, habilidades, raciocínio e criatividade, principalmente quando utilizam o faz-de-conta para imaginar situações vivenciadas por ela, assimilando a sua vida real. Segundo Bomtempo e Zamberlan (1996) o brincar, como prática diária em sala de aula, pode responder aos anseios de melhoria da condição de vida acadêmica dos alunos especiais, pois estes poderão participar

decisivamente dos caminhos da aprendizagem de forma prazerosa. O brincar para a criança é necessário, uma vez que isto contribui para seu desenvolvimento e para capacidade de aprender e de pensar.

As professoras consideram a brincadeira um “método” de maior resultado na educação das crianças. Além disso, elas relatam que as crianças também gostam de outras atividades tais como ouvir músicas, dançar, cantar, assistir filme e jogar bola. Assim, o importante é garantir a participação da criança, ou talvez garantir que ela se mantenha “ocupada” durante o período que esta em sala.

Ele gosta na sala de brincadeiras das palmas, músicas e da educação física também, brincadeiras com bola (Luciana).

Para serem realizadas essas brincadeiras e demais atividades na escola, as professoras apontam que são necessários cuidados específicos com as crianças com necessidades educacionais especiais, como relata a professora abaixo:

Houve mudanças sim, porque tem situação que precisa ter muito mais cuidado com a criança especial (Samira). Essas crianças precisam sempre de um apoio, alguém do lado dela (Marilúci).

Aliada à ideia de cuidados, aparece também nos dizeres de uma das professoras, a necessidade de cuidado e apoio parte das crianças com necessidades educacionais especiais, inclusive com a sugestão da presença de alguém para esta oferta.

Conforme a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, “a criança, em virtude de sua falta de maturidade física e mental, necessita proteção e cuidados especiais, inclusive a devida proteção legal, tanto antes quanto após seu nascimento” (BRASIL, 1991). Desta forma, a Educação Infantil é vista como espaço de cuidados da criança, contudo este deve estar vinculado ao educar, e os dizeres das professoras apontam para uma atenção aos cuidados, o que sugere uma ausência a esta articulação, e no caso das crianças com necessidades educacionais, esta condição pode ser agravada. Se por um lado é apontado este cuidado especial, por outro percebemos também que a outra estratégia utilizada é deixar a criança “livre”.

Eu deixo ele mais a vontade e tento atendê-lo de todas as maneiras que posso (Anita).

Observamos que esta condição de atendimento e esta pretensa liberdade sugere certa omissão na educação destas crianças. Outra estratégia relatada por uma das professoras é retirar a criança da sala, entretanto não ficou claro como isto ocorre, ficou sugerido a realização de atividades mais “livres”.



Antes era normal, ele foi incluso e eu não preparei nem preparo uma atividade para com ele na sala, às vezes eu tiro ele da sala, trabalho alguma coisa com ele na parte de assim, de brincadeira, parte do corpo humano, mas ele não adquire também não, ele começou adquirindo, mas agora ele está mais alheio, ele gosta na sala de brincadeiras das palmas, músicas e da educação física também, brincadeiras com bola (Luciana).

Novamente o professor aponta a brincadeira como forma de atender as crianças. Observamos a dificuldade enfrentada pelas professoras em atender as crianças, inclusive a professora Luciana aponta que não prepara atividade para ser desenvolvida com a criança em sala e Samira que “não consegue muita coisa”, condição que é reafirmada por Luciana em relação à aprendizagem da criança.

De um lado vemos a professora impotente e sem condições de oferecer uma educação de qualidade e de outro a criança “livre” ou “fora da sala”, sem que haja um aprendizado. Condição que se agrava quando a professora vê esta criança como estorvo para a aprendizagem das crianças sem deficiência.

No dia que está bastante agitada ela atrapalha um pouco a aula (Maria).

Percebo que ele prejudica muito os outros colegas, por ele ser uma criança digamos assim com algumas dificuldades (Samira).

Ao mencionar que a criança não apreendeu e não lhe foi oferecido condições para que isto ocorra já é uma forma de exclusão. Mas o fato da professora acreditar que esta criança prejudica os colegas é “duplamente excludente”. É negar que esta criança também é sujeito de direito tanto quanto todas as demais. Todo ser humano é surpreendente quanto à construção do seu próprio conhecimento. De modo algum, a criança com deficiência prejudica o aprendizado das demais. Há sim a necessidade de adaptações para que a aprendizagem aconteça, seja ela realizada por outros educadores no âmbito da sala de aula, seja no âmbito da organização institucional. Por certo, este impedimento se dá pela ausência de saberes e de práticas pedagógicas inclusivas e de uma visão de que este aluno é um sujeito com potencialidades.

Podemos dizer que as alterações nas instituições de Educação Infantil ocorrem a partir da busca de conhecimento, tanto por parte dos professores, quanto dos gestores. Também é importante ressaltar que é salutar o intercâmbio com outras escolas e a interlocução com profissionais especializados.

A partir da inserção das crianças com deficiência são realizadas (ou deveriam ser) adaptações da infraestrutura já existente na escola. Também devem ser consideradas alterações na gestão escolar no que diz respeito às questões pedagógicas e de acessibilidade. Torna-se interessante ressaltar que tanto gestoras como professoras apontam algumas

alterações com a entrada de alunos deficientes na Educação Infantil. No entanto, Bruno (2006) afirma que adaptações do espaço físico ou pequenos ajustes da dinâmica da instituição são pouco significativas, ou seja, procura-se fazer pequenas alterações no contexto da sala de aula e nada mais é feito em prol dessas crianças. Sendo assim, buscaremos doravante analisar a visão dos gestores acerca das alterações pedagógicas.

### ***3.2. Visão do gestor acerca das alterações na organização pedagógica da educação infantil para atender as crianças com necessidades educacionais especiais***

De acordo com as entrevistas com as gestoras acerca das alterações na organização pedagógicas, 23,5% dos entrevistados afirmaram que não fizeram nenhuma alteração e dos 76,5% que realizaram alterações, 47% apontam a atenção diferenciada aos professores e monitoras, 23,5% que as adaptações se referem ao conteúdo e 6% ao contrato de uma monitora para dedicar-se a criança com necessidades educacionais especiais. Merece destaque como alteração na organização pedagógica, segundo as gestoras, a atenção diferenciada das professoras.

Foi o processo amoroso das professoras com ele começou já a mudar o passinho e a gente o vê sorrir, produzir alguns sons então a gente viu através do amor, da atenção dele ter um tratamento emocional adequado igual às outras crianças ele não é discriminado (Mariana).

A professora senta com ele para tentar ensinar cores às letras, pega na mão ensina a colorir, então tem uma dedicação especial com essa criança antes de atender as crianças normais (Marinês).

As entrevistadas ressaltam a importância da atenção diferenciada para as crianças com necessidades educacionais especiais, atribuindo os seus avanços à postura de incentivo da professora que está o tempo todo acompanhando, mas é vista como um apoio emocional, e não se vincula a uma alteração na atividade de ensino. Além disso, não se referem ao exercício de sua função – de gestor – à questão pedagógica, pois apresentam o que é realizado pelo professor. Dos entrevistados que realizaram alterações, 23,5% apontam adaptação curricular e de conteúdos.

As adaptações que nós fizemos e ainda vamos melhorar para esse ano é na parte de adaptação de conteúdo, das disciplinas curriculares, a gente adapta o conteúdo que é ministrado, a forma de passar então às vezes a parte de material concreto [...] então as adaptações foram curriculares (Fernanda).

Foi feito só mesmo uma mudança, assim nos conteúdos a serem aplicados, na maneira de trabalhar esses conteúdos porque ai a gente procurou assim não incluir ele nas atividades dos outros mais sim incluir os outros nas atividades que seriam necessárias para ele de uma maneira que todos eles se tornassem especiais a gente procurou trazer atividades que suprissem as necessidades dele para toda a turma (Miramar).

As gestoras apontam a importância da adaptação dos conteúdos e a forma como foram desenvolvidos. Para Miramar a seleção de atividades busca atender as necessidades das crianças com deficiências e, nesse caso, as outras crianças é que são incluídas nestas atividades. Procura-se compreender a inclusão partir do princípio inverso que comumente é pensada, a partir do outro sem deficiência. Portanto, as adaptações não atingem apenas estas últimas, mas a todas as crianças.

Aproximadamente 23,5% das gestoras afirmaram que não é realizado alterações e dizem que o mesmo conteúdo planejado para as crianças sem deficiência é também para a criança com necessidades educacionais especiais.

Até então a gente não pensava nessa questão da proposta, ela ainda é de uma turma bem pequenininha e a gente também não está muito preparada para isso, nós assim não fizemos alterações, a gente está tentando levar a mesma proposta que é feita para as outras crianças (Adriana).

Bom o planejamento dela não é diferenciado com relação ao grupo o que acontece é a atenção em determinado momento é que é diferenciada, ou seja, a forma com que ela (professora) interage com a criança que é diferenciada (Rosana).

O que a princípio pode sugerir uma forma de inclusão – a oferta de uma mesma proposta – ao contrário pode ser uma forma de não atender a demanda de alterações na organização pedagógica, na proposta de ensino, com a presença da criança com necessidades educacionais especiais. Isto pode ser percebido quando a gestora aponta a ausência de uma proposta. Do mesmo modo, é afirmado a não realização de planejamento diferenciado e que a alteração é de cunho metodológico, ou ainda, mais especificamente no modo de interação.

Outra alteração pedagógica apontada por 6% dos entrevistados foi a contratação de uma monitora.

Para atender essa criança a gente contratou uma monitora que fica na sala o tempo todo de aula né, então ela auxilia outras crianças também mais em específico a essa levando de um lugar para outro, de levar ao banheiro de fazer trocas que essa criança às vezes ainda faz as necessidades na roupa e a questão de escrita também ela tem dificuldade (Anita).

A inserção do monitor é comum nas instituições municipais de Educação Infantil e este é um menor aprendiz do “Centro de Convivência do Pequeno Aprendiz”. É recorrente em algumas instituições este profissional ficar responsável pela criança com necessidades educacionais especiais. Contudo, esta não pode ser de responsabilidade apenas de uma profissional, mas cabe a comunidade escolar entender que é essencial para o ensino na diversidade, para o desenvolvimento da criança com deficiência, o trabalho em equipe (BRASIL, 2001).

### ***3.3. As alterações organizacionais das instituições na visão do gestor***

Constatamos na análise da visão das gestoras acerca das alterações organizacionais que: 64% afirmaram não terem realizado alterações na instituição e das 46% que afirmaram terem realizado alterações: 20% apontam como alteração o estudo, pesquisa e a busca de informação, 12% a busca de ajuda de profissionais especializados e 4% adaptações físicas. Em relação aos educadores que afirmarem a ausência de alterações, justificam que:

não foi feito nada diferente em prol dessas crianças não, a gente tenta mais eu sei que não esta bem no caminho essa criança precisava [...] porque nos não temos conhecimento de como passar essa atenção diferenciada para a criança (Yara).

não fez nenhuma alteração no espaço físico nem na sala de aula porque como é criança muito pequena a gente vê que a questão de um degrau essas coisas é criança que a gente carrega no colo (Dara).

adaptações Físicas não foi necessário porque a escola já tinha acessibilidade (Miramar).

na parte da infraestrutura não foi necessário fazer adaptações porque ela é uma criança que não tem muita dificuldade de locomoção (Fernanda).

Além dos gestores que afirmam não ter havido alterações por não conseguirem realizar ou por falta de conhecimentos, outros afirmam que não foi necessário fazê-las. Consideram as alterações desnecessárias, uma vez que se trata de Educação Infantil e as crianças pequenas poderem ser carregadas no colo. Para Miramar, a escola já se encontra apropriada para receber qualquer tipo de criança e para Fernanda o fato da criança não ter dificuldade de locomoção a escola não precisa ser adaptada. Em relação aos 20% que apontam as alterações do ponto de vista do estudo e da pesquisa, destacam que:

nós estamos tendo que buscar estudar mesmo, pesquisa, informação é experiência com quem já atende crianças especiais e tentar buscar, eu acho que um dos maiores papeis é estar buscando o intercambio com outras instituições que tem profissionais formados (Letícia)

olha teve uma distribuição maior de material porque antes quando eu estava na sala de aula o material era mais restrito, assim eram mais escassos e a partir do momento que eu entrei para coordenação eu percebi que os materiais foram chegando em maior quantidade, de melhor qualidade (Eloísa).

O contato direto com a criança com necessidades educacionais especiais fez com que os gestores buscassem conhecimentos, lançassem-se em "busca" de informação, para dar uma maior assistência a essas crianças. Uma das gestoras, que é coordenadora, aponta que existe uma maior distribuição de material e, que isto foi possível, a partir da necessidade percebida, uma vez que já tinha sido professora. Esta condição sugere uma maior aproximação do gestor, que já atuou como professor, às demandas da atuação docente no atendimento a estas crianças, assim como certa autonomia da gestão na aquisição de recursos pedagógicos.

As entrevistadas destacaram, ainda, a necessidade de intercâmbio com escolas e profissionais qualificados na área e 12% relataram que foram em busca de apoio de profissionais especializados.

Houve um contato maior com os profissionais da psicopedagogia disponibilizados pela secretaria municipal de educação e esses foram a medida da necessidade viabilizando atendimento médico, fonoaudiólogo, psicológico para as crianças que nós temos aqui (Tyara).

Foi preciso buscar respaldo na equipe de psicopedagoga da prefeitura, do município, da rede e buscar também encaminhamento porque nós não temos, como fonoaudióloga nós não temos dentro da escola então nós temos que encaminhar algumas crianças para o atendimento (Letícia).

Observamos que os gestores imputam a “busca” ao atendimento de especialistas, principalmente à área médica, deixando implícito que a educação inclusiva precisa caminhar junto com o atendimento clínico. Por outro lado, esta busca indica a existência de apoio por parte da secretaria da educação do município. Contrariando um grupo de gestores que desconsideram a necessidade de alteração na parte física da instituição, apenas 4% responderam que a realizaram.

As alterações passam pelas portas, as rampas que tem que colocar as adaptações dos banheiros, assentos, tudo isso nos fizemos no decorrer do período (Marcelo).

Marcelo afirma ter feito modificações na estrutura física da escola em todos os espaços da escola, uma vez que faz muitos anos que recebem em sua escola crianças com necessidades educacionais especiais. Vale destacar que, neste caso, trata-se de uma instituição privada, onde existe uma maior fiscalização para autorização de funcionamento das instituições de educação infantil no município.

#### **4. Considerações Finais**

Constata-se que os professores veem a inclusão como um direito, porém para que seja alcançada efetivamente, apontam a necessidade de dois tipos de apoio: um para orientá-los em seu trabalho e o outro para ajudá-los com o aprendizado das crianças com necessidades educacionais especiais.

Uma das grandes dificuldades encontradas é a de adaptar o modo de ensino que proporcione a aprendizagem dessas crianças, porque percebem que a educação está restrita à socialização, pois a ausência de um profissional na área, materiais didáticos e um currículo direcionado que atenda as necessidades dessas crianças, são fatores apontados como limitadores e até mesmo que impossibilitam o processo de aprendizagem.

Assim, os professores acabam se preocupando em cuidar dessas crianças devido ao seu comportamento, deixando-as ocupadas enquanto “ensinam” os alunos sem deficiência. Esta condição, conseqüentemente, leva ao desinteresse pela busca de procedimentos para remover essas barreiras e promover o ensino.

Apesar de algumas professoras afirmarem não realizarem alterações no currículo e nas atividades, outras apontam a necessidade de mudanças e de trabalho individualizado e separado com criança com necessidades educacionais especiais.

Constatamos que dentre as alterações e estratégias apontadas pelos professores, destacam-se: os cuidados especiais, as brincadeiras, o deixar livre e a retirada da sala. Ainda nota-se a falta de capacitação dos professores para atender e desenvolver o aprendizado da criança com necessidades educacionais especiais, o que os leva a condição de manter estas crianças ocupadas, enquanto elas se dedicam a “dar aulas as crianças sem deficiência”. Além disso, são recorrentes nas narrativas das professoras a falta de preparo e a ausência de material e apoio humano, de alguém para orientá-los e de alguém do lado da criança, de profissionais especializados, para auxiliá-lo tanto na tarefa, quanto para substituí-lo na tarefa do ensino a estas crianças.

Em relação às alterações na organização pedagógica, muitos gestores afirmaram não terem realizado alterações, mas outros ressaltam a importância da atenção diferenciada às professoras das crianças com necessidades educacionais especiais, atribuindo os avanços da criança à postura de incentivo da professora que está o tempo todo acompanhando, apesar desta atenção não se referir a mudanças da dinâmica pedagógica, mas de apoio emocional. Quase 25% dos gestores afirmaram não realizarem adaptações no conteúdo planejado, condição que a princípio pode ser avaliada como positiva pela oferta de uma mesma proposta. Contudo esta pode ser o inverso, ou seja, uma forma de não atender a demanda de alterações na organização pedagógica com a presença destas crianças. Isto pode ser percebido quando uma das gestoras aponta a ausência de uma proposta.

Uma alteração na organização pedagógica vista como importante é a inserção da monitora, ainda que seja necessário reconhecer que a inclusão não pode ser de responsabilidade apenas de uma profissional, mas da comunidade escolar.

A inclusão pressupõe alterações, contudo estas não se limitam à atuação isolada do professor, ainda que ele tenha um papel central nesta construção. Assim, não cabe a ele assumir a responsabilidade do fracasso de seus alunos e mesmo de sua atuação, sem

questionar as reestruturações necessárias no âmbito da cultura escolar, das práticas educativas e das políticas educacionais para construção de uma educação de qualidade para todos.

São vários os desafios e dificuldades para adaptar para atender as diferenças e as demandas postas pela presença das crianças com necessidades educacionais especiais, tais como: do ambiente; da formação; para lidar com o comportamento das crianças; para adaptar o planejamento ao interesse da criança; o tempo para dedicar a todas as crianças; a falta de suporte para auxiliar o professor pelo número de crianças na turma e a dificuldade do mesmo em atender as demandas da turma; a alteração da prática. Por fim, consideram que a escola não está preparada e que as adaptações são realizadas no processo, à medida que vão surgindo as necessidades.

Destaca-se nesta análise a problemática da formação de professores, que é considerada por Michels (2006), o elemento-chave para a mudança na escola. Além disso, ela ressalta que a política de inclusão não tem afastado os mecanismos de exclusão no interior da escola, pelo contrário o discurso da inclusão como a necessária aceitação da diferença, vem consolidando a exclusão. A inclusão não acontece por desejo e razões individuais dos gestores ou dos professores, ela se dá, com o rompimento de uma ideologia de exclusão, com a garantia de uma educação efetiva à maioria das crianças e a melhoria do sistema educativo através da criação e implementação de políticas públicas de financiamento da educação e de políticas de valorização e formação docente.

## 5. Referências

ANDRÉ, M.E.D.A. **Técnicas Qualitativas e Quantitativas de Pesquisa: oposição ou convergência**. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1993.

BOMTEMPO, E. H. C, & ZAMBERLAN, M. A. **A Psicologia do Brinquedo**. Aspectos Teóricos e Metodológicos. São Paulo: Edusp, 1996.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**, Jomtien, 1990. Brasília/DF: UNICEF, 1991.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1997.

BRUNO, M. M. G. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão**. Introdução. 4 ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

GLAT, R. Um novo olhar sobre a integração do deficiente. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.) **A integração de pessoas com deficiência**. Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

KASSAR, M. C. M.; LACERDA, C. B.; LAPLANE, A. L. F. Abordagem qualitativa de pesquisa em Educação Especial: contribuições da etnografia. In: Anais da XIX Reunião da ANPED, Caxambu-MG, 2006. v. 1.

MENDES, E. G. (2006). Inclusão: é possível começar pelas creches? In: **29ª Reunião Anual da ANPED**, Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Caxambú, MG, 2006.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**. ANPEd, v.11, n.33, set-dez, 2006.