

A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Marilda Moraes Garcia Bruno

marilda.bruno@ufgd.edu.br

Resumo Abstract

A inclusão de crianças com deficiência em creches e pré-escolas é uma questão de direitos humano e social. Este ensaio discute as políticas públicas para a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil, analisa o discurso, o texto e o contexto por meio dos programas e projetos educacionais que visam à implementação das políticas e à construção da escola inclusiva. O estudo tem por objetivos, no primeiro momento, apresentar um conjunto de questões conceituais sobre políticas sociais de inclusão educacional, analisar as ações norteadoras e as estratégias para a implementação das políticas e programas. Num segundo momento, focaliza a prática de inclusão na educação infantil por meio de relatos de pesquisas e de experiências vividas no cotidiano das creches e pré-escolas. Tem como ponto de partida o recorte histórico da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), busca na análise crítica dos estudos culturais fundamentos para conhecer os processos políticos, a produção de significados pelos diferentes grupos sociais, conhecer as articulações, as relações de poder que estão em jogo na implementação da proposta de inclusão e no contexto da prática pedagógica nos Centros de Educação Infantil.

The inclusion of disabled children in kindergartens and pre-schools is a matter of law and human society. This essay discusses public policy for the inclusion of disabled children in early childhood education, analyzes the speech, text and context through the programs and educational projects aimed at the implementation of policies and the construction of the inclusive school. The study aims to at first, presenting a set of conceptual issues of social inclusion policies on education, analyze the actions and strategies for guiding the implementation of policies and programs. In a second phase focuses on the practice of inclusion in kindergarten through reports of research and experience of the daily lives of kindergartens and schools. Is based on the clipping history of the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB, 1996), searching the critical analysis of cultural studies for reasons known political processes, the production of meanings by different social groups, knowing the joints, relations of power that are involved in the implementation of the proposed inclusion and in the context of pedagogical practice in Child Education Centers.

Palavras-chave: infância; políticas sociais; educação especial.

Key words: social infancy; politics; special education.

¹ Trabalho apresentado no IV Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. MEC/SEESP, Natal, RN; Florianópolis, SC, 2007. Publicado In: Ensaios Pedagógicos Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília, DF, MEC/SEESP, 2007, p. 173-186.

Introdução

O conceito de educação infantil como direito social é relativamente recente no ideário da política brasileira. Constituiu-se com a luta dos movimentos sociais no final da década de 1980, a partir da Constituição Federal de 1988, em que foi assegurado o direito e a garantia de acesso a todas as crianças a creches e pré-escolas nas suas comunidades. A educação infantil foi concebida como dever do Estado e opção da família.

Até esse período, a política vigente para a infância era de cunho social e assistencialista. A creche, sem fins educativos, tinha como meta compensar as carências, o abandono, a pobreza e outras mazelas sociais. As crianças de 0-6 anos eram atendidas em creches mantidas por instituições sociais e comunitárias, tendo em vista minimizar os riscos sociais por ações centradas no cuidar. Essa política assistencial não se destinava a todas as crianças, apenas ao atendimento de crianças sem deficiências.

O processo de legitimação da exclusão desse grupo social pode ser entendido, conforme Bourdieu (1999, p. 193), como diferentes tipos de “gratificações econômicas e simbólicas correspondentes às diferentes formas desta relação, que se define o grau em que se enfatiza objetivamente a pertinência ou a exclusão”.

Esse processo de relação excludente e assistencialista começa a ser superado pelos princípios sócio-antropológicos e éticos da educação infantil como direito social garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). Essa legislação concebe a educação infantil como a primeira etapa da educação básica nacional, com metas e objetivos voltados não só ao cuidar como também ao educar.

Por esse viés sociocultural e democrático, a educação infantil torna-se espaço privilegiado para lidar com diversidade, diferenças culturais, sociais, bem como para combater a situação de desigualdade e de exclusão em que viviam as crianças com deficiência. Passados mais de dez anos da promulgação dessa legislação, torna-se importante analisar a viabilização de programas e estratégias utilizadas para a implementação da política de inclusão na educação infantil.

Este ensaio tratará inicialmente de discutir a inclusão na educação infantil a partir do contexto político nacional, focalizando o discurso, o texto, as estratégias, contradições e desafios presentes nesse campo. A seguir, apresentará algumas contribuições de estudos e pesquisas que nos sinalizam como se desenvolve a operacionalização da proposta de inclusão nos Centros de Educação Infantil. Por fim, retratará a prática de inclusão, explicitada por meio das experiências, dos dados estatísticos, de pensamentos e de ações manifestos pelas singularidades e interesses dos diferentes atores sociais que elaboram as políticas públicas.

A política pública de inclusão no contexto da educação infantil: o discurso e o texto

Este estudo parte do princípio de que as políticas públicas são ações complexas invisíveis, em constante modificação e transformação. A política, conforme Palumbo (1994, p. 350), “é um processo, uma série histórica de interações, ações e comportamentos de muitos participantes”. O autor comenta que uma proposta política não pode ser observada, tocada ou sentida. Ela tem de ser inferida a partir da série de ações e comportamentos intencionais de muitas agências e funcionários governamentais responsáveis por sua implementação ao longo do tempo.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil.

Por esse caminho, proponho-me a analisar as políticas públicas para a inclusão educacional na educação infantil, as leis, os programas, os referenciais curriculares e as estratégias educacionais, verificando as possíveis interdependências e relacionamentos no seu processo de elaboração e implementação.

A preocupação com a inclusão de crianças com deficiência no cenário educacional brasileiro é recente. Surgiu com o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) criado pela Lei 8.069/1990. Esse documento trata da proteção integral da criança e estabelece o direito à educação como prioritário para o pleno desenvolvimento humano e preparo para o exercício da cidadania. Assegura a todas as crianças “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o direito de ser respeitado por seus professores e o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência” (Art. 35).

A política nacional de educação inclusiva assume as recomendações da Declaração de Jomtien (Tailândia, 1990) e da Declaração de Salamanca (1994), as quais enfatizam que o êxito da escola inclusiva depende: da identificação precoce, da avaliação, da estimulação de crianças com necessidades educativas especiais desde as primeiras idades e da preparação para a escola como modo de impedir condições incapacitantes.

Seguindo esses princípios, a Política Nacional de Educação Infantil (1994) concretiza-se por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), que assegura a conquista democrática da igualdade de direitos em relação à educação infantil, concebe-a como a primeira etapa da educação básica, que tem por finalidade o desenvolvimento integral de “todas” as crianças, do nascimento aos seis anos (art.58), incluindo as com necessidades educacionais especiais.

Assim, a LDB trouxe como responsabilidade dos sistemas municipais de educação a estruturação e a organização de creches (0-3 anos) e pré-escolas (4-6 anos), hoje cinco anos, mediante apoio financeiro e técnico dos estados e da União.

Para a implementação dessa proposta, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), que enfatizava como eixo do projeto pedagógico: diversidade, interação, comunicação, brincar, socialização das crianças por meio de sua participação nas diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma. A recomendação para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais foi feita nesse documento de modo ligeiro e superficial.

De maneira um pouco mais abrangente, o Plano Nacional de Educação (2001) orienta a ampliação do atendimento educacional na educação infantil, de programas de detecção precoce para identificação das alterações no processo de desenvolvimento e de medidas de prevenção na área da deficiência visual e auditiva. As Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (2001) colocam como desafio para os sistemas estaduais, municipais e comunidades escolares construir uma educação que atenda à diversidade e às necessidades educacionais especiais de todos os seus alunos. No que concerne à Educação Infantil, esse documento não aprofunda questões de âmbito político, de organização do sistema e da elaboração de projetos pedagógicos.

Cabe pontuar que os Planos Municipais de Educação, nesta última década, têm-se esforçado no sentido de ampliar o atendimento dos Centros de Educação Infantil em muitos municípios brasileiros. Não obstante, os direitos adquiridos tanto pelas crianças das classes populares quanto pelas crianças com deficiências estão longe de ser garantidos na sua integralidade. Observa-se a falta de diretrizes políticas específicas para esta população, ausência de articulação e integração entre os níveis responsáveis pela elaboração e implementação dessas políticas e, em especial, a falta de previsão de recursos financeiros para a expansão da rede de educação e a baixa qualidade dos projetos educativos.

Dados levantados (MEC/INEP, 2002) apresentavam indicadores de que apenas 13,47% das crianças brasileiras tinham acesso a creches nas suas comunidades. Bobbio, (1999) ao discutir as teorias democráticas e pluralistas da sociedade, pondera que o Estado alarga a participação do poder político estreitamente ligado ao poder econômico. Enfatiza que o poder e a democracia não estão nas instituições do governo local, mas nos grupos menores, formais e informais. “É nessas comunidades, na capacidade de se formar rapidamente sob a pressão das necessidades imediatas, que reside o verdadeiro espírito da democracia” (p. 17). O teórico reconhece a importância dos grupos, dos diferentes interesses de uma sociedade complexa, da luta pelo poder, do jogo de forças e dos conflitos entre o momento de força e o momento de consenso.

Nesse sentido, tornou-se consenso desde as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (2001) que o atendimento educacional especializado deve iniciar-se em creches e pré-escolas, mediante ações conjuntas da escola, da família e da comunidade. No entanto, o que se observa no mundo fático é que os programas de intervenção precoce (0-3 anos) ocorrem em instituições especializadas, muitas delas destituídas dos princípios da educação inclusiva.

Apesar do avanço conceitual da legislação, enfrentam-se, na prática, três grandes desafios para a inclusão na educação infantil. Primeiro a limitação de ofertas de vagas na faixa etária de 0-5 anos em creches e pré-escolas; crianças pobres e deficientes frequentam creches comunitárias, sem espaço e tempo adequados para o brincar e o aprender. O segundo é a falta de professores com formação para lidar com a diversidade, com as especificidades das crianças pequeninas e com as necessidades educacionais especiais. Em terceiro plano, mas nem por isso menos importante, os profissionais capacitados na área da educação especial raramente são habilitados no campo da educação infantil.

Em relação às políticas de educação infantil, Kramer (2006, p. 802) pondera que os direitos das crianças “consideradas cidadãos foram conquistados legalmente sem que exista, no entanto, dotação orçamentária que viabilize a consolidação desse direito na prática”. Ela aponta para a necessidade de consolidação de um projeto educativo para a infância, com a exigência de formação de profissionais para educação infantil, assim como o reconhecimento de sua condição de professores.

Observa-se, na prática, em especial nas regiões periféricas dos grandes centros urbanos e nas cidades do interior, que o atendimento ocorre em creches comunitárias, na esfera da assistência. Os profissionais que atuam nessa faixa etária, tanto professores como recreadores, não têm formação no campo das especificidades da infância e do conhecimento pedagógico que lhes permita trabalhar com os conceitos de interculturalidade, flexibilidade, adequação curricular e educação bilíngüe.

Pesquisadores de orientação sociológica pós-moderna como Ball e Bowe (1992) nos ajudam a refletir sobre a distância existente entre a política pública e a prática na área educacional. Esses autores enfatizam a natureza complexa e controversa da política educacional e explicam a diferença entre a política como texto e política como discurso. A primeira diz respeito a representações codificadas de maneira complexa, terá leituras diferenciadas de acordo com a pluralidade de leitores. Os textos são produtos de múltiplas agendas e influências, e sua formulação envolve intenções e negociações dentro do Estado e no processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas.

No Brasil, o discurso da política de inclusão social e educacional surgiu no governo neoliberal e foi ampliado pelo atual governo de cunho socialista e pluralista. Entretanto, as agendas de ambos os governos não aprofundaram o debate sobre os meios, os fins e as estratégias para a implementação da política de ampliação da rede de educação infantil. Assim, os discursos ampliam-se, generalizam-se e

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil.

contraditoriamente, distanciam-se dos fundamentos e princípios que os balizaram: assegurar a igualdade de oportunidades, o direito à diferença e a escola de qualidade para todos, desde o nascimento.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Brasileira (FUNDEB), regulamentado pela Lei 11.494/2007, traz como promessa contemplar investimentos para educação integral da criança desde o nascimento. Parece-nos que não prioriza especificamente esse nível de ensino, pois os recursos serão destinados na mesma proporção que aos demais níveis e modalidades de educação. O que ele traz de novo são o investimento na formação continuada de professores e o incentivo à pesquisa no campo da educação infantil.

Ball (1994) discute que as políticas deveriam ser analisadas em termos de seus impactos nas relações e nas interações com as desigualdades existentes. Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos de mudanças e um conjunto de respostas são observados na prática. Sugere que a análise da política deva envolver o conjunto de proposta, as questões mais amplas, as políticas locais e as amostras de pesquisas.

Seguindo essa tendência analítica das políticas sociais, passemos a apreciar o que dizem os estudos e pesquisas sobre o processo de inclusão de crianças com deficiência na educação infantil.

Programas e estratégias para a inclusão na educação infantil: o que falam estudos e pesquisas

A análise discursiva das políticas de educação infantil indica avanço significativo no que diz respeito ao caráter de proteção, acesso, universalização e redistribuição das políticas educacionais sociais, atribuindo maior responsabilidade aos municípios quanto a expansão, estruturação e implementação de sistemas educacionais inclusivos.

Dados de avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2003) indicam que a ampliação de creches foi de 7,3% e, na pré-escola, o crescimento foi na ordem de 3,7%. Entretanto, para cumprir as metas do Plano Nacional de Educação seria necessário, no mínimo, quadruplicar esses dados. Há grandes capitais brasileiras com índice menor do que 10% da população infantil com acesso a creches e pré-escolas.

Estratégia consistente para a implementação de políticas de inclusão educacional foi o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (MEC/SEESP, 2003). Programa concebido como um novo tempo destina-se a apoiar estados e municípios na tarefa de reorientar as escolas para que estas se tornem inclusivas e de qualidade. Conforme Alves e Barbosa (2006), esse programa materializa a política pública de desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos em 147 municípios-pólos, em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal.

Tive a oportunidade de participar como mediadora de grupos de discussão e formação de gestores e professores em alguns municípios, o que me permite avaliar essa importante iniciativa. Entendo que essa ação constitui-se como o início do debate acerca da diversidade cultural e dos direitos sociais. Serviu para desmistificar conceitos, combater preconceitos, trabalhar com os marcos legais e sensibilizar gestores e educadores para o compromisso com a escola inclusiva.

Outra medida política favorável à implementação da escola inclusiva diz respeito ao Programa Pró-Libras, o projeto Educação de Surdos, com materiais para estudo a distância e a criação do sistema de suporte por meio da organização de salas de recursos multifuncionais, destinadas ao atendimento educacional especializado no contexto da escola.

No âmbito da educação infantil foram elaborados pelo MEC/Secretaria Nacional de Educação Especial, em parceria com universidades, especialistas e instituições especializadas, o documento Saberes e Práticas da Inclusão (2003), com o objetivo de apoiar as creches e pré-escolas com informações sobre as necessidades educacionais especiais, estratégias didático-metodológicas específicas, recursos especiais e condições de acessibilidades para responder às necessidades dessa população.

Esses programas e estratégias governamentais para implementação e operacionalização da política de inclusão foram medidas adotadas no âmbito do Ensino Fundamental. As capacitações ocorreram na maior parte dos municípios-pólos, envolvendo profissionais que atuam a partir das séries iniciais de escolarização. O debate sobre a política e a prática pedagógica nos centros de educação infantil está ainda por ser efetivado.

Em virtude desse fato, verifica-se que os documentos sobre a inclusão na educação infantil não têm chegado aos Centros de Educação Infantil. São poucos os municípios que realizaram discussões, capacitações e estudos sobre os princípios e fundamentos da inclusão e construíram propostas para a inclusão em tal nível de ensino.

Laplane (2006), em estudo sobre as condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil, questiona sobre a dificuldade de implementar políticas de educação inclusiva. O autor enfatiza a larga brecha entre as políticas e as práticas. Entende que a contradição no âmbito educacional remete às condições sociais amplas e à tendência excludente da dinâmica social (2006, p. 710).

Essa relação do discurso político com a prática envolve, de acordo com Bowe e Ball (1992), identificar processos de resistências, acomodações, subterfúgios entre os profissionais e o delineamento de conflitos e diferentes interesses na esfera da prática cotidiana.

Pesquisa realizada em todos os estados brasileiros (BUENO et al., 2003) verificou que há uma ênfase em relação à organização de serviços destinados a educandos com deficiência no ensino regular. Entretanto, não há indicação em relação à integração entre a educação especial e o ensino regular.

Pesquisas sobre as práticas educativas no contexto da educação infantil são poucas em nosso meio. Tetzchner et al. (2005) estudam a inclusão de crianças com deficiência e necessidades de comunicação suplementar e alternativa na educação pré-escolar. Eles mostraram os benefícios que os ambientes e as práticas inclusivas podem acarretar para crianças que estão desenvolvendo a comunicação. Concluem que ambientes segregados e escolas especiais não têm influência positiva no desenvolvimento de linguagem dessa população.

Estudos de Bruno (1999, 2003) sobre a prática pedagógica evidenciaram a ausência de discussão sobre a construção de espaços inclusivos nos Centros de Educação Infantil. Há falta de escuta e acolhida dos pais e crianças com deficiência, de reflexões sobre as atitudes, posturas e adequação da prática pedagógica para o atendimento das necessidades educacionais especiais. A autora defendeu o atendimento educacional especializado, com programas de intervenção precoce centrados na família e voltados para a inclusão das crianças desde cedo em creches. Isso deve se dar mediante ação compartilhada entre os serviços de educação especial e os Centros de Educação Infantil.

Monte (2006) estudou a inclusão de crianças com deficiência mental a partir das concepções e perspectivas de educadoras de creches do Distrito Federal, as quais não se perceberam como agentes de mudança em direção à inclusão, mas como expectadoras que dependem de fatores externos, como vontade política, financiamento da educação e formação para atuar com crianças com necessidades educacionais especiais. Das creches pesquisadas, 45 educadoras apontaram que estão distantes de ter condições de oferecer atendimento educacional inclusivo e de responder de modo efetivo às necessidades educacionais especiais das crianças, cujo atendimento ainda é muito insipiente.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil.

Laplane (2006) discute as propostas centradas nos aspectos práticos da inclusão: formação, repertório de ensino e sentimentos dos professores em relação aos alunos com necessidades especiais. Enfoca a complexidade, limites e possibilidades dessa tarefa; sugere ser mais produtivo discutir a questão no terreno das práticas educativas do que difundir um discurso ingenuamente otimista, que proclama a celebração da diversidade sem oferecer ao educador os elementos necessários para situar-se na realidade que irá enfrentar (2006, p. 711).

Os resultados de pesquisas sobre a inclusão de crianças com deficiência visual na educação infantil na Bahia, realizadas por Galvão (2004) e Araújo (2007), revelam alguns obstáculos: ausência de vagas para crianças com deficiência nas regiões periféricas, formação insuficiente do professor da sala regular, condições precárias das escolas, inadequação do material didático e pedagógico, indiferença do professor e desconhecimento quanto às condições perceptivas dessas crianças.

Para a criança surda, a educação bilíngüe desde cedo é prioritária; o acesso à língua de sinais permite que “desfrutem da possibilidade de adentrar o mundo da linguagem com todas as suas nuances” (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p. 20). As autoras ponderam que isso depende da escola, de decisões político-pedagógicas. Em cada estado brasileiro, no entanto, há diferentes propostas: há escolas com professores que desconhecem libras, não têm estrutura ou recursos humanos para garantir aos alunos surdos o direito à educação, à comunicação e à informação.

Parece-nos que essas questões até aqui levantadas não dependem apenas da escola. Torna-se, então, necessário retomarmos as questões sobre a formulação das políticas públicas. Bowe e Ball (1992) discutem três contextos principais de elaboração das políticas: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Esses contextos estão relacionados, apresentam arenas, lugares, grupos de interesses e cada um deles envolve disputas e embates.

As pesquisas apresentadas deixam transparecer que gestores, professores e pais de crianças com necessidades educacionais especiais, embora não excluídos do processo de elaboração do texto da política, ainda não se articularam no contexto para o debate sobre as barreiras, os desafios e as perspectivas para a implementação de ações, tendo em vista a melhoria das condições estruturais e a qualidade da prática pedagógica nos Centros de Educação Infantil.

O contexto da prática: experiências exitosas e desafios

A educação de qualidade com a construção de um currículo voltado para diversidade cultural e atendimento às necessidades específicas e educacionais especiais é o grande desafio que enfrentam os Centros de Educação Infantil em nosso meio. O Brasil, não obstante os dados levantados nas pesquisas, já apresenta experiências pontuais bem-sucedidas de inclusão de crianças com deficiência em vários estados da federação.

Dados da evolução da educação especial no Brasil levantados pelo Censo Escolar da Secretaria Nacional de Educação Especial MEC/Inep/2007 apontam que a política de inclusão de alunos com deficiência avançou no período de 1998–2006 num percentual de 193% das matrículas em classes comuns do ensino regular.

Nesse mesmo período, as matrículas em escolas especiais tiveram um crescimento de 56%, com índice de 89% dos municípios brasileiros que ofertam atendimento na educação especial.

Esse avanço não se observa no âmbito da educação infantil: 80% das matrículas de crianças com deficiência ocorrem em creches e pré-escolas de Instituições Especializadas (MEC/Inep/2003).

Levanta-se a hipótese de que com as atuais relações sociais e políticas vigentes (dependência das famílias e do poder público das instituições filantrópicas) a exclusão social, em especial dos grupos mais vulneráveis, tende a reforçar políticas assistencialistas e privatizantes, limitando de modo significativo as possibilidades das escolas públicas (FERREIRA, 2006, p. 109).

Persistindo a contradição, o Censo MEC/INEP/2007 evidencia o mesmo quadro de exclusão: são 370.530 matrículas de crianças na educação infantil na faixa etária de 0-4 anos, das quais apenas 3.845 estão matriculadas em classes regulares e 30.279 em escolas e classes especiais (88,7%). Na pré-escola, há um total de 78.864 de matrículas, sendo que 57.804 (73,3%) são em escolas ou classes especiais e 21.060 em escolas regulares.

Os dados revelam a ausência de políticas específicas e diretrizes para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nessa etapa de ensino. O vazio deixado pelos diferentes níveis de governo abre a brecha para o fortalecimento das escolas especiais, que se constituem, em particular no interior do país, nas únicas possibilidades de educação e atendimento educacional especializados para as crianças com deficiência.

Cabe refletirmos com Ball, Bowe (1992) e Mainardes (2006) que os discursos políticos são construídos e as políticas públicas são iniciadas no contexto de influência, ou seja, onde os grupos de interesses disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Os atores do contexto de influência são as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do legislativo. Os autores enfatizam que é nesse contexto que os conceitos ganham legitimidade e formam um discurso de base para a política. Apontam ainda meios de comunicação, comissões e grupos representativos como lugares de articulação e de influência.

Esse quadro pode ser revertido com a disposição política e mediante a participação das universidades na formação inicial e continuada de professores para a construção da inclusão nos Centros de Educação Infantil. Várias universidades brasileiras já desenvolvem ações de extensão voltadas à formação de professores do ensino fundamental.

Essa discussão precisa acontecer no âmbito da educação infantil, tendo em vista a melhoria da qualidade de formação humana e social do professor e, conseqüentemente, das crianças desde pequenas. Nesse sentido, a UFGD reviu o seu projeto político pedagógico e oferece as disciplinas voltadas à diversidade e à inclusão educacional: Currículo e Diversidade Cultural, Educação Indígena, Fundamentos da Educação Inclusiva e Educação Especial nas quais enfatiza o estudo das necessidades específicas e educacionais especiais e introdução aos estudos de libras. Realiza, por meio do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva, seminários, colóquios, oficinas de trabalho e estudos com grupos focais, envolvendo gestores, coordenadores, professores, pais, acadêmicos de Pedagogia e Licenciatura Indígena para a discussão sobre as intencionalidades, a dimensão epistemológica e prática com reflexões críticas sobre as atitudes, posturas, saberes, práticas pedagógicas e, em especial, sobre as ações para implementação da política de inclusão na educação infantil.

Esses estudos levam em consideração que os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos. Eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos: "(...) Políticas serão interpretadas diferentemente, uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais. Além disso, interpretação é uma questão de disputa." (BALL e BOWE, 1992, p. 22). Essas são as contradições no âmbito da educação infantil que precisam ser superadas.

Um bom começo nesse sentido são as ações do Governo Estadual de Santa Catarina que promoveu a reestruturação da Política de Educação de Surdos, com providências técnico-administrativas para iniciar o ensino da língua de sinais mediante a presença de professor intérprete em escolas — pólos na educação básica. Propôs a contratação de instrutores de língua de sinais para atuar na condução do processo de aquisição de língua de sinais pelos surdos da educação infantil e de séries iniciais (Quadros, 2006, p. 145). Cabe ao governo oferecer a oportunidade ao cidadão e à sua família de se decidirem pela escolha da língua e da forma de comunicação.

Considerações finais

A educação infantil como direito social e legitimação da cidadania pelo acesso ao conhecimento, participação e produção da cultura é prática ainda não proporcionada a todas as crianças brasileiras, sejam elas com necessidades educacionais especiais ou não.

As políticas públicas de educação infantil no Brasil constituem-se em fronteiras indefinidas: transfere-se a responsabilidade às instituições assistenciais e comunidade para organizar programas educacionais voltados à realidade social e às necessidades da infância.

Essa indefinição amplia o número de crianças com deficiência, em especial nas regiões periféricas e nas pequenas cidades, sem creches e pré-escolas, cujas famílias trabalhadoras ou desempregadas necessitam de Centros de Educação Infantil que garantam o acesso ao conhecimento, à aprendizagem, espaços lúdicos, experiências culturais, para que exerçam as funções educativa e complementar ao papel da família.

As pesquisas e os dados analisados sinalizam que as diretrizes políticas para a inclusão escolar são mais efetivas em relação ao ensino fundamental do que em relação à educação infantil. Nesse campo, o discurso é vago, nebuloso, inconsistente, pois permite que o sistema de educação infantil transfira a responsabilidade pelo atendimento em creches e pré-escolas às instituições especializadas, muitas delas com perfil segregador e assistencialista.

Tenho pontuado a importância de escolas especiais para a oferta do atendimento educacional especializado, defendido o redimensionamento do papel da escola especial e das salas especiais, que deveriam funcionar como sistema de apoio, suporte às famílias e à inclusão escolar (Bruno, 1999, 2000, 2003).

Compreendo a educação numa perspectiva sociocultural (BRONFENBRENNER, 1996; JOHNSON, 2006), numa interação face a face, a partir de uma perspectiva relacional; isto é, valorizando o modo como as pessoas interagem entre si, se comunicam; como os discursos se articulam, as propostas e programas se organizam; como os atores da política interagem com o ambiente e com a cultura na qual estão imersos.

O grande desafio que se impõe à educação inclusiva é o reconhecimento do outro, de suas possibilidades, das necessidades específicas, das necessidades educacionais especiais, das diferenças culturais, dos códigos linguísticos e da experiência social. Respeitar as diferenças na educação infantil significa, sobretudo, oferecer espaço e tempo adequados e próprios para a infância, com experiências coletivas, espaços organizados para aprendizagem por meio do lúdico, do movimento, do uso de múltiplas linguagens, das diferentes formas de expressão, arte, cultura como forma de conhecimento.

A pedagogia para a infância, democrática, de qualidade para acolher a diversidade e atender às necessidades educacionais especiais, depende das relações socioculturais mais amplas, das intenções, ações políticas concretas e das contradições da prática: dos interesses e do jogo de poder entre os en-

volvidos. Depende, ainda, no meu entender, das interações e relações que o grupo estabelece entre si, de negociações, projetos, metas, planos, da formação de professores e, em particular, de como a comunidade escolar se aproxima e enfrenta os conflitos sociais.

Finalizo compactuando com Kramer (2006) na defesa de uma pedagogia da infância: o tempo da infância é o tempo de aprender, e de aprender com as crianças, “numa perspectiva de educação em que o outro é visto como um eu, em que está em pauta a solidariedade, o respeito às diferenças e o combate à indiferença e à desigualdade” (2006, p. 811).

Referências

ARAUJO, S. *O jogo da criança cega*. Dissertação (Mestrado)—Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Educational reform: a critical and pos-structural approach*. Buckingham: Open University, 1994.

BALL, S. J.; BOWE, R. et al. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BOBBIO, N. *As ideologias e o poder em crise*. 4. ed. Brasília: UNB Ed., 1999.

BORDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1998)*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Justiça. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8.069/1990. Brasília: CO-NANDA, 2002.

_____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. Lei 9.394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.

_____. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

_____. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: CNE/CEB, 2001.

_____. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 2002.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil.

BRASIL. Lei 11494/2007 Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação básica e Valorização do Magistério. Brasília: MEC/SESU, 2007. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/diretriz.htm>>. Acesso em: 30 jun. 2007.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médica, 1996.

BRUNO, M. M. G. *Saberes e práticas da inclusão na educação infantil*. In: MEC/SEESP, Brasília, 2003.

_____. *Educação Infantil – Referência Curricular Nacional: das possibilidades às necessidades*. Benjamin Constant, RJ, ano 9, n. 25, ago. 2003.

_____. Educação inclusiva: problemas e perspectivas. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO DO OESTE PAULISTA DE POLÍTICAS PÚBLICAS: DIRETRIZES E NECESSIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2, 2000. *Anais...* Presidente Prudente: Unesp, 2000.

_____. *Educação especial: em busca de redimensionamento e construção coletiva*. Série Estudos, Periódico do Mestrado em Educação, Campo Grande: UCDB, 1999.

BUENO, J. G. et al. *Políticas regionais de educação especial no Brasil*. XXVI Reunião anual da Anped, Águas de Lindóia, SP, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>.

66

FERREIRA, J. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: DAVID, R. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

GALVÃO, N. C. S. S. *Inclusão de crianças com deficiência visual na educação infantil*. Dissertação (Mestrado)–Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2005.

JOHNSON, R. *O que é, afinal, estudos culturais*. Tradução de Tomás Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KRAMER, S. As crianças de 0-6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. Educação: políticas públicas afirmativas e emergentes. *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 27, n. 96, out. 2006. Edição especial.

LAPLANE, A. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 27, n. 96, out. 2006. Edição especial.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MONTE, F. R. F. *Inclusão na educação infantil: concepções e perspectivas de educadoras de creches*. Dissertação (Mestrado)–Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2006.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil.

PALUMBO, Dennis J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: *Política de capacitação dos profissionais da educação*. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61. (Original: PALUMBO, Dennis J. Public Policy in América: Government in Action. 2. ed. Tradução de Adriana Farah. Harcourt Brace & Company, 1994. Cap. 1, p. 8-29).

QUADROS, R. M. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 61, n. 69, maio/ago. 2006.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

TETZCHNER S. V.; GRINDHEIM E. et al. Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar alternativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 2, p. 149-320, 2005.

UNESCO. *Declaração Mundial de Educação para todos*. Brasília: Unesco, 1990.

_____. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais*. Brasília: Corde, 1994.

Marilda Moraes Garcia Bruno

Doutora em Educação pela UNESP/ Marília – SP, Professora da Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação da UFGD; Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva GEPEI.

*Recebido em 2 de maio de 2008
Aprovado em 13 de junho de 2008*