

# A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – UNIDADES DO PROINFÂNCIA

LUIZ GUSTAVO PRADO OLIVEIRA<sup>1</sup>

## Resumo

O presente artigo tem como objetivo descobrir e analisar, através de pesquisa de campo e revisão bibliográfica, as ações e especificidades dos profissionais mediadores que atuam em unidades do Proinfância no estado e na cidade do Rio de Janeiro. Como também apresentar os reflexos de indicadores internacionais sobre a inclusão de crianças com deficiência na primeira etapa da educação infantil. Para tanto, foi traçado um breve histórico sobre educação infantil e educação especial no Brasil e, posteriormente, seguem os dados coletados durante a pesquisa de campo, os quais revelam significativo distanciamento entre a legislação em vigor e a prática pedagógica destas instituições.

**Palavras-chave:** Educação especial; Proinfância; Educação inclusiva na educação infantil.

## INCLUSION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION – PROINFÂNCIA UNITS

## Abstract

This article aims to discover and analyze, through field research and bibliographic review, the actions and specificities of the mediating professionals who work in *Proinfância* units in the State and in the city of Rio de Janeiro. As well as presenting the reflexes of international indicators on the inclusion of children with disabilities in the first stage of early childhood education. For that, a brief history of early childhood education and special education was drawn in Brazil and later the data collected during the field research, which reveal a significant distance between the legislation in force and the pedagogical practice of these institutions.

**Keywords:** Special education; Proinfância; Inclusive education in early childhood education.

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio).

## Resumen

El presente artículo tiene como objetivo descubrir y analizar, a través de investigación de campo y revisión bibliográfica, las acciones y especificidades de los profesionales mediadores que actúan en unidades del *Proinfância* en el Estado y en la ciudad de Río de Janeiro. Como también presentar los reflejos de indicadores internacionales sobre la inclusión de niños con discapacidad en la primera etapa de la educación infantil. Para ello, se trazó un breve historial sobre educación infantil y educación especial en Brasil y posteriormente siguen los datos recolectados durante la investigación de campo, los cuales revelan significativo distanciamiento entre la legislación en vigor y la práctica pedagógica de estas instituciones.

**Palabras clave:** Educación Especial; Proinfância; Educación inclusiva en la educación infantil.

---

## 1 Introdução

Em sua maioria, os cuidados dispensados com as crianças durante séculos no Brasil foram cuidados assistencialistas, com o intuito de sanar e cuidar apenas de seu bem-estar físico – higiene, alimentação e saúde –, não implicando a busca pelo seu desenvolvimento mental, o que as colocavam no lugar de meras coadjuvantes em sua sociedade.

A história destes atendimentos tiveram lados opostos e antagônicos; eles eram medidos e realizados de acordo com a classe social da criança, ou seja, os acolhimentos eram sectários, meritocráticos e excludentes. O mesmo acontecia com a educação de crianças com deficiência, tendo um duplo papel social, já que por um lado algumas instituições carregavam históricos de maus tratos e segregação social, por outro lado, apresentavam modelos e práticas educativas advindos de pesquisas e modelos internacionais.

Mendes (2006) destaca que a educação especial foi aos poucos sendo construída como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação entre escolas especiais e escolas regulares.

O processo de defesa de classes sociais desfavorecidas, aquelas que têm em seu histórico marcas de opressão, segregação e exclusão, origina-se no Brasil no final do século XIX, passando a configurar um campo de conhecimento com diferentes ações político-institucionais. Entretanto, ainda no século XXI, é recorrente

a escolarização marcada pela exclusão de gênero, de raça, de origem econômica, biológica, dentre outras categorias.

Silva e Abreu (2008) apontam que estas reformas e planejamentos educacionais brasileiros iniciam-se com interferências e indicações oriundas de agências multilaterais internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM). O que se vê após tais anuências de indicadores oriundos destas agências internacionais é a incorporação de um sistema produtivo de educação no país. Entende-se que houve a aceitação de propostas mercadológicas na educação cuja finalidade seria então voltar-se para o “aprender a fazer”, ou seja, preparar mão de obra para o mercado de trabalho. .

Na medida em que essa nova ordem se esclarece, “a escola passa a ser lugar propício para a desigualdade social, produzida pelo capitalismo, e o objetivo primeiro da escola, ou seja, a igualdade nas relações acaba sendo substituída pelo foco nas diferenças individuais de capacidade” (PATTO, 2005, p. 9). E, mesmo dividindo opiniões e gerando discussões no campo da educação, estas ações ganharam amplitude, e foi então que a criança especial ganha o direito de estudar em qualquer escola, principalmente nas escolas públicas, e o que antes era feito somente pelas escolas especiais, agora é obrigação e dever do Estado.

Com o intuito de ressaltar a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 e a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 (Jomtien, Tailândia), foi criada em 1994 a Declaração de Salamanca. Esta Declaração é uma das mais importantes e influentes na área dos direitos das pessoas com deficiência e necessidades educativas especiais.

Esta Declaração (UNESCO, 1994) teve como objetivo traçar Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Em conjunto com a Declaração de 1994, surge a Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, a qual aponta como princípio fundamental o acolhimento de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, linguísticas, intelectuais, emocionais, sociais, em espaço escolar. Assim, crianças com deficiência e crianças bem-dotadas, crianças que vivem na rua e as que trabalham, crianças advindas de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizadas deveriam ser acolhidas (BRASIL, 2006).

Desde então, uma série de documentos e leis foram criadas com o intuito de garantir os direitos das crianças com deficiência como também para acompanhar

os indicadores internacionais. Uma das principais leis é a Lei das Diretrizes Bases (LDB), (BRASIL, 1996), e um dos documentos mais recente é o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024/ Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), com o total de 20 metas a serem atingidas até o ano de 2024, a Meta 4 – que versa sobre os direitos e o acesso à educação e tem como objetivo universalizar para a população de quatro a 17 anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

De acordo com o site da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), os resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2008 demonstram um crescimento importante nas matrículas da educação especial nas classes comuns do ensino regular.

O índice de matriculados passou de 46,8% do total de alunos com deficiência, transtornos global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação em 2007, para 54% no ano de 2015. Estão em classes comuns 375.772 estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Ainda de acordo com esta mesma fonte, Secadi, desde o ano de 2008 até 2015, mais 322.996 alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação foram matriculados em salas de aulas regulares. Ou seja, no ano de 2014, tem-se o montante de 698.768 alunos matriculados em classes comuns.

Percebe-se que a educação especial no âmbito da educação inclusiva cresce exponencialmente nas escolas regulares a cada dia. Essa tardia e lenta inserção tem mudado a rotina destas instituições, e palavras como mudanças, adaptações, capacitações, reformas estruturais, rampas, corrimão, elevadores, banheiros adaptados, professores mediadores, dentre outros termos têm surgido como questões emergenciais.

Diante os indicadores internacionais sobre proteção a criança e educação, juntamente ao crescente número de matrículas nos mais diversos segmentos educacionais, o país cria ferramentas e estratégias para se adequar as novas demandas. E um dos programas criados para atender o público da educação infantil é o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) formulado pelo Ministério da Educação (MEC) em convênio com os municípios.

Este programa é atualmente a principal porta de entrada da criança na escola e tem por objetivo “garantir o acesso de crianças a creches e escolas de Educação

Infantil pública, especialmente em Regiões Metropolitanas, onde são registrados os maiores índices de população nesta faixa etária” (BRASIL, 2011, p. 5).

Assim, tornou-se necessário e urgente ir a campo para responder as seguintes indagações: O Proinfância surge como uma instituição reestruturada e preparada para atender às demandas da educação especial? A que aquisição de quais equipamentos este Programa se refere? Quem são os profissionais destas escolas – unidades do Proinfância – destinados a trabalhar diretamente com o público da educação especial?

## **2 Pesquisa de campo**

A pesquisa foi realizada no ano de 2015 em três unidades do Proinfância, para a análise dos dados coletados as unidades são assim caracterizadas: Proinfância 1 – Microrregião do Vale do Paraíba Fluminense (o roteiro foi respondido pela Diretora e Orientadora Educacional); Proinfância 2 – Região Metropolitana (foi respondido pela Coordenadora e, a pedido desta, participaram das respostas duas professoras do turno da manhã) e Proinfância 3 – Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro (o roteiro foi respondido pela Diretora Adjunta Pedagógica).

O roteiro de entrevista foi dividido em duas partes: I Parte: sobre Demanda, Diagnóstico Médico e Anamnese, Planejamento Pedagógico e Espaço Físico; II Parte: sobre os Professores.

### *2.1 Dados das Instituições*

Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE) (BRASIL, 2012), são três os modelos arquitetônicos criados e padronizados para a construção de Unidades do Proinfância (Tipo A, Tipo B e Tipo C), com as seguintes características: Projetos tipo A: especificações propostas pelo proponente; Projetos tipo B: escola de educação infantil com capacidade de atendimento de 240 crianças até cinco anos de idade, em dois turnos, ou 120 crianças em turno integral. A estrutura conta com oito salas pedagógicas, sala de informática, secretaria, pátio coberto, cozinha, refeitório, sanitário, fraldário, entre outros ambientes, todos adaptados para pessoas com deficiência; Projetos tipo C: têm capacidade de atender 120 crianças, em dois turnos, ou 60 em turno integral. Possuem quatro salas pedagógicas e os demais espaços são iguais ao modelo arquitetônico do tipo B. Cabe salientar que as três unidades pesquisadas apresentam Projetos arquitetônicos do tipo B.

Antes de prosseguir com a entrevista, torna-se importante pontuar que, segundo o PNE/2014, sua Meta 1 – que visa universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro e cinco anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência – faz clara referência ao Proinfância. E a Meta 4, também do PNE/2014, em seu item 4.2 visa promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de zero a três anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional.

Fazendo menção à promulgação do PNE/2014 em sua Meta 4, a Nota Técnica Conjunta nº 02/2015 – MEC/Scadi/DPEE – SEB/Dicei, de 4 de agosto de 2015, em sua quarta página, ressalta que a educação constitui um direito humano incondicional e inalienável, sendo fundamental assegurar às crianças com deficiência o acesso à educação infantil inclusiva, bem como o atendimento educacional especializado, nas redes públicas e privadas de ensino.

## 2.2 Achados da pesquisa

### 2.2.1 Matrículas

Ainda em relação à entrevista, no primeiro momento foi analisado o quesito que indaga o número de alunos com necessidades especiais matriculados no ano de 2014 e 2015.

No ano de 2014, entre os três Proinfância, apenas no Proinfância 1 houve no segundo semestre de 2014 a matrícula de um aluno com suspeita de paralisia cerebral em uma turma do berçário. Já nos outros dois Proinfância (2 e 3), durante o ano de 2014 não se constataram matrículas de crianças com deficiência, embora a coordenadora do Proinfância 2 tenha alegado que na instituição existem várias crianças com dificuldades de linguagem e que todas elas (entre 17 ou 18 crianças) renovaram matrícula para o ano de 2015: “*Crianças com deficiência, nenhuma, mas há várias crianças com dificuldades de linguagem [...]*” (fala da Coordenadora – Unidade 2).

No início do ano de 2015, no Proinfância 1, a matrícula do aluno com suspeita de paralisia cerebral foi renovada. Para tanto, foi feito o contrato de uma monitora, de cuja formação não se tinha informação, a qual acompanharia o aluno nas demandas apresentadas. Mas, o aluno novamente não chegou a frequentar a

sala e a responsável acabou desistindo da vaga. Ainda neste mesmo Proinfância, no ano de 2015, uma aluna com síndrome de Down foi matriculada, mas houve a desistência da mãe, pois a criança era atendida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e, segundo ela, a criança mostrava-se cansada. Outra matrícula no Proinfância 1, no ano de 2015, segundo semestre, foi de um aluno com transtorno do espectro autista (TEA). Atualmente, ele frequenta a escola em período integral, e somente em dois dias da semana recebe atendimento na APAE.

Referentemente ao Proinfância 3, aponta-se que, no início do ano de 2015, talvez tenha sido matriculada uma criança com deficiência que se encontrava em avaliação, mas, até o momento da aplicação do questionário (abril de 2015), não havia nenhuma informação dos familiares no ato da matrícula.

Sobre o duplo cômputo da matrícula<sup>2</sup> de alunos com necessidades especiais na Unidade 1, a diretora assim declarou:

*“realizamos o duplo cômputo, só não atendemos à lei de cotas, mas abrimos prioridades caso exista encaminhamento do Conselho Tutelar ou do Ministério Público”.*

Na Unidade 2 nos foi relatado que, por falta de uma Sala de Recursos, também não havia cotas para crianças deficientes: *“aqui não trabalhamos com cotas”*. Já na Unidade 3, não foram citados na resposta nem a prioridade de matrícula, nem o duplo cômputo no possível caso ainda sem o diagnóstico.

Diante destas respostas, cabe informar que a Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/Secadi/DPEE – SEB/Dicei vem reforçar o direito das crianças à educação com base na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, como também a LDB de 1996, promulga em seu IV item,

[...] Sabendo que a recusa de matrícula e o não atendimento das especificidades das crianças com deficiência ferem o dispositivo constitucional que assegura o direito à educação, recomenda-se a matrícula prioritária e antecipada das crianças com deficiência [...] (BRASIL, 2015, p. 6).

A nota técnica de 2015, referente à Constituição Federal (BRASIL, 1988) e à LDB (BRASIL, 1996), revela a dificuldade de fazer valer o direito à educação das crianças com deficiência. Nota-se que, até o momento, esses municípios não fizeram as devidas adaptações necessárias para dar prioridade ao atendimento de crianças com necessidade especiais e estão longe de atingir esse atendimento.

2 Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em seu Decreto nº 6.5571/2011, a partir desta data, todo aluno com necessidades especiais que forem matriculados na rede regular de educação tem sua matrícula contabilizada em dobro, como se valessem por duas. Decreto Nº 7.611. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 08 jul. 2015.

## 2.2.2 Diagnóstico e Anamnese<sup>3</sup>

Este item se faz importante, pois, no caso das crianças com deficiência ou com alguma suspeita de atraso no desenvolvimento, a necessidade dos documentos nos quais constam o seu estado de saúde física e mental quando são matriculadas na creche ou pré-escola aumenta ainda mais. Cabe lembrar que estas crianças ainda se encontram na primeira infância (0 a 6 anos de idade). A exigência de documentos no ato da pré-matrícula ou da matrícula é um procedimento que assegura à escola a fidedignidade dos dados da criança informados pelos pais ou responsáveis.

No roteiro de entrevista, foi perguntado se a instituição exige da família da criança um diagnóstico médico, anamnese ou algum outro documento no ato da matrícula.

Referente a esta questão, o Proinfância 1 marcou a opção: “quando a família não possui documento, a escola encaminha a criança para um profissional de saúde”, e especificou que a rede municipal de ensino acolhe todas as crianças, acompanhadas ou não de um laudo. Quando não há laudo e a equipe da unidade escolar identifica algum indício de um problema qualquer, solicita-se à equipe do NUCLESQ (Núcleo de Educação Especial do Município) um estudo de caso, avaliando e encaminhando a criança a profissionais especialistas para um diagnóstico. Segundo a Diretora, “a escola faz entrevista com os pais antes da matrícula, mas é muito superficial e não chega a ser uma anamnese”.

No Proinfância 2, a Coordenadora, diante a falta de laudos, documentos ou diagnósticos, apontou que,

*é por isso que muitos problemas só aparecem durante o convívio com as crianças no dia a dia. Históricos de pais usuários de drogas e álcool por vezes são descobertos por outras vias e não via anamnese (Diário de campo. Coordenadora do Proinfância).*

Cabe-nos atentar à resposta da coordenadora do Proinfância 2, pois ela, de certo modo, parece menosprezar o uso da anamnese e de seus resultados, já que aponta que as descobertas sobre particularidades das crianças ou sobre o seu desenvolvimento são concebidas de outra maneira, no dia a dia.

Já no Proinfância 3, segundo a Diretora Adjunta Pedagógica, a instituição exige no ato da matrícula a anamnese, o atestado médico do pediatra, o exame oftalmológico e o auditivo. Caso necessário, havendo dúvidas e questionamentos sobre os dados ou sobre a criança, uma reunião com a família é agendada.

---

3 A anamnese em geral é uma entrevista realizada que tem como objetivo reconstruir a história do sujeito até aquele dado momento. Quando bem aplicada, seus dados podem ser úteis na construção de estratégias para o desenvolvimento da criança.

Diante as questões colocadas sobre a exigência de documentos médicos, anamnese e diagnósticos durante o processo de matrícula e diante dos relatos dos entrevistados, as dificuldades encontradas no dia a dia, pela falta das informações fornecidas pelos pais, fica claro que em alguns momentos professores e funcionários se veem em situações constrangedoras, as quais podem expor a criança e a instituição.

### **3 Proposta pedagógica para a educação especial**

A proposta pedagógica baseada na criança com deficiência deve ir ao encontro de suas necessidades e dificuldades, tendo sempre em mente que as escolas e creches devem “reconhecer e satisfazer as necessidades diversas de seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos” (SALAMANCA, 1994, p. 11).

A resolução NOTA TÉCNICA CONJUNTA N° 02/2015 – MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI afirma que,

[...] toda creche e pré-escola devem ser inclusivas. Caso contrário, não cumprem seu papel social e não garantem os direitos fundamentais de todas as crianças. O desenvolvimento inclusivo da educação infantil em um dos pilares da qualidade educacional. Esta construção explicita-se no Projeto Político Pedagógico – PPP, das instituições escolares (CNE/CEB n° 04/2009 apud NOTA TÉCNICA CONJUNTA N° 02/2015 – MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI, p. 4).

No que se refere à existência de uma Proposta Pedagógica para os alunos de inclusão, voltada para a educação especial, o Proinfância 1, de acordo com a Diretora, prevê em seu projeto político-pedagógico o atendimento a alunos com necessidades especiais. Quando esses alunos são detectados, a equipe do Núcleo de Educação Especial do Município (Nuclesq), juntamente com a equipe da instituição, realizam a adequação curricular. Porém, a entrevistada relata que o trabalho pedagógico da creche é voltado para a estimulação, o que já oportuniza o atendimento individualizado.

No Proinfância 2, segundo informações da Coordenadora, a proposta é confeccionada e ofertada pela Instituição Municipal Centro Integrado de Educação e Saúde (CIES).

No Proinfância 3, a resposta da Diretora Adjunta Pedagógica aponta para a não existência de matrículas de crianças com deficiência, e que por este motivo a proposta ainda não esta definida.

Sobre a participação da comunidade escolar na construção do Projeto Pedagógico, o Proinfância 1 assinalou que Professores, Diretora, Coordenadores Peda-

gógicos e Professores de Educação Especial (Profissionais do Nucleq, Professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Professora Itinerante de Educação Especial) contribuíram na confecção desse documento.

O Proinfância 2 ressaltou que a elaboração desta proposta é feita pela Equipe Multidisciplinar do CIES; a Unidade do Proinfância apenas se adapta a ela quando necessário. Diante da resposta do Proinfância 2, fica a pergunta: o Planejamento Pedagógico não deveria ser feito e adaptado pelos profissionais e professoras da própria instituição? Como utilizar e fazer valer um Planejamento Pedagógico feito a distância?

O Proinfância 3 apontou a participação na elaboração do seu Planejamento Pedagógico de Professores, Professores de Educação Especial (Técnicos do Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica – Sesop), Diretora e Coordenadores Pedagógicos.

O Proinfância 1 salientou que a individualização do Projeto Pedagógico realizado pela instituição é a adaptação curricular.

Já o Proinfância 2 apresenta um quadro diferente. Segundo a Coordenadora,

*quando as professoras notam dificuldades maiores (de linguagem, por exemplo) em algum aluno, ele é encaminhado ao CIES. Mas como o CIES atende a demanda de todo o Município, dificilmente o aluno encaminhado retorna com indicações e orientações sobre como deve ser adaptado seu processo de aprendizagem e materiais pedagógicos [...].*

Diante do relato de entrevista da Coordenadora do Proinfância 2, evidencia-se a importância de um diálogo maior entre as instituições de saúde e as instituições escolares, de modo que o trabalho seja realizado em conjunto, tornando-o interdisciplinar.

No Proinfância 3, há uma criança que se encontra em avaliação para ser diagnosticada, enquanto o seu Planejamento Pedagógico está sendo realizado de acordo com as reais necessidades.

Em uma análise dos documentos Ministério da Educação e Secadi, ficam claros os movimentos realizados no que tange às iniciativas para a ampliação, melhoria e desenvolvimento da educação especial no Brasil, como por exemplo, o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2013), o PNE/Meta 4 (BRASIL, 2013), dentre outros. Entretanto, para que a política de inclusão seja implementada como foi concebida é necessário que parcerias entre escolas regulares e instituições filantrópicas, privadas ou públicas, especializadas e capacitadas para o atendimento do público da educação especial se tornem realidade para o bom andamento das práticas inclusivas.

Neste sentido, o roteiro de entrevista questiona as instituições sobre o recebimento de orientação e apoio às práticas de inclusão. O Proinfância 1 descreve e ressalta a parceria com a Secretaria Municipal de Educação/Nucleq, que avalia e

faz diagnósticos de crianças com suspeita de alguma deficiência e faz apontamentos sobre a necessidade de a criança precisar ou não de uma professora auxiliar. Diante da fala da Diretora,

*existe uma disputa entre Apae e rede municipal, a Apae tem medo de perder alunos para o município. O Nucleq entra em conflito com a Apae por alunos e verba. O corpo clínico (Equipe Profissional) da Apae é maior do que o do Nucleq, que está esvaziado. Existe no município a sala Sap – parceria com o Nucleq, para atendimentos de crianças com deficiência acentuada.*

O comentário da Diretora expõe os conflitos entre a APAE e o Nucleq, e pode-se perceber que ambas as instituições vivem de verba estadual repassada através do município, dinheiro esse contabilizado a cada aluno atendido. Existe a hipótese de que a APAE, tendo um quadro maior de funcionários, atende a uma demanda maior que a do Nucleq, recebendo maior ajuda financeira que o Nucleq.

O Proinfância 2 também aponta parcerias com instituições do município. A Coordenadora expõe que

*Outra questão sobre os atendimentos, o CIES prioriza o atendimento nas séries iniciais da educação infantil (alfabetização), onde o número de crianças é muito maior, onde a fila é muito maior (Diário de Campo. Fala da Coordenadora do Proinfância).*

Esta fala merece destaque, já que diz respeito à prioridade de atendimento que as crianças da alfabetização recebem e aos resultados dos alunos que impactam os dados percentuais da escola e do município, haja vista o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa.

*O Proinfância ainda é visto pelo município somente como creche e não é considerada a primeira etapa da educação infantil, já que não tem como obrigação o letramento e a alfabetização da criança [...] (Diário de Campo. Fala da Coordenadora do Proinfância).*

No Proinfância 3, a parceria e a orientação são feitas pela diretoria de ações inclusivas e assuntos estudantis da instituição.

Diante o item Proposta Pedagógica para a Educação Especial, percebe-se que as três unidades do Proinfância apresentam Projeto Político Pedagógico que engloba e atende a crianças com necessidades especiais, embora estas unidades estejam submetidas a outras instituições, as quais criaram e implantaram um modelo construído de maneira generalista, superficial e distante da realidade de cada instituição. Outro apontamento a ser feito é a não participação da comunidade escolar – profissionais, professores, funcionários e familiares – durante o processo de elaboração da proposta, sendo estes os mais indicados a executarem

tal tarefa, detentores que são das questões que surgem no cotidiano e das necessidades apresentadas pela escola e seus alunos.

### 3.1 Acessibilidade e Sala de Recursos Multifuncionais

O roteiro desta pesquisa englobou perguntas sobre as adaptações e espacialidades das instituições, como também indagou sobre a existência da Sala de Recursos Multifuncionais, para atendimentos especializados. O Proinfância 1, que apresenta projeto arquitetônico do Tipo B, relatou a oferta apenas “banheiros adaptados”. O Proinfância 2, com projeto arquitetônico do Tipo B, quanto à acessibilidade assinalou que a instituição apresenta-se satisfatória nesse quesito. A Coordenadora, porém, alega que

*oferece acessibilidade para cadeirantes e crianças com dificuldades motoras, mas as outras escolas não. O modelo do Proinfância já foi construído pensando no modelo de inclusão. Mas, mesmo a construção tendo sido pensada para as crianças, ainda existem muitas falhas. [...] O Engenheiro deveria consultar os professores que trabalham no Proinfância [...].*

O Proinfância 3, com projeto arquitetônico Tipo B, observa a oferta de acessibilidade aos seus alunos, pois a instituição conta com rampas, corrimão e banheiros adaptados.

Sobre a Sala de Recursos Multifuncionais, o Ministério da Educação criou, no ano de 2010, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010).

Em observação ao Programa, nota-se que o objetivo principal da Sala de Recursos é apoiar a organização e a oferta do AEE, como apoio complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem. Este Programa também disponibiliza as escolas públicas de ensino regular conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado.

Para tais benefícios, fica claro que cabe ao sistema de ensino a seguinte contrapartida: disponibilização de espaço físico para implantação dos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade, bem como a atuação do professor de AEE.

Segundo pesquisa em dados do Painel MEC (BRASIL, 2015), 39.301 Salas de Recursos foram instaladas em todo o Brasil entre os anos de 2005 e 2011. No

município pesquisado pelo Proinfância 1, foram instaladas sete Salas de Recursos Multifuncionais. No município pesquisado pelo Proinfância 2, foram instaladas 11 Salas de Recursos Multifuncionais. Já no município do Proinfância 3, foram instaladas 569 Salas de Recursos Multifuncionais.

Em resposta a este item referente à oferta de Sala de Recursos Multifuncionais, as três unidades responderam que não possuem este espaço de trabalho, como também não contam com nenhum outro tipo de material didático adaptado como apoio a alunos com deficiência visual/visão subnormal (material didático em braile, soroban, máquina de assinatura, Piso tátil direcional, Prancha de Leitura com lupa); deficiência auditiva (Professores para a língua de sinais, sinais luminosos que substituem sinais sonoros).

Segundo a Diretora Adjunta Pedagógica da Unidade 3, *“a Sala de Recursos Multifuncionais está sendo planejada pela direção de ações inclusivas, junto com a diretoria geral da instituição. Estão viabilizando o espaço e o projeto”*.

Nota-se a discrepância entre o número de Salas de Recursos Multifuncionais instaladas nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e a falta destas salas no Proinfância, a primeira etapa da criança no mundo escolar. Ou seja, este dado é uma mostra da realidade das instituições de Educação Infantil quando se fala em creche e pré-escola.

Se tomarmos como parâmetro as unidades do Proinfância, poderemos dizer que as crianças com necessidades especiais da Educação Infantil estão invisíveis diante dos olhos dos gestores municipais. Estará o sistema educacional voltado a pensar nessas crianças somente quando ingressarem no Ensino Fundamental, ou seja, quando as necessidades educativas especiais ganharem o centro da ação pedagógica onde a aprendizagem é mais preponderante do que a criança?

### 3.2 Professor mediador

Na segunda parte deste roteiro, as perguntas versam sobre o perfil dos profissionais que atuam nas Unidades do Proinfância junto a crianças com necessidades especiais. Para iniciar a discussão sobre a formação do professor, recorro à LDB nº 9.394/1996, a qual dispõe, em seu artigo 59, que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais; “[...] III – professores com especialização adequada, em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

Outro documento que faz referência e garante o lugar deste profissional especializado é a Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, nº 2, de 11 de Setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (DNEE-EB-2001) em seu artigo 18:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem, em sua formação, de nível médio ou superior, que foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores [...] (BRASIL, 2001).

Quando perguntado se há profissionais para o atendimento de crianças consideradas da educação especial, a Diretora do Proinfância 1 disse não ter um profissional capacitado. Segundo ela,

*o Nucleq avalia e faz diagnósticos de crianças com suspeita de alguma deficiência e também faz apontamentos se a criança necessita de uma professora auxiliar ou não. O Nucleq vai até a escola e oferta orientação. Após um diagnóstico, a professora itinerante (profissional do Nucleq) oferece adaptação curricular [...].*

No Proinfância 2 e 3, disseram não ter um profissional capacitado. Ambas apontaram que o atendimento à criança com necessidades educativas especiais, quando necessário, é realizado pelos próprios professores ou auxiliares, que também não contam com capacitação profissional.

As outras questões que seguem, nesta segunda parte do roteiro, variam entre perguntas abertas e fechadas e são referentes à quantidade de professores ou equipe especializada em atendimentos com crianças com deficiência; número de reuniões, acompanhamento e orientações para a manutenção destes profissionais; formação continuada; qualidade e coesão do atendimento prestado; incentivo por parte da instituição (Proinfância) a estes profissionais para a realização de estudos e pesquisas, como também cursos e capacitações; participação destes profissionais em reuniões de pais e responsáveis.

Por falta de um profissional ou de uma equipe de profissionais capacitados para lidar com crianças que apresentam algum tipo de deficiência, nenhuma das três unidades respondeu o restante do roteiro de entrevista. Diante este quadro que nos indica, dentre outras questões, a falta de profissionais capacitados para o trabalho com crianças com necessidades especiais nas unidades do Proinfância, seguem abaixo considerações e apontamentos sobre as questões não respondidas pelas instituições.

A formação e capacitação dos professores, independentemente de serem chamados de Professor de AEE, Professor Mediador, dentre outras designações,

atuando junto a crianças demandadas da educação especial, têm sido atualmente o foco de muitas discussões quando se trata de inclusão nas escolas regulares. Pergunta-se, então: que tipo de formação estes profissionais devem ter? Quais as ações e responsabilidades as escolas devem lhes atribuir? Estes professores seriam os únicos responsáveis pela inclusão dentro das escolas? Onde eles se formam? Estas e outras centenas de perguntas surgem quando levantamos a bandeira de educação especial nas escolas.

Após a leitura de alguns parágrafos do artigo 18 e da LDB, expostos no início deste item, pode-se perceber que foram contemplados com uma melhor formação aquele professor que já atua nas salas regulares e que receberá alunos com necessidades especiais, como também aquele professor que comprovar capacitação prévia e atuar como professor especializado. Diante deste quadro, podemos notar que ainda não existem políticas destinadas à formação inicial deste profissional.

Bridi (2011) descreve que, sobre a formação inicial, foi aprovada a Resolução nº 1, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia-Licenciatura (BRASIL, 2006) que determina a extinção das habilitações dos cursos de pedagogia, inclusive no campo específico da educação especial, devendo esta formação ocorrer em nível de pós-graduação ou através de formação continuada.

Uma vez apontada à necessidade de incentivo à formação do professor especialista, tanto na sua formação inicial quanto na pós-graduação, Tartuci, Silva e Freitas (2013) ressaltam que, mesmo cabendo ao poder público a responsabilidade pela formação destes profissionais, o que se problematiza é a falta de formação inicial, já que as ações formativas se dão no campo da formação continuada e a distância.

Um olhar crítico a este sistema de formação é lançado por Pertile e Rossetto (2006). Embora os cursos a distância, on-line, pareçam uma estratégia convidativa e confortável, escondem uma formação docente limitada e aligeirada, com a justificativa da urgência de formar o profissional para uma tarefa imediata.

Pode-se perceber que, tendo em vista documentos fornecidas pelos órgãos de regulamentação da educação especial e os seus diálogos com as falas de autores, pesquisadores e professores, ficam evidentes as dicotomias e contradições nos direcionamentos e no entendimento sobre a formação de professores.

Se por um lado o Estado, a partir de diretrizes e segmentos internacionais, volta seu olhar para a educação especial e a transpõe para o ensino regular, criando documentos e leis que amparem esta manobra, assegurando o acesso de crianças especiais em qualquer segmento educacional. Por outro lado, falta-lhe sensibilidade e amparo teórico-metodológico mais profundo sobre os problemas anteriores e posteriores a estas mudanças, pois a ausência de capacitação das escolas e

principalmente a dos professores reforça o despreparo institucional e profissional, deixando cada vez mais distante o ideário de inclusão e igualdade de direitos.

Ademais, deve-se levar em consideração que o objetivo final da inclusão escolar e da educação especial não é a busca de igualdades no tratamento de alunos ou de turmas homogênea, já que se sabe: a desigualdade nasce das igualdades. A busca deve caminhar na garantia do espaço da criança, feito e construído com a criança, tendo como objetivo incessante o seu desenvolvimento subjetivo. Nessa trilha, ela poderá agir, criar, fazer, participar, ou seja, a criança com deficiência se tornará, enfim, sujeito social atuante.

Enfim, para que estas ações pedagógicas realmente aconteçam, a educação especial não pode distanciar-se de nenhuma prática da educação, e que haja um entrelaçamento até se tornarem uma só, consistente, até as práticas e atuações inclusivas se tornarem ações diárias em todas as etapas da educação, a começar pela educação infantil.

## Referências

BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 14 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 nov. 2011a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 08 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da rede Escolar Pública Infantil* (Proinfância). Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnpd/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>>. Acesso em: 17 de janeiro, 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 08 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI, de 4 de agosto de 2015*. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/548/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF, 2001. 79 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*. [2. ed.]. Brasília, DF, 2006. 96 p. (Série Saberes e práticas da inclusão).

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento. *Proinfância, investimento certo nas crianças do Brasil*. Brasília, DF, 9 maio 2012. Disponível em: <<http://www.pac.gov.br/noticia/a67414f1>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

BRASIL. *Viver sem Limite: Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência*. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2013.

BRIDI, F. R. de S. Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado. *Unisul*, Tubarão, v. 4, n. 7, p. 187-199, jan./jun. 2011.

MENDES, E. G. A Radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. [S.l.]: ONU, 1948.

PATTO, M. H. S. Passagens: a psicanálise em movimento. In: COLLI, F. A. G.; KUPFER, M. C. M. *Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte pré-escola terapêutica lugar de vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 9.

PERTILE, E. B.; ROSSETTO, E. Trabalho e formação docente para o atendimento educacional especializado. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 10, n. 4, p. 1186-1198, 2006.

SILVA, M. R. da; ABREU, C. B. M. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 523-550, jul./dez. 2008.

TARTUCI, D.; SILVA, M. R.; FREITAS, A. O. A Formação dos professores do Atendimento Educacional Especializado e a formação do professor de apoio à inclusão em Goiás: uma análise da legislação. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA, 1., 2013, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Diversitas, 2013. p. 1-24.

UNESCO. *Declaração de Jomtien*. Jomtien: Unesco, 1990.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Unesco, 1994.

**Submissão em:** 28/07/2016

**Aprovação em:** 07/08/2017