

EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DE DEMANDAS DE FORMAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO – RJ

Andréa Cardoso Reis
(UFF – Campus de S. Antônio de Pádua – RJ)
Núcleo de Estudos de Infância e Cultura
andreacreis@hotmail.com

Suely Baptista de Almeida Dessandre
(Núcleo de Estudos da Infância – UERJ- Maracanã – RJ)
suelesp@uol.com.br

Ruth Ramiro
(UFF/UERJ – Grupo ALEPH – Secretaria de Educação de São Gonçalo – RJ)
ruthramiro@gmail.com

Resumo

Este trabalho faz parte de uma pesquisa envolvendo o Grupo de Pesquisa ALEPH-UFF e a Comissão de Formação de Supervisores Educacionais vinculados à Secretaria Municipal de Educação do Município de São Gonçalo, Estado do Rio de Janeiro. Trata-se de uma pesquisa-ação apoiada na construção de ações de formação contínua onde professores, supervisores e pesquisadores universitários propõem uma proposta de atuação no âmbito da Educação Infantil e da Educação Inclusiva. A demanda levantada a partir de seus espaços de atuação profissional aponta para dois eixos principais: Concepções de Infância e Educação Especial, voltada à Educação Infantil, desdobrando-se em: Educação Especial até 3 anos, Intervenção Precoce, Dificuldades de Aprendizagem, Redes de Apoio Social, Aspectos Legislativos. As análises articulam campos teóricos como a Psicologia Sócio-Histórica, Sociologia da Infância, enaltecendo aspectos ligados à cultura, história, memória, política, que produzem e reproduzem concepções sobre infância e educação desses educadores que se ajustam ou contradizem as práticas cotidianas.

Narrando percursos...

Este trabalho é parte de uma pesquisa interinstitucional envolvendo o Grupo de Pesquisa ALEPH, o Núcleo de Estudos da Infância do Instituto Noroeste Fluminense de Ensino Superior - UFF, Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e um Grupo de Supervisores Educacionais vinculados à Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo, Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

Nossa investigação se apoia nos pressupostos da pesquisa-ação onde uma das vertentes de análise toma o caminho da construção de ações de formação na busca por uma proposta de atuação no âmbito da Educação Infantil, mais precisamente, no contexto da Educação Inclusiva. O desenho metodológico desta pesquisa conta com observações participantes, utilizando-se, também, de outros instrumentos como conversas informais e entrevistas com as equipes pedagógicas. Nosso estudo de campo tem sido desenvolvido a partir de encontros e reuniões

com a Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo e da Secretaria de Desenvolvimento Social.

Temos observado a existência de um mal-estar quando o assunto diz respeito à Educação Inclusiva e Especial nesta Rede Municipal de Educação, que vai desde a adequação às Políticas Públicas vigentes à formação e à oferta insuficiente de cursos de formação inicial e contínua em torno das temáticas em questão.

A participação no I Simpósio de Educação Infanto-Juvenil: “A criança e seus desdobramentos nos contextos intrafamiliar e social”, realizado em 21 de outubro de 2008, nos permitiu um olhar diferenciado sobre as concepções de infância que as educadoras apontavam em seus discursos e as questões epistemológicas que giram em torno dessas perspectivas. Nossa inserção trouxe maior visibilidade e credibilidade às propostas que até então vinham sendo alinhavadas nas mesas de negociação entre a Universidade e a Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo.

Ainda durante o ano de 2008, tivemos a oportunidade de conhecer o trabalho pioneiro de um Jardim de Infância que, desde a década de sessenta, desenvolve uma política de Educação Inclusiva no contexto da Educação Especial no Estado, e que a partir de 2009 passa a ser encampado pelo Poder Público Municipal.

Políticas Públicas para a Infância no Brasil

Aprofundar os estudos sobre a infância não pode estar dissociado do processo de formação contínua dos profissionais que atuam com crianças pequenas. Esse movimento precisa estar implicado com o questionamento das diferentes concepções de infância, que podem levar à formatação dos sujeitos. Essa imobilidade subjetiva acaba por interferir no diálogo com uma educação voltada à experiência, à escuta, à criatividade, à ética humana.

Para analisar a infância como objeto da política pública educacional brasileira se faz necessário entender historicamente as velhas lutas pela aquisição dos direitos, provocadas por diferentes movimentos ocorridos com relação à educação das crianças.

O surgimento de instituições de assistência e educação, tais como creches e jardins de infância, faz parte de um conjunto de medidas que tinham como princípio conformar uma nova concepção assistencial: a assistência científica, dedicada a suprir as necessidades básicas (alimentação, saneamento e medicalização) das classes operárias e das famílias desvalidas. (Reis, 2008)

Um olhar mais atento sobre as instituições de caráter educacional voltadas ao atendimento da infância no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, nos leva a pensar como a conjuntura

sócio-econômica e política, que então se instalava, respondeu ao modo como tais instituições estavam sendo organizadas, já que faziam parte de um processo de articulação de interesses de caráter jurídico, empresarial, político, médico-sanitário, pedagógico e religioso, que tiveram seu apogeu na segunda metade do século XIX e início do século XX.

A relação antes iniciada entre família e escola, a partir do início do século XX, é retomada na relação família-creche, colocando em questão as funções e adaptações dessas duas instituições às novas propostas assistenciais e educacionais que circulavam internacionalmente, e que repercutiam diretamente nos programas de atendimento social às crianças e às famílias brasileiras.

Durante algum tempo, predominou o olhar que enxergava a creche como substituta ou fonte de educação indireta para a família, principalmente à de baixa renda, nos cuidados à criança pequena. Esse olhar “assistencialista” ganhou expressão pela crença de que tais famílias não tinham condições de prover suas crianças nos cuidados básicos de alimentação, saúde, ensino moral e hábitos de comportamento, onde o Estado entrava ditando normas básicas à saúde pública.

Reis (2008) pontua que a regulamentação sobre o direito das mães operárias à creche, e o compromisso das empresas com esse tipo de iniciativa, só vai ser oficialmente reconhecido a partir da Lei n.º 4.024/1961, já na metade do século XX. Antes, nem os patrões a respeitavam, nem os operários ou sindicatos as reivindicavam, ou mesmo, demonstravam ter conhecimento dela.

A atuação da rede de creches e jardins-de-infância, durante o período da República Velha, foi marcada por dois movimentos distintos de atendimento à infância no Brasil, que expressavam, sem qualquer sutileza, o universo da criança da elite e o universo da criança das camadas populares. Assim sendo, não é difícil perceber que os jardins-de-infância destinavam-se à classe média e alta e as creches à classe popular.

É interessante notar que, no caso das creches, esse atendimento se organizava nos moldes da sociedade a que ela havia de servir. Ou seja, no caso do Estado de São Paulo, eram construídas para liberar a mão-de-obra da mulher operária, expressando um movimento subordinado aos interesses da elite empresarial. No caso do Rio de Janeiro, as creches atendiam, em maior número, aos filhos das empregadas domésticas.

A creche, no seu início, se constituiu como uma entidade no âmbito do Serviço Social e da Saúde Pública, sem possuir ainda uma proposta educacional emancipatória. Ao Estado cabia, apenas, a regulamentação e fiscalização das atividades realizadas por essas instituições que eram mantidas quase sempre por instituições privadas e/ou filantrópicas.

Na instância federal, só a partir de 1930, vemos um comprometimento do Estado no atendimento à infância, com a criação do Ministério da Educação e Saúde. O direito à educação começa a se estender aos filhos dos trabalhadores, principalmente nos grandes centros urbanos, mostrando-se como um elemento de organização social e modernização da sociedade brasileira, sob o impulso da política de desenvolvimento industrial, implementada durante o governo de Getúlio Vargas. A partir da década de 30, a defesa da criança fica mais evidente nos discursos das autoridades oficiais e particulares, dentro de um contexto de reforço ao patriotismo e questões de conciliação político-burocráticas que influenciaram a conjuntura administrativa, vindo a culminar em alguns programas de atendimento à infância.

De acordo com Campos (1992), algumas leis de regulamentação do trabalho feminino e de assistência à infância foram homologadas nesse período, tais como: o exercício da legislação trabalhista, assegurando o trabalho da mulher fora do lar e a obrigatoriedade nas firmas com mais de trinta funcionárias do oferecimento do serviço de creche. Entretanto, este item da lei, em particular, permanecia negligenciado desde que a responsabilidade quanto ao atendimento à infância estivesse nas mãos do governo, o que fez com que algumas empresas só assumissem esse compromisso mais tarde.

Como resultado, o atendimento à infância tornou-se o objeto principal da intervenção e supervisão do governo. A década de 40 presenciou a criação de várias instituições federais para assumir tal responsabilidade. Tais instituições significavam a concretização das propostas e interesses adiados durante a segunda metade do século XIX, evidenciando, na primeira metade do século XX, o período de criação do Departamento Nacional da Criança (DNCr/1940), que por trinta anos, aproximadamente, orientou uma política de assistência às mães e à infância no Brasil (Campos, 1992).

Um dos aspectos chaves no debate atual sobre a educação da infância, diz respeito às reformas educacionais que começam ainda na década de 80, com o precedente da Constituição Federal (Editora Saraiva, 2002).

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

Se retornarmos legislações anteriores, a Educação Infantil, chamada de Educação Pré-Escolar, velava para que as crianças de idade inferior a sete anos recebessem educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes a partir dos quatro anos, sem uma preocupação, contudo, com o aspecto do cuidado e saúde vinculado ao aspecto educacional, e, sim, a partir de um cunho assistencialista. (MEC, 2006)

Para Campos (2002) as duas modalidades de atendimento preexistentes à lei – creches e pré-escolas – passaram a ser definidas em função da faixa etária das crianças de 0 a 3 anos e 4 a 6 anos, respectivamente, e não mais sendo caracterizado pelo órgão a que estavam subordinadas ou ao período diário de funcionamento.

Portanto, ao adotar o critério da faixa etária, a nova lei procurou superar a situação anterior em que os dois tipos de atendimento funcionavam paralelamente, segregando crianças com diferentes níveis econômicos e sociais.

A autora defende que deve haver diferenças na formação dos respectivos profissionais, baseada nas características da faixa etária da criança e não na vinculação burocrática da instituição educativa relacionada ou direcionada a uma determinada visão educacional.

É possível perceber que, mesmo após a incorporação das creches aos respectivos sistemas de ensino, muitas equipes pedagógicas de política social planejaram implantar programas emergenciais historicamente institucionalizados, o que configuraria a criação de redes paralelas de atendimento educacional de baixo custo, a exemplo das creches comunitárias organizadas fora dos parâmetros da legislação educacional, como ocorreu em décadas passadas e ainda se prolonga até os dias de hoje.

A LDB, o RCNEI, as DCNEI

De acordo com Vasconcellos, Aquino & Lanter (2003), o Ministério da Educação publica em 1998, o Referencial Curricular Nacional Infantil (RCNEI/98), isso, dois anos depois da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. É importante observarmos que o RCNEI destaca a visão da creche e da pré-escola da classe média urbana, onde freqüentemente se observa um ensino conteudista, voltado intensamente ao Ensino Fundamental.

Ao se produzir um documento com um formato curricular para a educação da criança de 0 a 6 anos, o MEC desconsiderou as determinações expressas na atual LDB/96 quanto a quem compete a elaboração de currículos e qual o papel da esfera federal. Outrossim, a ampla

divulgação do RCNEI, sem mencionar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), contradizem as determinações oficiais, uma vez que, “cabe à União estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos, e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação comum”. (Lei 9394, 1996, art. 9, inciso IV).

Plano Nacional de Educação – PNE

Na busca por estabelecer critérios para responderem ao desafio de oferecer às crianças pequenas uma educação que considere os diversos aspectos fundamentais para a sua formação, bem como suas especificidades e peculiaridades, o Plano Nacional da Educação Infantil foi aprovado pela Lei 10.172 (2001) após inúmeros debates, discussões e tensões. Nesse amplo processo democrático, diferentes entidades como o Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) atuaram junto ao MEC, na responsabilidade pela formulação e execução de políticas para a educação infantil. Tal articulação desempenhou um papel importante no sentido de viabilizar a troca de experiências entre si que contemplassem as especificidades da infância nas diversas regiões brasileiras.

A multiplicidade e a diferenciação dos atores envolvidos na formulação desse documento trazem uma particularidade, na medida em que incorporam contribuições a cada um dos itens que integra o PNE para Educação Infantil, cujas metas voltam-se para políticas de afirmação social e política na infância.

Sabemos que essa política contribuiu muito ao se opor ao descaso e à omissão, em alguns casos, do poder público, nas três instâncias, Municipal, Estadual ou Federal. Deve-se reconhecer que atualmente o país tem dado significativos passos em direção à valorização e investimento na Educação Infantil, por entender que este nível de ensino se constitui como imprescindível parte integrante da educação básica visando à formação de homens e mulheres.

A educação na infância tornou-se um direito. Integrada ao sistema educacional, como etapa inicial da Educação Básica, pelo reconhecimento de sua importância no processo de formação e de vida dos sujeitos, encontra-se organizada em creches ou entidades equivalentes (crianças de até três anos de idade) e em pré-escolar (crianças de 4 a 6 anos de idade).

Entretanto, a Educação Infantil, embora reconhecida por lei em 2001, como direito do cidadão desde o seu nascimento, não estava contemplada na dotação orçamentária do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais de

Educação (FUNDEF), uma contradição, já que desobrigava o Estado de oferecer vagas a essa faixa etária, isentando-o de suas responsabilidades e transferindo-as para outras instâncias.

Essa brecha deixada pela legislação trouxe inúmeras inquietações no campo educacional que pressionaram para a promoção de políticas educacionais de financiamento e dotação orçamentária, que atenderia não somente à educação infantil, como também, a outros níveis e modalidades. Vimos então, como expressão dessa política, a criação do FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica.

Políticas Públicas para a Inclusão

Presenciamos desde os anos finais do século passado, a certeza de que não mais podemos compactuar com práticas sociais que intensificam os processos de exclusão social. É nesse contexto que se instala a discussão sobre inclusão, cujo movimento busca denunciar e repudiar essa sociedade excludente.

Do ponto de vista educacional, o processo de inclusão deve ser capaz de atender a todos, indistintamente, sendo capaz de incorporar as diferenças no meio escolar, o que exigirá a transformação de seu cotidiano e, certamente, o surgimento de novas formas de organização comprometidas com uma nova forma de pensar e fazer educação.

No Brasil, é somente a partir da década de 1950 que, timidamente, começam a surgir escolas especializadas e, posteriormente, classes formadas unicamente por alunos com necessidades especiais em escolas comuns. Até então, os portadores de necessidades especiais não tinham espaço dentro do sistema educacional, ficando a responsabilidade a cargo dos pais, uma vez que não havia legislação específica capaz de definir as estratégias e responsabilidades do poder público.

Desta forma, é válido buscarmos o entendimento das bases legais para a educação inclusiva com vistas a considerarmos os avanços na democratização da escola.

Um primeiro passo foi a **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**, realizada na Tailândia, em 1990, onde se propunha a constituição de um sistema educacional inclusivo. Este esforço foi ratificado pela **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial**, realizada em 1994, que reafirma a *Educação para Todos* e aborda princípios, políticas e práticas que devem nortear a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, no sistema regular de ensino.

Seu princípio norteador é que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. O grande desafio passa a ser o funcionamento de escolas integradoras, capazes de desenvolver uma pedagogia

centrada na criança e, assim, fomentar uma sociedade centrada no respeito às diferenças entre os seres humanos.

Influenciado por este movimento, começam a surgir, no Brasil, documentos oficiais elaborados a partir do olhar da pedagogia da inclusão, preconizando a integração de alunos com deficiência na escola regular. Merecem destaque:

a) **Constituição Federal de 1988** (Editora Saraiva, 2002a): considera a educação especial parte inseparável do direito à educação e, no Artigo 208, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino”.

b) **Constituição Estadual de 1989** (ALERJ, 2002): no Artigo 305, garante o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência e ensino profissionalizante na rede regular de ensino, quando necessário, por professores de educação especial.

c) **Estatuto da Criança e do Adolescente** (Editora Saraiva, 2002b): lei nº 8.069/90, artigo 54, inciso III, afirma que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

d) **Lei nº 9.394 (1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: No Capítulo V entende a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais. Contribui, estabelecendo sistemas de ensino capazes de assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades dos educandos. Prevê, ainda, a especialização de professores para atuarem na integração desses alunos nas classes comuns.

e) **Plano Nacional de Educação** (MEC, 2006): Defende que a formação continuada dos profissionais de educação – docentes e funcionários – fique a cargo das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, através de ações e programas de parcerias com universidades.

f) **Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação de 2001**: Institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, destacando a obrigatoriedade das escolas receberem todos os alunos e assegurar-lhes as condições educacionais necessárias e o desenvolvimento de suas potencialidades. Defende, ainda, a formação continuada dos professores para a viabilização de uma escola inclusiva.

Ao menos do ponto de vista legal, o debate sobre a inclusão no Brasil é um dos mais avançados do mundo. A Secretaria de Educação Especial do MEC desenvolve uma política de educação inclusiva para apoiar a formação de gestores e educadores capazes de transformar os sistemas educacionais vigentes em sistemas educacionais inclusivos, que garantam o direito dos alunos

com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino.

Embora possamos observar avanços no delineamento de ações político-educacionais, as propostas pedagógicas em busca de uma escola inclusiva ainda estão timidamente colocadas no cotidiano da escola e, muitas vezes, limitam-se à inserção de alunos com deficiência no interior das classes comuns, reduzindo, sobremaneira, os princípios teóricos e legislativos de uma educação inclusiva.

A Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, ocorrida em 2001, e a Declaração de Madrid, em 2002, definiram que o acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas. Para tanto, é preciso avaliar nossas contribuições para que os princípios legais possam sair do papel e ajudar a construir uma sociedade inclusiva, essência do desenvolvimento social sustentável.

As Concepções de Infância e Educação Especial no Contexto da Educação Inclusiva: Reflexos na Formação dos Professores

Marchesi (2002) aponta que a educação especial viveu profundas transformações no decorrer do século XX. Impulsionadas, sobretudo, pelos movimentos sociais reivindicativos que buscavam a igualdade entre todos os cidadãos e a superação de qualquer tipo de discriminação. Esse discurso da igualdade e superação da discriminação foi aos poucos, incorporando-se ao sistema educacional regular, buscando recursos que facilitassem a integração dos alunos com alguma deficiência.

Ao longo dos últimos anos foram sendo produzidas reflexões no campo educativo, fazendo com que as dificuldades dos educandos fossem percebidas a partir de um viés interativo, no qual a própria escola devia acolher a demanda, constituindo-se como parte de sua responsabilidade o acompanhamento dos problemas de aprendizagem que essas crianças pudessem manifestar.

Mas, sabemos que nem sempre foi assim, a Educação Especial, hoje, tão debatida, principalmente nos documentos oficiais do Ministério da Educação, e outros que se referem às políticas de inclusão nas escolas, levaram algum tempo para terem garantido esse espaço de discussão e construção de um plano de ação. Queremos dizer com isso, que a Educação Especial, e mais recentemente, a Educação Inclusiva, tiveram um longo percurso histórico social até chegar à situação legal que sustentam na atualidade.

É importante mencionar que a Educação Especial tem com a Psicologia do Desenvolvimento uma relação intrínseca, que historicamente pode ser percebida nos debates envolvendo a pedagogia e a psicologia com referência às dificuldades de desenvolvimento e aprendizagem.

Destacamos Henri Wallon como um dos teóricos que acreditava que entre a psicologia e a pedagogia deveria haver uma relação recíproca.

“Via a escola, meio peculiar à infância, e obra fundamental da sociedade contemporânea como um contexto privilegiado para o estudo da criança. Assim, a pedagogia ofereceria campo de observação à psicologia, mas também questões para investigação. A psicologia, por sua vez, ao construir conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento infantil ofereceria um importante instrumento para o aprimoramento da prática pedagógica” (Galvão, 2004, p.23).

Essa tênue relação entre a psicologia e a pedagogia vai mostrar, ao longo do século XX, uma série de controvérsias, marcadas notoriamente pelas conjunturas sociais, políticas e econômicas que as atravessavam durante esse período.

Na sua relação com a biologia, por exemplo, vemos uma psicologia absorta no paradigma evolucionista darwinista, o que justificava o interesse dos pesquisadores pelo possível paralelismo entre o desenvolvimento do indivíduo e da espécie.

“A obra de Darwin inspirou alguns psicólogos, especialmente norte-americanos, a levar em conta as possíveis funções da consciência. (...) enquanto os psicólogos estruturalistas continuavam a buscar leis gerais que abrangessem todas as mentes, os psicólogos influenciados por Darwin começaram a procurar os modos pelos quais as mentes individuais diferiam, e técnicas para medir essas diferenças”. (Schultz & Schultz, 1992, pp. 130-131).

Esses estudos vieram influenciar, também, a chamada psicologia funcional, revelando o forte impacto das idéias evolucionistas nas pesquisas de William James, John Dewey e Edward Claparède.

Segundo (Reis, 2007) não foi sem razão que essas idéias emergiram naquele momento, visto que, com o advento da revolução industrial, da necessidade de investimento em técnicas e na qualidade de “material humano” para a melhor produtividade nas fábricas, a passagem de uma psicologia, com características mais próximas às da filosofia, transformava-se no estado de uma psicologia científica que fortalecia o domínio das ciências naturais e conferia maior legitimidade às ciências humanas, sob um ponto de vista positivista.

Foi, também, o momento de um acalorado debate entre as teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem, e suas definições acerca de inteligência, cognição, aprendizagem e seus correlatos: noção de hábitos, condutas, processos adaptativos, fases do desenvolvimento cognitivo entre outras terminologias.

Desses estudos, derivaram diferentes abordagens e técnicas psicológicas em torno do desenvolvimento humano, da aprendizagem da criança e da sua personalidade. Tanto que, num amplo espectro, observamos desde os estudos psicométricos que têm como precursores Galton, Cattell, Binet, Simon, Stern; os estudos ligados à biologia, percepção, inteligência, memória,

linguagem em Claparède, Piaget, Koeler, Kofka, Wertheimer, Vygotsky, Wallon; até os estudos do desenvolvimento e personalidade de cunho psicanalítico em S. Freud, A. Freud, M. Klein, Winnicott, Dolto e outros.

É interessante notar que a chamada *psicologia da criança* nasce como parte de um projeto ideológico, não propriamente para perguntar ou definir a infância, mas apontar suas faltas (deficiências) frente ao sistema de produção (capitalista) que almejava cidadãos saudáveis e produtivos para a incorporação no mundo do trabalho, e essa, preparação é claro, se iniciava precocemente.

Depara-se, então, com um conceito de *infância* que a denota como lugar e não-lugar, uma “falta estrutural”, que a ciência prometia preencher. Sob esses contornos, cada vez mais se percebia a supremacia do adulto na eleição de modelos, métodos e instrumentos que ditassem qual deveria ser a “criança ideal” ou a “criança normal”. (Almeida & Dessandre, 2008)

Nesse período, a psicologia do desenvolvimento acabava por fornecer elementos que legitimariam cientificamente o que poderíamos chamar de uma racionalização e institucionalização da infância e da adolescência. Reis (2007) salienta que não se trata de ignorarmos períodos e experiências de desenvolvimento, dos sujeitos na sociedade, ou seja, não descartamos a importância dos estudos genéticos e neurocientíficos acerca dos processos de formação do indivíduo. Mas, acreditamos, também, ser importante considerar esses mesmos estudos na interação que possam estabelecer com fatores que respeitem os modos socioculturais e as culturas da infância ao longo da história da humanidade.

Colocamos em questão

...uma visão unificadora e totalizadora que se pretende sobre o desenvolvimento humano (que) oblitera as condições de sua produção, instituindo o desenvolvimento humano como “um projeto social, cultural e político” o qual os cientistas devem legitimar. A infância coloca questões em termos de uma sócio-política da desigualdade: as diferenças de idade são teorizadas em função de valores, como o progresso, e que amparam posições jurídicas de desvantagem para as crianças e os jovens. Sobretudo, questiona-se “quem” tem autoridade de falar pela criança – a família, os especialistas, ou o Estado e seus representantes. (Castro, 1998, p. 46).

Nessa tentativa de ressignificação da psicologia do desenvolvimento, apontamos autores que, a exemplo de L. Vygotsky (1896-1934) trazem para o plano sócio-cultural a formação e desenvolvimento do sujeito, atribuindo às interações entre o biológico e o social a razão que nos torna sujeitos da linguagem e, com ela, a capacidade de ler, interpretar e, conseqüentemente, intervir no mundo.

Vasconcellos (2006) sinaliza que nessa visão de desenvolvimento psicológico, os princípios da constituição da pessoa humana são concomitantes ao processo de desenvolvimento das culturas

do grupo social a que cada criança pertence. É preciso destacar a importância da gênese social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por entendermos que elas só podem ser concretizadas mediante interações histórico-sociais, o que acaba por revelar modos contrastantes de constituição e desenvolvimento de diferentes infâncias na contemporaneidade. Mesmo com todo avanço em relação à concepção de deficiência, há muito preconceito e discriminação. Na vida cotidiana, os sujeitos seguem parâmetros de comportamento, valores e atitudes, que são atribuídos a partir de vivências e interações sociais (Ramos, 2005).

Não podemos esquecer que o conceito de deficiência, tal como o conceito de infância é uma construção social, e ambos, quando confrontados com o modelo de “normalidade” são também determinados socialmente. Na lei, de acordo com MEC (1994) a normalização é um “princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade”.

Jardim de Infância Menino Jesus: uma experiência de inclusão?

Apresentamos aqui a experiência de uma escola especializada em Educação Infantil no município de São Gonçalo, criada em 1960, por iniciativa do então pároco Monsenhor Barenco, que percebeu na comunidade a necessidade de uma escola que atendesse crianças pequenas. Essa preocupação o levou a uma solicitação oficial à Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro por uma unidade escolar naquele local. Como não havia propriedade ou territórios desocupados, Monsenhor Barenco cedeu o prédio paroquial para aquelas instalações, onde funciona atualmente. A escola foi oficializada em 1969 e, portanto, atende há quase 50 anos à população carente da comunidade de 4 a 6 anos de idade.

A partir de uma perspectiva multicultural a escola procura desenvolver as habilidades dos educandos, promover a construção de diferentes linguagens, expressão e controle corporal; musicalidade e domínio rítmico; artes plásticas e midiáticas que envolvem visitas e exposições culturais; construção, produção e desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita; especificidades das ciências humanas e naturais que proporciona o conhecimento científico, a pesquisa e a investigação, a valorização e preservação do homem e da natureza; relações, noções e operações matemáticas; jogos e brincadeiras, como sugerido no RCNEI/98.

Por intermédio de parcerias, essa unidade de Educação Infantil busca suprir algumas demandas da comunidade como esclarecimento, acompanhamento e discussão dos problemas enfrentados no que diz respeito ao acesso à cultura, educação, saúde, lazer, alimentação. Esta instituição se

caracteriza por um trabalho interdisciplinar que abrange diferentes áreas, como a pedagogia, a psicomotricidade e a psicologia. Podemos incluir na proposta desenvolvida por essa escola algumas importantes parcerias como o CRADD – Centro de Referência e Apoio às Desordens do Desenvolvimento, além do NAPES – Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – que tem como objetivo a implementação da política de inclusão nas escolas da rede regular de ensino do Rio de Janeiro. Essa entidade vinculada à Secretaria de Educação do Estado atua com visitas itinerantes às unidades escolares onde se encontram incluídos os alunos com diversas necessidades educacionais especiais.

O Jardim de Infância Menino Jesus representa no município uma experiência pioneira da tentativa de inclusão das crianças que apresentam algum tipo de deficiência, e por este motivo, selecionamos este caso como um estudo piloto. A partir de algumas observações e conversas ocorridas nesta instituição, percebemos a necessidade de reafirmar alguns objetivos já previstos no projeto inicial, tais como: construir práticas reflexivas na educação infantil no contexto da educação inclusiva e contribuir no processo de formação dos profissionais que trabalham com a infância, a partir de uma perspectiva sociopolítica, histórica e cultural.

O acolhimento das demandas durante o desenvolvimento da pesquisa nos trouxe alguns questionamentos em relação à forma como as instituições de educação infantil tratam o tema da educação da infância e da educação especial. Um desses questionamentos está relacionado ao diagnóstico precoce das crianças que chegam à instituição, outros dizem respeito à forma como as escolas e seus profissionais interpretam a idéia de infância e deficiência.

Entidades como o NAPES, por exemplo, que apóiam o trabalho de inclusão nas Unidades de Educação Infantil, no sentido de orientar, capacitar, e acompanhar as crianças portadoras de deficiências e a equipe pedagógica dessas escolas, nos fazem refletir sobre o que reconhecemos como *processo de formação contínua*. O que queremos dizer com isso é que o acolhimento das demandas por formação dos professores passa antes de tudo pela desconstrução de alguns mitos que circulam no meio educacional.

É freqüente a idéia de que ações de formação continuada têm o compromisso de responder integralmente às dificuldades relatadas pelos professores na sua prática cotidiana, ou ainda, que os professores precisam se sentir “capacitados” ou “reciclados” quando o assunto é aquisição de conhecimentos ou habilidades e competências específicas. Por isso, nossa preocupação nesta pesquisa em trabalhar com propostas de intervenção que incluam práticas reflexivas. Defendemos a idéia de que o professor precisa se sentir pesquisador de sua própria prática, instituindo uma relação mais criativa com seu processo de formação, se permitindo construir alternativas de trabalho mais coerentes e próximas da sua realidade. Acreditamos que nosso papel no acolhimento dessas demandas profissionais é o da mediação entre os conhecimentos

produzidos no cotidiano escolar e àqueles produzidos no cotidiano acadêmico, mais ainda, o da construção de caminhos que consolidem cada vez mais a extensão entre a Escola, a Comunidade e a Universidade.

Referências Bibliográficas

- ALERJ (2002). Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. *Constituição Estadual de 1989*. Rio de Janeiro: Autor.
- Almeida, F. M. C. & Dessandre, S. A. B. (2008). Concepções de professoras sobre criança ideal/fácil/difícil. In Vasconcellos, V. M. R., Aquino, L. M. M. L. L. & Dias A. A. (orgs) *Psicologia & Educação Infantil*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin Editores.
- Ministério da Educação. (2006). *Política Nacional de Educação Infantil*. Recuperado em 27 de fevereiro de 2009, de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf>
- Ministério da Educação. (2007). *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/Seesp. Recuperado em 27.02.2009, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.
- Castro, L. R. (1998). Uma teoria da infância na contemporaneidade. In Castro, L. R. *Infância e Adolescência na cultura do consumo*. RJ: Nau Editora.
- Campos, M. M. (1992). Child care in Brazil. In Campos, M. M. *Child Care in Context: cross-cultural perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- _____ (2002). A formação de profissionais de educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. In Oliveira-Formosinho, J. & Kishimoto, T. M. (orgs) *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- Editora Saraiva (2002a). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (29ª. Edição). São Paulo: Autor.
- Editora Saraiva (2002b). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. (12ª. Edição). São Paulo: Autor.
- Galvão, I. (2004). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 27.02.09, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm
- Lei n. 010172 de 09.01.01. Aprova o *Plano Nacional de Educação* e dá outras providências. Recuperado em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>
- Marchesi, A. (2004). Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In Coll, C., Marchesi, A. e Palácios, J. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais (vol. 03)*. Porto Alegre: Artmed.

- Ramos, D. K. (2005). O processo de integração de crianças com necessidades especiais no Ensino Regular: o estudo realizado numa escola pública brasileira. In *Inclusão*, nº VI, 2005, 63-64. Área de Educação Especial, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Ramiro, R. (2008). *Projeto Político Pedagógico: uma experiência instituinte em São Gonçalo/RJ*. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.
- Reis, A. C. (2007) *Diálogos entre a infância dos educadores e os educadores de infância: dizeres que instituem práticas de formação*. Tese de doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.
- _____ (2008) *A Institucionalização da Infância no Brasil. Republicano*. (Mimeo). Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.
- Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação de 11.02.01. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Educação Especial na Educação Básica. Recuperado em 27 de fevereiro de 2009, de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf
- Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (1992). *História da Psicologia Moderna* (16 a. edição). SP: Cultrix.
- Vasconcellos, V. M. R. (2006). Uma visão prospectiva do desenvolvimento em que o presente está sempre recriando o passado. In Colinvaux, D., Banks Leite, L. e Dell' Aglio, A. (orgs). *Psicologia do Desenvolvimento: Reflexões e Práticas Atuais*. SP: Casa do Psicólogo.
- Vasconcellos, V. M. R; Aquino, L. M. L. & Lanter, A. P. S. L. (2003). A integração da Educação Infantil ao sistema de ensino: exigências pós-LDB. In Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (orgs). *Desafios da Educação Municipal*. RJ: DP&A.