6 Conclusão

[...] cada um dos que ingressam na coletividade, adquire, como se se fundisse em um todo, novas qualidades e particularidades

(VYGOTSKY).

Neste trabalho de pesquisa, procurei entender como tem se dado a inclusão da criança deficiente nas salas regulares da Educação Infantil no município de Vitória, tendo como eixos analíticos as categorias de infância, Educação Infantil e inclusão presentes na teoria contemporânea que trata dessa temática associada a um estudo de caso no cotidiano de um centro municipal de Educação Infantil pertencente à Rede Pública Municipal de Vitória – ES.

À luz dos dados coletados e apresentados, considero importante tecer algumas considerações finais, obtidas por meio da pesquisa teórica e prática realizada no cotidiano socioeducativo das crianças do CMEI Vista Linda, bem como dos meios sistemáticos em que a infância, a Educação Infantil e a inclusão de crianças deficientes vêm sendo apresentadas, assessoradas e concebidas.

Nesse sentido, diante dos dados apresentados no corpo da tese, pude constatar que a realidade educacional cotidiana, tanto intra quanto extra-escolar (assessoramento), referente à inclusão da criança deficiente, ainda é ambígua e paradoxal, para não dizer complexa e, às vezes, mal-entendida pelos principais atores do processo educacional – professores, técnicos, assessores, crianças, dentre outros. Ou seja, quando se analisa o conceito de inclusão pelo prisma global – não só pelo aspecto social, mas pelo social, afetivo, cognitivo e intelectual – precisa-se levar em conta que essa conceituação é um processo que não se refere exclusivamente aos alunos com deficiência ou em situação de dificuldade, mas para todas as crianças que estão na escola.

Quanto ao paradigma inclusivista propriamente dito, diante dos dados coletados e apresentados, pode-se salientar que o pensamento acerca desse processo, na equipe de assessoramento da Educação Especial, não tem se refletido na prática pedagógica cotidiana do CMEI que serviu de base para a pesquisa prática. Conforme explicitado no capítulo 3, quanto aos conceitos de

inclusão, integração, Educação Especial, estes têm se confundido no cotidiano, quando se percebem ações isoladas de caráter inclusivista de alguns profissionais; emergência de atos e falas que deixam transparecer atitudes preconceituosas relativas às características físicas, mentais e/ou sensoriais; dentre outros aspectos que vêm referendar um processo de inclusão mal-entendido e, por vezes, revelado como mera integração.

Essas ações isoladas de alguns profissionais não conseguem emergir com tanta ênfase, pois tendem a se perder na tentativa, já que, como pude evidenciar nas observações, ainda existem muitos preconceitos, dúvidas, medos e incertezas sobre o modo como esses sujeitos, considerados, muitas vezes, como destoantes, difíceis, complicados, aprendem e se relacionam com os outros membros da comunidade educacional.

Além disso, ao se conceber a inclusão como um processo meramente socializador, corre-se o risco de se perder de vista o caráter maior da educação e, no caso deste estudo, da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica também para a criança deficiente, já que, como preconiza o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 36),

O principal desafio da Escola Inclusiva é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades, solicitando apoio de instituições e especialistas quando isso se fizer necessário.

Quanto ao aspecto acima salientado de que a escola precisa dar conta da diversidade das crianças e oferecer respostas adequadas às suas características, cabe ressaltar que, apesar de as instituições de Educação Infantil pertencentes ao Sistema Municipal de Educação de Vitória possuírem uma excelente estrutura física, gozarem de uma autonomia financeira e administrativa satisfatória diante de outras realidades veiculadas nos meios de comunicação e acadêmicos, terem grande número de profissionais formados em nível superior, dentre outros aspectos destacadas no capítulo 4 desta pesquisa, essas características podem não ter contribuído de forma sistemática para que a escola desenvolvesse um projeto inclusivista que envolvesse todos os membros da comunidade escolar e o uso constante dos recursos físicos e materiais em prol de uma educação que visse a inclusão como “[...] uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de alunos com e sem deficiência” (MANTOAN, 2004, p. 80).

Isso me faz supor que, hoje, do modo como a escola ainda está estruturada, o processo inclusivista precisa, sobremaneira, de um trabalho colaborativo entre a escola regular e a especial, para que crianças, como no caso do Sérgio – deficiência auditiva – não fiquem alheias ao processo de alfabetização e ao uso da linguagem num contexto geral. Isto é, enquanto não se tenha no sistema regular pessoal capacitado para um trabalho voltado para as necessidades de todas as crianças, vejo necessário esse trabalho colaborativo.

Associada a essas questões, pude evidenciar que, no que tange à formação continuada de professores, técnicos, estagiários e auxiliares para a Educação Infantil e, mais especificamente, para a inclusão de crianças deficientes nessa etapa da educação, ainda apresenta algumas falhas tanto conceituais quanto na execução de políticas sistematizantes de formação de professores para a diversidade. Essas falhas ficaram claras no fato de que, durante o processo de observação, entrevistas e análise *in loco*, somente um evento foi realizado tendo como foco a Educação Infantil, porém, em relação à inclusão, Educação Especial e/ou políticas relativas à associação dessa questão com a realidade da Educação Infantil, não foram evidenciadas.

Nesse sentido, quando se tem em mente que “[...] hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação contínua de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola” (NÓVOA, 2002, p. 60), precisa-se levar em consideração que a realização de eventos isolados e assistemáticos pode ocasionar uma não mudança e não inovação das práticas escolares, na medida em que não atendem às reais necessidades do cotidiano escolar e correm o risco de não se incorporarem ao discurso docente, dado o seu caráter espontâneo.

Essa não sistematização de uma prática de formação continuada para os aspectos inovadores que têm surgido no processo de discussão de uma educação pública de qualidade para todos os envolvidos no cotidiano educacional pode, por sua vez, afetar a prática pedagógica realizada no dia-a-dia da educação. Ou seja, parece paradoxal, mas o professor só desenvolverá um trabalho inclusivista a partir do momento em que este for estimulado para tal. Não vejo que essa mudança de paradigma se dá por meio de leis, decretos, diretrizes, mas sim com uma formação inicial e continuada que tenha como norte a mudança do cotidiano com vistas à inclusão.

Entendendo dessa forma, pode-se supor que também o discurso da escola passaria por uma transformação, na medida em que a linguagem utilizada

pelos adultos, para se referirem às crianças que destoam do contexto considerado normal, sofreria mudanças que contribuiriam para a não perpetuação da discriminação e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de uma proposta de educação para todos.

Na realidade observada, pude evidenciar que a prática pedagógica e de acompanhamento da ação docente utilizada na turma que serviu de base para a pesquisa, apesar de pontos positivos observados e explicitados nos capítulos anteriores – como, por exemplo, o espaço/estrutura física da Educação Infantil, o investimento em material de apoio e permanente, a descentralização de recursos públicos, equipes de acompanhamento tanto para a Educação Infantil quanto para a Educação Especial, atividades diferenciadas/diversificadas na sala de aula – vem abrindo espaço a atividades excludentes e mantenedoras do ideário de sala homogênea tanto por parte das crianças – que refletem o pensamento e as atitudes observadas dos adultos – quanto dos profissionais que lidavam diretamente com essas crianças – que, por não terem um preparo sistematizado, contribuíam para a idéia de que o diferente não tem lugar no contexto regular.

Além disso, essa prática acabava por refletir também um pouco daquilo que ficou evidente nas entrevistas e que é referente às atitudes das equipes de acompanhamento de Educação Infantil e Especial da Secretaria de Educação, bem como em referência à relação existente entre o CMEI, as equipes e o laboratório pedagógico. Ou seja, as entrevistas e observações mostraram que o serviço de assessoramento era deficiente tanto no contexto escolar quanto no contexto da Secretaria de Educação/Órgão Central.

No contexto escolar, percebi que, durante o processo de coleta de dados, apenas uma visita da assessora de Educação Infantil do órgão central esteve no CMEI para dialogar com o corpo docente e técnico-administrativo sobre questões do cotidiano. Quanto à equipe de Educação Especial, não percebi sua presença em nenhum momento no CMEI. A única visita relativa à Educação Especial foi a da coordenadora do laboratório pedagógico que fazia atendimento às crianças do CMEI Vista Linda, mesmo assim, só foi evidenciada uma única vez.

No contexto do órgão central da Secretaria de Educação, observei, nas falas dos entrevistados, que havia uma grande dificuldade na proposição de um trabalho em conjunto que envolvesse as equipes de assessoramento destacadas e o cotidiano escolar voltado para a inclusão de todas as crianças, independente de suas características físicas, sensoriais ou mentais. Não ficou evidente que a mesma criança deficiente também era parte da Educação Infantil. O contexto

observado deixava transparecer a idéia de que havia crianças no mesmo CMEI pertencentes a uma ou a outra equipe, mas não das duas ao mesmo tempo.

No que se refere à relação existente entre a prática pedagógica realizada na sala de aula observada, com vistas à inclusão, e aquela realizada no laboratório pedagógico, em momento algum pude constatar uma correlação de forças, metodologia e/ou processos analíticos e de discussão em conjunto sobre o desempenho da criança atendida no laboratório e seu desenvolvimento social, afetivo, intelectual e cognitivo no cotidiano da Educação Infantil. Sobre esse aspecto, vale ressaltar que a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica e como etapa da educação ainda marcada por características fortemente ligadas ao cuidar, com “[...] uma legislação ambígua e omissa quanto às medidas de sua viabilização para a maioria da população infantil” (KRAMER, 2001d, p. 91), precisa iniciar um trabalho colaborativo para que a prática inclusivista comece a fazer parte da práxis cotidiana.

As creches e as escolas de educação infantil, dentro de sua atual e reconhecida função de cuidar e educar, não podem mais deixar de receber crianças PNEE, a partir de zero anos (art. 58, parágrafo 3º - LDB. Art. 2º, inciso I, alínea a, da Lei 7853/89), oferecendo-lhes cuidados diários que favoreçam sua estimulação precoce, sem prejuízo dos atendimentos clínicos e individualizados, que, se não forem realizados no mesmo ambiente, devem ser disponibilizados por meio de convênios, para sua facilitação (MANTOAN, 2003, p. 44).

Por outro lado, pude evidenciar que existe, no Sistema Municipal de Educação de Vitória, uma vontade muito grande de desenvolver um trabalho de ponta que seja reconhecido e que faça a diferença no contexto educacional do Estado do Espírito Santo, no caso, como evidenciado nesta pesquisa, no que se refere à Educação Infantil e educação inclusiva. Entretanto, ainda se vislumbra que um longo caminho está pela frente para que se tenha uma educação que veja a pessoa deficiente como mais um sujeito que possui todos os direitos e deveres daquelas pessoas que não apresentam deficiência.

Este trabalho fez-me entender que muito do que se tem ouvido e falado acerca da inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Vitória precisa ser revisto, analisado, avaliado e transformado, principalmente no que se refere à formação continuada de professores, acompanhamento pedagógico realizado pelos assessores e equipe dos laboratórios pedagógicos, implementação de políticas públicas sérias, relacionamentos interpessoais, trabalho/prática pedagógica cotidiana voltado para a diversidade, enfim, uma série de aspectos que, se não forem observados

e considerados podem contribuir para que a criança deficiente continue a receber um tratamento educacional que não valorize os aspectos afetivos, cognitivos, sociais e intelectuais de forma igualitária e equivalente, sem detrimento de um e supervalorização do outro.

Em suma, cabe salientar que a inclusão é possível de se realizar em qualquer nível de ensino. Afinal, como diria Vygotsky (1997b, p. 82),

Provavelmente a humanidade vencerá a cegueira, a surdez e a deficiência mental. Porém as vencerá muito antes no plano social e pedagógico que no plano médico e biológico [...]. Está em nossas mãos fazer com que a criança cega, surda ou deficiente mental não seja deficiente. Então desaparecerá também este conceito, signo inequívoco de nosso próprio defeito. [...] graças ao sistema social modificado, a humanidade alcançará condições de vida distintas, mas sãs. A quantidade de cegos e surdos se reduzirá enormemente. Porém muito antes disso serão vencidas socialmente [...]. A educação social vencerá a deficiência. Então, provavelmente, não nos compreenderão quando dissermos de uma criança cega que é deficiente, senão que dirão de um cego que é um cego e de um surdo que é um surdo, e nada mais.

Para tanto, algumas sugestões para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, no âmbito do Sistema Municipal de Educação de Vitória, que tenha em mente a plena inclusão das pessoas deficientes no contexto educacional, podem ser dadas:

- rever o modo de atendimento realizado pelos laboratórios pedagógicos e sua estruturação;
- rever o acompanhamento dispensado à Educação Infantil e Educação Especial;
- rever o sistema de divisão/colaboração entre as equipes de assessoramento;
- rever a política de formação continuada do professor para a diversidade do contexto educacional;
- implementar um grupo de pesquisa institucional que avalie continuamente as ações e políticas públicas implementadas e planejadas.

Além disso, diante do exposto no corpo desta pesquisa, sugiro que outros trabalhos sejam desenvolvidos para que a política inclusivista seja efetivada de forma satisfatória e plena, abordando as seguintes temáticas:

- acompanhamento da realidade dessas crianças do CMEI que ingressam nas EMEFs;

- inclusão para além da deficiência: do negro, do feio, do bagunceiro, do homossexual, do gordo, do pobre, a inclusão social na escola;
- avaliação do trabalho realizado pelos laboratórios pedagógicos com os alunos dos CMEIs e das EMEFs;
- avaliação da formação continuada dos professores de toda a rede nos últimos cinco anos;
- mapeamento da realidade da Educação Infantil e Educação Especial no município de Vitória;
- identificação do modo como se dá a avaliação da criança deficiente no Ensino Fundamental;
- avaliação da função do professor de projeto e do estagiário da/na Educação Infantil e Educação Especial;
- discussão sobre a necessidade do professor de Educação Física para a Educação Infantil e Educação Especial, dentre outras.

Em suma, esta pesquisa, além de suscitar em mim o desejo de realizar um trabalho pedagógico que tem como ponto principal a valorização do outro dentro de suas particularidades e especificidades, pode contribuir para que a escola passe a ver e perceber o sujeito como ser único de sua espécie, com direitos e garantias que vão além das previstas em Lei, mas que são inerentes ao ser humano, ou seja, o direito de SER, independente de suas características físicas, mentais, intelectuais e sensoriais.