

A EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS: PERSPECTIVAS E PRÁTICAS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

SPECIAL EDUCATION FOR CHILDREN FROM ZERO TO THREE YEARS OLD: PERSPECTIVES AND PRACTICES OF PROFESSIONALS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Cinthy Campos de Oliveira Mascena²

Resumo: O presente estudo visa a compreender como profissionais que atuam com crianças de zero a três anos e que são o público-alvo da educação especial em um centro municipal de educação infantil do município de Vitória concebem a prática educativa destinada a essas crianças. Adota como referência os princípios da teoria histórico-cultural, assume como metodologia de pesquisa o estudo de caso e como instrumento de coleta de dados utiliza entrevistas, questionários e análise documental. Os resultados apontam que, embora façam referência à criança como sujeito de direitos e reconheçam que a educação infantil é direito de todas as crianças, incluindo as que apresentam indicativo à educação especial, algumas profissionais ainda têm dúvidas e receios em relação ao trabalho direcionado a essas crianças. Como caminhos possíveis para potencializar o trabalho educativo com crianças de zero a três anos e que apresentam indicativos à educação especial, as profissionais investigadas sinalizam o investimento no trabalho colaborativo e na formação continuada como aposta no fortalecimento do compromisso ético e político de todos com essa criança; a disponibilização de um maior número de profissionais especializados para apoio à inclusão no ambiente escolar e o acesso ao laudo médico como garantia de direitos e facilitador da compreensão sobre o modo de funcionamento de cada criança. Colocar em análise esses modos de conceber intensificam a produção de novas práticas educativas que possam contribuir com o desenvolvimento das crianças de zero a três anos que apresentam indícios de ser público-alvo da educação especial e com o fortalecimento da inclusão em creches e berçários.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Infantil. Crianças de zero a três anos.

Abstract: The present study aims to understand how professionals that work with children from zero to three years of age who are the target audience for special education at two municipal centers for early childhood education in the city of Vitória/ES, conceive the educational practice aimed at these children. It adopts the principles of historical-cultural theory as a reference, assumes the case study as a research method, and as a data collection instruments uses participant observation, interviews, questionnaires and document analysis. The results show that although they refer to children as a subject of rights and recognize that early childhood education is a right of all children, including those qualified for special education, some professionals

¹ Este estudo contou com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes).

² Pedagoga pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2007), Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (2014) e técnica pedagógica na Assessoria de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo.

still have doubts and fears regarding the work with these children. As possible ways to enhance educational work with children from zero to three years old qualified for special education, the investigated professionals suggest investment in collaborative work and in continuing education as a bet on strengthening everyone's ethical and political commitment to this children; the availability of a greater number of specialized professionals to support inclusion in the school environment; and access to the medical report as a guarantee of rights and for a wider understanding of how each child works. Analyzing these ways of conceiving intensifies the production of new educational practices that can contribute to the development of children from zero to three years old who show signs of being classified to target audience for special education, and to the strengthening their inclusion in early childhood education.

Keywords: Special Education. Early child education. Children from zero to three years.

Introdução

A escassez de estudos sobre a educação especial para crianças de zero a três anos, as incertezas de profissionais da educação infantil sobre o trabalho educativo com as crianças que apresentam indícios de ser público-alvo da educação especial e a necessidade de discutir as formas de atendimento diferenciado para essas crianças em instituições de educação infantil nos motivaram a investigar como profissionais que atuam com crianças de zero a três anos e que são o público-alvo da educação especial em um centro municipal de educação infantil (CMEI) de Vitória/ES concebem a prática educativa destinada a essas crianças.

Ao instituir a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e indicar como sua finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade, a Lei nº 9.393/96, que fixa as diretrizes e bases para a educação nacional (BRASIL, 1996), redimensiona o olhar para o cuidado e a educação de crianças de zero a cinco anos em espaços educativos formais, exigindo também repensar a formação de professores, as orientações curriculares, os parâmetros de infraestrutura e os referenciais de qualidade.

Observa-se, então, a partir da LDB nº 9.394/96, que, com o objetivo de regulamentar a educação infantil e subsidiar as práticas presentes nas escolas que atendem a essa etapa de ensino, uma série de documentos foram publicados pelo MEC – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009); Parâmetros Básicos de Infraestrutura para

Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b); Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006c); Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

No que diz respeito às pesquisas sobre a educação infantil, Nono (2010) destaca variadas temáticas relacionadas às práticas de educação e aos cuidados da criança pequena: planejamento do trabalho educativo com crianças de zero a seis anos; a necessária associação entre educar e cuidar nas creches e pré-escolas; o brincar na educação infantil; o espaço e o tempo na educação infantil; o processo de aquisição da leitura e da escrita na infância; a interação entre crianças de diferentes idades; a adaptação da criança pequena às creches e pré-escolas; o que pensam educadores, crianças e comunidade a respeito das creches e pré-escolas brasileiras; dados quantitativos referentes ao atendimento da criança de zero a três anos em creches no Brasil; formação do professor de educação infantil diante das novas exigências para essa etapa da educação básica.

Observa-se, entretanto, que essas pesquisas ainda não têm repercutido significativamente nas práticas educativas na educação infantil. A análise de Oliveira (2012) sobre teses e dissertações com foco no cuidar e educar, produzidas entre 1998 e 2008, identifica desafios que vão desde a organização do trabalho educativo até a formação dos profissionais, destacando a necessidade de se investir em formações que enfoquem a maneira como os profissionais que atuam na educação infantil compreendem a criança, a educação infantil e a prática educativa em uma perspectiva inclusiva nessa etapa da educação básica.

Nas pesquisas analisadas, destacam-se, no que diz respeito ao cuidar e educar crianças de zero a três anos, a presença de uma perspectiva assistencialista e higienista e de um espontaneísmo em relação ao brincar, uma das poucas atividades consideradas educativas; o caráter disciplinador, com ênfase em normas de boa conduta, que atravessa algumas orientações consideradas como pedagógicas; a divisão do trabalho educativo entre professoras e atendentes, reservando às primeiras a tarefa de educar e às segundas a de cuidar, bem como uma desvalorização das tarefas de cuidado; a falta de clareza de atendentes e professoras em relação à indissociabilidade entre o cuidar e o educar; a priorização de cuidados corporais; a desconsideração dos diferentes ritmos, necessidades e desejos das crianças diante de uma rotina rígida e uma concepção de cuidado pautada pela afetividade e, por vezes, pela referência materna. (OLIVEIRA, 2012, p. 8)

Mendes (2006), Souza (2008) e Oliveira e Padilha (2011) também apontam a escassez de pesquisas e orientações oficiais a respeito da educação das crianças de zero a três anos de modo geral e das crianças que são o público-alvo da educação especial. Um aspecto importante a ser destacado em parte desses estudos refere-se à não compreensão do próprio papel da educação infantil no desenvolvimento das crianças, sejam elas público-alvo da educação especial ou não. Articuladas a esse desconhecimento, é possível perceber também dúvidas em relação à prática educativa destinada às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação. Quando a faixa etária diz respeito às crianças de zero a três anos, esses desafios se ampliam.

Assumimos que, entre os muitos desafios que perpassam a educação infantil para crianças de zero a três anos com indicativo à educação especial, destaca-se a formação dos profissionais. Assim, a presente pesquisa buscou compreender o que pensam os profissionais que atuam na educação infantil sobre a educação especial para essas crianças.

Para tanto, adotamos a proposta de André (2005) para o estudo de caso como metodologia de pesquisa e, como instrumento de coleta de dados, utilizamos entrevista, questionário e análise documental.

Sobre os sujeitos da pesquisa, foram 14 os envolvidos: uma diretora; duas pedagogas; cinco professoras regentes; uma professora especializada em educação especial; uma professora dinamizadora de educação física e quatro assistentes de educação infantil. A seleção do grupo de participantes considerou os profissionais que atuam diretamente com as crianças de zero a três anos e que apresentam indícios de ser público-alvo da educação especial na unidade de educação infantil.

A diretora e pedagogas foram abordadas por meio das entrevistas semiestruturadas e as professoras e assistentes da educação infantil, por meio do questionário. As questões apresentadas, tanto nas entrevistas semiestruturadas quanto no questionário, buscaram reunir informações sobre os participantes em relação aos seguintes aspectos: caracterização; formação inicial; formação continuada; vivência profissional com sujeitos da educação especial; a criança, a infância e a educação infantil; inclusão e educação especial; e a experiência com crianças que são público-alvo da educação especial.

A análise documental nos subsidiou a compreender como a escola pesquisada busca implementar as diretrizes da educação especial propostas pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória e organiza o trabalho educativo direcionado às crianças de zero a três anos que apresentam indícios de ser público-alvo da educação especial.

A criança com indicativo à educação especial na educação infantil

Para avançar na discussão sobre a educação especial para crianças de zero a três anos, procuramos situar a educação infantil como espaço de atendimento à criança de zero a cinco anos, trazendo aspectos da legislação do atendimento a essa faixa etária, a concepção de educação infantil e de criança que este trabalho adota.

Considerando a infância como construção social que varia ao longo dos tempos e expressa aquilo que a sociedade entende sobre a criança em determinado contexto histórico em que ela está inserida, Sarmiento alerta quanto às concepções estereotipadas a respeito da infância, reforçando que o conceito de infância “está longe de corresponder a uma categoria universal, natural, homogênea e de significado óbvio” (2004, p. 62).

Para Sarmiento (2001), a globalização, por meio de processos políticos, econômicos, culturais e sociais contribui para a construção de uma visão de globalização da infância. Ou seja, ações que preveem institucionalização do cotidiano das crianças nas escolas e creches, a oferta de um mercado de produtos culturais para a infância ou ainda a regulação de políticas de proteção às crianças promovidas por diferentes instâncias, tais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), contribuem para a disseminação de uma ideia única e mundial da infância. Entretanto, ao tentar universalizar as formas de conceber a infância, esses processos não garantem que as diferenças e desigualdades existentes no cotidiano das crianças do mundo inteiro deixem de existir e até mesmo de se intensificar.

A mudança desse paradigma requer que se considerem as diferentes condições socioculturais e econômicas das crianças, problematizando a ideia da globalização da infância por si mesma.

Apesar de estudos sobre a infância e as lutas políticas em defesa das crianças

apontarem para a construção social destas enquanto sujeitos sociais de plenos direitos, a sociedade contemporânea ainda é marcada por fortes contradições. Embora o Brasil tenha conquistado, por meio de lutas e movimentos sociais, uma legislação avançada para a infância e a adolescência, o cumprimento dos direitos instituídos para esse público ainda está distante de se efetivar. Entre os direitos que têm sido constantemente objeto de luta de pais, educadores e associações da sociedade civil que se voltam para a infância está a educação.

Para Kuhlmann Júnior (2010), além de constituir-se como um marco fundamental no reconhecimento da educação como um direito da criança e de suas famílias, ao instituir a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, a LDB n. 9.394/96 contribui para a superação da concepção assistencialista sobre a educação de crianças pequenas em espaços coletivos.

A definição do cuidar e educar como funções indissociáveis da educação infantil e a explicitação de seu objetivo maior – promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos – provocam o distanciamento da utilização do termo pedagógico para diferenciar a educação de crianças de famílias abastadas em jardins de infância e de famílias pobres em creches, criando-se, assim, condições para minimizar as desigualdades de oportunidades de educação infantil para as crianças brasileiras.

Entretanto, esse é apenas o início de uma longa trajetória em busca de uma pedagogia para a educação infantil que considere as especificidades das infâncias das crianças e que esteja alinhada com seus diferentes modos de ser, de pensar, de sentir e de agir. Uma pedagogia que – reconhecendo a brincadeira como principal forma de relação da criança com o mundo, de aprendizado e de expressão de suas elaborações desse mundo – delineie uma prática educativa em que a dimensão lúdica e criativa perpassa as experiências vivenciadas pelas crianças, respeitando seus diferentes tempos e percursos de desenvolvimento.

Em relação à escolarização das pessoas com deficiência, a partir de um movimento denominado educação inclusiva, impulsionado na década de 1990 pelos documentos internacionais, emergem mudanças que influenciam fortemente as políticas educacionais por meio de um conjunto expressivo de leis e decretos com vistas à inclusão na escola comum de crianças e jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Dentre elas, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008),

que reafirma a escola regular como espaço primeiro de educação escolar desses sujeitos e define a função do atendimento educacional especializado: “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2012, p. 10).

Especificamente no que diz respeito às crianças de zero a três anos, essa política refere-se ao atendimento educacional especializado por meio de programas de estimulação precoce como forma de promover avanços no desenvolvimento de bebês e crianças pequenas. Indica o documento que, para as crianças de zero a 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. (BRASIL, 2008, p. 10)

Sobre a intervenção precoce na educação infantil, Oliveira e Padilha (2011) reconhecem suas possíveis contribuições na potencialização do desenvolvimento infantil das crianças nascidas com deficiência ou que apresentam indícios de ser público-alvo da educação especial. Tais medidas podem subsidiar os educadores e/ou professores de creches públicas na identificação dos fatores pré, peri e pós-natais com alta incidência junto às populações de baixa renda, permitindo assim a adoção dos procedimentos de acompanhamento do desenvolvimento na primeira infância nesse espaço. No entanto, as autoras alertam que, considerando o fato de as pesquisas sobre as propostas de intervenção tomarem como referência a área da saúde, se faz necessário ampliar os estudos que problematizem a inclusão escolar de crianças de zero a três anos e que sejam capazes de promover um movimento de distanciamento da perspectiva clínica, se debruçando a pensar uma proposta educativa de atendimento às necessidades de bebês e crianças pequenas em contextos coletivos.

Vigotski (1997) entende que, para além do biológico, o desenvolvimento humano ocorre por meio das relações estabelecidas. Desde o nascimento, as crianças vão assimilando não somente os conteúdos da experiência cultural. Ao contrário das funções biológicas ou elementares, essas funções superiores ou culturais, antes de se constituírem no campo individual, já existem no campo social e interpessoal, como resultado das produções humanas criadas no curso do desenvolvimento histórico. Por um processo de internalização, essas funções se tornam parte do homem.

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VIGOTSKI, 2007, p. 57).

Considerando que o processo de internalização das funções psíquicas propriamente humanas ou superiores (a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, a imaginação, a vontade, entre outras) tem sua origem no plano social, que, num primeiro momento, se dá nas interações estabelecidas entre as crianças e os outros, especialmente os adultos, entendemos que não bastam quaisquer interações ou contatos humanos para que os novos membros da sociedade alcancem o domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do que é propriamente humano. A qualidade das interações, das relações humanas faz toda a diferença entre os níveis de desenvolvimento.

Para Vigotski (2011), o aprendizado e o desenvolvimento das crianças com deficiência seguem o mesmo percurso das crianças sem deficiência. Mas, nesse caso, há a necessidade de caminhos alternativos, que podem, em parte, ser ofertados pela educação: “[...] a educação surge em auxílio, **criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica** [...] no caso dessa criança (VIGOTSKI, 2011, p. 867, grifos do autor).

Se é através da mediação social que o sujeito internaliza a cultura e torna-se humano, entendemos que a educação desenvolve papel fundamental e ganha centralidade no processo de desenvolvimento humano. Entretanto, a escola produz um tipo particular de mediação, marcada pela intencionalidade e pelo planejamento. Antes de transpostas para o plano pessoal/individual, as funções psicológicas superiores pertencem ao plano social/coletivo e a escola atua de forma a permitir essa conversão de forma deliberada.

Assim, na educação infantil, as formas de mediação devem estar a serviço do desenvolvimento integral das crianças, devem possibilitar experiências que permitam o desenvolvimento da linguagem, a aproximação de conhecimentos sistematizados sobre o meio físico e social no sentido de colaborar no processo de construção do eu da criança. O papel do professor nesse processo é de mediador entre a criança e as

experiências e conhecimentos em foco (PADILHA; OLIVEIRA, 2013).

Para Padilha, nosso papel como educadores e professores das crianças com ou sem deficiência consiste em “identificar quais as relações existentes entre a criança e o meio, como acontecem as vivências e de que forma a criança toma consciência delas e as concebe” (2018, p. 6). Claro está que isso só será possível com a presença sistemática e intencional do processo de educação.

Ainda sobre o trabalho educativo destinado à criança com indicativo à educação especial na educação infantil, Góes (2002) destaca a necessidade de a escola investir em experiências diversas que permitam o engajamento das crianças nas práticas sociais, privilegiando situações que possibilitem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No entanto, isso requer estratégias e procedimentos específicos que abordem conhecimentos e experiências sem deter-se somente na deficiência e considerem os diferentes ritmos das crianças de forma a atender aos percursos singulares de cada uma.

As concepções dos profissionais da educação infantil

Este estudo, desenvolvido em um centro municipal de educação infantil situado no município de Vitória – ES, contou com a participação 14 profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a três anos que apresentam indícios de ser público-alvo da educação especial. Entre esses profissionais encontram-se diretora, pedagogas, professoras regentes, professoras de educação especial, professores de educação física e assistentes de educação infantil.

Para a categorização das respostas apresentadas às questões propostas nos questionários e entrevistas, elegemos dois eixos de análise: educação infantil para crianças com indicativo à educação especial nas concepções dos profissionais de um centro de educação infantil; e as possibilidades educativas que se configuram para a prática pedagógica dirigida à criança com indicativo à educação especial.

Educação infantil para crianças com indicativo à educação especial nas concepções das profissionais da educação infantil

Em relação à concepção de criança, observamos nas respostas das profissionais participantes um olhar que busca destacar as especificidades da criança. Porém, as profissionais não teceram comentários mais aprofundados que nos permitissem

identificar essa concepção. De modo geral, foram feitos comentários sobre o respeito à diversidade e à individualidade das crianças:

Sim, cada criança tem a sua individualidade, precisamos conhecê-las para desenvolver o trabalho e atender à demanda. (PROFESSORA REGENTE DE CLASSE)

Observamos que quanto maior a diversidade de pessoas, espaços e estímulos favorece o crescimento de todos. (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA)

O reconhecimento das singularidades, da individualidade, das particularidades e modos de ser de cada criança e o respeito aos diferentes ritmos de desenvolvimento infantil foram destacados pelas pedagogas ao abordarem as características das crianças de zero a três anos que chegam à educação infantil. Observamos que a diversidade foi citada com bastante frequência pelas profissionais que responderam ao questionário, o que pode ter sido sugestionado por uma figura que inserimos com o objetivo de representar a criança, a infância e a educação infantil. A referida ilustração apresenta quatro crianças de zero a três anos, sendo uma negra e três brancas, cada uma realizando uma atividade: brincando, manuseando um livro, dormindo e chorando.

Além de terem sido influenciadas pela ilustração, a frequência com que o termo diversidade apareceu nas respostas pode estar relacionada também ao fato de a pesquisa tratar de crianças que são o público-alvo da educação especial.

Sobre como se orientam diante dos desafios que encontram no trabalho com as crianças de zero a três anos que apresentam indícios de ser público-alvo da educação especial, as respostas das auxiliares de educação infantil apontam uma tendência na busca do diálogo com as famílias:

Observando a criança nos diferentes espaços diante das diversidades que as cercam é que os profissionais poderão orientar os pais e procurar alternativas para melhor assistir a criança na escola. (ASSISTENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL)

É importante ressaltar que, no caso das professoras que responderam ao questionário, embora sua formação seja relativamente recente e portanto provavelmente tenha contemplado discussões referentes à educação especial, as respostas apresentadas não apontam uma reflexão mais profunda em relação à criança como sujeito de direitos e à escola como promotora de seu desenvolvimento integral. Cabe destacar que duas das

quatro assistentes de educação infantil possuem formação em nível superior, sendo uma delas formada na área da educação.

No que se refere às concepções de educação infantil, as respostas dos profissionais não indicam uma concepção assistencialista nem escolarizante; mencionam uma preocupação com o desenvolvimento integral das crianças. A fala da diretora, por exemplo, demonstra uma compreensão da educação infantil como direito da criança e um espaço de aprendizagens propício para que seja estimulada:

Porque na educação infantil, a criança é um bebê que chega, a gente não tem como definir, o que a gente precisa. A criança tem o direito de estar aqui nesse espaço. Esse espaço precisa ser um espaço de aprendizagens. Então a gente entende que uma criança de zero a três anos, ela tem que estar sendo estimulada, mas não tem tanta diferença para as outras crianças. (DIRETORA)

As professoras destacam alguns elementos importantes no trabalho da educação infantil com crianças pequenas: a socialização; os valores e a interação; a autonomia; o aspecto emocional e o desenvolvimento da linguagem. Ao comentar sobre os aspectos a serem trabalhados com as crianças dessa faixa etária, as professoras ressaltam a socialização, mas também mencionam a necessidade de trabalhar com oralidade, escrita e o brincar. A esse respeito, uma professora regente da sala de aula comum comenta:

Nesta faixa etária é necessário trabalhar a socialização, o desenvolvimento motor, a coordenação motora fina, a oralidade... (PROFESSORA REGENTE DE CLASSE)

De forma semelhante às professoras, ao tratar do papel da educação infantil na vida das crianças pequenas, as assistentes de educação infantil também chamam a atenção para a socialização e a possibilidade de interação com os outros e fazem referência a outras dimensões do desenvolvimento infantil, como a socialização, a fala, o movimento, o aspecto emocional e o conhecimento de mundo.

Demonstrando reconhecer a especificidade do processo educativo nesse momento de inserção das crianças em instituições educacionais, as pedagogas enumeram alguns aspectos relevantes a serem contemplados na educação infantil: o desenvolvimento da linguagem oral; a relação de respeito; o pensamento; o raciocínio lógico matemático; o contato com espaços de cultura; a alfabetização; a contação de histórias; os projetos de músicas; os nomes próprios; as cores.

No que diz respeito à relação entre o cuidar e educar, funções essas indissociáveis na educação infantil, não constatamos ênfase maior na fala das

profissionais. De forma semelhante, constatamos que a brincadeira é pouco ressaltada em suas falas. O raso conhecimento sobre a importância do brincar no desenvolvimento integral da criança pode acarretar a falta de planejamento das atividades lúdicas, desperdiçando assim grande parte da potência dessas atividades. Sobre a especificidade do trabalho educativo na educação infantil, Oliveira e Padilha (2012) destacam o *cuidar* e *educar* como núcleos estruturantes das propostas curriculares para bebês e crianças pequenas, e estudos de Vigotski (1991) apontam o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil.

Em relação à inclusão escolar, observamos na fala das profissionais o reconhecimento do direito à educação para todos, independentemente de serem ou não público-alvo da educação especial. Em contrapartida, entendem que a matrícula escolar da criança com indicativo à educação especial não assegura, por si só, a inclusão desta criança e defendem que é necessário investir em recursos e apoios materiais e humanos:

Toda criança, seja ela com deficiência ou não, tem que ter seu direito garantido desde que tenham profissionais capacitados e responsáveis.
(PROFESSORA REGENTE DA SALA DE AULA COMUM)

As angústias das professoras frente à possibilidade de trabalhar em turmas em que estão matriculadas crianças da educação especial são observadas pela pedagoga, que relata que as profissionais apresentam receios em relação ao trabalho de inclusão:

Professores ficam com medo de terem na lista alunos com deficiência. [Enunciam] Falas como: “Ainda bem que não peguei autista”. “Não tenho nenhum especial”. Que bom!”. Professores e pedagogos têm medo do desafio.

Caiado, Martins e Antonio (2009, p. 631) explicam que professores aceitam com tantas reservas o aluno com deficiência em suas salas de aula porque não sabem o que fazer com “o aluno que lhe tira o chão.”. Conforme já foi comentado, os estudos que indicam que os profissionais da escola ainda têm muitas dúvidas e algumas resistências quanto à atuação com alunos público-alvo da educação especial, apontam a urgência do investimento na formação dos professores em uma perspectiva que atenda às suas necessidades formativas (OLIVEIRA, SANTOS, 2011; CAIADO, CAMPOS, VILARONGA, 2011).

Contudo, também há pesquisas que indicam aspectos positivos na inclusão. Um exemplo é o estudo realizado por Freitas e Castro (2004), que evidenciou que, embora os professores se considerassem despreparados para a inclusão de crianças com algum

tipo de deficiência, passavam a demonstrar menor preconceito e resistência na medida em que iam convivendo com esses alunos em sala de aula.

Em relação aos depoimentos sobre as contribuições que a educação infantil pode trazer ao desenvolvimento de crianças de zero a três anos que são público-alvo da educação especial, encontramos visões diferenciadas. Algumas professoras mostram uma concepção da inclusão pautada exclusivamente na socialização, enquanto outras apresentam relatos que apontam um avanço na forma de conceber a inclusão escolar.

A principal contribuição é a interação social, pois, independente de suas “limitações”, está sendo proporcionado participar de todas as atividades. (PROFESSORA REGENTE DA SALA DE AULA COMUM)

Socialização, desenvolvimento dos sistemas do corpo humano. (ASSISTENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL)

Sobre essa visão da educação infantil para bebês que são público-alvo da educação especial, Drago (2010, p.15) alerta para o predomínio de uma concepção assistencialista:

[...] a educação infantil e seus espaços, e a presença do bebê com deficiência neles, podem ainda ser vistos e entendidos como espaços para cuidado, com certa ênfase assistencialista, sem o caráter socioeducativo envolvendo dialeticamente o educar e o cuidar que têm sido a ênfase dos estudos sobre a infância [...]

Em contrapartida, destacamos alguns relatos que apontam avanços na forma de conceber a inclusão escolar por parte dos professores. No entanto, a fala de uma professora regente da sala de aula comum, ao mesmo tempo em que diz considerar a importância de se “estimular” a criança, manifesta seu incômodo com a qualidade dos estímulos oferecidos:

Estimulações em vários aspectos, mas com profissionais capacitados e não como está sendo, apenas matriculados, mas sem o devido acompanhamento necessário para cada caso. (PROFESSORA REGENTE DA SALA DE AULA COMUM)

A fala dessa professora nos remete às referências de Vigotski (2011) sobre o papel do ensino e do outro, bem como a importância da qualidade dos estímulos no processo de desenvolvimento das crianças com deficiência, mas também pode ser entendida como um olhar centrado na deficiência da criança.

A importância de contar com os profissionais preparados para trabalhar com crianças que apresentam indícios de ser público-alvo da educação especial na educação infantil também é mencionado por uma professora regente de outra sala de aula comum:

As crianças com transtornos globais requerem maiores cuidados. A dificuldade está no número de alunos nas salas e na falta de estrutura física e pessoal. (PROFESSORA REGENTE DA SALA DE AULA COMUM)

A dificuldade em incluir crianças que apresentam indícios de ser público-alvo da educação especial e a insatisfação em relação ao suporte recebido nesse sentido também são evidenciadas nas falas da diretora em vários momentos. Ao relatar situações específicas que vivenciou em sua prática profissional, a diretora denuncia não somente a omissão do Estado e a ausência de ações intersetoriais capazes de articular diferentes saberes para o atendimento das pessoas com deficiência e suas famílias, como também aponta falhas significativas da própria Secretaria Municipal de Educação no sentido de subsidiar a escola.

A partir desses discursos, entendemos que, ao mesmo tempo em que as professoras reconhecem a educação como direito de todos, há uma tendência a considerar que apenas a socialização seja tratada com centralidade nas práticas da educação infantil direcionada à criança de zero a três anos que é público-alvo da educação especial. Essa ênfase pode ser entendida como uma pista de que a política de educação inclusiva não tem sido colocada em prática.

Cabe ressaltar ainda que a forma recorrente com que são mencionadas a precariedade em relação à infraestrutura e ao suporte à inclusão da criança público da educação especial na sala de aula comum; a escassez de políticas intersetoriais que atendam com qualidade as especificidades das pessoas com deficiência e suas famílias; bem como a falta de apoio de equipe especializada e de conhecimentos específicos sobre a inclusão escolar apontam a necessidade premente de se investir na formação continuada dos profissionais da educação.

As possibilidades educativas que se configuram para a prática pedagógica dirigida à criança com indicativo à educação especial

Embora o CMEI conte com um elevado número de matrículas de crianças com idades entre zero e três anos e que apresentam indícios de ser público-alvo da educação especial, a presença dessas crianças é vista com preocupação por parte dos profissionais.

A tensão dos profissionais quando recebem uma criança com indícios de ser público da educação especial, sobre a qual eles têm pouco conhecimento, é notada pela diretora:

Então a gente recebeu, no caso, os gêmeos, de baixa visão. Quando elas receberam [referindo-se às professoras], nós tivemos esse desespero né, das professoras e das assistentes da sala e aquele alvoroço. E aí? “Calma! Olha bem, são bebês de dez meses nesse momento, e que precisam de um atendimento. Nós vamos buscar”.
(DIRETORA)

Dentre os outros inúmeros desafios enfrentados no trabalho com crianças com indicativo à educação especial, mais uma vez, as professoras destacam a falta de apoio, o sentimento de solidão, as deficiências na formação e a falta de recursos e profissionais especializados:

[Precisamos de] Atenção maior e total para com nós, profissionais, e com as crianças. Não existe apoio, atenção, profissionais capacitados. Ficamos sem saber como agir, totalmente sozinhas. (PROFESSORA REGENTE DA SALA DE AULA COMUM)

A falta de apoio e de conhecimento sobre as limitações tem sido apontada como a responsável por colocar o docente no papel de professor-cuidador, levando-o ao desconforto em relação à inclusão. Em um estudo sobre tramas e dramas na formação de professores que atuam com alunos das séries iniciais do ensino fundamental e que são público da educação especial, Caiado, Martins e Antonio (2009) relatam que as professoras revelam, nas entrelinhas, um sentimento de solidão em relação ao trabalho com o aluno com indicativo à educação especial e sugerem a ampliação das investigações sobre a temática e a criação de espaços para a expressão e a valorização das emoções do professor.

A importância de uma prática pedagógica que esteja em sintonia com as necessidades educativas das crianças mais uma vez emerge nos depoimentos dos profissionais, evidenciando a possibilidade de os alunos não estarem sendo atendidos de forma diferenciada em respeito às necessidades apresentadas e de haver ausência de metodologias didático-pedagógicas específicas:

O principal desafio é ter conhecimento sobre o assunto, pois os cursos e formações não trazem especificidades sobre o cotidiano escolar. Falta também recurso material para trabalhar com os alunos.
(PROFESSORA REGENTE DA SALA DE AULA COMUM)

Para as assistentes de educação infantil, é preciso acrescentar outros aspectos à carência de formação e estudos específicos a respeito da "deficiência" que a criança apresenta. Elas lamentam a falta de materiais e de espaço adequado, bem como de profissionais capacitados em tempo integral para acompanhar as crianças.

Sobre o que consideram desafio à inclusão no ambiente educacional, uma pedagoga enfatiza que, além da precariedade dos vínculos, o regime de contratos temporários dos profissionais que atuam na educação especial provoca rupturas e descontinuidades no trabalho da educação especial. Outra pedagoga se queixa das dificuldades em relação a garantir frequência da criança público da educação especial no atendimento educacional especializado ofertado no contraturno e sugere que sejam disponibilizadas vagas em período integral às crianças que recebem esse atendimento.

O sentimento de solidão é manifestado nas entrelinhas da fala de uma das professoras regentes da sala de aula comum, que destaca a necessidade de se fortalecer o compromisso ético e político de todos os profissionais com a criança com necessidades educativas especiais:

O compromisso com essa criança é da escola como um todo e não é apenas da professora da turma ou da estagiária ou da professora de educação especial. (PROFESSORA REGENTE DA SALA DE AULA COMUM)

Da mesma forma que sublinha a necessidade de condições apropriadas, recursos e profissionais com formação adequada para atuar com os alunos público-alvo da educação especial, Oliveira (2017, p. 249) também chama a atenção para o compromisso ético dos profissionais da educação com esses estudantes:

[...] nossa sensibilidade moral, como professores, necessita ser constantemente fortalecida no sentido de tomar, radicalmente, como valor primeiro a dignidade desses sujeitos como pessoa humana, a qualidade de sua existência como aluno no espaço escolar, assim como de todos os alunos da escola.

Para além de relatarem sentimentos de solidão, carência de formação e falta de profissionais especializados que atravessam o trabalho educativo com crianças de zero a três anos com indicativo à educação especial, as profissionais participantes também se manifestaram sobre a forma como tentam encaminhar o trabalho com essas crianças.

Sobre a forma como identificam as necessidades específicas das crianças com indicativo à educação especial, as profissionais respondem que recorrem à observação, à

experiência, às informações registradas no laudo e na ficha de matrícula e ao diálogo com as famílias.

Ainda no que tange à identificação das demandas específicas das crianças público da educação especial, uma pedagoga enfatiza a importância da obtenção do laudo médico, alerta para a necessidade de a escola encaminhar para acompanhamento médico as crianças que apresentarem sinais de comprometimento no desenvolvimento e lamenta que, mesmo diante da insistência da equipe, muitos pais não dão retorno à solicitação. Segundo a pedagoga, em casos desse tipo, por meio de conversa informal, a equipe destaca a necessidade da avaliação para o “bem da criança” e é feito novo encaminhamento. Já as assistentes de educação infantil comentam que o mais comum é encaminhar suas suspeitas à equipe gestora para as devidas providências.

A preocupação dos profissionais da educação em relação ao laudo é observada por Santos e Melo (2017), que explicam o fato de a contratação de professores especializados, cuidadores e estagiários para suporte no trabalho com crianças com indicativo à educação especial estar condicionada à apresentação do documento médico que indica a educação especial. Entretanto, como uma avaliação realizada por um profissional da saúde, o laudo não orienta sobre as ações educativas a serem realizadas, cabendo aos profissionais da escola a definição e a implementação dessas ações, a partir de um conhecimento maior da criança, de suas potencialidades, e também da proposta educativa da escola.

Quando questionadas sobre a experiência profissional e sobre as especificidades das crianças da educação especial, a maior parte das professoras não responde, o que nos leva a indagar se elas conhecem tais especificidades ou se experienciaram práticas com crianças que apresentam indícios de ser público-alvo da educação especial.

Ao considerar que muitas deficiências são demarcadas e produzidas por nós, a pedagoga nos remete à concepção da deficiência como produção social, tal qual é tratada por Vigotski (1997). O autor relaciona a deficiência ao fato de o mundo em que vivemos ser pensado e organizado para as pessoas que não têm deficiência e defende que, à medida que se criam os meios alternativos para que pessoas com deficiência participem plenamente da vida social, eliminem-se as barreiras que impedem o acesso aos conhecimentos e experiências significativas para o desenvolvimento. Assim, o que diferencia essas pessoas de outras não se constituirá mais em deficiência.

Abordando especificamente a prática educativa, as assistentes de educação infantil citam a necessidade de uma prática que permita a essas crianças expandir seu espaço, ampliar seus conhecimentos através da interação, socialização e integração com outras pessoas. A pedagoga e a diretora também destacam uma valorização das potencialidades da criança com indicativo à educação especial:

Descrever com cuidado as dificuldades evitando exaltá-las e mostrar suas potencialidades dentro do contexto. Conversar sobre as formas de fazer um trabalho em conjunto. (PEDAGOGA)

As respostas apresentadas pelas participantes deste estudo evidenciam alguns aspectos essenciais para o desenvolvimento de uma prática educativa para crianças de zero a três anos com indicativo à educação especial: o compromisso ético e político; a discussão sobre o papel do laudo e a identificação das necessidades educativas das crianças; o trabalho colaborativo e o diálogo para superar os desafios; a formação dos professores. No que diz respeito particularmente à prática educativa, ressaltam-se o investimento nos processos interativos entre essas crianças e seus pares e com os adultos e a valorização de suas potencialidades.

Considerações finais

Ao buscar compreender como profissionais que atuam com crianças público-alvo da educação especial na faixa etária de zero a três anos em um centro municipal de educação infantil do município de Vitória concebem a prática educativa destinada a essas crianças e as práticas educativas implementadas para sua inclusão escolar, identificamos desafios, avanços e práticas que nos permitem contribuir para o debate sobre a inclusão dessas crianças na educação infantil.

Um primeiro aspecto a ser ressaltado é que há poucos estudos sobre a educação infantil para a faixa etária de zero a três, o que, de certa forma, já impõe limites também aos estudos e às práticas educativas inclusivas. Isso fica nítido nas respostas dos sujeitos, que pouco se detêm em suas especificidades.

Identificamos avanços na menção à criança como sujeito de direitos e à diversidade. Entretanto, as funções indissociáveis da educação infantil e a brincadeira como eixo da proposta curricular pouco são destacadas. Na fala dos sujeitos destaca-se o direito da criança com indicativo à educação especial à educação infantil. Porém, os profissionais manifestam preocupação com a falta de condições para essa inclusão e

ressaltam a falta de infraestrutura, de políticas articuladas e de professores “com conhecimento” para atuar com essas crianças.

Em relação às possibilidades de prática educativa inclusiva, alguns aspectos são reafirmados, como a necessidade de profissionais especializados. E outros são ressaltados, como o compromisso ético e político de todos com a inclusão dessas crianças. O laudo e a identificação das necessidades educativas das crianças têm se colocado como questões importantes na prática desses professores, mostrando a necessidade de aprofundar discussões sobre a questão do modelo médico, que historicamente perpassa a educação especial. O trabalho colaborativo é apontado pelos sujeitos do estudo como caminho importante nesse processo, bem como o olhar para as potencialidades dessa criança e o favorecimento de sua interação com os outros na educação infantil.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.

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.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. v.1-3. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de InfraEstrutura para Instituições de Educação Infantil**. Encarte 1. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC/ SEB, 2006c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CAIADO, K. R. M.; MARTINS, L. S.; ANTONIO, N. D. R. A Educação Especial em escolas regulares: tramas e dramas do cotidiano escolar. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 28, p. 621-632, set./dez. 2009.

CAIADO, K.; CAMPOS, J.; VILARONGA, C. A. R. Educação Especial: estudo exploratório sobre o perfil, a formação e as condições de trabalho do professor. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. v. 1. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 159-171.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

DRAGO, R. Perspectivas inclusivas do bebê hidrocéfalo na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1 E SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 12. Vitória. Educação Especial / Educação inclusiva: conhecimentos, experiência e formação. Vitória: PPGE, 2010.

FREITAS, S. N.; CASTRO, S. F. Representação social e educação especial: A representação dos professores de alunos com necessidades educativas especiais incluídos na classe comum do ensino regular. **Educação Online**. 2004

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.) **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

KUHLMANN JUNIOR, M. M. **Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MENDES, E. G. Inclusão: é possível começar pelas creches? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29, 2006, Caxambu. **Anais da ANPEd**. Caxambu: ANPEd, 2006.

NONO, M. A. Breve histórico da educação infantil no Brasil. **Acervo Digital da Unesp** [Online]. Botucatu, 2010.

OLIVEIRA, I. M.; PADILHA, A. M. L. Atendimento Educacional Especializado para crianças de zero a três anos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6. Nova Almeida, ES. **Anais...**, 2011, v.1, p.1-17.

_____. Quando diversidade (não) é o mesmo que desigualdade: educação infantil e trabalho docente. In: ENCONTRO NACIONAL DO MIEIB, 28 E SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 13 – XV ANOS DO NEDI, Vitória, 2012.

_____. (Orgs.). **Educação para todos: As muitas faces da inclusão escola**. Campinas: Papirus, 2013.

OLIVEIRA, I. A.; SANTOS, T. R. L. Educação Inclusiva: reflexões sobre a política de formação de professores de uma rede municipal de ensino da Amazônia paraense. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p.189-203.

OLIVEIRA, I. M. Educar e cuidar na educação infantil: possibilidades de aprofundamento teórico. In: TOMASIELO, M. G. C. **Didática e Prática de Ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012, v. 3. p. 5939-5950.

_____. O aluno da educação especial, a escola regular e as práticas pedagógicas. In: OLIVEIRA, I. M.; RODRIGUES, D.; JESUS, D. M. de (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileiras**. Vitória: Edufes, 2017. p. 235-259.

PADILHA, A. M. L. Alunos com deficiência intelectual: reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vigotski. **Horizontes**, v. 36, n. 3, 2018.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P.; MELO, S. C. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 632-651, Sept. 2017.

SARMENTO, M. J. A Globalização e a Infância: impactos na condição social e na escolarização. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Orgs.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DPEA, 2001. p. 13-28.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SOUZA, N. N. **Concepções de educadoras de creches sobre o desenvolvimento da criança na faixa etária de zero a três anos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Habana: Pueblo y Educación, 1997.

_____. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011