



JUSSARA DE LIMA BONACINA

**UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE UMA PRÁTICA**

CANOAS, 2011

JUSSARA DE LIMA BONACINA

**UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE UMA PRÁTICA**

Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – Unilasalle, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof.^a Dra. Ana Maria Colling

CANOAS, 2011

JUSSARA DE LIMA BONACINA

**UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE UMA PRÁTICA**

Dissertação de Mestrado aprovada como
requisito para obtenção do título de
Mestre em Educação pelo Centro
Universitário La Salle – Unilasalle.

Aprovado pela banca examinadora em 20 de junho de 2011.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Adriana da Silva Thoma
UFRGS

Prof. Dr. Paulo Fossatti
Unilasalle

Prof. Dr. Balduino Antonio Andreola
Unilasalle

Prof.^a Dra. Ana Maria Colling
Unilasalle

Ao meu pai (em memória).

À minha mãe, que me deu a vida e me alfabetizou.

À minha família, que é minha razão de ser.

A todas as crianças e famílias que me ensinaram a ser quem sou.

A todos os educadores que acreditam nas “*diferenças*” do ser humano.

À Prof.^a Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan, minha musa inspiradora.

A todos os professores que contribuíram com meu aprendizado, em especial ao Prof. Dr. Balduino Antonio Andreola, um exemplo como EDUCADOR.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por todas as oportunidades concedidas.

Aos familiares...

minha mãe, Weramira, e ao meu pai, Blandy (em memória), pela gênese da minha história de vida;

meus filhos, Luis Eduardo, Juliana e Tiago, pela força e incentivo;
ao meu marido, Luiz Antônio, pelo carinho, tolerância e disposição;
à minha nora, Cátia, pelo seu cuidado, amorosidade e compreensão;
ao meu neto, Henrique, pela luz que trouxe ao mundo;
aos meus irmãos, Vera e Marcos, por acreditarem em mim;
à minha cunhada, Neusa, pela sua incansável dedicação às crianças.

Aos colegas...

de profissão, que sempre acreditaram na educação, dando de si o melhor;
alunos-educadores que contribuíram com minha formação pessoal e profissional;

do Mestrado, que me ajudaram a crescer, num aprendizado significativo;
professores, que me lapidaram, em algum momento, dando forma ao meu “eu”.

Em especial...

à minha orientadora, Prof.^a Dra. Ana Maria Colling, pela sua competência e profissionalismo, pelo seu cuidado, sua dedicação, paciência e, principalmente, pelos seus ensinamentos em transformarmos a vida numa obra de arte.

Em destaque...

à equipe técnico-administrativa da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Cultura da cidade de Canoas/RS, que, na época, soube me acolher, acreditando numa proposta de educação inclusiva desde o berçário;

aos gestores, alunos-educadores e funcionários que, através de participação e contribuição incansáveis, ajudaram-me a comprovar que é viável a inclusão dos educandos com NEEs desde a Educação Infantil;

a todos os alunos da Educação Infantil, em especial àqueles com NEEs, e suas famílias, que, com suas presenças marcantes, nos ajudaram a mostrar para toda a comunidade escolar e para a sociedade que basta acreditar no ser humano para que ele demonstre suas reais capacidades e potencialidades.

“Fazer pedagogia significa procurar acolher o outro como o outro é, o estrangeiro como estrangeiro; acolher outrem, pois em sua irreduzível diferença, em sua estrangeiridade infinita, uma estrangeiridade tal que apenas uma descontinuidade essencial pode conservar a afirmação que lhe é própria.”

(Blanchot)

RESUMO

O presente trabalho constitui-se de um relato de uma experiência, pelo viés dos Estudos Culturais, de um projeto de educação especial em educação inclusiva ocorrido entre os anos de 2000 e 2002 nas Escolas Municipais de Educação Infantil do município de Canoas/RS. Dentro de uma abordagem do tipo etnográfico, ao reconstruir e interpretar os fatos ocorridos, faço uma reflexão crítica sobre minha prática inclusiva, dialogando sobre a experiência de si, o valor e o saber de experiência. Conforme Jorge Larrosa, ao narrar-me, experiencio uma experiência, o que para Marie-Cristine Josso é também formação, dentro de um processo interativo e intersubjetivo. É viver a experiência da experiência; é viver minha própria transformação. Escrever sobre esta experiência, fazendo uma reflexão crítica sobre ela, é para Michel Foucault um desvelar-se subjetivamente, despir-se, deixar que o outro o leia. Uma experiência vivida no coletivo, ao ser escrita, resgata o passado no presente e projeta esse presente no futuro. Contextualizo a educação especial na educação inclusiva, enfatizando conceitos como diferença, identidade, os quais, dentro da cultura, atravessados pelo olhar foucaultiano, passam a ter outros significados. A construção subjetiva do sujeito se revela através de discursos e práticas disciplinares impregnados por relações de poder (exclusão/inclusão), realizadas nas instituições como a escola e a família. Partindo do pressuposto de que a escola inclusiva é aquela que acolhe a todos os alunos, com ou sem NEEs, que vê e aceita o outro pelo que ele é, sem discriminá-lo, realizamos uma experiência na educação infantil, desde o berçário, através de ações psicopedagógicas e de estimulação. Ao relatar uma experiência e refletir de forma crítica sobre minha prática, vivenciei a minha própria experiência em construção, formação e transformação.

Palavras-chave: Experiência de si. Educação especial. Inclusão. Estudos culturais. Identidade. Diferença.

ABSTRACT

This study represents a report of an experience, through the perspective of Cultural Studies, a project of special education in inclusive education, which occurred in the years 2000 to 2002, in the Public Municipal Nursery Schools of Canoas/RS. Within an ethnographic approach, reconstructing and interpreting the facts, I make a critical reflection on my practical experience with the inclusion of children with special needs at the regular schools, dialoguing about my own experience, the value and knowledge of experience. As per Jorge Larrosa, in narrating myself, I experience an experience, what for Marie-Christine Josso is also a training within an interactive and intersubjective process. It is living the experience of experience. It is to live my own transformation. Writing about this experience, making a critical reflection on it, is for Michel Foucault to unveil oneself subjectively, to undress, let the other read it. An experience lived in the collective, whilst being written, rescues the past into the present and projects the present into the future. I contextualize special education in inclusive education, emphasizing concepts such as difference, identity that, within culture, and going through a Foucaultian perspective, now have other meanings. The subjective construction of the subject reveals itself through discourses and disciplinary practices, imbued by power relations (inclusion/exclusion), held in institutions such as schools and families. Assuming that the inclusive school is one that welcomes all students, with or without Special Educational Needs, who sees and accepts the others for what they are, without discriminating them, we conduct an experiment in early childhood education, since nursery, through psychoeducational practices and stimulation. When reporting an experience and reflecting critically on my practice, I experienced my own experience in construction, formation and transformation.

Key words: My own experience. Special education. Inclusion. Cultural studies. Identity. Difference.

LISTA DE SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEB - Câmara de Educação Básica
CNE - Conselho Nacional de Educação
COEDI - Coordenação Geral da Educação Infantil
COMUNG - Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas
CORDE - Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CRE - Coordenadoria Regional de Educação
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
IES - Instituto de Ensino Superior
Inep - Instituto Nacional de Pesquisas
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases Nacional
LEPED - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade
MCE - Modificabilidade Cognitiva Estrutural
MEC - Ministério da Educação e da Cultura
NEEs - Necessidades Educacionais Especiais
PEI - Programa de Enriquecimento Instrumental
PIE - Plano Individual de Ensino
PNEI - Plano Nacional de Educação Infantil
PROEDEM - Programa de Capacitação de Professores para Inserção Escolar de Deficientes
ONG - Organização Não Governamental
ONU - Organização das Nações Unidas
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEB - Secretaria da Educação Básica
SEESP - Secretaria de Educação Especial
SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SRM - Sala de Recursos Multifuncionais
STPEI - Serviço Técnico Pedagógico da Educação Infantil

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	PROPOSIÇÕES INICIAIS	12
2	RELATO DE EXPERIÊNCIA: REFLEXÃO SOBRE UMA PRÁTICA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA	25
2.1	Dialogando sobre a Experiência, o valor e o sentido da Experiência	25
2.2	Incluindo desde bebê: como tudo começou	33
2.3	Intervenções psicopedagógicas: implicações do cuidar/educar	42
2.4	Formação continuada em educação inclusiva: uma proposta não formal	59
3	EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR DIFERENCIADO VIA ESTUDOS CULTURAIS	67
3.1	Identidade e diferença no contexto educacional inclusivo	71
3.2	Contextualizando a educação especial na educação inclusiva	77
	<i>3.2.1 Histórico da educação especial: da integração à inclusão</i>	80
3.3	Lugar da família como espaço de acolhimento, pertencimento e cultura	86
	<i>3.3.1 Histórico da família</i>	87
	<i>3.3.2 A família e suas características nos dias de hoje</i>	88
	<i>3.3.3 Organização familiar frente às crises da pós-modernidade</i>	90
	<i>3.3.4 A família contemporânea como promotora da educação inclusiva</i>	92
3.4	Refletindo com Carlos Skliar	95
3.5	Conhecer o outro além do texto	99
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS	111
	APÊNDICE A – Normativa legal: principais documentos referentes à educação especial e educação inclusiva	116
	APÊNDICE B – Registros etnográficos	124

1 PROPOSIÇÕES INICIAIS

Meu objeto de estudo vem a ser o relato de parte de minha história de vida como educadora especial, que envolveu uma ação social em educação inclusiva dentro das políticas públicas, da qual fui mentora e protagonista. Isso se justifica por dois motivos: primeiro, pelo fato de poder fazer uma reflexão crítica, na perspectiva dos Estudos Culturais, de uma experiência vivida na esfera pública em formação continuada de educadores/gestores, a qual aconteceu nas escolas municipais de educação infantil do município de Canoas entre os anos de 2000 e 2002; segundo, por ser uma oportunidade ímpar de transformá-la em pesquisa científica, construindo conhecimentos que incentivem e qualifiquem ainda mais práticas educativas inovadoras na educação infantil, além de contribuir, na mudança de paradigma, com o campo da educação inclusiva.

Hoje, os Estudos Culturais, ao se ocuparem de forma investigativa dos fenômenos sociais, entre eles as questões da cultura, da consciência e da experiência, também enfatizam a importância da ação de grupos e classes na mudança social. Entre esses fenômenos, encontra-se a educação inclusiva, que enfoca a diferença e a diversidade na escola, dando ênfase às questões dos educandos com necessidades educacionais especiais (NEEs), colocando, de forma limite, tal problema.

Antes de darmos continuidade, gostaria de definir quem são os “*educandos com necessidades educacionais especiais*”, bem como o que vêm a ser tais necessidades, já que esses termos serão bastante utilizados durante toda a trajetória deste estudo. A Resolução 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu artigo 5º considera educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, MEC/SEESP, 2001).

Entendemos que todos os educandos que, de uma forma ou de outra, se enquadram na classificação acima, apresentam algum tipo de necessidades educacionais especiais que vêm a ser a oferta, por parte da escola, de “[...] uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno meios para acesso ao currículo” (BRASIL, MEC/SEESP, 2001, p. 33).

Depois de uma breve explicação sobre o que são necessidades educacionais especiais e quem são os educandos com NEEs, retomamos nossa reflexão, afirmando que é nos Estudos Culturais que o debate da diferença/diversidade e identidade cultural se coloca de forma intensa, ganhando presença e significado, dentro de um novo enfoque. Estudar a “diferença” é um tema novo, porque o que se discutia era a “igualdade” desses mesmos sujeitos.

Nosso sistema educacional, diante da democratização do ensino, tem vivido muitas dificuldades para garantir escola para todos, e de qualidade. E a inclusão, inegavelmente, vem reforçar essas dificuldades, já que o problema escolar brasileiro é dos mais difíceis, diante da demanda do número de alunos, das diferenças regionais, do conservadorismo das escolas, da forma como as políticas públicas de inclusão vêm sendo aplicadas, entre outros fatores. Portanto, uma nova postura reflexiva e crítica se faz necessária, com profissionais que tentem rever muitos conceitos que têm como “verdades” ou “crenças”, os quais foram construídos no transcorrer de suas trajetórias acadêmicas e profissionais. É destes profissionais que a educação inclusiva necessita: atentos às situações vividas em suas práticas docentes e protagonistas de suas próprias ações, produzindo e executando, construindo e reconstruindo conhecimentos; profissionais que, sem reproduzir o velho, buscam o novo de forma contínua e permanente.

Antes de dar continuidade, gostaria de me apresentar e dizer de que lugar estou falando, para que fique clara minha forma de pensar e defender a educação inclusiva. Formada em Educação Física, estudei anatômica e fisiologicamente o corpo humano. Depois, fui em busca de algumas especializações na área das “Psis” (Psicomotricidade, Psicanálise e Psicopedagogia). Sem respostas e ainda insatisfeita, com muitas perguntas, busquei uma formação holística, não-formal.

Unindo ao corpo a mente e o espírito, em minha formação continuada sempre me utilizei do pensamento holístico nos inúmeros espaços e papéis que desempenhei em minha vida. Por atuar tanto tempo com a estimulação precoce/essencial¹, frente a casos bastante graves, como quadros do tipo “vegetativo”, hiperatividade, psicose, autismo e outros, não me percebo uma professora, mas uma educadora-terapeuta, que vê no “cuidado” com o ser humano a base de suas relações.

Foi com esse olhar holístico que desenvolvemos o projeto em educação inclusiva, o qual deu origem a este estudo. Foi dentro da ética do cuidado que atuei na educação infantil, em que procurei revelar minhas experiências teórico-práticas e, principalmente, aprender com todos, num trabalho em equipe, já que sozinhos nossa experiência perderia o sentido.

Como profissional da educação especial e ferrenha defensora da educação inclusiva, atuando também na clínica, na área da saúde, com estimulação precoce/essencial por quase três décadas junto às famílias, sempre analisei a importância do nosso trabalho, a responsabilidade de nossa prática pedagógica, já que atuávamos com crianças com NEEs, em coparticipação desde o início de seu desenvolvimento. Interferindo, inicialmente, na (re)construção subjetiva da relação mãe-filho(a) diante do luto da criança sonhada e desejada, sentia-me também corresponsável pelo cuidado das crianças e suas famílias, fundamento essencial à qualidade de vida presente e futura.

Por ter uma longa experiência e mediante os resultados obtidos junto às crianças e suas famílias, e, ainda, por acreditar na viabilidade de incluir desde bebês, na educação infantil, os educandos com NEEs, foi que elaboramos um projeto de educação inclusiva a ser desenvolvido nas escolas municipais de educação infantil, em Canoas/RS. Portanto, este estudo que agora apresento é fruto daquela experiência vivida entre os anos de 2000 e 2002 e tem como temática investigativa: “O relato de uma experiência de formação continuada em educação especial de educadores/gestores da Educação Infantil, numa perspectiva dos Estudos Culturais”, em que os registros etnográficos associados às próprias

¹ **Estimulação precoce/essencial** - Estimulação precoce é o “conjunto dinâmico de atividades e de recursos humanos e ambientais incentivadores que são destinados a proporcionar à criança, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo” (BRASIL, MEC/SEESP, 1995, p. 11).

lembranças me permitirão, nesta pesquisa, uma aproximação com a experiência real, na densidade do vivido de uma experiência coletiva.

Teoricamente falando, dentro de uma abordagem qualitativa, a pesquisa do tipo etnográfico permite a reconstituição no presente, da experiência vivida, dentro de um enfoque mais arqueológico. O pesquisador, neste caso, por estar diretamente envolvido com o que está sendo pesquisado, tem muito mais oportunidades de reconstruir e interpretar os fatos que vão se processando nas relações interpessoais, no cotidiano da escola. Na atualidade, quem nos ajuda a pensar sobre a importante contribuição que os estudos do tipo etnográfico podem nos oferecer diante do saber/fazer didáticos no cotidiano escolar é a pesquisadora Marli de André. Para ela, os registros etnográficos, quando se utilizam de várias técnicas como observação participante ou entrevistas, nos permitem ver o que não fica documentado, ou seja, as entrelinhas dos acontecimentos. Essa autora afirma que

[...] é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. (2007, p. 41).

Nesta pesquisa, ao relatar nossa experiência a partir dos registros etnográficos, estou evocando não só a minha memória, mas também as lembranças dos outros, reportando-me a pontos de referência fora dela e que são fixados pela sociedade – neste caso, as escolas de educação infantil e o grupo de educadores/gestores, pais e educandos com necessidades educacionais especiais (NEEs) que viveram conjuntamente a experiência.

De outro lado, essa reflexão impõe-se, sobretudo,

[...] porque essa temática se coloca para os educadores, no presente, de forma contundente, num mundo em que o apelo à compreensão das diferenças e desigualdades se tornou gritante e imperativo no processo educativo. Não podemos mais educar os aparentemente são e alguns selecionados como melhores, mas temos que garantir a possibilidade de todos serem melhores [...]. Está comprovado cientificamente que pessoas com deficiência mental são seres inteligentes e capazes de aprender. Não existe incapacidade de aprender, existe, sim, incapacidade de ensinar. (BONACINA; AVANCINI, 2009, p. 2).

O debate da diferença na escola e da questão da educação dos educandos com NEEs demarca de forma limítrofe o problema da inclusão, pois tipifica não

apenas grupos de minorias étnicas, sociais, geracionais ou de gênero produzidos por preconceito, fundamentalismo e racismo, mas grupos efetivamente desiguais, no que tange ao desenvolvimento das capacidades físicas, cujas necessidades peculiares colocam na roda, cada vez mais, a necessidade da produção de currículos adaptados à sua realidade.

Escolas especiais? Classes especiais? Frequência de alunos com algum tipo de deficiência em classes de ensino regular? Essas são algumas questões colocadas no debate contemporâneo. Um currículo adaptado, apto a responder às necessidades desiguais, pode ocorrer em escolas regulares de redes públicas? Eis as questões que este meu relato de experiência busca responder, olhando para uma experiência vivida, na qual crianças com NEEs, desde bebês, seus pais, seus educadores e gestores se envolveram numa vivência coletiva, em que os caminhos foram se estabelecendo a partir de uma prática escolar cotidiana, na qual experiência e formação continuada ocorreram concomitantemente.

Entendendo que a formulação de um currículo adaptado tenha como fundamento básico o conceito da inclusão social que é garantida a todos os cidadãos, pois

[...] a Educação Inclusiva garante o cumprimento do direito constitucional indisponível de qualquer criança de acesso ao Ensino Fundamental, já que pressupõe uma organização pedagógica das escolas e práticas de ensino que atendam às diferenças entre os alunos, sem discriminações indevidas, beneficiando a todos com o convívio e crescimento na diversidade". (FÁVERO et al., 2004, p. 11).

Se queremos uma escola para todos, na qual ninguém seja excluído, de que escola estamos falando? Quem pode nos ajudar a responder é Beyer, quando diz que precisamos advogar,

[...] uma proposta de escola que não seja excludente, em sua filosofia e prática, mas inclusiva, no sentido de uma escola democrática que não se caracterize – na sua história, na sua proposta curricular, na sua base de valores – como uma escola reprodutora de processos de exclusão social. [...] entendo que a escola deva erigir em torno de si práticas de aceitação e acolhimento, tanto mais includentes quanto mais a sociedade gerar processos de exclusão. (2005, p. 61).

Uma escola inclusiva pode ser aquela que se prepara para receber qualquer pessoa com ou sem NEEs, eliminando não só as barreiras arquitetônicas,

pedagógicas e de comunicação, mas principalmente as barreiras atitudinais que, por vez, comprometem o acolhimento e o trabalho com as diferenças. Nesse sentido, a formação continuada dos professores é condição fundamental para se concretizar esse ideal educativo.

Utilizei, neste trabalho, a metodologia denominada “relato de experiência”, pois ao narrar uma experiência vivida em espaços e tempo datados, faço, posteriormente, uma reflexão crítica sobre minha prática, no coletivo. É uma metodologia que parte da busca de uma visão compreensiva do real, que pode ser apreendida por meio de nossa subjetividade. Esta pesquisa será de cunho quanti/qualitativo e terá como abordagem metodológica uma revisão bibliográfica, focada nos Estudos Culturais, sobre a diferença, identidade, subjetividade, inclusão e exclusão, entrelaçada com minha memória.

Esta pesquisa é uma narrativa (auto)biográfica em que faço uma descrição do meu vivido em equipe a partir da análise dos registros etnográficos realizados durante três anos consecutivos de uma experiência como professora da Educação Especial na Educação Infantil, nos quais se desvelam, paulatinamente, universos singulares daquele cotidiano. Fui mentora e protagonista de um projeto de inclusão em que uma de minhas ações foi criar uma metodologia diferenciada em Formação Continuada (Educação Inclusiva) de educadores/gestores, a qual foi oferecida às vinte e oito escolas municipais de Educação Infantil do município de Canoas, em parceria com a família e a comunidade.

Segundo Maria Helena Menna Barreto Abrahão (2004), a pesquisa (auto)biográfica vem a ser

[...] uma forma de história autorreferente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais. Produzir pesquisa (auto)biográfica significa utilizar-se do exercício da memória como condição *sine qua non*. A memória é elemento chave do trabalho com pesquisa (auto)biográfica, em geral: História de vida, Biografias, Autobiografias, Diários, Memoriais. A pesquisa (auto)biográfica, embora se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, epístolas, fotos, vídeos, filmes, documentos, utiliza-se do exercício de rememoração por excelência. Esta é componente essencial na característica do(a) narrador(a) na construção/reconstrução de sua subjetividade. Esta também é componente essencial com que o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de seu objeto de estudo, ao tentar articular memória e conhecimento, procurando edificar uma “arqueologia da memória”. (ABRAHÃO, 2004, p. 202-203).

Apesar de Abrahão destacar-se atualmente nas pesquisas sobre narrativas (auto)biográficas, selecionarei para este diálogo autores como Jorge Larrosa e Marie Christine Josso, por darem maior ênfase à experiência, o valor e o sentido da experiência, o que, no momento, vem ao encontro do objeto desta pesquisa.

Como um relato de experiência implica também uma reflexão sobre o professor pesquisador e sua formação, trouxe o pensamento de Menga Lüdke. Para ela, são inúmeras as questões que ainda necessitam ser investigadas em relação ao professor pesquisador e sua formação. Questiona se é possível

[...] articular pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores (Lüdke 1993)? Como se dá a formação do professor pesquisador e a do pesquisador professor (Lüdke 1994)? É viável a integração da pesquisa no dia-a-dia do professor das escolas da rede básica? Que tipo de pesquisa seria essa e como se prepararia para ela o professor (André 1993, 1994, 1995)? É possível e recomendável ao professor investigar a sua própria prática? Que problemas, que cuidados e que proveito devem ser considerados nessa empreitada (Fazenda 1989, 1992 e 1997)? Que significados perpassam a constituição do professor pesquisador (Geraldini *et alii* 1996)? (LÜDKE, 2004, p. 9).

Lüdke focaliza em sua obra a relação do professor da educação básica e a pesquisa, considerado um dos temas mais preocupantes a serem discutidos, nos dias de hoje, na comunidade educacional acadêmica. A autora considera a pesquisa como sendo fundamental para a atuação e formação dos professores, fazendo parte, inclusive, das leis e projetos na esfera governamental. Porém, sabe-se que, na prática, ela não acontece em nossas escolas, pelas enormes dificuldades que os professores enfrentam em seu cotidiano, sempre sobrecarregados de trabalho. Sem nenhum tipo de incentivo e motivação para refletir sobre sua prática, não há pesquisa, até porque ela exige tempo e dedicação exclusiva, o que é inviável em nosso sistema educacional.

Acredito que autores como Abrahão, ao valorizar as narrativas (auto)biográficas, Lüdke, ao se preocupar com as reais condições do professor pesquisador e da sua formação nos dias de hoje, e André, ao refletir sobre a importância da pesquisa do tipo etnográfico, podem trazer valiosas contribuições à reflexão crítica que farei ao final deste estudo sobre minha prática, ocorrida há dez anos atrás, como professora/terapeuta, pesquisadora e formadora de professores na educação infantil.

Ao revisitar, olhar e refletir sobre minha prática na experiência aqui relatada, busco encontrar, ainda, nas ações desenvolvidas, continuidades e rupturas desse saber/fazer pedagógico; focar elementos que subsidiem uma prática educativa inclusiva voltada às especificidades e características dos educandos com NEEs, na educação infantil, desde o berçário; elementos importantes que possam subsidiar uma formação reflexiva, tanto inicial como continuada, não só dos professores/gestores participantes da experiência, como também de outros que estão sempre em busca de formação.

Essas reflexões e práticas que desmitificam a deficiência/eficiência permitem que todos os educandos, com ou sem NEEs, possam ser definitivamente acolhidos, respeitados e valorizados em seu devir, dentro de um cuidado como modo-de-ser essencial², conforme nos ensina Martin Heidegger, referendado por Leonardo Boff (2001, p. 34), e das diferenças, como nos apresenta Foucault. Permitem também que eles possam, desde a mais tenra idade e de forma autônoma, constituírem-se subjetivamente, a fim de enfrentar as diversidades, transformando-se em seres integralmente saudáveis.

As histórias de vida, biográficas ou (auto)biográficas, vêm impondo-se na área educacional e reforçando o processo de recolocação do sujeito como centro interpretativo nas ciências humanas. O trabalho com o depoimento escrito vem se organizando e se sistematizando metodologicamente. Para Antônio Nóvoa, “a perspectiva experiencial situa os indivíduos no centro da história sociocultural, concedendo uma atenção privilegiada às suas memórias e recordações” (NÓVOA, 2004, p. 9). Demonstrando seu ponto de vista, Jorge Larrosa também referenda a importância da experiência:

[...] en la línea de lo que viene llamándose investigación narrativa y, em particular, en los studios sobre autobiografías o sobre historias personales. Se trata de campo de trabajo muy fecundo y muy vivo, atravesado por discusiones sobre cuestiones teóricas, metodológicas, éticas, políticas y culturales. Se trata también de um campo muy creativo y de gran riqueza interdisciplinar em tanto que confluyen em él tradiciones heterodoxas de la antropología filosófica, la historia, la psicología social, la semiótica, la sociología y los studios culturales. (LARROSA, 2004, p. 11-12).

² **Cuidado como modo-de-ser essencial** - para Martin Heidegger, segundo Leonardo Boff, “do ponto de vista existencial, o cuidado se acha *a priori*, antes de toda atitude e situação do ser humano”. Para Boff, “[...] o cuidado se encontra na raiz primeira do ser humano, antes que ele faça qualquer coisa [...]. Um modo-de-ser não é um novo ser. É uma maneira do próprio ser de estruturar-se e dar-se a conhecer. O cuidado entra na natureza e na constituição do ser humano. O modo-de-ser cuidado revela de maneira concreta como é o ser humano. Sem o cuidado ele deixa de ser humano” (BOFF, 2001, p. 34).

Complementando o pensamento de Nóvoa e de Larrosa sobre a experiência, não poderia neste estudo deixar de incluir um diálogo com Marie-Chistine Josso, cuja obra nos auxilia a pensar sobre a formação do professor quando esta emerge de suas histórias de vida, ao falar de si. Para a autora (2010, p. 27-28), as histórias de vida, desde 1980, tornaram-se a emergência de um novo paradigma em educação, como material de pesquisa, pois sinalizam um lugar importante na formação dos professores ao valorizar, nas suas histórias como aprendentes, suas relações com o saber e o fazer. Dentro desse enfoque, valoriza também as experiências dos professores como constitutivas de suas identidades e subjetividades, ao longo da vida; vê a formação experiencial como construção e invenção de si. Pensar a formação do ponto de vista do aprendente, para Josso, não é ignorar o que já foi dito pelas ciências do humano, mas é também

[...] virar do avesso a sua perspectiva ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, política e cultural, que tais histórias de vida, tão singulares, nos contam. Em outras palavras, procurar ouvir do lugar desses processos e de sua articulação na dinâmica dessas vidas. (JOSSO, 2010, p. 35).

Complementando ainda dentro destas perspectivas, farei um diálogo também com Michel Foucault, pois em seus estudos investigativos inspirados em Nietzsche, também descreve algumas técnicas e práticas do “cuidado de si”, salientando a “escrita de si” como sendo uma das principais tecnologias. Ao analisar os efeitos da correspondência como exercícios da escrita pessoal, refere-se à “escrita de si”, nos alertando que:

[...] escrever é pois “mostrar-se”, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro [...]. A reciprocidade que a correspondência estabelece não se restringe ao simples conselho ou ajuda; é ela a do olhar e exame. A carta que, na sua qualidade de exercício, labora no sentido da subjectivação do discurso verdadeiro, da sua assimilação e da sua elaboração como “bem próprio”, constitui também e ao mesmo tempo uma objectivação da alma. Por meio da missiva abrimo-nos ao olhar dos outros e instalamos o nosso correspondente no lugar do deus interior. Ela é uma maneira de nos darmos ao olhar do qual devemos dizer a nós próprios que penetra até ao fundo do nosso coração (*in pectus intimum introspicere*) no momento em que pensamos. (FOUCAULT, 2002, p. 150-151).

Escrever sobre minha experiência, fazendo uma reflexão crítica sobre ela, nada mais é do que desvelar-me subjetivamente, despir-me, deixar que o outro me leia. É

uma forma, como diz Foucault, de revelar-me a mim mesma, o que está oculto, o que ainda me constitui e não me foi revelado; é purificar a própria alma; é ir em busca do devir. Ao ser escrita, uma experiência vivida no coletivo resgata o passado no presente e projeta esse presente no futuro. É um meio de me apropriar e rever tudo que vivi até agora, uma forma de reinterpretar-me; é poder analisar quem eu era e quem eu sou hoje, o quanto houve de mudanças; é refletir sobre os avanços e retrocessos, meus erros e acertos, é constituir-me como sujeito da cultura.

Larrosa, ao focar o sujeito e sua narrativa, inspirado em Foucault, também faz uma reflexão, nessa perspectiva:

El ser humano es un ser que se interpreta y, para esa autointerpretación, utiliza fundamentalmente formas narrativas. A partir de ahí, se puede pensar la relación entre esa misteriosa entidade que es el sujeto (el sujeto de la autoconsciência, pero también el sujeto de la intersubjetividade: el sujeto personal, pero también el sujeto social, el sujeto histórico, el sujeto cultural, etc.) y esse particular y casi omnipresente género discursivo que es la narrativa. (LARROSA, 2004, p. 1).

Esta pesquisa é quantitativa, pois nela salientei inúmeros dados estatísticos resultantes da análise dos registros etnográficos de três anos consecutivos de trabalho efetuado em equipe. É também – e principalmente – qualitativa, pois enfatiza inúmeros fenômenos que foram acontecendo durante a experiência, ou seja, durante e após as ações interdisciplinares realizadas.

Essas as ações, desenvolvidas em conjunto, refletiram mudanças significativas frente às políticas públicas de inclusão do município de Canoas, entre outras a inclusão de um maior número de educandos com NEEs, diante de novas matrículas. Tais mudanças, narradas a partir da minha experiência, no primeiro capítulo, bem como a ênfase dada à identidade e à diferença, ao refletir sobre a educação especial na educação inclusiva, pelo viés dos Estudos Culturais, no segundo capítulo deste estudo, servirão de subsídios às minhas reflexões teórico-práticas, de forma crítica, já que comprovam uma experiência vivida de forma intensa, no coletivo.

Pelo fato de minha formação continuada ter sido multidisciplinar, ao me deparar com vários conceitos em áreas de conhecimento afins, dialoguei com inúmeros autores que, progressivamente e de forma natural, foram lapidando não somente minha subjetividade, mas também minha trajetória profissional, já que davam suporte teórico e metodológico às minhas ações/reflexões.

Ao fazer uma reflexão crítica sobre nossa experiência prática inclusiva, pretendo, ao rever conceitos já conhecidos, articulá-los com novos conceitos, agora na perspectiva dos Estudos Culturais. Foucault mostrou-me como as “verdades” foram construídas da antiguidade até a modernidade e de que forma essas “verdades” nos foram transmitidas, fabricando nossas identidades. Esse autor ensinou-me, por meio de seus escritos, a ver o mundo com outros olhos, com outras lentes, a decifrar melhor a realidade, a entender os fatos que afetam toda a humanidade, muitas vezes de forma cruel, como no caso das minorias, sempre excluídas, entre eles os deficientes. Ele nos apresenta conceitos fundamentais, os quais vieram ao encontro de minha forma de pensar, entrelaçaram-se na construção e desconstrução de mim mesma, fortalecendo ainda mais minha postura profissional, sempre de forma crítica e reflexiva.

A pesquisa é apresentada em dois capítulos. No primeiro, intitulado *Relato de experiência: reflexão sobre uma prática em Educação Inclusiva*, dei início à minha escrita, contextualizando e justificando o projeto inicial de inclusão que deu origem à experiência em foco. Utilizando-me dos registros etnográficos de 2000 a 2002, ou seja, dos três anos, tempo que durou a experiência, associados à minha memória, descrevi as diferentes intervenções psicopedagógicas e seus desdobramentos, realizadas com a equipe técnica da qual fazia parte juntamente aos educandos, à escola e às famílias. Dei ênfase, a partir de uma descrição detalhada, à formação continuada em educação inclusiva de educadores, gestores e técnicos das escolas de educação infantil, a qual deu suporte teórico-prático à experiência naquele momento. Foi uma formação de cunho não formal, dentro de uma metodologia diferenciada, que reuniu no conjunto não apenas minha experiência da educação especial como a experiência de vários colegas da equipe, em coparticipação, durante cinco semestres consecutivos.

Neste primeiro capítulo, ao dialogar sobre a Experiência, o sentido e o valor da Experiência, faço um diálogo com Jorge Larrosa e Marie-Christine Josso sobre esse tema. Refiro-me, em seguida, ao projeto original que deu origem à experiência, destacando as intervenções psicopedagógicas realizadas e suas implicações no cuidar/educar, bem como a formação continuada de cunho não formal em educação inclusiva que deu sustentação ao projeto, já que trouxe subsídios aos educadores/gestores frente à inclusão dos educandos com NEEs. Destaquei neste

capítulo, ainda, as teorias e alguns autores que, na época, serviram de suporte ao projeto inicial.

Foram inúmeras as mudanças que passaram a ocorrer no interior das escolas municipais de educação infantil em decorrência dessas intervenções psicopedagógicas, tanto de ordem qualitativa quanto de ordem quantitativa, que serviram de subsídios, por sua relevância, não somente às reflexões em equipe, mas também às minhas reflexões críticas sobre aquela prática inclusiva ao final desta pesquisa. Destaquei neste capítulo, ainda, as teorias e alguns autores que, na época, serviram de suporte ao projeto inicial.

No segundo capítulo, destaco os papéis da identidade e da diferença no contexto educacional inclusivo, dou ênfase à educação especial na educação inclusiva, em negociação com os Estudos Culturais, contextualizando-as através de um breve histórico da integração à inclusão, no sentido de pontuar suas implicações e aplicações no processo educativo atual. Saliento neste capítulo, também, o lugar da família como espaço de acolhimento, pertencimento e de cultura, seu histórico, suas características e forma de organização frente às crises da pós-modernidade, bem como seu relevante papel como família inclusiva, frente à inclusão social, em parceria com a escola e à comunidade.

Complemento este capítulo trazendo algumas reflexões críticas de Skliar, que, dentro de um olhar foucaultiano, nos fala sobre o que é a verdadeira educação; a educação especial, sua crise, seu funcionamento como estrutura e seu papel na educação inclusiva; inclusão/exclusão; o que vem a ser diferença, dentro de uma significação política; a representação social da deficiência; como é visto e sentido o outro da educação, bem como o seu o aniquilamento; enfim, muitos temas. E para concluir o capítulo, a título de complementação, abordo temas como: o cuidado que a escola deve ter também com o professor, com Ana Maria Colling, num olhar foucaultiano; o valor e o sentido que temos que dar a nossa vida e à existência do outro, educando-o para a vida por meio de experiências significativas, com Viktor Frankl; e, ainda, Adriana Thoma, que investiga as dificuldades que hoje os educadores formadores enfrentam, nas universidades, para atender às demandas e direitos dos alunos com NEEs, já que eles mesmos não foram preparados para prestar esse atendimento, mas precisam adaptar-se a essa nova realidade devido à inclusão ter garantido tal espaço aos educandos. Acredito que, abordando esses temas, podemos ter uma ideia de como o ciclo se fecha, ou seja, ao realizar a

inclusão, desde bebê, temos muito mais possibilidades de chegarmos à Universidade e dela ao mercado de trabalho, o que comprova que a inclusão é possível desde que cada um faça a sua parte.

Encerro esse relato de experiência com uma reflexão crítica sobre minha prática inclusiva realizada no coletivo há uma década, e ao rever minha trajetória, poderei fazer uma releitura de mim mesma. Será uma avaliação de mim antes e depois de conhecer Foucault e os Estudos Culturais. Como eu pensaria, hoje, uma educação não formal aos educadores/gestores, dentro de um grupo heterogêneo em educação inclusiva, com esse novo olhar? Seria mais fácil? Utilizaria os mesmos conteúdos e as mesmas dinâmicas? Será que poderia ter realizado aquele trabalho em equipe, na época, com esse novo olhar, contestando as verdades que nos são impostas, pelo viés dos Estudos Culturais? E os resultados obtidos, seriam os mesmos ou seriam muito diferentes? Como podemos verificar, são muitos os questionamentos, já que os temas educação, educação inclusiva e formação de educadores, dentro de um cunho investigativo, exigem muitas respostas. Mas tenho certeza de que, fazendo uma interlocução com os autores aqui selecionados, terei inúmeras ferramentas para refletir, de forma crítica, sobre o antes e o depois dessa minha experiência, conforme me propus no início deste trabalho.

Acompanham este trabalho dois apêndices. O primeiro, Apêndice A, está relacionado à Normativa Legal referente à educação inclusiva. O segundo, Apêndice B, é um apanhado de registros etnográficos de que trata toda a dissertação, como: a relação das Escolas Municipais de Educação Infantil existentes na época e que participaram do projeto, na qual são destacadas, em negrito, aquelas que se fizeram presentes nos Módulos de formação continuada; os certificados que comprovam os Módulos realizados, com seus respectivos registros; algumas avaliações sobre o trabalho realizado; um exemplar de Planejamento Individual de Ensino – PIE.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA: REFLEXÃO SOBRE UMA PRÁTICA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Fazer este relato de experiência e uma reflexão sobre uma prática em educação inclusiva exigiu de mim, como autora, um esforço muito grande, um olhar sobre mim, sobre o outro e sobre os outros; uma análise sobre as minhas convicções e as de todos os participantes da experiência. Não deixa de ser uma experiência formadora. Para Marie-Christine Josso,

[...] quando o nosso conhecimento de nós mesmos nos permite nos associar aos outros com prazer e criatividade, experimentando o equilíbrio entre o dar e o receber, estamos disponíveis para a exploração além de nós mesmos, estamos disponíveis para a vida. (JOSSO, 2010, p. 124).

2.1 Dialogando sobre a Experiência, o valor e o sentido da Experiência

Dialogar sobre a experiência, seu valor e sentido, nos dias de hoje, é algo inovador no processo educativo e que nos ajuda a refletir sobre esse tema tão importante. Com um olhar foucaultiano, Jorge Larrosa nos leva a pensar e a teorizar o sujeito da educação e a educação, a explorar novos sentidos e caminhos para que possamos caminhar, como educadores, de olhos mais abertos, frente à atual realidade na qual vivemos. Em seus inúmeros textos, o autor procura ficar distante de tudo que vem contribuir com a presunção e a impessoalidade que percebe na pedagogia, ou seja, das questões tanto de ordem técnica quanto de ordem científica. Sua pretensão, com seus escritos, não é a de encontrar verdades, disseminando-as através de prescrições, mas de poder sensibilizar os educadores, produzindo, através deles, “efeitos de sentido”. Ele nos auxilia a encontrar novos caminhos para pensar e escrever, em pedagogia, “uma forma em que as respostas não sigam às perguntas, o saber não siga à dúvida, o repouso não siga à inquietude e as soluções não sigam aos problemas”; o urgente, diz ele, “é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes” (LARROSA, 1998, p. 8).

Larrosa (2002a, p. 36) destaca que o mais importante numa relação de aprendizagem de qualquer natureza é o processo pedagógico em si, ou seja, a forma “como” o conhecimento é transmitido e não “o que” é transmitido. Salaria que a aprendizagem só passa a ter um significado subjetivo para o aluno quando o leva a uma reflexão prática em sua vida. Portanto, a qualidade de uma aprendizagem é muito mais importante que a sua quantidade, o que concordamos plenamente, principalmente tratando-se dos educandos com NEEs, e que se confirma em nossas práticas educativas desenvolvidas durante a formação em educação inclusiva descritas posteriormente neste mesmo capítulo.

O mesmo acontece quando atuamos na formação dos professores. Se aquilo que compartilharmos com eles não for significativo para suas vidas como experiência, se não participarem de forma espontânea daquela aprendizagem, também não terão subsídios igualmente significativos para oferecer aos seus alunos/as. Só podemos multiplicar aquilo que nos é significativo, algo que mexeu conosco e que nos transformou, ou seja, temos que viver e sentir a experiência, pois somente assim podemos socializá-la. Se conseguirmos fazer, como educadores formadores, que nossos alunos-educadores sintam e vivam profundamente suas experiências a partir de aprendizagens significativas, com certeza essas aprendizagens e experiências significativas terão reflexos positivos também em seus educandos, principalmente naqueles com NEEs, que é o nosso objetivo maior na educação inclusiva. Concordo com Larrosa, pois foi exatamente isso que vivenciei na experiência como formadora dos educadores na educação infantil e que estou vivendo e sentindo ao rever novamente essa experiência, a qual me foi tão significativa.

Larrosa constrói as bases para uma metodologia baseada em discussões que problematizam as práticas do professor, no sentido de que elas são responsáveis pela construção e transformação de subjetividades, o que, dentro de minha vivência e experiência, tanto na estimulação precoce/essencial como na formação de educadores, sempre foi a maior preocupação. Para ele, “[...] o professor eleva, faz com que cada um se volte para si mesmo e vá além de si mesmo, que cada um chegue a ser aquilo que é” (LARROSA, 1998, p. 12). Este autor nos chama bastante atenção quando analisa alguns termos do vocabulário pedagógico, os quais, nos regimes discursivos diversos, acabam implicando na relação do sujeito consigo mesmo. Cita “[...] ‘autoconhecimento’, ‘autoestima’, ‘autocontrole’, ‘autoconfiança’,

‘autonomia’, ‘autorregulação’ e ‘autodisciplina’” (LARROSA, 2002a, p. 38). Para ele, tais expressões estão vinculadas à forma como entendemos e definimos o que é ser “humano”; ou seja, se equivale a ser uma “pessoa”, um “sujeito” ou um “eu”. A profundidade com que percebemos o “humano” está relacionada à nossa forma de pensar sobre “nós mesmos”, da consciência de si, da forma como fomos constituídos, ou melhor, como nos constituíram.

Para esse educador espanhol, é fundamental “[...] prestar atenção às práticas pedagógicas nas quais se estabelecem, se regulam e se modificam as relações do sujeito consigo mesmo e nas quais se constitui a experiência de si” (2002a, p. 44). Afinal, a quem interessa que o professor tenha uma profunda consciência de si, que seja crítico e reflexivo e que se dê conta dos efeitos de suas práticas pedagógicas na construção subjetiva do outro? Que a educação nada mais é do que contribuir na construção dos seres humanos, num tempo e num espaço de cultura? Que educar é formar ou deformar, conforme a consciência de si que refletirá na construção subjetiva do outro, mas que também é um formar-se a si mesmo? Que a educação está diretamente relacionada com o “homem-por-vir”, ou seja, que não tenha uma visão totalitária, autoritária, que tente fabricar os indivíduos, que não respeite o tempo e o espaço da infância? Larrosa nos ajuda a refletir sobre:

[...] um pensamento da educação que não estivesse normatizado pela intencionalidade do educador [...]. Um pensamento da educação que, reconhecendo que a educação é, em muitos casos, um processo em que se realiza o projeto que o educador tem sobre o educando, também é o lugar que o educando resiste a este projeto, afirmando sua alteridade, afirmando-se como alguém que não se acomoda aos projetos que possamos ter sobre ele, como alguém que não aceita a medida de nosso saber e de nosso poder, como alguém que coloca em questão o modo como nós definimos o que ele é, o que quer e do que necessita, como alguém que não se deixa reduzir a nossos objetivos e que não se submete a nossas técnicas. (LARROSA, 2004, p. 17-18).

Larrosa (2002b, p. 20) também valoriza muito a experiência e o saber da experiência. O binômio teoria/prática, segundo ele, nos remete a uma visão política e crítica, uma reflexão crítica sobre a prática, na qual sujeitos críticos se utilizam de estratégias reflexivas e se comprometem com práticas educativas numa perspectiva política. Ele vê o par *experiência/sentido* como outra possibilidade de se pensar a educação. Com essas duas novas palavras, tenta nos mostrar o quanto as palavras têm sentido e constroem subjetividades. É o que percebemos quando diz o seguinte:

Eu creio no valor das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade, ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobre tudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso [...]. As palavras com que nomeamos o que somos, o que pensamos, o que fazemos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. (LARROSA, 2002b, p. 21).

Larrosa reflete sobre as práticas pedagógicas como construtoras de subjetividades, o que elas têm a ver com a experiência e o saber da experiência de cada educador. Para ele, “a experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca [...]. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (2002b, p. 21).

Em seu artigo *Experiencia y alteridad en educación*, ao refletir sobre a ideia de “experiência: isso que me passa”, o faz de uma forma abstrata, percebendo a experiência como um acontecimento externo, independente de nosso saber, poder e vontade, o que chama de princípio de alteridade, exterioridade ou alienação, o que para o autor, não é experiência; e, de uma forma concreta, ele vê a experiência como princípio de reflexividade, subjetividade e transformação: reflexividade quando a experiência reflete em mim, no que sou, no que penso, no que sinto; subjetividade quando a experiência passa a fazer parte de mim (toda a experiência é subjetiva), de meus sentimentos, de minhas palavras, de minhas representações, de minha pessoa, de um modo singular e único; transformação porque a experiência forma e transforma nosso modo de ser, de pensar, de falar etc. Em resumo, Larrosa nos apresenta várias dimensões da experiência:

- Exterioridad, alteridade y alienación em lo que tiene que ver con el acontecimiento, con el *qué* de la experiencia, con el *eso* de <<eso que me passa>>.
- Reflexividad, subjetividad y transformación em lo que tiene que ver con el sujeto de la experiencia, con el *quién* de la experiencia, con el *me* de <<eso que me passa>>.
- Pasaje y pasión em lo que tiene que ver con el movimiento mismo de la experiencia, con el *pasar* de <<eso que me pasa>>. (2009, p. 18).

A pessoa, ao viver a experiência da sua própria transformação de forma reflexiva e subjetiva, também experiencia uma nova experiência. Ocorre aí a experiência da experiência. É exatamente o que está acontecendo comigo, neste momento: a reflexão sobre uma experiência vivida há dez anos também me faz viver, sentir e ser tocada novamente por ela, ou seja, estou vivendo uma experiência muito importante, oriunda da experiência anterior, a qual me transformou e continua me transformando.

Para Larrosa, vivemos muitas experiências, mas poucas delas nos tocam. O mundo está repleto de informações que, se mal aplicadas, só nos levam a opinar, não nos trazem experiência; pelo contrário, nos impedem de experienciar e de sentir a experiência. O saber da experiência não é o saber de informações; numa sociedade consituída de informações, a experiência torna-se impossível. Para o autor, “[...] a velocidade e o que ela acarreta, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência” (LARROSA, 2002b, p. 23). A informação mais a opinião forjam o sujeito. O sujeito que é fabricado e manipulado pelo aparato da informação e da opinião é um sujeito incapaz da experiência, pois não tem consciência de seus atos. No mundo moderno, a velocidade com que ocorrem os fatos, impede a conexão significativa entre eles, afeta a memória, não permite que haja o silêncio, e isso, segundo o autor, aniquila a experiência. É isso que acontece na escola: os professores, funcionando como robôs, acabam robotizando também seus alunos que, sem viverem intensamente suas experiências, tornam-se presas fáceis à manipulação, em seu contexto cultural.

Será que, numa educação acelerada, algo acontece? O excesso de trabalho também impede de viver e sentir a experiência. Para Larrosa, a experiência

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência. (2002b, p. 24).

Segundo o autor, o sujeito da experiência não se define por sua atividade ou passividade, mas por sua disponibilidade. “Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção...” (LARROSA, 2002b, p. 24). O sujeito da

experiência é aquele que se expõe e que corre riscos na travessia. Àquele sujeito que nada lhe toca, nada sente, nada percebe, nada vê e nada lhe ocorre, a experiência simplesmente não existe. Para o autor, a formação do professor, resulta numa transformação de si, numa experiência que se incorpora, é onde o sujeito encontra a alteridade³. Não acredita numa experiência, numa formação que não ocorra de um encontro da diferença e da alteridade, de um encontro de si mesmo.

Josso, mencionada anteriormente, valoriza a formação experiencial do professor, por meio de suas narrativas, como uma construção e invenção de si, cujas práticas, num processo interativo e intersubjetivo, o revelam naturalmente. Portanto, sua metodologia também vem ao encontro da nossa proposta, que é viver, sentir e refletir, de forma crítica, nossas experiências.

Para Josso (2010), a partir das narrativas de formação, das experiências vividas pelo professor, é possível encontrarmos subsídios para entender melhor como sua formação, seu conhecimento e aprendizagem foram acontecendo. Sua obra *Experiências de vida e formação* contribui com um novo olhar, abrindo novas perspectivas por meio de uma nova metodologia para se pensar a formação de professores, ou seja, a pesquisa-formação, na qual a própria pessoa é ao mesmo tempo o objeto e o sujeito da formação. Para a autora:

[...] escutar as narrativas e o trabalho cointerpretativo sobre os processos de formação exige capacidade de compreensão e de uso de referenciais de interpretação. [...] A aprendizagem experiencial, proposta pela abordagem biográfica do processo de formação, implica diretamente o envolvimento do aprendente em três dimensões existenciais: a sua consciência de ser psicossomático ou *homo economicus*, a sua consciência de *homo faber* e a sua consciência de *homo sapiens*. (JOSSO, 2010, p. 36-37).

Ao falar da experiência formadora como um conceito em construção, a autora está falando da mediação do trabalho biográfico, ou seja, da biografia educativa que se constitui de experiências de aprendizagens, que por terem sido significativas, estão na memória; logo, servem como material narrativo a esta formação.

Para serem consideradas formadoras, as experiências precisam sinalizar uma aprendizagem significativa, ou seja, mudanças de comportamento, de atitudes, da forma de pensar, enfim, tudo que envolve nossa subjetividade, nosso saber-fazer e nossa identidade. Para Josso, “[...] falar das próprias experiências formadoras é,

³ **Alteridade** - a condição daquilo que é diferente de mim; a condição de ser outro (SILVA, 2000, p. 16).

pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é 'vivido' na continuidade temporal do nosso ser psicossomático" (JOSSO, 2010, p. 47-48).

Ao ler a francesa Josso, reporto-me a todo um vivido que me foi tão significativo como experiência profissional e também como experiência de vida. Fazer uma reflexão crítica sobre minha prática formadora contribuirá imensamente para que eu reveja, em detalhes, tudo que consegui perceber, sentir e viver naquela experiência, e assim poder entender melhor o significado de muitas ações realizadas, na época, dentro de um tempo e espaço datados na cultura. Reportando-me àquela experiência vivida há dez anos, como hoje, sendo outra pessoa, com outra formação, entrelaçada por novas experiências, viveria e sentiria novamente essa experiência?

Para Josso, "o conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação" (2010, p. 48). Logo, se a formação não for experiencial, para a autora, essa não é formação. Utiliza-se de inúmeros questionamentos que nos ajudam, a partir da reflexão, a construir uma narrativa da história da nossa formação. São questões que nos levam a uma consciência maior dos processos formativos, de conhecimento e de aprendizagem pelos quais passamos. Segundo Josso, é um exercício individual que, ao ser socializado no coletivo, permite a todos uma reflexão e uma aprendizagem mais profundas em suas próprias formações.

A autora levanta várias questões que são fundamentais para exercitar reflexões sobre nossas narrativas experienciais e de formação de forma mais consciente, tais como: Para que serve refletir sobre as próprias experiências em nosso percurso de vida? Quais acontecimentos formadores me levaram a pensar dessa forma e não de outra? Como minhas experiências de vida contribuem para os sentidos que dou àquilo que vivi até hoje, ou seja, quais foram minhas referências teórico/práticas que me fazem pensar e ver o mundo dessa forma? Ela salienta que cada pessoa, ao dizer-se, ao narrar-se, revela a forma como interpreta e compreende o mundo por meio de seu sistema de valores, suas crenças, sua bagagem e representações socioculturais. Analisando tais narrativas, podemos também avaliar como cada pessoa se vê e qual é a sua capacidade reflexiva. Salienta que, na abordagem biográfica como metodologia de pesquisa-formação, as etapas a serem seguidas também envolvem aprendizagem, pois tanto a fase de elaborar como as de

compreender e interpretar as narrativas são experiências de formação, já que retomam o aprender no passado, presente e futuro dos professores.

Aprender que receber informações dos outros é importante também é um exercício reflexivo que requer, além de uma profunda conscientização, uma percepção aguçada e uma habilidade para analisar e articular as dinâmicas das narrativas dos outros, ou seja, de seus processos de conhecimento e de aprendizagem. Aprender a dar sentido, a elaborar uma significação em pesquisa-formação, seria para Josso, resumidamente, interligar as experiências pedagógicas com os referenciais teóricos que deram sustentação e forma às nossas práticas: são as nossas experiências. Para a autora,

[...] o trabalho biográfico faz parte do processo de formação; ele dá sentido, ajuda-nos a descobrir a origem daquilo que somos hoje. É uma experiência formadora que tem lugar na continuidade do questionamento sobre nós mesmos e de nossas relações com o meio. (2010, p. 159).

Cada professor, na sua singularidade, é um informador que contribui com a formação dos professores, no coletivo. Seria importante que aprendêssemos a fazer isso, já que não é prática comum em nossa cultura de formação de professores utilizarmos essa metodologia inovadora, que é a pesquisa-formação. Nunca vivi nem senti uma experiência dessa natureza, da forma como Josso nos relata, mas gostaria muito de um dia poder experienciá-la.

Quero concluir este diálogo reflexivo com Josso, afirmando que sua forma de pensar também vem ao encontro dos objetivos desta pesquisa que, por ser um relato de experiência, é uma narrativa que revela não somente experiências individuais, mas principalmente experiências vivenciadas num coletivo maior. São informações que permitirão que eu faça uma reflexão crítica sobre minha experiência prática vivida na formação de educadores/gestores em educação inclusiva dentro da educação infantil. São informações que, além de poderem contribuir na formação de outros professores inclusivos como suporte de pesquisa, também resgatarão a minha formação passada, integrando-a à minha formação presente, qualificando-me ainda mais como profissional no futuro.

Refletir sobre a nossa experiência de incluir, desde o berçário, os educandos com NEEs nas escolas municipais de educação infantil, experiência que relatarei logo em seguida, rever o que realmente contribuiu para a minha formação e para a

formação daqueles educadores, mesmo tendo se passado dez anos, ampliará ainda mais a consciência da nossa experiência, frente à minha existência. Ajudar-me-á a compreender o que vem a ser uma formação sob o ponto de vista do sujeito que forma e daqueles que são formados, ou seja, aumentará minha capacidade de observação e reflexão sobre mim mesma, sobre o outro e os outros no coletivo.

Para complementar nossa reflexão, acho oportuno, neste momento, trazer o pensamento de Foucault, ao se referir à necessidade de nos arriscarmos a fazer comentários de nossas experiências, pois “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 2009a, p. 26). Comentar algo ligado às nossas experiências de vida, refletir e escrever sobre este vivido nos faz reviver uma história que foi real, transformando-nos em seus atores ao revelarmos o sentido oculto que está atravessado nessas experiências, não só para os outros, mas principalmete para nós mesmos. Para Foucault, “o autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real” (2009a, p. 28).

2.2 Incluindo desde bebê: como tudo começou...

O Projeto Institucional Inovador: Inclusão dos Portadores de Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Municipais de Educação Infantil de Canoas, colocado em prática nos anos de 2000 a 2002, surgiu com a necessidade de dar continuidade ao trabalho de estimulação precoce/essencial e da psicopedagogia inicial, desenvolvido por mim na escola especial, associado às dificuldades que as famílias vinham enfrentando ao solicitar uma vaga para seus filhos nas escolas municipais de educação infantil. Era necessário, naquele momento, garantir a entrada e permanência dos bebês e das crianças em idade pré-escolar nessas escolas, seu lugar de direito, para que pudessem conviver com seus pares diariamente e usufruir de todos os benefícios de uma educação inclusiva de excelência.

Frente àquela realidade, e diante do discurso “não estamos preparados para a inclusão”, foi que resolvi me aliar às famílias na busca de seus direitos; abrir as portas, “ainda fechadas”, para alguns alunos da escola especial, e dessa forma

contribuir com o processo inclusivo, frente às políticas públicas em educação. Tinha consciência que esta proposta iria atender, além dos inúmeros educandos de nossa escola, a muitos outros com NEEs sem qualquer tipo de atendimento na comunidade.

Atuando numa escola especial estadual com estimulação precoce/essencial, e acreditando que cada um, independente de suas limitações – muitas vezes momentâneas –, tem um potencial a ser desenvolvido, partimos do pressuposto de que os pedagogos do ensino especial, mais do que ninguém, necessitam desmitificar a deficiência construída e lapidada através dos discursos e as ditas “verdades”, as quais, no imaginário social ao longo dos tempos, cristalizam os estigmas, que, por sua vez, geram os preconceitos.

Portanto, esta experiência aqui relatada resultou de uma premente necessidade de nossa prática educativa. Para tal, elaboramos um projeto que teve como principal objetivo oportunizar uma inclusão de qualidade, desde o nascimento, de todos os educandos com NEEs nas escolas de educação infantil, com atendimento especializado, junto à comunidade. Visava desenvolver uma inclusão progressiva e sistemática em todos os níveis, ou seja, berçário, maternal e pré-escola, já que o número de matrículas de educandos com NEEs, na época, era menos de 1%, ou seja, era insignificante diante de um universo de 1.800 (mil e oitocentas) crianças matriculadas nessas escolas. Vislumbrávamos que por meio de uma inclusão mais consciente e efetiva era possível, a partir da prevenção, minimizar futuros problemas de aprendizagem e de desenvolvimento, e que tais resultados, integrando família, escola e comunidade, contribuiriam no futuro para qualificar ainda mais a inclusão dessas crianças no ensino fundamental.

Apoiando-nos em Vitor da Fonseca (1995, p. 216) como um dos referenciais em nosso trabalho junto aos bebês, entendemos que a pré-escola não deveria ser dissociada do ensino fundamental, assim como o berçário da pré-escola, pois esta, como estrutura educativa, necessitaria ser coordenada como um sistema integrado, a fim de facilitar o processo de inclusão dos educandos com NEEs. Portanto, nessa trajetória, busquei demonstrar que a inclusão dessas crianças desde bebês, além de potencializar o enfoque educativo dos educadores e a atuação transdisciplinar da equipe técnico-pedagógica e administrativa da Secretaria Municipal de Educação, também possibilitaria um maior desempenho no desenvolvimento global de todas as crianças, além de um comprometimento e uma participação mais efetiva das famílias

e da comunidade. Acreditamos que seja a partir de uma ação e reflexão de ordem tanto administrativa como pedagógica da escola que a inclusão necessita ser olhada e atendida em suas necessidades educacionais especiais, através de currículos adequados, construídos pela escola em parceria com a comunidade, num apoio conjunto às escolas do ensino regular.

A percepção da deficiência como “diferença” e não como “ineficiência” está relacionada diretamente à experiência pessoal e à forma como eu vejo o outro. Portanto, se minha experiência pessoal me ensinou que o meu mundo foi e é construído com e através do mundo dos outros na convivência humana, se eu aprender que é a partir do cuidado de si e do outro, que a individualidade de cada um deve ser respeitada, com certeza saberei respeitar e entender as suas diferenças. Assim, não haverá competição, mas cooperação, pois a derrota e a exclusão do outro é sua negação, é o seu aniquilamento.

Também acreditamos ser importante uma maior conscientização por parte de nossos professores/educadores, desde a educação infantil, ao trabalhar essas questões com seus alunos e com suas famílias. Conforme Maturana & Varela, “[...] a aceitação do outro junto a nós na convivência é o fundamento biológico do fenômeno social. Sem amor, sem aceitação do outro junto a nós, não há socialização, e sem esta não há humanidade” (2005, p. 269).

Como este projeto vinha ao encontro a essas questões, dentre elas desmitificar a deficiência/eficiência, nos propusemos a desenvolver um trabalho em equipe por meio de uma metodologia na qual, no início, deveríamos sensibilizar a todos, como base da construção de uma escola inclusiva. Uma escola aberta à diversidade, que preocupada com uma aprendizagem significativa, poderia dar respostas mais concretas às necessidades educacionais de todos os seus alunos, não somente daqueles com NEEs. Sendo assim, partimos de uma proposta destinada a contribuir e enriquecer a rotina atual de todos os educandos das escolas de educação infantil, não apenas daqueles com NEEs, contemplando-os com uma avaliação diagnóstica interdisciplinar e uma intervenção psicopedagógica, de forma a atender suas necessidades biopsicossociais. Para tanto, buscamos oferecer uma melhor instrumentalização, não exclusivamente aos profissionais que atuavam diretamente com a criança com NEEs, mas a todas as pessoas envolvidas no processo inclusivo. Para isso, juntamente com a educadora, fizemos um acompanhamento sistemático junto à família do educando com NEEs, que era orientada a buscar, paralelamente à

escola, um suporte terapêutico e/ou pedagógico especializado na comunidade, no turno inverso, junto a serviços prestados por Instituições Governamentais como escolas especiais, salas de recursos multifuncionais (SRM), clínicas conveniadas, bem como serviços (projetos educativos) oferecidos pelas universidades, dentro de uma proposta inter e transdisciplinar.

No processo inclusivo, sabemos que é fundamental que a escola conheça ao máximo o seu aluno, principalmente aqueles com NEEs, por isso a premência de um trabalho em equipe. Concordamos com Fonseca quando ele afirma que “[...] a escola deixará de ser veículo de sociopatia na razão direta da sua organização institucional e científica” (FONSECA, 1995, p. 193). Simplificando o pensamento de Fonseca, quanto maior a atuação reflexiva da escola diante das possíveis diferenças, melhor sua articulação em seu contexto, o que implica um planejamento em equipe, no qual as tarefas e responsabilidades são divididas, favorecendo um melhor desempenho de toda sua estrutura pedagógico-administrativa.

No ano de 2000, quando passei a atuar na Secretaria Municipal de Educação de Canoas para desenvolver em equipe esta proposta inclusiva, as creches oriundas da Assistência Social passaram para a Educação como Escolas de Educação Infantil. Já havia uma estrutura denominada Serviço Técnico Pedagógico da Educação Infantil (STPEI), composta de uma equipe técnica multidisciplinar representada por inúmeros profissionais. Ao entrar na equipe com nosso projeto, fiquei respondendo pela educação especial e por sua coordenação, colocando-o em prática, junto com a equipe, em todas as escolas de educação infantil do município.

Gostaria de deixar registrado neste relato que o conteúdo inicial para a formação de educadores/gestores no projeto baseou-se em experiências teórico-práticas multidisciplinares atravessadas pela psicanálise, em problemas de desenvolvimento e de aprendizagem; um conhecimento entrelaçado a uma prática/reflexiva, buscado e construído, nas diversas formações por mim realizadas.

Uma formação continuada nos leva a conhecer novos autores e diferentes olhares, o que nos permite refletir e agir com mais criticidade. Ajuda-nos a entender e a entremear velhos e novos conceitos, a perceber que, dentro de cada cultura, dentro de um espaço e tempo datados, os diferentes discursos têm um sentido maior. Que precisamos estar atentos aos seus significados, principalmente ao que se refere à educação inclusiva.

São quase três décadas atuando como educadora/terapeuta em estimulação precoce/essencial na educação especial e na psicopedagogia, circulando entre escola e clínica, com experiência prática na maioria das síndromes e deficiências existentes; com experiência de professora formadora de professores na educação infantil, psicomotricidade relacional, educação física infantil e na pós-graduação, em psicopedagogia clínica e institucional; sempre construindo e refletindo com os alunos em formação, com as crianças em atendimento e com suas famílias novos saberes diante do conhecimento.

Foi dentro de um enfoque preventivo, o qual viesse a favorecer uma inclusão efetiva e satisfatória que envolvesse a todos, que demos continuidade à metodologia prevista no projeto. Em equipe, de forma sistemática e interdisciplinar, desenvolvemos os seguintes passos:

- a) uma avaliação diagnóstica, em todas as áreas do desenvolvimento, por meio de observações e atuação com a criança, entrevistas junto à família e, se necessário, a busca de informações complementares junto aos profissionais da área médica, da equipe multidisciplinar do STPEI-SMEC e/ou na comunidade, priorizando, nessa avaliação, sempre seu desenvolvimento psicomotor, nunca sua idade cronológica;
- b) um plano terapêutico/pedagógico que desse origem a um planejamento adequado a cada caso, tendo como suporte as teorias de aprendizagem e desenvolvimento de Piaget, Vigotsky e Wallon; a teoria psicanalítica de Winnicott; a psicomotricidade de La Pierre & Aucouturier e Negrine; a teoria da Modificabilidade Cognitiva de Feuerstein, além de outros autores;
- c) intervenção e acompanhamento sistemático da criança, na rotina diária, com orientações específicas para os educadores e atendentes, para uma otimização e mediação máxima de todas as situações-estímulos, no ambiente, não só do educando com NEEs, mas de todas as crianças;
- d) registros do trabalho, junto à rotina de sala de aula, através de observações feitas por nós (eu e os educadores), além daqueles que direta ou indiretamente se envolverem com a criança;
- e) reuniões bimestrais, junto à escola e à equipe multidisciplinar, para discutirmos os casos de inclusão, avaliarmos seus avanços e/ou retrocessos, alterando o planejamento, quando necessário;

- f) encontros sistemáticos com as famílias dos educandos com NEEs, desde a avaliação diagnóstica, para que participem do processo acompanhando o planejamento do filho(a) também em casa; os dados coletados, através dos registros sistemáticos, serviriam para os relatórios semestrais das crianças;
- g) intercâmbio de informações com todos os profissionais que atuam com os educandos com NEEs nos atendimentos terapêuticos complementares a partir de pareceres, de forma permanente, na comunidade;
- h) garantia de uma convivência diária de no mínimo meio turno, na escola, após uma adaptação gradativa, na qual o educando com NEEs possa fazer o maior número de trocas possíveis junto de seu grupo, complementar sua rotina junto à família e também se beneficiar de um atendimento especializado junto à comunidade, a fim de alcançar o atendimento de suas necessidades mais específicas;
- i) sessões de planejamento e de estudo na quais, de posse dos dados colhidos de cada educando com NEEs, é possível buscar, junto à fundamentação teórica, subsídios que deem suporte e garantam de forma efetiva nossa prática psicopedagógica, dentro de um currículo adequado a cada realidade.

As bases teóricas que deram sustentação às questões pedagógicas do projeto inicial envolveram algumas questões básicas como: O que vem a ser educação infantil? Qual o perfil ideal do profissional que atua nessa faixa etária? Quais as teorias que dão sustentação ao seu fazer pedagógico? Qual a filosofia da educação inclusiva e o papel da educação especial nesse processo? Quais as suas implicações político-pedagógicas dentro das políticas públicas de inclusão do País? Essas questões serão retomadas neste trabalho dentro de uma abordagem mais específica.

Há dez anos, quando do projeto, a inclusão, tanto na escola pública quanto na escola privada, na maioria das vezes vinha acontecendo de forma precária. Não havia ainda professores devidamente habilitados, nem currículos adaptados à criança especial, muito menos espaços físicos adequados nessas instituições para aquilo que o trabalho exigia. Se isso já acontecia no ensino fundamental, o que restava para a educação infantil, em que as dificuldades eram ainda maiores? Quem poderia contribuir para que essa realidade sofresse transformações mais profundas e imediatas? Em minha opinião, são os especialistas em educação especial e

principalmente os da estimulação precoce/essencial, já que a inclusão, quando bem feita, traz um benefício imenso não apenas para a criança especial – desde o seu nascimento – e sua família, mas também para todas as crianças ditas “normais”.

A educação especial, ao colaborar com a educação inclusiva, poderia desmitificar para a sociedade em geral, a partir de ações e uma reflexão pedagógica, a deficiência e seu invólucro de sofisticação, ou seja, mostrar às pessoas que as verdades instituídas sobre a deficiência foram construídas socialmente dentro de cada cultura, e que as necessidades educacionais especiais, quando avaliadas adequadamente, podem ser solucionadas e/ou amenizadas diante de um trabalho de equipe, junto à comunidade. No meu ponto de vista, nós da educação especial podemos sensibilizar e esclarecer à comunidade em geral que a deficiência, mais conhecida como “excepcionalidade”, depende da experiência pessoal de como se percebe o outro dentro da cultura.

Ao incluir, com este projeto, crianças com NEEs desde bebês, nós tínhamos como objetivo favorecer situações de apoio educacional que lhes garantissem o acesso e a permanência bem sucedida no ensino regular, em todos seus níveis, pois acreditamos que os projetos da escola inclusiva precisariam ser construídos para atender às necessidades dos educandos, adaptando-se às suas demandas, em vez de buscar a adaptação deles à escola. Um projeto pedagógico que promove a inclusão força a escola a ver que as dificuldades de aprendizagem têm um caráter interativo e que contribuem para a melhoria da prática docente e a aprendizagem de todos os alunos. Um projeto de caráter inclusivo prima, ainda, por articular parcerias junto à comunidade por meio das universidades e instituições governamentais e não governamentais, no sentido de garantir não somente uma socialização, mas um suporte psicopedagógico complementar, paralelo e integrado à escola, no sentido de garantir uma verdadeira inclusão aos educandos com NEEs.

Portanto, o foco central da proposta que apresentamos era de incluir as crianças com NEEs, desde bebês, ou seja, desde o nascimento, nas Escolas Municipais de Educação Infantil de Canoas, pois a população atendida, na época, era menos de 1% dentro do universo existente, que ficava em torno de 1.800 (mil e oitocentas) crianças. Era uma proposta que iria contribuir, de forma preventiva, para a construção de uma escola inclusiva, aberta à diversidade; uma escola que passaria a dar respostas concretas às necessidades educacionais de todos os seus alunos. Isso sem contar que crianças diagnosticadas e acompanhadas em seu

processo evolutivo, juntamente com suas famílias, contribuiriam com mudanças significativas em termos de qualidade de vida e qualificariam mais os serviços oferecidos, não apenas das escolas de educação infantil, mas de toda a gestão da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Canoas/RS.

O objetivo central do projeto era provocar grandes mudanças, principalmente de ordem atitudinal, desde a educação infantil, para que no ensino fundamental, atitudes como rejeição, discriminação, rotulação, protecionismo e outros comportamentos preconceituosos pudessem ser revisados e reavaliados por todos envolvidos no processo, pois se quisermos que alguém aprenda, é necessário que possibilitemos sua aprendizagem.

Nossa experiência profissional associada às recomendações apontadas pelos estudos científicos demonstra que, nos primeiros anos de vida, uma estimulação adequada é essencial para o desenvolvimento (maturação) e aprendizagem da criança, face à maior plasticidade do sistema nervoso. Um trabalho sistemático junto à família e à escola permite verificar a evolução do desenvolvimento psicomotor dos educandos com NEEs e, principalmente, atuar na prevenção de qualquer disfunção. Uma rotina em que a criança é respeitada em sua individualidade parece favorecer sua ascensão a níveis satisfatórios de desenvolvimento, junto a uma aprendizagem significativa. É na educação infantil que acontece a fase mais importante do desenvolvimento da criança; é de zero a cinco anos de idade que ela precisa desenvolver adequadamente todos os pré-requisitos necessários a uma alfabetização adequada.

Este foi, na época, um projeto desafiador, como toda inovação. Sabíamos que encontraríamos resistências de toda ordem; tínhamos consciência das inúmeras dificuldades e que não poderíamos agir sozinhos. Precisávamos, em primeiro lugar, sensibilizar a todos que, de uma forma ou de outra, poderiam enriquecer nosso trabalho; sem contar com as parcerias junto à comunidade e articulações que viabilizassem a nossa proposta a curto, médio e longo prazo. Tínhamos consciência que seria uma tarefa árdua, pois era necessário transpor muitas barreiras, mediante um trabalho de persistência, planejamento e, principalmente, muita reflexão e responsabilidade. No entanto, ao mesmo tempo acreditávamos que os educandos com NEEs incluídos poderiam revolucionar, com suas características marcantes, toda uma comunidade, ensinando-lhe a conviver com as diferenças, desmitificando as deficiências, e mostrando-lhe que o respeito à dignidade humana a partir do

cuidado e de uma ética planetária necessita existir e ser preservado, em todos os lugares e em todas as culturas. Sempre acreditamos que seriam essas crianças que ajudariam a todas as outras ditas “normais”, muitas vezes também excluídas socialmente, por serem pobres, negras etc., a serem vistas pelos educadores com um olhar mais crítico e reflexivo, a serem também respeitadas e atendidas em suas diferenças, em suas peculiaridades, muitas vezes momentâneas.

A educação inclusiva parece possibilitar uma realidade ímpar que oportuniza a todas as crianças, na convivência, conhecerem a si mesmas e ao outro, de forma mais profunda e mais humana, a ver o outro como sujeito único. Ela possibilita a construção subjetiva e intersubjetiva; fortalece, na convivência diária, os laços de amizade, fraternidade e respeito para com o outro. Ela nos ensina a viver e a conviver; ensina-nos a ser mais humanos e mais verdadeiros. Conviver com as diferenças respeitando as individualidades é um privilégio para todos nós, pois é uma oportunidade que a vida nos oferece para que nos resgatemos como sujeitos, para que nos tornemos seres humanos melhores, mais evoluídos, mais dignos e mais sábios. Não é por caso que essas crianças estão entre nós; acredito que elas existem com a missão de mudar, de forma radical, o que aí está: uma cultura excludente em todos os sentidos. São essas crianças, a meu ver, que transformarão a educação, dando-lhe uma nova identidade.

Dando continuidade a esse relato, quero dizer que tínhamos plena consciência das inúmeras dificuldades que enfrentaríamos na época, tais como:

- a) a necessidade de uma reavaliação na capacitação dos recursos humanos que atuavam no momento junto às crianças, bem como uma instrumentalização que lhes propicie uma rotina com componentes pedagógicos mais definidos;
- b) o baixo nível de expectativas de nossas famílias com ou sem crianças com NEEs em relação ao atendimento de seus filhos nas escolas infantis;
- c) a discriminação de nossa sociedade quanto à inclusão dos educandos com NEEs;
- d) as dificuldades de estruturar uma equipe técnico-pedagógica multidisciplinar que atuasse de forma transdisciplinar neste trabalho;
- e) a falta de infraestrutura quanto aos recursos pedagógicos, tais como materiais, equipamentos e espaços físicos adequados;

- f) a dificuldade de se criar um espaço de reflexão dessa prática inclusiva a partir da formação de grupos de estudo, seminários, palestras, cursos de capacitação, frente ao acúmulo de tarefas existentes para todos.

Apesar das preocupações acima arroladas, não deixamos de agir. Não teria sentido, como profissional da estimulação precoce/essencial e como psicopedagoga junto à equipe multidisciplinar, deixar que educandos com NEEs, ainda tão pequenos, chegassem à primeira série do ensino fundamental (se chegassem...) sem um acompanhamento especializado. Por que não trabalhar na prevenção dos problemas de desenvolvimento e de aprendizagem desde bebês? Nós estávamos convictos de que, com uma intervenção adequada e no momento certo, bem como uma inclusão que favorecesse sua real socialização, estaríamos garantindo aos educandos com NEEs, uma melhor qualidade de vida, além de fazermos um trabalho junto aos pais, contribuindo com sua organização familiar.

Acreditávamos que é investigando e buscando respostas que fazemos de nossa prática uma realidade; que é, pois, saindo do discurso e da queixa, que promovemos grandes transformações, transformando a realidade quando esta nos violenta e nos agride.

Na época do projeto, existiam 28 (vinte e oito) escolas de Educação Infantil que atendiam em torno de 1.800 (mil e oitocentas) crianças com uma média de 400 (quatrocentos) educadores (nem todos eram professores, mas cuidadores), supervisionados e orientados pela equipe técnica do STPEI/SMEC/RS. Esse novo universo, essa outra realidade, constituiu para nós um grande desafio profissional até aquele momento, tendo em vista o número de crianças e famílias, com suas respectivas comunidades, a serem desveladas.

2.3 Intervenções psicopedagógicas: implicações do cuidar/educar

Pretendo, neste momento, relatar as intervenções psicopedagógicas que realizamos juntamente com a equipe multidisciplinar do STPEI-SMEC nas 28 (vinte e

oito) escolas de educação infantil, do município de Canoas, bem como destacar suas implicações diante das ações que envolveram o “cuidar”⁴ e o “educar”.

Iniciamos nossas atividades pedagógicas divulgando o projeto de inclusão junto aos diretores de todas essas escolas. Fomos a campo visitá-las, uma a uma, para nos fazer conhecer e também para conhecermos os novos colegas, entender a dinâmica do funcionamento de cada realidade, observar todas as crianças e, principalmente, registrar tudo aquilo que mais nos chamasse atenção em meu diário de campo. Os casos emergenciais encontrados foram priorizados junto à equipe técnica, muitos deles já em observação, outros ainda não percebidos. Alguns casos de negligência familiar foram encaminhados com urgência ao Conselho Tutelar. Como a maioria das crianças é oriunda de famílias com baixo poder aquisitivo, vislumbramos um quadro bastante doloroso, mas ao mesmo tempo desafiador, não apenas para mim, mas para toda a equipe educativa. Havia, aí, um verdadeiro laboratório de estudos para nossa experiência em educação inclusiva. Eram muitos problemas a serem resolvidos, e nós sabíamos da possibilidade de colaborar com eles.

As escolas infantis eram classificadas em três tamanhos: pequenas, médias e grandes. Distribuídas por toda a cidade, de forma estratégica, atendiam suas regiões dentro do possível. Encontramos escolas grandes com muitos problemas, principalmente aquelas localizadas em zonas de periferia, onde a pobreza e a miséria faziam-se muito presentes. Às vezes, o acúmulo desses problemas era por dificuldades reais; outras vezes, por negligência de seus gestores que, acostumados naquele contexto, desmotivavam-se a buscar soluções, por sentirem-se, em vários momentos, sozinhos e impotentes.

Existiam escolinhas lindas, bem cuidadas e alegres, que eram modelo. Sentíamos uma energia muito positiva ao chegar; todas as pessoas ali eram felizes, enquanto que outras... Era nessas outras que o trabalho, em todos os sentidos, era dobrado. Tudo era difícil e complicado: relacionamentos inter e intrapessoais, questões de ordem administrativa, pedagógica, afetiva, social, problemas da escola junto às famílias, entre outros. Encontramos escolas cujos gestores eram mais abertos ao diálogo e flexíveis às mudanças, enquanto que outros eram muito

⁴ **Cuidar** - Aqui desejo enfatizar não apenas um cuidar assistencialista, como ocorria nas creches, em que eram atendidas as necessidades fisiológicas da criança (alimentação, troca de fraldas, banho etc.), nem um cuidar da criança para a mãe poder trabalhar, mas um cuidar essencial que envolve também o educar, dentro de uma visão holística, do ser humano como um todo.

fechados ao novo, principalmente à inclusão das crianças com NEEs. Quando uma gestão é fechada, ela bloqueia a todos; ninguém se atreve a pedir ajuda. Todos se retraem, tentando resolver sozinhos as questões que geralmente se acumulam. Não sabem trabalhar em equipe, dividir suas preocupações em busca de uma solução conjunta.

Não precisaria dizer que foi nessas escolas que localizamos os casos mais graves de negligência contra as crianças. Imaginem, então, incluir crianças com NEEs nesses locais sem um trabalho prévio? Seria verdadeiramente uma utopia. Sem contar que suas famílias, geralmente muito carentes, buscavam, na maioria delas, somente um lugar para que seus filhos ficassem cuidados enquanto trabalhavam, sem maiores expectativas diante das questões pedagógicas. Foram essas escolas, portanto, nosso maior desafio dentro do nosso projeto.

À medida que as visitas foram ocorrendo e o projeto foi divulgado, várias intervenções foram realizadas paulatinamente, sendo que muitas delas em regime de urgência. Muitos casos de inclusão demandavam uma intervenção mais contundente junto à família, além daquelas que a escola já vinha realizando. Com uma avaliação psicopedagógica mais detalhada junto à família da criança, na qual os dados eram levantados, tínhamos um diagnóstico mais fidedigno, que nos possibilitava realizar, depois de um estudo de caso e junto à equipe multidisciplinar, um planejamento individualizado, com o educador da criança, o supervisor e o diretor da escola.

Alguns encaminhamentos a outros serviços especializados nas áreas da Saúde, Educação, Assistência Social e até Jurídica eram realizados, quando necessário, junto à comunidade. Uma ata era redigida na escola, com prazos previamente estabelecidos frente às ações previstas, para garantir as providências contempladas. A direção ficava responsável pelos respectivos agendamentos junto à equipe técnica, bem como por comunicar as famílias das crianças das providências necessárias. A família era comunicada e convocada a participar de forma incisiva, inclusive com tarefas domiciliares a serem cumpridas, como nos casos de crianças com NEEs. Independentemente das hipóteses levantadas em cada caso, sempre decidia com a direção, supervisão e o educador da criança o que fazer. Era uma forma de fazer com que cada segmento se envolvesse e cumprisse suas tarefas, dentro de um clima de cooperação, já que o trabalho era desenvolvido em equipe.

Paralelamente a essas questões mais pontuais, o projeto de inclusão, divulgado pelos gestores e educadores, além de sensibilizar as famílias quanto à importância de uma inclusão mais efetiva e de qualidade desde o berçário, conseguiu proporcionar à comunidade escolar um espaço de diálogo intenso e produtivo. À medida que se realizavam as intervenções psicopedagógicas frente aos problemas emergentes, após a coleta de alguns dados e observações na rotina da criança dentro da escola, junto com o educador e o supervisor, tanto as dúvidas como sugestões eram, em seguida, discutidas e repassadas também à direção (estudo de caso preliminar). As decisões eram registradas na pasta (portfólio) da criança, em ata com cópia para o STPEI e em meu diário de campo. Todas as ações subsequentes eram acompanhadas junto à família pela escola e equipe técnica para garantir o comprometimento de todos os segmentos no processo, num enfoque inter e transdisciplinar.

Além da escola e da equipe técnica, a presença e o comprometimento da família da criança são importantíssimos, pois entendemos que só assim é possível uma inclusão de qualidade: família, escola, comunidade e poder público, buscando, numa rede solidária, as soluções das necessidades educacionais especiais. Não aceitamos uma inclusão na qual somente o educador fica responsável pela criança com NEEs, pois mesmo com alguma experiência, é aconselhável que ele se perceba apoiado nesse processo, nos diferentes casos. Para nós, o estudo de caso em equipe – fazer reflexões de forma transdisciplinar – torna-se mais fácil, pois contribui com a troca de saberes teórico-práticos. As decisões em conjunto aceleram as providências urgentes e necessárias, principalmente nas situações em que a negligência por parte da família da criança muitas vezes é crônica. A criança é um ser em desenvolvimento, não tem condições de esperar. Muitas vezes, o prejuízo da espera pode se tornar irreversível; necessitamos estar todos atentos.

Sabemos que uma equipe técnica consciente de seus deveres procura dar respaldo à equipe diretiva da escola quando atuam juntas, dentro de um mesmo propósito. Torna-se muito mais fácil encontrar estratégias frente às demandas de cada realidade, bem como definir critérios para alguns procedimentos, quando a sintonia prevalece, num clima de cooperação conjunta. Entendemos que é falando a mesma língua e tendo os mesmos objetivos que teremos possibilidade de demonstrar à comunidade escolar e às famílias credibilidade e transparência no trabalho educativo, proporcionando a todos um possível bem-estar. Se um ambiente

escolar mais alegre e confiante pode proporcionar um acolhimento às crianças e às suas famílias, imaginemos o efeito disso para aquelas famílias que possuem um filho com NEEs.

Percebíamos que, tendo a família como parceira da escola, com o passar do tempo era muito mais fácil solucionar os problemas junto às crianças com ou sem NEEs, pois elas contribuía de forma mais efetiva em tudo que lhes era solicitado. As barreiras caíam por terra, os vínculos afetivos fortaleciam-se, a confiança e o comprometimento de todos intensificavam-se. Contudo, em alguns casos de negligência como maus-tratos, piolho, falta de higiene, suspeita de abuso sexual etc., ainda se fazia necessária, de forma paralela, a intervenção do Conselho Tutelar, que, por sua vez, tomava as providências cabíveis, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Sendo a escola inclusiva – como muitas delas já se consideravam –, não se admitia mais nenhum tipo de negligência frente a qualquer criança sob sua responsabilidade. O lema era que qualquer aluno da escola, com ou sem NEEs, precisaria ser atendido em suas necessidades biopsicossociais, principalmente aquelas com necessidades educacionais especiais. Conforme as ações psicopedagógicas foram acontecendo, as providências sendo tomadas e os resultados aparecendo, mais situações, antes despercebidas, deixaram de ficar no anonimato. O efeito dessas intervenções começou a ser percebido naquelas escolas nas quais os diretores e supervisores estavam mais abertos e atentos aos acontecimentos de suas comunidades.

Nas reuniões com a equipe técnica do STPEI, que ocorriam uma vez por semana, sempre nas sextas-feiras, todas registradas em ata, cada técnico deveria fazer um breve relato das atividades desenvolvidas na semana, nas escolas, destacando os fatos mais importantes. O projeto de inclusão, com suas intervenções psicopedagógicas, era contemplado na maioria das falas, desde o primeiro semestre de 2000, já que todas as ações eram realizadas em parceria. Dentro do funcionamento administrativo-técnico-pedagógico, as áreas como psicologia, assistência social, nutrição, psicomotricidade e supervisão escolar, com mais de um profissional e uma carga horária mais ampla, tinham suas escolas demarcadas por zoneamento. Como única representante da educação especial, não tinha esse privilégio, pelo contrário, necessitava atender a demanda de todas as escolas com uma carga horária bastante restrita, ou seja, atuávamos com toda a equipe

multidisciplinar. O mesmo acontecia com o pediatra. Eram tantos os agendamentos que nós, em bem pouco tempo, passamos a fazer parte daquelas comunidades, apesar de ser nova na equipe. A sensação de acolhimento, na maioria das escolas, desde o diretor até os funcionários, deixava-nos muito à vontade, afinal de contas, éramos todos colegas de trabalho.

A constante necessidade da busca de informações dos alunos por meio das avaliações e intervenções psicopedagógicas contempladas pelo projeto inclusivo, a elaboração do portfólio de cada aluno, não só dos educandos com NEEs, bem como as observações posteriores, realizadas pelos educadores, no curso de formação continuada, resgataram e aproximaram ainda mais as famílias, não só de nós, como também da escola, do educador, da direção e da equipe técnica. Portanto, de forma progressiva e sistemática, foi-se construindo um diálogo durante todo o processo, fortalecendo-se, assim, as relações interpessoais, antes menos fortalecidas. Muitas famílias, ao se sentirem mais acolhidas, tornaram-se mais flexíveis, mais disponíveis e bem mais parceiras da escola. Com o passar do tempo, percebia-se nas falas dentro da escola uma sensação de empoderamento⁵, diante das dificuldades externas e conflitos internos. Quase não se ouvia mais queixas: os discursos, pouco a pouco, foram mudando de foco: as queixas foram substituídas pela busca de soluções nos diversos segmentos da comunidade escolar.

Este projeto de inclusão também contribuiu e muito para o nosso crescimento pessoal e profissional, pois permitiu, frente aos inúmeros desafios, familiarizar-nos com as diferentes comunidades, conhecer suas características e seu funcionamento, trocar experiências dentro das diferentes culturas, já que cada bairro tem suas características próprias. As reuniões de pais, nas escolas, passaram a ser menos informativas, para serem mais coparticipativas. Os pais passaram a solicitar orientações mais específicas sobre como estimular e brincar com seus filhos, como tirar a fralda, a chupeta, além de lidar com diversas questões de ordem mais familiar. O projeto de inclusão estimulou o agendamento de inúmeras palestras no final do dia, por parte das próprias famílias, o que mobilizou ainda mais toda a equipe técnica do STPEI, levando-a, por mais vezes consecutivas, até a comunidade

⁵ **Empoderamento:** A palavra é de origem inglesa – *empowerment* –, que significa “dar poder a, habilitar”. O termo “empoderamento” tem sido usado como tentativa de conscientização de si mesmo e de sua posição na sociedade. O termo é muito utilizado nas relações desiguais de gênero, por exemplo, e deve capacitar as mulheres para assumir o poder, levando em conta as relações de poder entre homem e mulher, hierarquicamente construídas. Utiliza-se também para “empoderar” sujeitos marginalizados (COLLING, 2009, p. 57 e SILVA, 2000, p. 49).

escolar. Com um público bastante significativo de pais e familiares, esses encontros passaram a ser muito produtivos, pois além de ser um espaço em que podiam falar de si e das dificuldades que enfrentavam na rotina de seus lares, tornou-se uma espécie de espaço terapêutico, no qual eram acolhidos, ouvidos e ao mesmo tempo orientados.

Esta aproximação entre escola, família e equipe técnica já acontecia anteriormente; porém, com o projeto de inclusão, pela demanda de maiores conhecimentos sobre o tema, dentre eles as deficiências e transtornos globais de desenvolvimento, intensificou-se bem mais, resultando numa ótima parceria. Esses encontros também foram importantes para toda a equipe, já que serviam de subsídios quanto às características e funcionamento daquela comunidade como um todo. Muitas questões encobertas eram esclarecidas e ao mesmo tempo novas eram suscitadas, favorecendo os estudos de casos não somente das crianças, mas também das próprias escolas. Além disso, esses encontros oportunizaram um fortalecimento dos vínculos afetivos dentro dos diversos segmentos da comunidade escolar; a cooperação e a cumplicidade passaram a vigorar com mais naturalidade, o que fez aumentar a autoestima das famílias, em especial das inclusivas, ao sentirem-se mais acolhidas nas suas escolas.

A demanda por novos saberes era gritante por parte de todos. Os educadores, com a inclusão, passaram a sentir necessidade de uma formação mais específica em relação às deficiências, bem como buscar uma fundamentação teórica que lhes desse mais respaldo em suas ações de cuidar/educar junto aos educandos com ou sem NEEs no cotidiano escolar. O momento parecia propício para preparar melhor aqueles educadores. Realizar uma formação em educação inclusiva que realmente atendesse cada contexto, que viesse ao encontro do desejo e das necessidades específicas do berçário, do maternal e da pré-escola, dentro de cada segmento, e de forma contínua, era diante de nosso olhar o que estaria faltando para atingirmos os objetivos do nosso projeto inclusivo. O tempo disponível que havia era exíguo, mas a necessidade era maior. Não poderíamos deixar passar aquela oportunidade e realizar uma formação continuada em serviço, a qual pudesse dar um suporte teórico e metodológico às ações psicopedagógicas que, em conjunto, já vínhamos realizando, bem como levar os educadores envolvidos a mudar seus discursos e práticas no cotidiano. Foi quando elaboramos, com urgência, um curso de capacitação a partir do segundo semestre do mesmo ano.

Antes de dar continuidade ao meu relato de experiência, é importante mencionar aqui que, além do projeto de inclusão dos educandos com NEEs, desenvolvido na Secretaria Municipal de Educação (SMEC), concomitantemente, em turno inverso, eu atuava também na clínica, com problemas de aprendizagem e transtornos de desenvolvimento, nas áreas de estimulação precoce/essencial, psicomotricidade e psicopedagogia clínica e institucional. Utilizava a estrutura da clínica, quando necessário, para realizar algumas das inúmeras avaliações de educandos com NEEs, principalmente aqueles oriundos de novas matrículas, numa parceria voluntária com o STPEI/SMEC.

Frente, então, a mais um desafio, procuramos reunir nossos conhecimentos teóricos e práticos numa formação continuada, não formal e não obrigatória, oferecida àqueles educadores que tivessem interesse. Inspiramo-nos, especificamente, numa formação continuada, pelo viés psicanalítico, em problemas de aprendizagem e transtornos de desenvolvimento, que buscamos em nossa trajetória profissional, sob orientações do psicanalista Alfredo Jerusalinsky, do médico pediatra e especialista em estimulação precoce/essencial Paulo Brandão, com o qual fizemos aprofundamento temático, além de outros profissionais em diferentes áreas.

Portanto, com o aval do STPEI/SMEC, estruturei o Módulo I (Berçário) do curso de capacitação intitulado *Aspectos Estruturais e Instrumentais do Sujeito Psíquico*, do qual também fui coordenadora e professora. Alguns conteúdos do programa, sempre que possível, foram desenvolvidos de forma prática, através de intervenções psicopedagógicas efetivas, junto aos educandos com NEEs e sua família. Eram crianças atendidas na clínica ou já incluídas nas escolas infantis por meio do nosso projeto, muitas delas oriundas da estimulação precoce/essencial e da escola especial, onde atuava como professora/especialista.

Procurávamos mediar, durante as aulas, um conhecimento teórico-prático que foi se entrelaçando, no cotidiano do nosso vivido, tanto como discente em diversas especializações como na docência do ensino especial e formação de professores, com ênfase na educação infantil. Demonstrávamos, na prática, algumas intervenções estratégicas que favorecem o desenvolvimento psicomotor dos bebês com NEEs, bem como atividades psicomotoras que precisam ser estimuladas e desenvolvidas com os educandos a partir do brincar, no seu cotidiano, dentro e fora da escola. Sempre estávamos acompanhados das mães, que aproveitavam aquele

momento ímpar para dialogar com os alunos-educadores do curso, dando seu depoimento pessoal. Procuravam falar, nesse lugar, da importância e dos benefícios do trabalho realizado com seus filhos em estimulação precoce/essencial e da psicomotricidade, assim como do privilégio de eles estarem incluídos nas escolas infantis, para o seu desenvolvimento global, desde bebês, já que eram crianças como qualquer outra, não deficientes, mas diferentes. Aquele era também um espaço privilegiado, no qual os alunos-educadores poderiam tirar dúvidas em relação à deficiência da criança e do tratamento como um todo, junto da mãe. Era um momento especial também para a família inclusiva desmitificar a deficiência, sensibilizando a todos da importância e da necessidade de acreditarem e apostarem de verdade em seus filhos.

Sabemos que, para lidar com crianças, temos que entendê-las e gostar delas; temos que ter bem definidas as concepções de desenvolvimento, de maturação, de aprendizagem e do que seja um ambiente estimulante. Enfim, temos que saber tudo que realmente venha a contribuir para que a criança possa desenvolver ao máximo suas potencialidades. Sem conhecer a teoria de Piaget, por exemplo, como é possível acompanhar e entender as etapas evolutivas do desenvolvimento infantil e mediar esse processo? Como acompanhar o desenvolvimento mental, a evolução da linguagem e do brincar da criança sem conhecer Vigotsky? Como entender e trabalhar com o emocional da criança se não conhecer Henri Wallon e Winnicott? Como mediar o desenvolvimento neuropsicomotor da criança sem conhecer Lapierre & Aucouturier, Airton Negrine e Vitor da Fonseca, dentro da psicomotricidade?

Entendemos que desenvolvimento e aprendizagem não envolvem apenas questões de maturação, de etapas evolutivas. É muito mais que isso. Consiste na incorporação, na apropriação do conhecimento em que a criança, ao viver num ambiente socializador adequado, passa a ser o agente de sua própria aprendizagem dentro da cultura em que está inserida. Segundo Oliveira, Vigotsky tem como um dos seus pressupostos básicos que

[...] o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem. (OLIVEIRA; DE LA TAILLE; DANTAS, 1992, p. 24).

Considerando a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual da criança, Vigotsky sublinha o seguinte:

[...] a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 115).

Outro teórico de suma importância para quem atua com a criança desde bebê, especialmente com educandos com NEEs, e que precisa entender a psicologia do desenvolvimento, é Henri Wallon, que, antes de ser psicólogo, passou pela filosofia e medicina. Seus estudos muito contribuem com a educação inclusiva, já que foi um dos pioneiros em estudar a psicologia do desenvolvimento da criança integrando a inteligência e a afetividade. Ao estudar o caráter da criança, ele dá ênfase à afetividade nos seus três primeiros anos de vida, fazendo uma profunda análise das emoções (sentimento de personalidade), mediante suas condições orgânicas (motoras) e sociais (linguagem). Wallon teve muita experiência com crianças com dificuldades escolares, com distúrbios de comportamento, com retardo, com epilepsia, experiência que se concretizou em sua tese *A criança turbulenta* (1925), o que o tornou referência também nos estudos da psicomotricidade.

Segundo a literatura, para Wallon, a origem da inteligência é biológica e social. O ser humano, para ele, é organicamente social. Ao estudar o desenvolvimento humano a partir do desenvolvimento psíquico da criança, ele concluiu que este resulta de sua maturação e das condições ambientais, comprovando que suas etapas evolutivas não são contínuas, mas que se caracterizam por avanços e retrocessos; crises que, muitas vezes, afetam a conduta das crianças, o que serve ao mesmo tempo para impulsionar seu desenvolvimento global. Para Wallon, o desenvolvimento da criança “[...] não se dá por simples adição de progressos que ocorreriam sempre no mesmo sentido. Apresenta oscilações [...]. Certas alternâncias têm uma importância funcional: fluxo e refluxo [...] fazem emergir novas formações da vida mental” (WALLON, 2007, p. 93).

A teoria do desenvolvimento cognitivo de Wallon é centrada na psicogênese da pessoa completa, ou seja, envolve seu estudo nos aspectos afetivo, motor e social, de forma contextualizada. Para o autor, o meio social e o biológico são inseparáveis;

logo, o mau funcionamento de um deles pode interferir na integridade do desenvolvimento humano, questão que para o educador que atua na educação infantil é primordial: conhecer muito bem a história de seus alunos para entender, com mais facilidade, o que se passa com ele.

Wallon e Piaget têm algo em comum: ambos se propuseram a estudar a genética dos processos psíquicos, porém Wallon deteve-se na gênese da pessoa e Piaget na gênese da inteligência, questões básicas para quem atua com crianças desde o berçário e bastante reforçadas durante o curso de capacitação em educação inclusiva.

Já Winnicott, como pediatra, psiquiatra e psicanalista, foi o primeiro a introduzir na pediatria o estudo do desenvolvimento da criança, priorizando o desenvolvimento emocional desde o início da concepção. Ressalta a importância do papel da mãe ao sentir-se segura em relação ao filho (*holding* materno), em sentir-se amada pelo pai da criança e por sua própria família. Todas essas questões, incluindo a hora do parto, muito contribuirão, em sua opinião, nos primeiros estágios do desenvolvimento da personalidade.

Nas profissões que envolvem o cuidado das crianças, como segurá-las e manipulá-las, característica básica do berçário, nas escolas infantis, é fundamental o alerta de Winnicott ao afirmar que

[...] é o ato de segurar a estrutura física do bebê que vai resultar em circunstâncias satisfatórias ou desfavoráveis em termos psicológicos. Segurar e manipular bem uma criança facilita os processos de maturação, e segurá-la mal significa uma incessante interrupção destes processos, devido às reações do bebê às quebras da adaptação. (WINNICOTT, 1994, p. 54).

Segundo o autor (1993, p. 130-131), é a família que garante a maturidade emocional dos filhos a partir do cuidado. Esse cuidado materno, também estendido ao pai, pode, por sua vez, da mesma forma envolver a família mais ampla, como avós, tios, primos e outros indivíduos, como os padrinhos, que adquirem *status* de parentes. Ele acredita que “[...] a família da criança é a única que possa dar continuidade à tarefa da mãe (e depois também do pai) de atender às necessidades do indivíduo” (1993, p. 131). Seguindo o seu raciocínio, é possível imaginar, então, o quanto o desenvolvimento emocional das crianças institucionalizadas pode ficar prejudicado, já que muitas delas, desde a mais tenra idade, são separadas de suas

mães e de sua família por longos períodos na educação infantil, muitas delas desde o berçário. Isso nos leva a refletir o quanto um atendimento de cunho apenas assistencialista (alimentação, saúde e guarda), com profissionais sem uma formação adequada e consciente, despreocupados com a questão de garantir um vínculo adequado com as crianças que atendem, pode ser prejudicial, ampliando ainda mais as deficiências, tanto de ordem afetiva quanto ambiental; e o quanto uma formação continuada qualificada, em serviço, desses mesmos recursos humanos, focada no cuidar e no educar, poderia amenizar essas carências, com mais competência.

Acreditamos que intervindo de forma eficiente junto às famílias, principalmente junto àquelas com crianças com NEEs, podemos ajudá-las a se reorganizarem melhor frente às dificuldades que se apresentam. Ficar atentos, principalmente, às crianças que, por problemas afetivos e socioeconômicos – e que não são poucas –, não possuem o mínimo de suporte necessário para o seu desenvolvimento integral. A escola infantil, neste momento, segundo meu ponto de vista, tem um papel importante, e se bem consciente, muito pode contribuir com a qualidade de vida desses educandos. Assim, seria possível detectar precocemente nos educandos, ainda na infância, distúrbios emocionais muito comuns que se instalam muitas vezes pela sua vulnerabilidade social, prevenindo, assim, desajustes sociais, bem como uma possível perturbação mental quando adultos.

Outro autor que também deu sustentação a essas importantes questões afetivas, em nossa experiência, foi Daniel Goleman PHd (1995), já que trata da inteligência emocional, afirmando em sua obra que o controle das emoções é fator essencial para o desenvolvimento da inteligência do indivíduo. Para ele, não devemos, como mediadores de um processo educativo, apostar somente no intelecto dessas crianças, e sim permitir-lhes que aprendam a lidar na rotina diária da escola, de forma equilibrada, com suas emoções, para que, quando forem adultos, saibam usar adequadamente sua inteligência emocional, perspectiva que também exige dos educadores um controle emocional adequado, pois só assim terão condições de compreender como as relações inter e intra familiares afetam diretamente seus alunos.

E a criança com NEEs especificamente? Como incluí-la nesse contexto da escola infantil, tão carente de recursos humanos especializados, recursos pedagógicos e espaços físicos muitas vezes inadequados? Como dissemos anteriormente, são muitas as dificuldades. Contudo, se pensarmos somente nas

dificuldades e não nos benefícios da inclusão, que necessita acontecer o mais precocemente possível, acabaríamos apenas no discurso. Os educandos com NEEs não são diferentes dos outros. O que eles precisam é ser respeitados em suas individualidades, que sejam levadas em conta as suas dificuldades, diante de uma aprendizagem mais lenta. Eles necessitam apenas ser valorizados e explorados em suas potencialidades. Suas necessidades básicas são iguais às necessidades de qualquer criança dita “normal”, tais como carinho, afeto, contato social, afirmação e, principalmente, ser reconhecidos pelo outro como pessoa. O que mais necessitam é de maiores oportunidades para que possam modificar-se cognitivamente.

Quem também nos ajudou a pensar por esta perspectiva foi Vitor da Fonseca, da educação especial, ao criar um programa de estimulação precoce apoiado nas ideias de R. Feuerstein, muito utilizado por nós como suporte em nossas ações psicopedagógicas. Fonseca nos alerta o seguinte:

A introdução holística no interior das necessidades especiais e a sua modificabilidade estrutural têm estado arredadas das preocupações de estudo e de investigação devido a estigmas culturais que se têm de ultrapassar. Na sociedade atual, temos cada vez mais de aprofundar valores e atitudes compatíveis com os direitos humanos e promover reflexões entusiásticas sobre o transcendente potencial humano das pessoas deficientes, até porque, em sentido lato, todos os humanos são portadores de limitações e dificuldades, não esquecendo que poderíamos ter nascido deficientes, podemos ainda ser feitos deficientes ou tornarmos deficientes. (FONSECA, 1995, p. 3-4).

Fonseca destaca Vigotsky, que introduziu o conceito de Zona de Desenvolvimento Potencial – ZDP, no qual o desenvolvimento humano vai muito além de reflexos e conexões sinápticas. Para Vigotsky, então,

o desenvolvimento tem origem social, envolve, portanto, uma interação e uma mediação qualificada entre os elementos da sociedade (mãe-filho, pai-filha, educadora-criança, professor-aluno, líder-liderado, etc.). A conduta humana em termos vigotskianos não pode ser concebida em processos reativos, nem pode subestimar ou desvalorizar o papel ativo e transformador do sujeito na aprendizagem. (apud FONSECA, 1995, p. 94).

O que significa então aprender? Aprender é desenvolver-se. Para Vigotsky, não há aprendizagem sem desenvolvimento. Wallon sugere, segundo Fonseca, que “os ciclos evolutivos do desenvolvimento e a maturação neuropsicomotora concomitante precedem os ciclos da aprendizagem, numa síntese biocultural característica da espécie humana” (WALLON apud FONSECA, 1995, p. 95).

Atender uma criança com ou sem NEEs, suprimindo suas necessidades, exige muito conhecimento do seu desenvolvimento global, além de suas limitações. Podemos estabelecer parâmetros, descrever processos, porém é necessário reconhecer que o desenvolvimento é indissociável das experiências de mundo que a criança vai vivenciando e que essas experiências poderão definir, em grande parte, o indivíduo que ela poderá ser no futuro. O desenvolvimento infantil não é um simples somatório de aquisições nas diferentes áreas, como seu desenvolvimento psicomotor, seu crescimento físico, afetivo e social, mas uma construção ora dissociada, ora concomitante, ora sucessiva dessas mesmas aquisições, segundo os pré-requisitos adquiridos em cada uma delas. É a interação da criança com o meio e com o outro como seu mediador que contribui para essa evolução, fazendo com que a criança, progressiva e minuciosamente, vá se constituindo como sujeito nas relações pessoais. É através do vínculo afetivo e da interação social entre criança e adulto que o mundo da criança vai se constituindo, e é a qualidade dessa relação social que garantirá a ela uma estimulação adequada.

Sem a intenção de nos aprofundarmos em Feuerstein, devido a sua abordagem teórica ser bastante complexa, apenas vamos mencionar aqui, a título de curiosidade, o que vem a ser a sua filosofia dentro de uma abordagem ativa à deficiência mental por meio da experiência de aprendizagem mediatizada. É uma abordagem ativa e otimista que consegue modificar a estrutura cognitiva dos educandos com NEEs, que acredita na inclusão, pois aposta nessa modificabilidade, combatendo, assim, atitudes preconceituosas que impedem maiores avanços desses alunos na escola. Segundo Fonseca,

trata-se de uma filosofia humana que desafia frustrações no sentido de poder ultrapassar as dificuldades, ela tem uma intencionalidade e uma estratégia de mudança, investe na interação humana, isto é, consubstancia uma mediação inovadora em termos de desenvolvimento cognitivo e em termos de potencial de aprendizagem. (FONSECA, 1995, p. 78).

As ideias de Feuerstein também vêm ao encontro de minha forma de pensar, tanto que duas de minhas formações continuadas foram realizadas com Fonseca sobre sua teoria da Modificabilidade Cognitiva. É uma teoria que aposta no potencial da criança, exigindo dela aquilo que ela pode dar, ou seja, nem abaixo nem acima de suas capacidades. É uma teoria que pode ser aplicada também em casos de problemas de aprendizagem, pois tem como função promover cognitivamente

qualquer criança em condição de privação, já que otimiza seu potencial de aprendizagem a partir de suas possibilidades. Ela atua dentro de um programa pedagógico enriquecido – Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) –, que, segundo Fonseca “[...] tem como objetivo compensar as disfunções cognitivas e promover a MCE” (FONSECA, 1995, p. 80).

Outros autores apoiados na psicanálise, como Bruno Bethelheim (o mundo do recém-nascido), John Bowlby (como se desenvolve o comportamento do apego nos primeiros anos de vida) e René Spitz (inter-relações emocionais entre mãe e filho), também serviram de suporte teórico à nossa formação, dentro de suas abordagens específicas, já que suas pesquisas trazem grandes contribuições para um melhor entendimento do que acontece durante o desenvolvimento dos bebês.

Dando continuidade, agora, dentro do enfoque inclusivo, outra autora que inspirou este projeto de inclusão, na época, foi Maria Teresa Egler Mantoan, por ser uma das pioneiras na defesa dos educandos com NEEs em nosso País, e que desde 1987, baseada em Piaget, comprovou, através de sua pesquisa de Mestrado, que crianças deficientes mentais submetidas a procedimentos pedagógicos adequados melhoravam suas estruturas lógicas elementares. Dos 52 (cinquenta e dois) indivíduos estudados, todos com deficiência leve ou moderada, 73% apresentaram evolução significativa no desenvolvimento cognitivo e 23% conseguiram atingir o estágio das operações lógico-matemáticas, sem contar os avanços significativos nas áreas afetiva e social. Ela conseguiu, empiricamente, mostrar que os deficientes mentais progredem quando vistos como seres capazes de sentir e pensar livremente, decidir e agir com autonomia, na medida de suas possibilidades.

A autora, acreditando na inclusão, criou, em 1991, um Programa de Capacitação de Professores para Inserção Escolar de Deficientes – PROEDEM –, responsável por cursos de capacitação para professores do ensino fundamental em serviço, que buscavam qualidade em suas práticas pedagógicas para incluir as crianças com NEEs em suas salas de aula. Esse programa ensina os professores a adaptar o processo de ensino escolar às diferentes possibilidades de compreensão dos conteúdos escolares de seus alunos/as, permitindo que, numa mesma série, os alunos sejam incluídos sem discriminações e currículos paralelos.

Por acreditar num trabalho pioneiro como o PROEDEM e pensar como Mantoan, e sendo incentivada por ela em suas palestras nos vários congressos e

seminários dos quais participei, fui construindo a ideia de desenvolver um projeto de inclusão, pois minha prática de alguns anos dentro da estimulação precoce/essencial já vinha demonstrando e confirmando o seu modo de pensar. Quanto mais cedo uma criança com atraso no seu desenvolvimento global for estimulada adequadamente, quanto maior for o investimento afetivo, cognitivo e social por parte de todos que a cercam (pais, familiares e escola), com mais facilidade elevará sua autoestima, alcançando sua autonomia por meio da autossuperação. Como resultado desse investimento, ela terá melhores condições para enfrentar uma educação formal como qualquer outra criança. Segundo a autora,

[...] um grande entrave da pessoa com deficiência mental, na conquista de sua autonomia no meio escolar, provém da percepção negativa que ela tem de si mesma. As pessoas quando crêem que o sucesso escolar está fora de seu alcance, também tendem a um subdesempenho escolar, porque essa percepção negativa inibe a aquisição e utilização de meios para adaptar-se às exigências da escola [...] A atitude passiva de aceitação do meio escolar, que é largamente adotada pela escola e pela sociedade, com relação às pessoas com deficiência mental, deve ser substituída por atitudes ativas e modificadoras”. Elas precisam ser colocadas em situações problemáticas para aprender a viver o desequilíbrio cognitivo e emocional. Se os conflitos lhes são evitados, como poderão chegar a uma tomada de consciência dos problemas a resolver e como testarão sua capacidade de enfrentá-los? (MANTOAN, 1997, p. 142-143).

Mantoan também criou o LEPED – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade –, um laboratório que produz conhecimentos para dar sustentação à abertura das escolas às diferenças. Com seus inúmeros projetos, arquitetados por seus educadores/as e pesquisadores/as, objetiva contribuir numa reforma estrutural e organizacional da escola diante das demandas da realidade mutante em que vivemos, já que em todo o mundo despontam, aqui e ali, novas ideias que, colocadas em prática, só vêm comprovar a determinação dos educadores/as que defendem, no seu cotidiano, o pleno direito dos escolares a uma educação de qualidade. Como bem nos afirma a autora,

[...] é preciso ensinar, na escola, e em toda parte, que aprendemos realmente quando reconhecemos o outro e a nós mesmos como seres singulares, que estabelecem vínculos entre si. Desses vínculos com nossos pares, com os objetos e demais seres é que nasce o entendimento, a compreensão. A origem do conhecer é, certamente, o desejo de estabelecer e de fortalecer esses vínculos que contextualizam, humanizam, criam laços entre o objeto e o sujeito do conhecimento. Esses laços afetivos fazem o conhecimento expandir-se, extrapolar o seu lado meramente cognitivo e

penetrar em regiões mais fundas e significativas – as emoções, as sensações que surgem do aprender “com” os outros, de fazer a “quatro mãos”. (MANTOAN, 2008).

Mantoan, hoje atuando como consultora da educação inclusiva no MEC, há muito tempo defende a inovação escolar, convidando os professores do Brasil a realizarem projetos inovadores. Defende propostas que incluam os educandos com NEEs num mesmo ambiente escolar com os sem NEEs, pois entende que a diversidade de possibilidades intelectuais só beneficia o desenvolvimento cognitivo de todas as crianças. Foi o que tentamos demonstrar na prática com este projeto de inclusão, desenvolvido nas escolas municipais de educação infantil. Afirmava, há mais de uma década, ser fundamental que as pessoas se conscientizem e que o governo se comprometa com as escolas, famílias e indivíduos com NEEs, a fim de que sejam implementadas novas políticas para a educação especial. A autora defende, desde aquela época, uma política que desenvolva programas, por meio de serviços integrados, aos educandos com NEEs, em todos os níveis, a partir de diferentes entidades públicas e privadas.

Na área de recursos humanos, ela propõe o estabelecimento de programas em parceria com universidades para garantir cursos de aperfeiçoamento em formação continuada e assim suprir a falta de especialistas qualificados na área educacional, que atendam juntos a alunos ditos “normais” e àqueles com NEEs. Mantoan também faz uma crítica à falta de incentivo à pesquisa neste país, que poderia divulgar muito mais as experiências de inclusão de sucesso nessa caminhada.

É também uma das autoras da Cartilha *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, de 2004, documento bastante polêmico na época, no qual o Ministério Público Federal, junto com a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, apresenta um referencial que possibilita a construção de sistemas educacionais inclusivos viáveis a uma nova prática social, que atenda a todos os alunos, garantindo-lhes a sua participação, independente das suas necessidades educacionais especiais. É um referencial que envolve a análise da legislação da educação especial, a prática dos educadores através das orientações pedagógicas e traduz os paradigmas atuais de uma sociedade inclusiva com mudanças de ideias e práticas; que defende, ainda, um ambiente escolar que respeite a convivência na escolaridade básica.

Assim como Mantoan, e inspirados em suas convicções, por acreditarmos que por trás de uma criança com NEEs existe sempre um sujeito que quer estar entre nós, que deseja ser um membro ativo em nossa sociedade e que quer desfrutar da vida como todos, é que apostamos em sua inclusão desde a mais tenra idade.

2.4 Formação continuada em educação inclusiva: uma proposta não formal

O curso de capacitação foi didaticamente dividido em Módulos, ou seja, Módulo I (Berçário – zero a dois anos), Módulo II (Maternal – dois a quatro anos) e Módulo III (Pré-escola – cinco a seis anos), conforme a distribuição das turmas na educação infantil. Iniciamos em 2000/2, com o Módulo I (Berçário), com a ajuda voluntária da reeducadora de fala do STPEI, ex-colega da escola especial, num enfoque interdisciplinar.

Foram abertas, para a primeira turma, 20 vagas para os educadores do Berçário, já que o objetivo maior seria o estágio prático em suas respectivas turmas. Sua duração foi de 50 horas/aula, com uma assiduidade bastante significativa. Como havia 28 escolas infantis, eram 28 berçários com dois educadores por turno, perfazendo um total de 112 educadores. As inscrições ultrapassaram as vagas oferecidas, chegando a 24 alunos (a maioria do berçário), atingindo, em média, 25% desses educadores e quase 60% das escolas de educação infantil, ou seja, 12 escolas nesse primeiro módulo.

Inicialmente, o curso (Módulo I – Berçário) foi oferecido no turno da noite, no espaço da clínica, em parceria e sem custos, como complemento ao projeto de inclusão que vinha desenvolvendo nas escolas infantis. Tínhamos o apoio do STPEI quanto à multiplicação do material didático distribuído aos educadores e organizado numa pasta individual.

A fundamentação teórica dos Módulos, bem como suas ações práticas, baseou-se nas teorias psicogenéticas de Piaget, Wallon, Winnicott e Vigotsky, nas teorias psicomotoras de La Pierre e Aucouturier, Airton Negrine e Vitor da Fonseca, e na teoria psicanalítica de Freud, segundo a nossa formação em estimulação precoce/essencial, em psicomotricidade e em psicopedagogia clínica e institucional.

O Módulo I, direcionado ao berçário, a crianças de zero a dois anos, segundo o Certificado expedido pela SMEC/RS/2000, constituiu-se dos seguintes temas:

1. desenvolvimento fetal e os fatores determinantes ao seu desenvolvimento;
2. etapas evolutivas do desenvolvimento infantil de zero a dois anos de idade nas áreas motora, perceptiva, cognitiva, socioafetiva e de linguagem, segundo a teoria das aprendizagens de Piaget;
3. como detectar atrasos ou desvios significativos, prevenindo futuros problemas de aprendizagem;
4. linguagem – características de sua evolução e aquisição, funções vitais e patologias;
5. como organizar e acompanhar o desenvolvimento a partir de portfólio de registros individuais;
6. o que é e como conviver com a Inclusão no Berçário.

Em cada módulo (I, II, III), os alunos-educadores aprendiam a observar a criança utilizando-se de um instrumento de avaliação, o qual vinha acompanhado de várias sugestões de atividades, por faixa etária, para serem utilizadas em seus planejamentos. A avaliação do Módulo I consistia na realização de uma pesquisa de campo, na qual cada aluno-educador deveria:

1. selecionar uma criança do berçário que apresentasse qualquer atraso em seu desenvolvimento global;
2. observá-la e elaborar seu portfólio (reunir todas as informações sobre a criança num dossiê), a partir de sua ficha de matrícula e informações relevantes junto à família;
3. avaliar e planejar atividades que estimulassem seu desenvolvimento global, segundo suas necessidades momentâneas.

No Módulo I, já percebíamos uma nítida mudança de comportamento na atuação dos alunos-educadores em suas turmas, mesmo sem estarem atuando no berço. Isso demonstrou, na prática, que a desmitificação da deficiência/eficiência e a tomada de consciência, na qual as diferenças necessitam se sobressair aos déficits da criança, mudam totalmente a percepção do educador, levando-o a buscar, dentro de um fazer pedagógico mais competente, qualificar ainda mais a sua ação educativa.

As supervisoras pedagógicas das primeiras 12 (doze) escolas participantes do Módulo I, nas reuniões semanais no STPEI, mencionavam as transformações

percebidas em suas escolas. Os educadores mais questionadores e mais motivados estimulavam os colegas que não estavam no curso a aprender com eles. Atuavam, assim, como multiplicadores nesse processo, já que todos deveriam falar a mesma língua com as crianças na mudança de turno (manhã e tarde). Com isso, novos educadores passaram a solicitar para o próximo semestre outro Módulo I, o mesmo acontecendo entre as supervisoras.

Como resultado deste primeiro momento, 24 educadores foram capacitados e 24 crianças beneficiadas diretamente com um Planejamento Individualizado de Ensino (PIE), sem contar as 24 famílias que, acompanhando o desenvolvimento de seu filho de forma mais detalhada, puderam estender tais conhecimentos a outros filhos, além de seus familiares. Os educadores, por sua vez, também puderam aplicar seus novos conhecimentos para além dos muros da escola, amplificando na comunidade a nossa proposta inclusiva.

Iniciamos o ano de 2001 capacitando em dois módulos: o Módulo II (1ª edição) e o Módulo I (2ª edição). Este já contou com a participação de várias supervisoras e alguns diretores, devido ao sucesso da primeira edição. Com 30 vagas, entre 16 escolas (entraram mais quatro escolas), e com vários educadores da mesma escola, foram atendidas 30 novas crianças com algum atraso no seu desenvolvimento, observadas, avaliadas e mediadas, dentro de um planejamento individual, junto às suas famílias, que por sua vez foram orientadas a estimular seus filhos de forma mais consciente, segundo suas demandas mais específicas.

O programa do Módulo I das segunda e terceira edições sofreu algumas alterações com a inserção de novos conteúdos, segundo as necessidades dos alunos-educadores, e contou com a participação de mais profissionais da equipe técnica.

Foram acrescentados, nessas formações, temas mais específicos do tipo:

- a) como estimular um bebê com Síndrome de Down – vivência prática;
- b) desenvolvimento nutricional do bebê de 0 a 2 anos – teoria e prática;
- c) inclusão: como vivê-la na família, escola e comunidade – principais patologias;
- d) literatura infantil: como contar histórias para bebês – trocando experiências;
- e) fazendo arte no berço com sucata – troca de experiências.

O Módulo II, referente ao Maternal I e II, era direcionado para as crianças de 2 a 4 anos, e segundo o Certificado de Conclusão SMEC/RS 2001, constituiu-se dos seguintes temas:

1. como detectar atrasos ou desvios significativos, oportunizando um trabalho mais individualizado;
2. como organizar e acompanhar a construção do conhecimento através de portfólios de registros individuais;
3. jogos psicomotores: teoria e prática;
4. resgate da criança interior do educador;
5. linguagem: conto infantil e a narrativa – tipos de linguagem; importância da linguagem oral e escrita na hora do conto;
6. inclusão maternal I e II: discussão e estudo de casos;
7. importância do trabalho do educador na formação da personalidade da criança.

No Módulo II (1ª edição), mais colegas da equipe técnica colaboraram com ações conjuntas que, adaptadas ao conteúdo programático, além de enriquecer o trabalho, atendiam à demanda das escolas participantes. Muitos colegas do STPEI/SMEC também acabaram realizando os Módulos como alunos, dentro dos critérios pré-estabelecidos para cada Módulo.

Além do Módulo II (1ª edição) e o Módulo I (2ª edição), nos quais coordenava e atuava como docente, fazia a assessoria técnica de inclusão a todas as escolas infantis quando solicitada, inclusive palestras aos pais. Acompanhava também as crianças selecionadas nos Módulos pelos alunos-educadores, para poder supervisioná-las em aula. Fazia a supervisão também dos casos de inclusão em andamento, intervindo junto às famílias quando necessário, fazendo encaminhamentos complementares junto à comunidade. Era responsável, ainda, por todas as novas matrículas de inclusão, muitas delas oriundas da escola especial. Avaliava cada caso para poder encaminhar à melhor escola infantil inclusiva da nossa rede. Participava, também, com toda a equipe, de encontros de atualização em congressos, seminários, encontros etc.

O Módulo III, referente à pré-escola (Jardim I e Jardim II), era direcionado para as crianças de 5 a 6 anos e, segundo o Certificado de Conclusão SMEC/RS 2001/2, constituiu-se dos seguintes temas:

1. desenvolvimento psicomotor da criança de 5 a 6 anos, segundo Piaget, Wallon e Vigotsky;
2. observação, avaliação e planejamento supervisionado – portfólio individual da criança;
3. inclusão do portador de necessidades educativas especiais: estudo de casos;
4. literatura infantil “Contando Histórias no Jardim” – a análise dos contos de fadas e a realidade infantil;
5. jogos e brincadeiras no jardim;
6. desenho infantil - educação artística no jardim;
7. matemática, a construção do número no jardim;
8. ambiente alfabetizador no jardim;
9. trocando ideias: jogos pedagógicos com sucatas.

Quero destacar ainda que, neste Módulo III (1ª edição), participaram todos os colegas da equipe técnica, sem exceção, de forma espontânea e transdisciplinar, além de outros colegas responsáveis pela formação continuada do Ensino Fundamental fora do STPEI, por acreditarem no trabalho que vínhamos realizando.

Nos semestres seguintes, com todos os técnicos já envolvidos na capacitação, os Módulos foram sofrendo alterações em seu conteúdo programático; tornaram-se mais ricos e atraentes, pois abordavam temas emergenciais, atuais e inovadores, numa ação pedagógica interdisciplinar, todos focados na educação inclusiva. E como resultado final desse investimento, foram capacitados, em média, de 80 a 90 educadores, além de vários diretores, supervisores e outros técnicos, dentro de um universo de mais de 400 profissionais, todos vinculados às escolas de Educação Infantil, além dos técnicos do STPEI/SMEC, numa formação teórico-prática permanente, que totalizou 150 horas/aula. Foram trabalhados, no total, cinco Módulos (o último não aconteceu). Considerando-se que cada educador acompanhou uma criança por Módulo, o total de educandos com NEEs e atrasos no desenvolvimento acompanhados diretamente, juntamente com suas famílias, foi uma média de 270 crianças (90 x 3). E, indiretamente, todas as crianças foram beneficiadas, bem como os educadores colaboradores de cada escola participante.

Foram também incluídas, oficialmente, com diagnóstico, mais de 20 crianças com NEEs com a devida assessoria à comunidade escolar e às suas famílias. Indiretamente, as intervenções junto às crianças em observação também

contribuíram na formação continuada de inúmeros educadores que, por diversos motivos, não conseguiam frequentar os Módulos. Eram educadores que, por serem responsáveis por aquelas crianças, tinham participação direta em suas avaliações e planejamentos individualizados, nos quais algumas práticas psicopedagógicas mais específicas eram desenvolvidas de acordo com suas necessidades, no cotidiano coletivo da escola.

Esse projeto de educação inclusiva, além de melhor aproveitar e integrar a rede de apoio existente na comunidade, onde nestes três anos muitos encaminhamentos foram realizados, divulgou também a qualidade do trabalho de inclusão das escolas de educação infantil que vinha sendo desenvolvido na comunidade local, bem como contribuiu para solidificar ainda mais as ações administrativas e pedagógicas, em andamento, dentro das políticas públicas de inclusão da SMEC/RS. Com esse projeto inclusivo, passou a existir um olhar mais integrado da equipe técnica e maior agilidade nos casos diagnosticados. Fortaleceu-se a parceria entre educador, escola, família e equipe. Intensificaram-se as ações multi, inter e transdisciplinares entre os envolvidos, além de que muito mais crianças foram avaliadas individualmente e diagnosticadas nos estudos de casos oriundos dos trabalhos de avaliação de cada aluno (a), os quais eram obrigatórios em cada módulo. Foram realizadas inúmeras entrevistas, avaliações e intervenções junto às famílias e rede de apoio na comunidade. As famílias ficaram mais próximas da escola, dividindo seus conflitos por meio das palestras e encontros informais; enfim, criou-se um ambiente mais solidário nessas comunidades, envolvendo a participação e a conscientização de todos.

Os educadores passaram a se sentir mais confiantes, mais flexíveis e mais disponíveis corporalmente, pois trabalhando sua criança interior, libertaram-se de suas amarras, que muitas vezes os impediam de entender certas atitudes das crianças, levando-os a desenvolver posturas inadequadas diante delas. Passaram a entender melhor o significado e a importância do brincar e do jogo para as crianças em cada faixa etária, e como apresentar os brinquedos a elas, de forma eficaz, para que elas os explorassem com significado. Além disso, como fazer da brincadeira de criança coisa séria, dentro de propostas pedagógicas objetivas, dentro de um planejamento que realmente atenda às necessidades de todas as crianças.

Aprenderam a confeccionar novos brinquedos com sucata, trocando sugestões com seus colegas de outras escolas (exposições de trabalhos em aula). A rotina da

sala de aula mudou, ou seja, a sala de aula deixou de ser rotina. Aproximaram-se mais das famílias, criaram e fortaleceram vínculos, muitas vezes fragilizados por questões de ordem técnico-administrativas. Passaram a conversar mais com os pais, pela demanda da construção do portfólio (registro do histórico da criança), a entender melhor o funcionamento familiar e suas implicações diretas na vida diária das crianças. Passaram a ver e a respeitar cada um dentro de sua singularidade e peculiaridades. Mais motivados e com uma autoestima mais elevada, dentro de um clima de solidariedade, respeito e amorosidade, autorizavam-se, à medida que os encontros foram acontecendo, a discutir questões e dúvidas com os colegas não apenas do turno, mas de outras turmas na escola, além da supervisão e da direção.

Percebiam-se mais críticos quanto à rigidez das rotinas exigidas na sala de aula, questionando dogmas que ainda prevaleciam como herança de uma época em que as escolas infantis eram designadas socialmente ao cuidado. Como muitos educadores pertenciam a escolas diferentes, houve um fortalecimento também dos vínculos afetivos entre essas instituições, maior consciência de grupo, além da socialização e intercâmbio de suas experiências vividas nas diversas realidades.

No final do ano, os diretores de algumas escolas mudaram sua política de distribuição das turmas pré-determinadas por eles. Priorizaram o investimento e a dedicação de alguns educadores na escolha de suas respectivas turmas (Berçário, Maternal e Pré-escola) conforme os módulos que vinham realizando no curso, por considerá-los bem mais preparados. Foi um privilégio e ao mesmo tempo um prêmio conquistado por esses educadores, já que nem todos vinham atuando no nível desejado. Essa valorização de esforços contribuiu também para elevar ainda mais a autoestima de todos, pois além de garantir uma ação pedagógica mais qualificada e eficiente a todas as crianças, foi uma forma de priorizar e valorizar a inclusão das crianças com NEEs em suas escolas, o que nos deixou bastante lisonjeados e, ao mesmo tempo, muito gratificados.

A postura desses diretores fortaleceu ainda mais as relações interpessoais no grupo, pois os alunos-educadores sentiram-se recompensados para concluir toda a formação diante das inúmeras dificuldades enfrentadas em seu dia a dia. Foi também um incentivo àqueles colegas que ainda não estavam em formação para que fossem em busca dela, apesar das dificuldades. Essas constatações foram retiradas de depoimentos e relatos espontâneos durante os encontros, nas visitas às escolas, em conversas informais e nas avaliações escritas realizadas ao longo do

processo pelos alunos, diretores, supervisores e equipe técnica administrativa, todas documentadas em nosso diário de campo.

Em resumo, a capacitação total envolveu oito Módulos, em três edições. Somente o Módulo III (3ª edição) não ocorreu no STPEI/SMEC, devido a mudanças políticas e reestruturação do quadro funcional, bem como pelo nosso afastamento da Secretaria Municipal de Educação, no final de 2002, para a 27ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado – 27ª CRE, de Canoas/RS, onde continuamos a dar suporte à educação inclusiva, coordenando o Departamento Pedagógico da Coordenadoria, além do setor de Educação Especial, agora num âmbito maior, ou seja, junto a 80 escolas estaduais e dentro de cinco municípios da grande Porto Alegre.

Apesar de não estar mais vinculada às EMEIs e à inclusão dos educandos com NEEs no município, procurei estar sempre informada do modo como o STPEI/SMEC dava prosseguimento às primeiras experiências de inclusão que tínhamos iniciado em equipe. Segundo informações recebidas durante os anos que se seguiram, até a data de hoje praticamente todas as EMEIs possuem casos de inclusão (em torno de 80 crianças), incentivadas pelo projeto anteriormente realizado, no qual havia um trabalho multidisciplinar, acompanhamento e suporte ao educador e formação em serviço, o que garantiu o sucesso dessa semente. Com minha saída, muitos educadores foram “utilizados” como multiplicadores desse trabalho por meio de relatos de experiência e aceitando o desafio de novas inclusões. Dizem que aquilo que realmente é aprendido, jamais será esquecido. Para muitos que participaram desse processo inicial, o trabalho continua até hoje, segundo a atual equipe da Educação Infantil. É o que se percebe na condução dos trabalhos das EMEIs, a partir das suas direções e de suas equipes escolares. Como podemos ver, mesmo sem alguém da Educação Especial responsável diretamente pela inclusão dos educandos com NEEs, o trabalho continuou com muita criatividade, sempre na esperança de voltar a ser como foi um dia.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR DIFERENCIADO VIA ESTUDOS CULTURAIS

Após fazer o relato de nossa experiência em educação inclusiva, no qual sintetizei como tudo começou – as intervenções psicopedagógicas realizadas, dentro da ética do cuidado; a formação continuada não formal realizada em serviço, complementando o projeto de inclusão das crianças com NEEs; e destacando alguns resultados alcançados durante o processo –, neste segundo capítulo darei ênfase à educação especial na educação inclusiva pelo viés dos Estudos Culturais.

Sabe-se que, na atualidade, apesar de todos os avanços do conhecimento, o tema “inclusão” ainda é muito polêmico, pois as sociedades, através dos tempos, têm mostrado que dentro dos agrupamentos humanos sempre houve mais exclusão que inclusão. Educar na diferença, portanto, é um grande desafio para todos; passa a ser uma negociação de espaços/tempos socioculturais.

A sociedade é excludente por natureza; é uma questão cultural, que precisa ser revertida. Por isso, para incluir não basta apenas a boa vontade. Temos inúmeros pesquisadores do mundo inteiro buscando alternativas de interpretação para esse tema. Sabemos que existe uma inclusão oficial e uma inclusão real, então de qual delas estamos falando? Qual é a inclusão possível? O que a educação especial tem a ver com tudo isso?

A busca de respostas a esses questionamentos obrigou-me a entender, primeiramente, dois conceitos fundamentais, que são Cultura e Estudos Culturais. Para entendermos o conceito de Cultura, busquei suporte teórico, dentre outros, em Stuart Hall, um dos mais proeminentes críticos do tema na atualidade, pois além de escrever obras-chave para o estudo da cultura, enfatizando a identidade e a diferença, promove também um debate político bastante presente nos meios de comunicação. O autor centra seu trabalho nas questões de hegemonia e dos Estudos Culturais, com ênfase no preconceito racial e na mídia.

Hall chama atenção para o caráter constitutivo da cultura, ou seja, seu papel central na definição dos novos modos de ser e estar no mundo. Afirma que “a cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar” (HALL, 2003, p. 44). Para ele, a cultura nada mais é do que um conjunto de práticas que produzem significados sobre as coisas do mundo e sobre nós mesmos. “Estamos sempre em

processo de formação cultural”, diz ele (2003, p. 44), para quem a cultura pode ser entendida como prática de produção de significações que são contingentes e móveis, conectadas ao jogo das relações de poder na sociedade.

Diante das inúmeras leituras realizadas e das diversas definições, numa visão mais panorâmica posso concluir que os Estudos Culturais são estudos sobre a diversidade dentro de cada cultura e sobre as diferentes culturas, sua multiplicidade e complexidade. Surgiram na Inglaterra, da necessidade de um estudo mais aprofundado que pudesse dar conta do funcionamento das relações de poder e dominação existente entre nações, povos, etnias, raças, orientações sexuais e gêneros das culturas, resultantes das conquistas coloniais europeias. Ocupando-se e analisando as relações assimétricas que aí se constroem, procuram interpretar como as resistências, a mestiçagem e a hibridização cultural dão origem, na sociedade, às múltiplas identidades.

São estudos que dizem respeito às formas históricas da consciência ou às formas subjetivas pelas quais vivemos. Logo, é possível afirmar que eles estão diretamente envolvidos com o lado subjetivo das relações sociais, com a abordagem heterogênea de ideias, em diferentes ângulos, com a comunhão de contrários e com a intersecção de diferenças sempre presentes na cultura.

Hoje, ao se ocuparem dos fenômenos sociais, entre eles as questões da cultura, da consciência e da experiência, os Estudos Culturais também enfatizam a importância da ação de grupos e classes na mudança social. Entre esses fenômenos encontra-se a inclusão, que enfoca a diferença e a diversidade na escola, dando ênfase às questões dos educandos com NEEs.

Tipificam não apenas grupos de minorias étnicas, sociais, geracionais ou de gênero, produzidos por preconceito, fundamentalismo e racismo, mas grupos efetivamente desiguais, colocando a inclusão dos educandos com NEEs como um problema que se destaca, no que tange ao desenvolvimento das capacidades físicas e/ou mentais, cujas necessidades peculiares colocam na roda, cada vez mais, a necessidade da produção de currículos adaptados às suas diferenças, entre outras necessidades.

É nos Estudos Culturais que o debate da diferença/diversidade e identidade cultural se coloca de forma intensa, ganhando presença e significado, dentro de um novo enfoque. Estudar a “diferença”, hoje, na pós-modernidade, é estudar um tema novo, já que na modernidade o que se discutia era a “igualdade” desses mesmos

sujeitos. Focar a identidade, numa perspectiva crítica e reflexiva, nos permite compreender melhor porque vivemos, hoje, uma nítida política da identidade.

Pela ótica dos Estudos Culturais, a identidade é um tema bastante complexo, pois suas fontes de ancoragem como a família, a igreja, o trabalho, entre outras, vivem hoje uma crise identitária bastante significativa, em que novos grupos culturais surgem na cena social questionando velhos paradigmas, forjando e fortalecendo, novas identidades.

A identidade constitui-se pelas diferenças que, por sua vez, estão vinculadas à subjetividade de cada sujeito. Michel Foucault ajudou-me a entender essas questões ao estudar e descrever práticas disciplinares focando a escola como um lugar chave para as “disciplinas”. Ele se ocupou em observar a sociedade e nela as relações de poder e suas práticas de subjetivação. Logo, estudar o poder na escola, o que acontece nas práticas educativas, por que acontece e onde esse poder se faz sentir nas relações interpessoais tem tudo a ver com a proposta de Foucault. O autor nos ajuda a compreender como se constroem os discursos que se transformam em “verdades” no imaginário social ao longo dos tempos, a quem tais discursos interessam e por que vivemos numa sociedade tão excludente e discriminatória. É sabido, também, que Foucault tinha seus interesses centrados no sujeito e, ao estudar sua constituição, procurou contar sua história subjetiva.

Ele relatou como a filosofia, por abstração, montou seu conceito de sujeito moderno e como as práticas disciplinares interferiram nesse processo ao longo de toda uma história da cultura e da civilização. Comprova, por meio de seus estudos, que é na escola que os processos de subjetivação são mais visíveis, uma vez que toda a educação moderna é, explicitamente, uma educação voltada para a criação do sujeito individual. Para Foucault, as “disciplinas” significam

[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade. [...] A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminuem essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). (FOUCAULT, 2009b, p. 133-134).

Esses processos disciplinares sempre existiram nos hospitais, conventos, exércitos etc., mas somente nos séculos XVII e XVIII é que se tornaram instrumentos de dominação, em que a partir dos detalhes de uma observação

minuciosa chega-se ao poder e ao controle da escola por meio de técnicas, métodos, receitas e dados do saber. Foi assim que, “[...] desse esmiuçamento, sem dúvida, nasceu o homem do humanismo moderno” (FOUCAULT, 2009b, p. 136).

Diante do detalhamento da observação, criam-se regras que têm como função o controle das atividades na escola e, conseqüentemente, o controle e o poder sobre os educadores. Isso é bastante perceptível nas rotinas da educação infantil, nas quais existem horários predeterminados para os educadores desenvolverem as atividades junto às crianças e que precisam ser rigorosamente cumpridos durante a rotina, independente se, na interrupção do brincar, por exemplo, a criança possa ter algum tipo de prejuízo em sua construção subjetiva (simbólica). A ordem sempre está em primeiro lugar.

Gostaria também de destacar Roberto Machado (1988), que ao estudar a trajetória da arqueologia de Foucault de forma minuciosa, revisa, em sua obra, como Foucault demonstrou que, somente no século XIX, através de produções discursivas, a psiquiatria transformou a loucura em doença mental, já que antes ela não existia. Detalha, entre outras coisas, como Foucault demonstrou, com o nascimento das ciências humanas, que o homem foi uma invenção recente no campo do saber, como o sexo foi incitado a se confessar e a se manifestar através das instituições como a família, a igreja, a escola, o hospital, o consultório médico etc., e que a prisão foi criada como forma de recuperar os criminosos e criar um tipo específico de delinquentes. Diz, ainda, que Foucault, em suas investigações, consegue comprovar que não foi o capitalismo o responsável pela liberação sexual, mas a “vontade de saber” sobre a sexualidade, que foi utilizada como peça essencial, como estratégia de controle do sujeito e da população, novidade da modernidade. Segundo Machado, a proposta de sua obra é

[...] analisar a *démarche* arqueológica para dar conta dela enquanto processo; estudar sua formação e suas transformações no tempo; determinar sua trajetória, isto é, tanto os deslocamentos com relação à epistemologia quanto as modificações internas que conduziram à arqueologia do saber. (MACHADO, 1988, p. 13).

Roberto Machado, em minha opinião, por ser um grande estudioso de Foucault, é um referencial importante, pois apresenta valiosas contribuições para a formação dos educadores, já que os atuais métodos epistemológicos têm se mostrado ineficazes e ineficientes principalmente diante da educação inclusiva.

Para concluir esta breve explanação sobre o legado que nos deixa Foucault, e buscando refletir ainda mais sobre tudo o que ele tem nos ajudado a perceber, gostaria de trazer Sylvia Messer (2006), com seu artigo *Foucault, a educação e a ética do cuidado*, que também contribui com este estudo. Seu texto denso e profundo leva-nos a refletir sobre questões diretamente vinculadas à educação inclusiva e em especial aos educandos com NEEs, desde bebês, e de suas famílias, já que é aí que o cuidado e a ética do cuidado, a meu ver, se fazem prioridade das prioridades. Para a autora, apoiada no pensamento de Foucault,

[...] a ética deixa de ser o estudo dos juízos morais referentes à conduta humana a partir de um código, para ser o modo como o indivíduo se constitui a si mesmo como sujeito de suas próprias ações. A ética do cuidado é, para Foucault, um exercício de vida, que deve acontecer em todo o processo de nossa existência; princípio de desenvolvimento pessoal e social; organização prática de nossos atos que se inicia em ter cuidado consigo, e, nessa relação, encontram-se, intrinsecamente, nossos deveres para com a humanidade, os concidadãos e a família. (MESSER, 2006, p. 1).

Acredito que lendo, refletindo e procurando entender tudo que Foucault tentou nos mostrar, fica mais fácil perceber porque, na modernidade, a verdade está em função do sujeito, e também porque Foucault encara a construção do sujeito a partir de práticas de poder. Portanto, para contextualizarmos a educação especial na educação inclusiva nos dias de hoje, é fundamental conhecer e entender as contribuições do pensamento desse autor.

3.1 Identidade e diferença no contexto educacional inclusivo

Interpretar o processo inclusivo pelo viés da diferença e não da deficiência implica entender, com muita propriedade, as teorias que envolvem os conceitos de identidade e diferença a partir dos Estudos Culturais. Quem pode nos auxiliar com muita competência, além de Hall, é Tomaz Tadeu da Silva, um dos maiores representantes latino-americanos dos Estudos Culturais e Educação, ao focar a teoria pós-crítica do currículo. Ao ocupar-se da identidade cultural no contexto das discussões sobre multiculturalismo e sobre a “política da identidade”, Silva a define como

[...] o conjunto de características que distinguem os diferentes grupos sociais e culturais entre si. De acordo com a teorização pós-estruturalista que fundamenta boa parte dos Estudos Culturais contemporâneos, a identidade cultural só pode ser compreendida em sua conexão com a produção da diferença, concebida como um processo social discursivo. “Ser brasileiro” não faz sentido em termos absolutos: depende de um processo de diferenciação linguística que distingue o significado de “ser brasileiro” do significado de “ser italiano”, de “ser mexicano”, etc. (SILVA, 2000, p. 69).

Com a política da identidade e dos movimentos multiculturais, Silva afirma que a “diferença” passou a ganhar importância na teorização educacional crítica. As diferenças culturais, nesses contextos, referem-se a grupos sociais definidos de classe, raça, etnia, gênero, sexualidade e nacionalidade. Para o autor, nas perspectivas teóricas pós-estruturalistas, a diferença é vista como um processo social estreitamente vinculado à significação. O autor cita Guilles Deleuze e Jacques Derrida como os principais representantes de uma “filosofia da diferença”.

Em seu artigo *A produção social da identidade e da diferença*, Silva (2008, p. 73) enfatiza o processo de produção discursiva e social da diferença. Entende que a identidade e a diferença não podem mais ser vistas apenas como uma simples questão de tolerância e respeito para com a diversidade, pois isso seria permanecer no essencialismo, seria reduzir a diversidade a um simples dado da natureza ou da cultura.

O autor defende que esses temas são fundamentais dentro de uma pedagogia crítica e reflexiva (uma pedagogia da diferença) para o conhecimento de todos/as; que os mesmos deveriam ser abordados de forma contundente, questionados e problematizados dentro do cotidiano escolar, já que fazem parte do social e da cultura. Menciona, porém, a ausência de uma teoria sobre identidade e diferença. Silva percebe a produção das identidades sociais como produto das práticas culturais, definidas por um processo de produção da diferença que também é social e cultural. “A diferença, e, portanto a identidade, não é um produto da natureza: ela é produzida no interior de práticas de significação, em que os significados são contestados, negociados, transformados” (SILVA, 1999, p. 25).

Ele afirma que a identidade, assim como a cultura, está em permanente construção, e que seus resultados e as práticas de significação às quais está vinculada são sempre imprevisíveis, incertos e indeterminados. Cita Hall, quando diz que a identidade deve ser vista como uma “produção, que não está nunca completa,

que está sempre em processo, e é sempre constituída no interior, e não fora, da representação” (HALL, 1994, p. 222 apud SILVA, 1999, p. 25).

Para Silva (2008), dentro da teoria cultural contemporânea, a identidade e a diferença têm que ser representadas; logo, ambas estão ligadas a sistemas de significação e de representação para que tenham sentido, para que possam existir. Ao mesmo tempo, ambas estão vinculadas, através de suas representações, às relações e sistemas de poder. Segundo o autor, “quem tem o poder de representar, tem o poder de definir e determinar a identidade [...]”. Para ele, “questionar a identidade e a diferença significa, neste contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação” (SILVA, 2008, p. 91).

Representação é um conceito com inúmeros significados, é um sistema linguístico e cultural, é uma forma de atribuir sentido àquilo que se quer definir. Entende-se por representação “[...] a busca de formas apropriadas de tornar o “real” presente – de apreendê-lo o mais fielmente possível por meio de sistemas de significação” (SILVA, 2008, p. 90). Temos ainda a representação externa (pintura, linguagem) e interna (mental), quando representa o “real” na consciência.

Foucault nos ajuda a entender esses processos quando em seus estudos investigativos nos mostra claramente como a loucura foi inventada, fabricada e representada pelas instituições discursivas e não discursivas, fortalecendo as relações de poder, depois do século XIX, já que antes ela não se fazia presente culturalmente. Ele investigou como este conceito, a partir do discurso da psiquiatria, foi se impregnando e se constituindo, por meio de suas representações, no imaginário social, garantindo dessa forma a sua exclusão, já que doentes mentais deveriam ser escondidos e segregados, extraídos do convívio social.

O mesmo fato ocorre com aqueles que têm necessidades especiais, os quais, por fugirem dos padrões de normalidade, por sua incompletude, passaram a ser classificados e avaliados como sujeitos incapazes e improdutivos dentro de uma sociedade que se diz competitiva, servindo de caridade popular e de assistência social; uma imagem construída e fortalecida não somente pela escola, mas muitas vezes por suas próprias famílias em nome do bem-estar social de todos.

Por isso que é tão difícil desmitificar, ainda nos dias de hoje, a deficiência frente às relações de poder existentes entre a escola e a sociedade, já que sua marca cultural ainda é muito forte, pois continua impregnada no inconsciente coletivo. É difícil fazer com que ambas percebam o educando com NEEs como um

sujeito útil e capaz, com características próprias, e como um ser aprendiz, alguém possuidor de valores tanto histórico como político e social; isto é, que ambas, escola e sociedade, possam vê-lo como um verdadeiro cidadão que é.

Começar desde cedo essa batalha, nos berçários da escola infantil com eles ainda bebês, na minha concepção, é primordial, além de ser o caminho mais estratégico. Com o apoio de todos os segmentos da sociedade, buscando uma forma mais digna de representá-los na cultura, estaremos sensibilizando, conscientizando e educando a própria sociedade a encarar os educandos com NEEs não mais com um olhar estigmatizante e desestruturante, mas com um olhar subjetivante, que os identifique como sujeitos que são. Eis a proposta que busco contemplar nesta minha pesquisa, bem como em toda minha trajetória pessoal e profissional como educadora/terapeuta/pesquisadora.

Silva afirma que se a escola conseguisse, na perspectiva dos Estudos Culturais, levar os alunos/as, por meio do currículo, a teorizar a diferença e a identidade de forma crítica e reflexiva, numa pedagogia da diferença, eles aprenderiam a colocar em xeque:

[...] hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras. Estimular, em matéria de identidade o impensado e arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado. Favorecer, enfim, toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico. (SILVA, 2008, p. 100).

Os alunos/as passariam a entender a filosofia do diferente: a diferença do múltiplo, como máquinas de diferenças ativa e produtiva, e não do diverso, pois enquanto a diversidade reafirma o idêntico, a multiplicidade estimula a diferença.

Nessa perspectiva, concordamos com Silva, pois com a pedagogia que aí está, com uma formação totalmente desconectada dessas questões, como os professores poderão transformar a identidade e a diferença num debate crítico, em sala de aula, sem um embasamento teórico? Como trabalhar a identidade e a diferença, nesse enfoque, com o objetivo de provocar uma consciência mais crítica em nossos professores-alunos, se nós como professores formadores não tivemos essa formação nem inicial, nem continuada?

Como vamos lidar com as diferenças, com a diversidade, com a alteridade e a identidade sem entendermos suas estruturas e implicações políticas, sem conhecermos os seus conceitos, suas origens e concepções? Para negociar

espaços e tempos diferenciados na cultura para os educandos com NEEs, dentro de práticas inclusivas, precisamos ter um entendimento bem claro de como nos constituímos em sujeitos da alteridade, como o outro é e como se constitui, e como essas práticas ocorrem intersubjetivamente. Caso contrário, corremos o risco, ao negar as diferenças – que muitas vezes são as nossas – em nosso cotidiano, de apenas maquiagem a realidade. Sem o suporte dessas concepções e uma profunda consciência reflexiva de nosso papel de educadores no contexto social em que vivemos, podemos facilmente cair em armadilhas e fazer de conta que estamos incluindo.

Por que somente no mestrado temos a oportunidade de conhecer esses autores, em pleno século XXI? Por que a Universidade, como instância formadora, não exige de seus professores formadores de professores esse nível de conhecimento? Quando teremos realmente uma escola que nos ensine a pensar o pensamento (metacognição) de forma crítica e reflexiva, se não formamos professores conscientes do papel que representam como atores e protagonistas sociais? Como pensar nas diferenças e nas identidades como sistema de poder e de representação?

Sabemos que sem uma análise consciente e sem desconstruir os discursos, os textos escritos e inscritos há séculos impregnados na cultura como verdades absolutas, nunca esses professores terão a possibilidade de praticar uma pedagogia da diferença de forma reflexiva e objetiva, como nos sugere Silva.

O autor nos ajuda a refletir, frente à realidade existente, que é possível haver mudanças, e que estas estão na educação, mais especificamente no currículo escolar, mudanças necessárias desde a educação infantil, dentro da minha concepção. Para Silva, se existisse uma pedagogia e um currículo que teorizassem a diferença e a identidade como processos que estão em constante transformação, com certeza teríamos uma sociedade mais justa e uma escola menos excludente.

Parece-nos que somente a prática de um currículo crítico e reflexivo no cotidiano da escola poderá transformar a pedagogia que temos hoje numa pedagogia mais humana: numa “pedagogia das diferenças”, como bem nos fala Silva. Isso é tudo que a educação inclusiva necessita neste momento.

Ao qualificar a ação educativa, que é o objetivo desta pesquisa, os Estudos Culturais são extremamente importantes, pois nos permitem pensar uma escola mais democrática, a entender e conviver melhor com as diferenças, já que questiona

as relações de poder e dominação existentes na cultura e entre as culturas. Além disso, os Estudos Culturais facilitam nossa compreensão diante de atitudes preconceituosas e excludentes bastante comuns em relação às mulheres, diferenças físicas, grupos étnicos e raciais, não europeus, de diferentes formas de orientação sexual, indivíduos sem propriedade, etc. O autor afirma o seguinte:

O que distingue os Estudos Culturais de disciplinas acadêmicas tradicionais é seu envolvimento explicitamente político. As análises feitas nos Estudos Culturais não pretendem nunca ser neutras ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem, nessas relações. Os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social. (SILVA, 2010, p. 134).

Partindo do pressuposto de que os Estudos Culturais valorizam a diversidade cultural, as diferenças e as múltiplas identidades existentes na sociedade, buscando um entendimento entre elas, creio ser possível, sim, dentro de um novo olhar, (re)significar o papel da educação especial junto à educação inclusiva a partir de ações efetivas. Acredito ser perfeitamente viável superarmos progressivamente as desigualdades ampliando as oportunidades educacionais e, assim, construirmos, sem excluir, nos entre-lugares da cultura, uma escola inclusiva de qualidade para todos.

É na diversidade, na pluralidade, no híbrido que tudo acontece. É rompendo as barreiras da igualdade que descobriremos as maravilhas das diferenças; é praticando a equidade, ou seja, educando de acordo com as diferenças e necessidades, observando-se os critérios de justiça e igualdade, que construiremos uma sociedade mais ética, mais humana, uma sociedade mais digna de se viver. Para tanto, é necessário que os Estudos Culturais também façam parte do currículo da pedagogia inicial e continuada dos educadores. Sem esse entendimento, fica muito difícil compreender o funcionamento das sociedades em suas diferentes culturas; entender como se forjam as múltiplas identidades e as diferenças e como todos esses processos estruturam-se e articulam-se dentro das relações de poder existentes entre o dominador e os dominados, entre os incluídos e os excluídos; um real entendimento de como a evolução da humanidade enfrentou todas essas questões desde a antiguidade até os dias atuais.

3.2 Contextualizando a educação especial na educação inclusiva

Para contextualizar a educação especial na educação inclusiva, faz-se necessário, primeiramente, definir alguns conceitos básicos como Inclusão, educação especial, educação inclusiva e escola inclusiva, presentes nos principais documentos da legislação vigente que direcionam e orientam as políticas públicas de inclusão até o presente momento. E para complementar, a fim de um melhor entendimento sobre o assunto, farei um breve histórico da educação especial nos processos educativos, da integração à inclusão, dialogando com Beyer.

Antes de definir educação especial e educação inclusiva, acho importante definir o que seria Inclusão, já que esse é um tema que envolve uma visão mais ampla desses conceitos na sociedade. Inclusão vem a ser o ato ou efeito de incluir. Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Especial na Educação Básica,

entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada, por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (BRASIL, MEC/SEESP, 2001, p. 20).

No Brasil, a educação especial possui uma vasta legislação que se constitui de normas como leis, decretos, portarias e resoluções, muitas delas originárias de documentos internacionais cujas diretrizes mundiais são seguidas por seus países signatários. Para um melhor entendimento das questões aqui abordadas, utilizei-me dos documentos mais importantes.

A educação especial, em nossa LDBEN nº 9.394/96, está conceituada como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), ela é definida como

modalidade de educação escolar; processo educacional definido por uma proposta pedagógica assegurando um conjunto de serviços e recursos educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam

necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, MEC/SEESP, 2001, p. 39).

O Parecer nº 17/2001, da CEB/CNE (Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação), ao explicitar o termo educação especial, afirma:

Tradicionalmente, a Educação Especial tem sido concebida como destinada apenas ao atendimento de alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, física/motora e múltiplas), condutas típicas de síndromes, quadros psicológicos e neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas/habilidades/superdotação. Hoje com a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais afirma-se o compromisso com uma nova abordagem que tem como novo horizonte a Inclusão. Dentro desta visão, a ação da Educação Especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares. (BRASIL, MEC/SEESP, 2001, p. 7).

Para conceituar educação inclusiva, farei uso novamente das Diretrizes Nacionais da Educação Básica, que, ao definir uma escola inclusiva, nos reporta também ao seu produto final, que nada mais é do que uma educação inclusiva de qualidade. Portanto,

o conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais, na classe comum, ignorando, suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica. (BRASIL, MEC/SEESP, 2001, p. 40).

Percebe-se, portanto, que tanto a educação especial como a educação inclusiva são espaços que se inter-relacionam com o mesmo objetivo num trabalho co-participativo: proporcionar uma inclusão de qualidade não somente aos educandos com NEEs, mas a todos os alunos inseridos na escola.

Com a nova *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008*, a inclusão está sendo contextualizada “[...] como um movimento mundial que se intensifica a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), da Declaração de Salamanca (1994) e da Convenção da

Guatemala (1999), configurando um novo paradigma educacional” (MEC/SEESP, 2008, p. 18). Essa política resultou de inúmeras discussões que foram realizadas através de fóruns de educação inclusiva em todo o País. Foram avaliados, nesses encontros, os avanços e retrocessos tanto dos movimentos das pessoas com deficiência quanto dos marcos legais e educacionais. Ela “[...] configura a educação inclusiva como uma ação política, cultural, social e pedagógica em defesa do direito de todos a uma educação de qualidade e da organização de um sistema educacional inclusivo” (2008, p. 18).

Nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação especial parece comprometer-se ainda mais com a educação inclusiva, pois tem como objetivo realizar o atendimento educacional especializado que

[...] disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. [...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (MEC/SEESP, 2008, p. 15).

Segundo o MEC/SEESP (2008, p. 16), além desse atendimento especializado estar vinculado diretamente à proposta pedagógica em todo o processo de escolarização dos alunos, dentre as atividades previstas, existem programas diferenciados que irão enriquecer o currículo, bem como o ensino de linguagens e códigos que são específicos de comunicação e tecnologia assistiva. A partir desse serviço, serão ainda utilizados instrumentos que possam monitorar e avaliar as ofertas nas escolas públicas e nos centros de atendimento educacional especializados tanto público como conveniados.

Como a educação especial perpassa todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado deve iniciar desde a educação infantil, ou seja, desde o berçário, momento crucial em que se constituem as estruturas tão necessárias para o desenvolvimento global do educando e a construção do seu conhecimento, objetivo principal da minha pesquisa, ou seja, atuar na prevenção dos problemas desde bebê.

É quando o serviço de estimulação precoce/essencial entra em ação para otimizar, juntamente com os serviços da saúde e assistência social, os processos do desenvolvimento e aprendizagem dos educandos, de seu nascimento até os três anos de idade. É desde a educação infantil que

[...] o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza dos estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (MEC/SEESP, 2008, p. 16).

Perante a lei, a educação especial dentro da educação inclusiva é vista como um apoio educacional especializado obrigatório a todos educandos com NEEs, no turno inverso do ensino regular, na escola ou num centro de atendimento especializado próximo à casa do aluno, pois tem a finalidade de atender suas demandas psicomotoras, linguísticas, afetivas, sociais e culturais. Logo, a educação inclusiva é uma abordagem mais democrática e mais humana que promove a aprendizagem e o desenvolvimento global de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular, percebendo suas singularidades e diferenças, valorizando seu crescimento e satisfação pessoal, preocupando-se com a inserção social de todos, inclusive no mercado de trabalho. É uma abordagem que, ao se utilizar de práticas e políticas vivenciadas no cotidiano, de forma coparticipativa, contribui também com a reestruturação da própria cultura.

3.2.1 Histórico da educação especial: da integração à inclusão

Desde os mais remotos tempos, em todo o mundo, o diferente sempre foi colocado às margens da educação frente às teorias e práticas sociais segregadoras. A pedagogia da exclusão é muito antiga, já que poucos tinham acesso ao saber. Tanto a escola como a educação formal eram destinadas apenas aos privilegiados, aos filhos dos ricos, não existindo dentro da história da educação formal, portanto, como bem nos relata Beyer, “[...] uma escola que recebesse todas as crianças, sem exceção alguma. As escolas sempre se serviram de algum tipo de seleção. [...] Assim, uma escola para todos nunca existiu” (2005, p. 13).

Beyer salienta que foi a escola especial quem deu a primeira oportunidade a esses alunos excluídos do ensino regular a frequentar uma escola. Isso nos ajuda a refletir que existe um grande equívoco quando se diz que as escolas especiais sempre foram segregadoras. Nesse caso, no início, ao invés de segregar, elas integraram esses alunos no sistema escolar vigente, o que não significa que deva ser uma situação permanente, mas transitória.

Com o objetivo de eliminar a imagem de uma pedagogia preconceituosa e exclusiva, pautada num modelo de atendimento segregado, a educação tem se voltado para a educação inclusiva, cuja pedagogia é centrada na criança, o que ganhou força na década de 90 com a Declaração de Salamanca. Por apoiar-se nos princípios, na política e nas práticas em educação especial, a educação inclusiva propõe, entre outros pontos, que

[...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades, [...] [pois tais escolas] constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (UNESCO, 1994, p. 8-9).

Surge, para o autor, então, o movimento de integração dos educandos com NEEs nas escolas comuns de ensino regular. Abalando o paradigma clínico/segregacionista da educação especial, a integração vem acontecendo desde a década de 60, redefinindo-se na década de 90 com a educação inclusiva. Seu início aconteceu com a criação de Classes Especiais, na busca de uma integração parcial que preparasse o aluno com NEEs para uma integração total. Ao mesmo tempo, foi um processo que gerou vários encaminhamentos inadequados a essas classes, devido às avaliações psicométricas realizadas na época, em que os alunos eram rotulados de forma irresponsável e indiscriminada.

A integração visava a adequação do aluno à escola e não da escola ao aluno. A profecia equivocada existente entre os professores de que o educando com NEEs não aprende, apoiando-se muitas vezes em laudos médicos e nos estigmas que os acompanhavam, fazia com que diminuíssem drasticamente suas expectativas e investimentos nesses alunos.

Muitos professores, por desconhecimento, projetam antecipadamente no educando com NEEs o seu provável fracasso, destruindo todos seus sonhos e de

sua família. Isso, além de impedir o avanço em seus estudos, leva esses alunos a ampliarem cada vez mais o número de excluídos em nosso sistema educacional.

Na cultura atual, na qual se vive a era dos direitos, a política da inclusão rompe com a ideologia da exclusão. Hoje, a legislação brasileira posiciona-se pelo atendimento dos educandos com NEEs preferencialmente em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino. A escola necessita garantir o acesso aos conteúdos básicos até para os que possuem altas habilidades, precocidades e superdotação.

O caminho é longo, mas já tem apresentado resultados. Uma nova mentalidade vem surgindo. O primeiro direito refere-se à preservação da dignidade e a busca da identidade como cidadão. É uma dívida social que necessita ser resgatada com todos aqueles que, de alguma forma, sentem-se ou sentiram-se excluídos em algum momento.

Diante desse novo olhar educativo, a educação especial e o ensino regular precisam juntos ir adequando-se à nova realidade educacional, construindo políticas, práticas institucionais e pedagógicas que venham incrementar e garantir cada vez mais a qualidade de ensino, não somente aos educandos com NEEs, mas a todos os alunos com problemas aprendizagem. Dentre as políticas públicas, podemos citar a utilização das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), as quais funcionam como apoio psicopedagógico especializado, no turno inverso, localizadas dentro da própria escola ou na comunidade. É um serviço itinerante, que atua junto ao professor da criança, bem como aos segmentos técnico-pedagógico e administrativo da escola e comunidade.

A inclusão fez com que a educação especial, que sempre se configurou como um sistema de ensino paralelo, ficando de fora da organização e provisão dos serviços educacionais, redimensionasse o seu papel para atuar de forma prioritária, como suporte técnico ao ensino regular com a chegada desses alunos. Essa nova proposta da inclusão foi sendo implantada paulatinamente, vista por muitos como uma utopia.

Aqui no Brasil sabe-se que o movimento de integração/inclusão não aconteceu a partir de movimentos sociais de pais, familiares e escola como em alguns países, até porque havia instituições poderosas que se ocupavam das pessoas com NEEs (Escolas Especiais, APAES, Instituto Pestalozzi), as quais, por receberem verbas do governo, não tinham interesse na inclusão.

De acordo com Beyer (2005, p. 8), a iniciativa de uma reforma educacional foi articulada por estudiosos e técnicos das Secretarias de Educação sem maior conscientização na comunidade sobre essa nova realidade, o que teria facilitado e muito o processo da inclusão escolar. Nem mesmo os professores, que deveriam ser os primeiros nessa tarefa, foram capacitados para tal entendimento. Pelo contrário: essa nova visão de escola acabou gerando um desconforto e uma instabilidade muito grande dentro da educação como um todo, pois os educandos com NEEs já vinham sendo atendidos em espaços especializados. Isso comprova, na prática, que as relações de poder na cultura atual ainda se fazem muito presentes, garantindo seu *status* hierárquico dentro das instituições.

O processo de integração que antecedeu a inclusão teve muitas histórias de fracassos. Muitos educandos com NEEs “integrados” sentiram-se, por longo tempo, excluídos no ensino regular e, concomitantemente, desamparados no ensino especial. Muitos deles, após várias tentativas frustradas, retornaram às escolas especiais, outros evadiram; uma realidade que vivenciei de perto na escola especial, onde atuei na década de 90.

Sabemos que muitos desses fracassos também ocorreram por falta de estrutura do sistema educacional, em todos os seus aspectos, inclusive pela forma como os educandos eram encaminhados. Faltava-lhes uma avaliação adequada e, conseqüentemente, um planejamento pedagógico integrado que os acolhesse, atendendo suas demandas, tanto na escola de origem quanto no serviço de apoio.

Fazendo uma retrospectiva dos fatos, e dando continuidade ao nosso histórico, até bem pouco tempo atrás tínhamos dois sistemas de ensino: o ensino especial e o ensino regular. Cada espaço atendia sua clientela de forma paralela, independente, sem nenhum tipo de parceria. Até mesmo a formação pedagógica dos professores era independente. A educação especial era um mundo a parte, falava outra língua; excluída, portanto, do sistema regular de ensino.

Com o novo paradigma da Integração, seguida da Inclusão dos educandos com NEEs, movimento que já vinha acontecendo internacionalmente, tanto a educação especial como o ensino regular foram obrigados de repente a conviver juntos. Tiveram que rever seus pressupostos teóricos, bem como suas práticas educativas frente às novas exigências de uma escola inclusiva para todos os alunos, sem uma preparação adequada dos professores. Como fazer essa inclusão entre os professores?

Hoje, a educação especial, diante da proposta inclusiva, necessita dar suporte ao ensino regular para que este possa atender a todos os alunos com ou sem NEEs, já que uma educação inclusiva de qualidade exige um trabalho coparticipativo por parte dos professores na comunidade.

A educação especial passou a ser vista, com a Lei da Integração nº 7.853/89 – CORDE, como uma modalidade educativa que perpassava todos os níveis de aprendizagem. A partir dessa perspectiva, ela passou a viver uma verdadeira crise de identidade no contexto educativo. O movimento inclusivo passou a criticá-la por sua história, que sempre se pautou no enfoque clínico/terapêutico, motivo pelo qual precisava rever seus conceitos para poder atuar, de forma coparticipativa, no ensino regular. Precisava substituir seu olhar terapêutico, para o qual as NEEs eram doenças crônicas, por um olhar pedagógico, que priorizasse as potencialidades da criança, independente de suas necessidades educacionais especiais.

A educação especial necessitava ver o sujeito com suas NEEs e não as NEEs do sujeito, já que a segunda opção fortalece os estigmas que somente servirão de entraves ao seu desenvolvimento global. Não podemos esquecer também que esta postura terapêutica foi herdada; tem a ver com toda a história da educação especial, que recebia todos seus alunos(as) somente através de encaminhamento médico, o que não mais justifica sua postura nos dias atuais.

Atualmente, com tantas mudanças, as opiniões se dividem: há aqueles que defendem a permanência dos educandos com NEEs nas escolas especiais; outros querem sua extinção, da forma como funcionam, sugerindo sua transformação em centros especializados de atendimento à educação inclusiva. As discussões aumentam e as posições se fortalecem à medida que o ensino regular passa a não dar conta da inclusão, da forma como esta foi implantada.

Isso já era esperado, já que seus professores, sem uma formação inicial e/ou continuada adequadas e sem um suporte especializado, dizem-se despreparados para atender a esta clientela. O mesmo acontece com os professores da educação especial: como darão suporte técnico especializado na escola regular se são oriundos de uma realidade completamente diferente? Eles também não foram preparados para isso. Ambos atuam em modalidades de ensino que diferem radicalmente na metodologia, no planejamento, na avaliação, no número de alunos em sala de aula, etc. São muitas dificuldades a serem enfrentadas com a integração/inclusão e formação desses professores. É um momento delicado, pois

os educandos com NEEs estão aí, precisam ser atendidos e também não podem mais esperar.

Muitos debates sobre o tema ainda serão necessários entre os professores e gestores, já que é um processo que exige uma postura e atitudes crítico/reflexivas de toda a escola. Foi o que priorizamos no desenvolvimento do nosso projeto de inclusão desenvolvido nas escolas municipais de educação infantil na cidade de Canoas.

Hoje, a própria formação inclusiva vem rompendo com a exclusão vivida e sentida por nós profissionais da educação especial, na qual todas as ações político-pedagógica-administrativas, quando desenvolvidas, eram sempre de forma individualizada, ou direcionadas para a educação especial, ou para o ensino regular, deixando-nos marginalizados diante do contexto educativo global.

Diante de pesquisas já realizadas, frente à inclusão as escolas necessitariam fazer adaptações em suas instalações a fim de garantir a acessibilidade, bem como se equiparem com materiais didático-pedagógicos, de acordo com as necessidades dos alunos incluídos. Todos precisam estar receptivos para acolher esses alunos, ou seja, os professores, a equipe administrativa e também os funcionários.

O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum diante da diferença e da identidade de seus alunos: implica uma pedagogia das diferenças, como bem nos fala Silva; uma pedagogia que propõe mudanças no projeto pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a inclusão social e sua opção por práticas heterogêneas, sempre respeitando a idade-série e a terminalidade dos alunos com NEEs.

Recomenda-se que o Projeto Político Pedagógico da escola inclusiva seja construído com a participação de todos os segmentos envolvidos no processo educativo, ou seja, professores, alunos, funcionários, famílias e comunidade, a fim de uma maior conscientização e participação mais efetiva de todos. Deve ser complementado, sempre que necessário, com o apoio de serviços pedagógicos especializados, como os da escola especial e Sala de Recursos Múltiplos (SRM), além das áreas da saúde, assistência social, trabalho e jurídica.

Durante nossa experiência procuramos, na medida do possível, atender a tais recomendações, dando maior ênfase às famílias dos educandos com NEEs, buscando nelas o máximo de apoio, implementando e complementando suas

demandas dentro e fora da escola e procurando atividades pedagógicas oferecidas por alguns serviços prestados através de ONGs e universidades na comunidade.

Diante de tantas mudanças que vêm acontecendo na educação, paralelamente muitos estudiosos passaram a desenvolver pesquisas e acompanhar de perto todo esse movimento, seus avanços e retrocessos, procurando entender o que contribuiu para os pontos positivos, para as falhas e para os pontos críticos dessa caminhada, já que não havia mais o caminho de volta.

Espero que nossa pesquisa dentro da educação infantil, apesar de inovadora na época, também possa contribuir com esses estudos, pois estamos vivendo um momento delicado que nos leva a ampliar nossa consciência como pessoas e a pensar que é na relação com o outro ser humano que nos constituímos como sujeitos; que o outro nos provoca a crescer, a superar obstáculos, a sermos criativos; que é esse outro que nos modifica.

Logo, a inclusão possível é aquela que permite que o sujeito deixe sua marca cultural, que ocupe um lugar onde saiba quem é e do que é capaz de fazer. Por mais difícil que seja a realidade dos educandos com NEEs, quando lhes são oferecidas as condições necessárias para o seu desenvolvimento, movidas pela paixão de viver encontram, na superação de si, todas as forças necessárias não somente para aprender, mas principalmente para ser.

3.3 Lugar da família como espaço de acolhimento, pertencimento e cultura

Considerando que este estudo vem acontecendo pelo viés dos Estudos Culturais, buscarei entender, nesta pesquisa, o “lugar da família como um espaço de acolhimento, pertencimento e cultura”, bem como o seu papel como promotora da inclusão social dos educandos com NEEs, dentro desse mesmo olhar. Não farei uso, neste momento, dos pressupostos teóricos de autores clássicos (psicologia e psicanálise) que, ao se dedicarem ao tema da família, focam não apenas sua base, estrutura e funcionamento, mas principalmente destacam as implicações decorrentes desses processos para o desenvolvimento biopsicossocial do sujeito. São conhecimentos que considero imprescindíveis para todos aqueles que, direta ou

indiretamente, atuam junto às crianças e suas famílias, e que, de forma mais ampla, já foram trabalhados na formação inclusiva dos educadores/gestores há dez anos.

Entender a família em sua complexidade envolve muitas questões. Tentarei, neste estudo, buscar esse entendimento na perspectiva dos Estudos Culturais, dando ênfase à família inclusiva como um dos alicerces fundamentais para esse processo. Acredito que esse novo olhar, até aqui desconhecido por mim, me ajudará a refletir muito além dos manuais já existentes, enriquecendo ainda mais a minha experiência como educadora/formadora/pesquisadora.

Antes de adentrarmos especificamente nas imbricadas questões familiares, e facilitando um melhor entendimento da cronologia dos fatos, gostaria de fazer um breve histórico da família dentro da cultura, buscando subsídios importantes na obra de Philippe Ariès.

3.3.1 Histórico da família

Na Antiguidade, segundo Ariès (2006), a família configura-se pelo casamento monogâmico, heterossexual, pelo modelo patriarcal e pela propriedade privada. Sem função afetiva, fomentava suas comunicações sociais entre vizinhos, amigos, amos e criados, crianças e velhos, mulheres e homens. A família da Idade Média (séculos XIV e XV) está absorvida de ações públicas e há uma exteriorização das atividades e da vida; até o final do século XVI, não havia lugar para o privado. A organização sociopolítica da época não permitia a eclosão do sentimento de infância; não havia desequilíbrio funcional na família. Ela cumpria a função de garantir a transmissão da vida, dos bens e dos nomes, sem muita intimidade. A civilização medieval ainda não tinha ideia da educação; a criança desmamada aos sete anos juntava-se aos adultos de forma natural. Não havia problemas emocionais e de relacionamento nessa época.

No fim do século XVI e durante todo o século XVII, a família já ocupa outro lugar na cultura: um lugar em que o sentimento e as crianças passam a ter significado; a educação, a carreira e o futuro passam a ser uma preocupação para os pais. A escola de ordem religiosa deixa de ensinar os adultos para investir nas crianças e nos jovens, fortalecendo seus pais como guardiões espirituais dos filhos.

Acreditava-se que a criança era imatura para conviver diretamente com os adultos, precisando ser preparada e cuidada para tal. Percebe-se claramente, na cultura, uma grande evolução nas funções sociais da família, daquele lugar antes ocupado por ela. Para Ariès “[...] *A família deixou apenas de ser uma instituição do direito privado para a transmissão dos bens e do nome, e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas*” (ARIÈS, 2006, p. 194, grifo nosso).

Com a educação escolar nos séculos XVIII e XIX, o cuidado e o afeto passaram a ocupar um espaço na família moderna no qual a criança é retirada da sociedade dos adultos por meio de uma disciplina rigorosa dos internatos. Já a família moderna, no seu entre-lugar na cultura, com mais intimidade, prioriza a moral, a identidade, o sentimento de seus membros, o costume e o gênero de vida.

3.3.2 A família e suas características nos dias de hoje

A família, nos dias de hoje, constitui-se, para as Ciências Humanas, um dos temas mais desafiantes frente às suas investigações. É também um dos temas mais polêmicos da atualidade, já que, de acordo com suas necessidades, exige intervenções psicossociais, muitas vezes imediatas, diante das políticas públicas.

Desde a segunda metade do século XX, a família vem sofrendo várias mudanças; é influenciada pela globalização, por mudanças demográficas, econômicas e culturais, sofrendo alterações de ordem interna e externa na sua organização e estrutura, necessitando adequar-se aos costumes e às práticas dominantes. A família da pós-modernidade, conforme Elisabeth Roudinesco (2003), é em todos os sentidos um produto da evolução.

Com as guerras na Europa, alteram-se as relações pessoais e sociais na família. Surge um sentimento de viver tudo intensamente: a criança é vista como esperança, amplia-se a solidariedade, o espírito de comunidade e de cuidado mútuo. Diante de tantas mudanças, Roudinesco destaca que, a partir de 1960, passam a existir, além das famílias tradicionais, monoparentais, reconstruídas e ampliadas, as famílias não convencionais, que unem duas pessoas por um determinado tempo

com o objetivo de buscar, nas relações íntimas, uma realização sexual mais satisfatória. A autora salienta o seguinte:

Na época moderna, a família ocidental deixou, portanto, de ser conceitualizada como o paradigma de um vigor divino ou do Estado. Retraída pelas debilidades de um sujeito em sofrimento, foi sendo cada vez mais dessacralizada, embora permaneça, paradoxalmente, a instituição humana mais sólida da sociedade. (ROUDINESCO, 2003, p. 20).

Evelyne Surrelot (1997), dedicando-se à família, às suas crises e necessidades, também nos ajuda a entender melhor como ela, da metade do século XX para cá, vive e ultrapassa suas crises; são gerações que, com menos nascimentos e casamentos, com cada vez mais rupturas das relações/uniões parentais, geram crianças separadas de um de seus pais, quando não dos dois. Assim, a sociedade vai se (re)estruturando e se (re)configurando.

Para a autora, a família é vista hoje como um fenômeno da natureza e da cultura, no qual destaca a genética como a grande responsável pela identidade biológica que, além de garantir a unicidade a cada ser, por toda a vida representará os laços que jamais poderão ser negados ou falsificados entre pais, filhos e irmãos. Afirma, portanto, que a família “[...] não é meramente o cenário de reprodução da espécie. É um espaço de cultura e um veículo de civilização” (SURRELOT, 1997, p. 8).

Numa sociedade em permanente transformação, pode-se dizer que as pessoas estão sempre em busca da sobrevivência e de um lugar que as acolha e as identifique na cultura; que precisam, como seres humanos, de uma identidade; que necessitam sentir-se pertencentes a um grupo social, ou seja, a uma família que as aceite e acolha, mesmo antes de seu nascimento. É como bem nos diz Homi Bhabha:

[...] Nossa existência hoje é marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do presente [...]. Encontramo-nos num momento de trânsito em que o espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão. (BHABHA, 2003, p. 19).

O homem precisa, como ser humano, de uma identidade; necessita sentir-se pertencente a um grupo social, carece de um “entre-lugar” que o ajude na “[...] elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a

novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (BHABHA, 2003, p. 20).

3.3.3 Organização familiar frente às crises da pós-modernidade

Roudinesco também se preocupa com o papel da família e com sua transmissão de valores já consolidados, os quais, por sua vez, garantem a constituição dos sujeitos na cultura. Para ela, a desordem familiar implica diretamente nos papéis de pai e mãe, de homem e mulher, a necessária gestão da autoridade, na educação das novas gerações, dentro dessa nova realidade de “desejo de família” expresso pelos homossexuais, que até bem pouco tempo, na França, reivindicavam apenas o direito à diferença. Eles, que buscavam a ruptura com a ordem vigente e com essa família que sempre repeliu sua preferência sexual, agora tentam criar uma nova moral, na busca de se integrar e se normalizar. A autora questiona porque, atualmente, reivindicam o direito ao casamento, à adoção e à procriação medicamente assistida.

Se atualmente as mulheres “dominam” a procriação, se os homossexuais têm o poder de assumir um lugar no processo da filiação e se a liberdade sexual é, ao mesmo tempo, ilimitada e codificada, transgressiva e normalizada, a autora reflete sobre a figura do pai e se ele não estaria condenado a não ser mais do que uma função simbólica. Como podemos ver, são muitas as transformações que vêm acontecendo na sociedade e que afetam diretamente as famílias em cada cultura.

A autora tenta compreender o contexto na pós-modernidade e constata que o princípio da autoridade sobre o qual a família sempre se baseou encontra-se em crise na sociedade ocidental; a família é reivindicada, atualmente, como o único valor seguro ao qual ninguém quer renunciar, tornando-se, afinal, “*um lugar de resistência à tribalização orgânica da sociedade globalizada*” (ROUDINESCO, 2003, p. 199, grifo nosso). Parece que a família, na atualidade, vem a ser o único espaço em que as pessoas ainda se sentem acolhidas e protegidas na e da cultura vigente em seu contexto.

Será que existe um modelo familiar ideal para se viver? Do ponto de vista histórico sabemos que o homem, ao se constituir socialmente, em grupo, desde as

sociedades primitivas, por ser inerente à condição humana, vai se organizando e se diferenciando, cada um em sua função, dentro das diferentes culturas. À medida que as sociedades foram se complexificando, o homem teve que adquirir novas habilidades diante da sociedade industrial urbana e, conseqüentemente, adaptar-se à situação socioeconômica em constantes mudanças.

Sabemos também que a família, diante de tantos obstáculos, precisa exercer seu importante e difícil papel, que é criar e manter os vínculos afetivos entre os pais, entre os pais e os filhos, entre irmãos, entre avós, tios, enfim, vínculos que são fundamentais para a autoestima da criança, pois serão eles que darão sustentação ao desenvolvimento da personalidade. São esses laços que marcarão a identidade da criança dentro da família, demarcando esta como um espaço de acolhimento e pertencimento em seu contexto sociocultural.

Em resposta a essas demandas da cultura, para Surrelot (1997), não há como se identificar o melhor modelo de família, já que a cultura interfere direta e constantemente na realidade de cada uma delas. O importante, para a autora, é que a família cumpra com o seu papel, que é o de cuidar, proteger, garantir afeto e educação às crianças desde a mais tenra idade, independente de sua configuração. Para ela, essa seria a família ideal para se viver.

Seus estudos indicam como as políticas públicas, através de suas leis, apesar da permanente reformulação, não conseguem acompanhar os costumes e os progressos da genética e da procriação, e também como a política da família, agora menos familiar, não consegue modernizar-se dentro da esfera social. Ela provoca debates emergentes no dia de hoje como: as concepções do casal, o papel dos pais, a educação dos filhos, a emancipação dos adolescentes, a liberação da mulher, as novas formas de uniões e desuniões e o otimismo dos individualistas que querem viver seus desejos.

Reconstruir a história da família implica múltiplos olhares, sob diferentes ângulos. Envolve buscar o conhecimento acima do senso comum; buscar subsídios na antropologia, na psicologia, na psicanálise, na ciência, enfim, em todas as áreas que se ocupam do sujeito, dentro de uma ação transdisciplinar. Para Surrelot, conectar os detalhes dessa história é que faz a diferença. A autora afirma ainda que a família, pertencendo tanto ao meio público como privado, nunca deixará de ser o objeto central das políticas públicas de governo e, como representante de um futuro coletivo da nação, precisa sentir-se amparada como população no contexto social.

3.3.4 A família contemporânea como promotora da educação inclusiva

A família é o espaço onde se nasce, se cresce, se vive, se evolui, se amadurece e se morre. Se isso é possível, mesmo tendo uma criança com algum tipo de deficiência, dentro de uma dinâmica saudável, essa é, então, a família inclusiva ideal. A família inclusiva será aquela que, no século XXI, deixará sua marca ao desmitificar a deficiência pela (re)construção de identidades e subjetividades, frente às diferenças. Será essa família que encontrará forças para driblar as necessidades especiais e transformá-las numa arma a favor da humanidade. Será que, de um não-lugar dentro das representações sociais na cultura, ao buscar um espaço de negociação, finalmente encontrará seu verdadeiro lugar inclusivo na sociedade?

No início da socialização, as famílias modelam e programam o comportamento e o sentido de identidade da criança. O sentido de pertencimento leva a criança a solidificar seu lugar de filho daquele pai e daquela mãe, que vivem juntos ou são casados. O sentido de identidade, de ser separado (autonomia), ocorre tanto nos diferentes subsistemas familiares como nos contextos familiares e extrafamiliares, nos quais cada sentido de identidade individual é influenciado por seu sentido de pertencimento a diferentes grupos. Se isso não ocorrer, estamos diante de sérios desajustes sociais e/ou transtornos de comportamento.

Sabemos que hoje, porém, as famílias estão abrindo mão dessa socialização cada vez mais cedo, devido às transformações socioculturais e econômicas que as obrigam a uma reestruturação constante na busca de fontes adequadas fora da família que garantam a continuidade do crescimento psicossocial de cada um de seus membros. Uma dessas fontes, como bem sabemos, geralmente é a escola de educação infantil, desde o berçário.

Para os educadores que atuam na educação infantil, bem como para seus gestores, entender o funcionamento das famílias de seus educandos de forma detalhada é algo de suma importância, pois será muito mais fácil compreender, muitas vezes, uma conduta desajustada da criança na escola, suas dificuldades de relacionamento, questões emocionais severas que, quando não detectadas a tempo, podem gerar sintomas graves e muitas vezes até sequelas irreversíveis na vida da criança. Atuar na prevenção, nesses casos, é imprescindível.

Esse foi um tema muito trabalhado e explorado na formação dos educadores, pois sem tal entendimento, fica muito difícil compreender e ajudar uma criança que possa estar sofrendo qualquer tipo de negligência na família e muitas vezes até fora dela. Como ajudar sem entender a dinâmica do contexto familiar, sem sentir o que a criança sente e vive fora do contexto escolar? O que absorve de positivo e negativo das relações familiares como um todo e o que isso pode interferir diante do sucesso ou fracasso de sua aprendizagem? Essas questões são ainda bem mais complexas quando lidamos com famílias de educandos com NEEs. Aqui, para uma escola que se diz e se vê como inclusiva, os cuidados necessitam ser redobrados em todos os aspectos.

Na dinâmica familiar, sabe-se que os sentimentos dos pais são afetados com a vinda de um bebê, pois os papéis e as funções do casal se multiplicam. É necessário, além de um grande tempo disponível, um ambiente seguro e tranquilo para essa criança. Ela precisa não apenas de uma mãe tranqüila e de um pai dedicado, que dê apoio à sua mãe nas tarefas básicas de cuidar e educar, dentro de um clima afetivo e estimulante; é necessário que haja uma reciprocidade entre o casal, entre os filhos e entre as gerações, uma cumplicidade nas relações afetivas e sociais, de ajuda mútua, para que o individualismo não seja alimentado, o que só viria em prejuízo de todos.

Se essa criança que chega apresentar qualquer anomalia, sua família terá que buscar todo o suporte necessário para dar conta de suas demandas, deixando de lado o comodismo, pois é na sua família que a criança, desde pequena, se constituirá subjetivamente, aprenderá os valores, a partilhar experiências, numa interação emocional entre seus membros.

Tal realidade é bastante comum quando recebemos uma família que vem em busca de atendimento para seu filho com NEEs, tanto em estimulação precoce/essencial quanto em psicopedagogia. Muito fragilizada, essa família tem uma comunicação bastante hostil com o mundo externo, cheia de medos e rejeições. São nessas famílias que se originam os comportamentos preconceituosos de desrespeito ao outro, de dominação, de controle e autoritarismo, pois é assim que elas se defendem.

Considerando-se que a família é o grupo social primário do indivíduo, no qual passará a maior parte do tempo, é ela, em primeira instância, quem moldará seus valores, sua concepção do mundo e sua autoimagem. Uma criança, desejada ou

não, advinda dessa família, com características próprias, de determinado nível socioeconômico, numa determinada cultura, em permanente transformação, mesmo antes de vir ao mundo recebe influências de sua família. Essa criança, através da dinâmica das relações interpessoais, passa a internalizar os diferentes papéis sociais, inclusive o seu lugar e seu papel a ser desempenhado nesse contexto. Seu lugar na sociedade, seu sucesso ou fracasso, dependerá e muito do que vivenciou e internalizou nos seus primeiros anos de vida em sua família de origem.

Um casal “grávido” leva toda a família a ficar na expectativa de como será o bebê. Ninguém imagina que virá uma criança com algum tipo de deficiência, ou que venha a adquirir uma doença crônica. Quando isso acontece, a família entra em crise, desestruturando-se; todos os seus sonhos dissipam-se diante da triste realidade. Os sentimentos, agora ambivalentes, precisam ser (re)vistos. Instala-se um luto: o luto do bebê sonhado. Em seu lugar, a família toda precisa colocar aquele bebê que não era esperado, que não era desejado, mas que aí está, que precisa ser visto, olhado e, principalmente, sentido e amado, apesar do futuro incerto. É nesse momento que o terapeuta em estimulação precoce/essencial pode contribuir, com o apoio de outros profissionais, quando necessário.

Uma família fortalecida, resiliente⁶, com um suporte adequado, vai progressivamente desmitificando a deficiência para si e para todos, gerando mais estabilidade emocional em seu grupo. Quando isso não acontece, quando a família tenta esconder a verdade tanto dos outros como da própria criança, como se fosse um segredo e no sentido de “protegê-la”, faz com que a criança viva dentro de uma realidade “inventada”. A percepção que terá de si, sua autoimagem, será falsa, não identificará sua imagem real, o que acabará gerando uma autoexclusão diante do discurso vigente que, por sua vez, precisa ser desconstruído na sociedade. Quem fará isso senão a família inclusiva?

Tudo o que percebemos e a forma como percebemos tem uma origem, tem a ver com a cultura na qual estamos inseridos e o que dela advém; portanto, existe a possibilidade de mudarmos nosso olhar, desde que nos prontifiquemos a isso. Desmitificar a deficiência, desconstruir seus estereótipos discursivos dentro do que

⁶ **Resiliência:** Conceito emprestado da Física, nomeia a propriedade de alguns materiais de acumular energia, quando exigidos e estressados, e de voltar ao seu estado original sem qualquer deformação. Capturado pelas Ciências Humanas, resiliência significa a capacidade humana de sobreviver a um trauma e tirar proveito dos sofrimentos. O resiliente é aquele que se recupera e tem uma visão positiva de reconstruir a vida (COLLING, 2009, p. 57).

se diz e do que se pensa no mundo também faz parte do processo, também ajuda as pessoas a pensar diferente. Foi o que tentei fazer durante todo o tempo em que atuei na educação infantil, principalmente diante dos educadores/gestores e junto às famílias, na comunidade escolar.

Uma família que se diz inclusiva, com o apoio especializado em estimulação precoce/essencial, saberá buscar os recursos necessários e de direito a uma educação inclusiva de qualidade para seu filho(a) desde o berçário, na educação infantil, pois terá como referencial a sua capacidade produtiva e não o seu déficit. A família não estará em busca de reeducação ou readaptação, mas de uma educação que realmente habilite a criança para a autonomia, que a faça desenvolver habilidades dentro de suas possibilidades momentâneas, que respeite sua individualidade e suas diferenças. Bem informada e com o apoio necessário, a família inclusiva, ao agir como primeira instância social contribuirá com as propostas educacionais e de serviços complementares/suplementares contemplados nas políticas públicas vigentes na Constituição de nosso país.

Diante de tudo que refleti até o presente momento sobre a família, na perspectiva dos Estudos Culturais, cheguei à conclusão de que não há como definir o que seria uma família, já que há diversos tipos de família com seus conflitos/cries e necessidades; que uma família caracteriza-se por ser um espaço em que vínculos afetivos se constroem e se fazem presentes, fortalecendo seu caráter humano, e que a construção da subjetividade vem a ser a base de sua estrutura, alicerçando todas as aprendizagens no individual e no coletivo, numa troca recíproca entre seus elementos; que é ela quem dá início e é responsável pelo processo de construção da identidade/alteridade da criança e que, influenciada pelas constantes transformações sociais, busca adaptar-se nos diferentes espaços e tempos da cultura vigente.

3.4 Refletindo com Carlos Skliar

Além dos inúmeros autores que subsidiaram minhas reflexões, quero destacar, nesta pesquisa, as importantes contribuições de Carlos Skliar, por ser um pesquisador foucaultiano com larga experiência na educação especial e por atuar na

formação de professores, com ênfase nos Fundamentos da Educação. Suas pesquisas, dentro de uma visão antropológica, apesar de estarem mais focadas nos temas de comunicação e inteligência dos surdos, revelam grandes contribuições à educação inclusiva, já que o autor encara os déficits dos educandos com NEEs como diferenças que caracterizam o ser humano, não como deficiência/ineficiência que o desqualifique como pessoa.

Skliar ajudou-me a compreender as inúmeras interfaces existentes entre a educação especial e a educação inclusiva, já que vem acompanhando de forma crítica e reflexiva suas mudanças nas últimas décadas. Seu modo de pensar e ver a educação na contemporaneidade traz importantes contribuições ao meu objeto de pesquisa, que procura garantir a inclusão, desde bebês, dos educandos com NEEs nas escolas de educação infantil.

O autor percebe a diferença, pelo viés dos Estudos Culturais, como significação política, como uma construção histórica e social. Refere-se a ela como “[...] um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante” (SKLIAR, 2005, p. 6).

Em um artigo intitulado *Uma análise preliminar das variáveis que intervêm no projeto de educação bilíngue para os surdos*, refere-se à educação especial como um subproduto da educação, pela forma como vem realizando sua prática permanente. Sua atuação no processo educativo, segundo ele, promove muito mais a exclusão do que a inclusão, pelos seus componentes ideológicos, políticos, teóricos, etc., todos de natureza discriminatória, antiquados e sem continuidade (SKLIAR, 1997, p. 49-57).

Segundo o autor, a educação especial está passando por uma mudança de conjuntura bastante profunda, oriunda de inúmeras causas de que, até o presente momento, não se tem dimensão, pois ainda faltam muitos estudos. Acredita que dificilmente ela sobreviverá a essa crise, a não ser pelo viés – talvez – da antropologia educacional, ou como objeto de futura curiosidade para antropólogos do século XXI. Para ele,

[...] a existência da crise não é um fato novo; dela se fala há muito tempo e de muitas maneiras. O problema reside, por uma parte, em saber a qual crise se faz referência e, por outra, em que não é tanto a crise em si mesma o que interessa, mas, sobretudo, sua interpretação ideológica. [...] em que sentido seria possível afirmar que, por exemplo, os surdos, os deficientes

mentais, os cegos, etc. são sujeitos educativos especiais, diferentes de outros grupos também especiais, mas que não foram submetidos a essa particular cosmovisão e organização da educação? Se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é o de uma caracterização excludente a partir da deficiência que possuem, então não se está falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica; se acredita que a deficiência, por si mesma, é o eixo que define e domina toda a vida pessoal e social dos sujeitos, então não se está construindo um verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico. (SKLIAR, 1999, p. 8-10).

O melhor lugar para o “deficiente”, para o “anormal”, no campo das representações sociais, é aquele espaço que o segrega, pois o “protege”; é, portanto, a escola especial. Isso está cristalizado e sempre ouvi nos discursos de colegas e principalmente das famílias dos educandos com NEEs, estando impregnado na cultura. Não se admite a existência de outros espaços e tempos pedagógicos que poderiam promover ou beneficiar esse aluno tão “indefeso”; muito pelo contrário: seria expô-lo a um sofrimento desnecessário, por não ser olhado e compreendido.

Pensar a deficiência como diferença na educação inclusiva estava totalmente fora de cogitação na educação especial que eu conhecia, mesmo porque era vista como uma ameaça constante ao seu extermínio. Sem a intenção de generalizar, mas partindo da realidade que conheço, infelizmente existe, na maioria dos espaços que lidam com a deficiência, uma visão ainda muito limitada que em nada contribui para alavancar o desenvolvimento global dos educandos com NEEs. São espaços que, em nome de uma “educação especializada”, contribuem exacerbadamente para a exclusão e o isolamento social não somente dos educandos, mas também de suas famílias, diante da sociedade da qual eles têm todo o direito de fazerem parte como cidadãos.

Skliar, em sua obra como um todo, nos faz refletir sobre a educação especial e no seu funcionamento como estrutura; a forma como percebe seus alunos(as) e como desenvolve seu modelo-clínico terapêutico, na abordagem educativa; sua concepção de sujeito como ser incompleto, por ser deficiente; sua imagem de homem e sua construção social; sua visão etnocêntrica associada ao paternalismo, complementado ao discurso da área médica, para no final ser atingida a cura da deficiência.

Ao ler Skliar e rever minha experiência de longos anos nessa área, percebo que suas observações sobre a escola especial se confirmam. Minha vivência como educadora em estimulação precoce/essencial aconteceu dentro de uma escola

especial colonialista, da forma como descreve Skliar, segundo meu ponto de vista. É uma escola que, da forma como se estrutura e funciona, pouco ou quase nada contribui para que seus educandos tenham um desenvolvimento subjetivo adequado; pelo contrário: sua postura só corrobora para aniquilar de vez com suas identidades.

Quero salientar, ainda, as reflexões desse autor sobre a diversidade como outro discurso social travestido, que reivindica o multiculturalismo ou a tolerância como novas formas de nomear a alteridade. Discute a diversidade em três versões: “[...] o outro como fonte de todo o mal”, “o outro como sujeito pleno de um grupo cultural” e “o outro como alguém a ser tolerado” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 163).

Em *Se o outro não estivesse aí?*, obra de 2003, Skliar nos faz refletir e pensar muito além do que é dado; pensar a mesmidade a partir do outro que está em mim. Fala das representações do outro, da espacialidade do outro, do que é normal e anormal, nos fala de um olhar e de uma pedagogia que, para nossos tempos, são imprescindíveis. Para ele, “o outro da educação foi sempre um outro que deveria ser anulado, apagado” (SKLIAR, 2003, p. 27).

O autor nos coloca a refletir também sobre: O que vem a ser a exclusão? De quem é a exclusão? Existe o oposto da exclusão? Quem é o outro da exclusão? Ele conclui que, quando falamos em incluir o outro, é porque esse outro já foi excluído. Conforme o autor, “[...] não existe sujeito que pareça permanecer no sempre *dentro* da exclusão, assim como não existe sujeito que pareça permanecer no sempre *fora* da exclusão” (2003, p. 83). São questões bastante complexas para entendermos e ao mesmo tempo respondermos sem um aprofundamento temático.

Utilizando-se do pensamento de Castel, o autor afirma que existem três mecanismos que atuam na produção e construção da exclusão. São eles a exclusão por *aniquilamento* (massacre, matança do outro), por *separação institucional* (afastar o separar o outro pela distância, a mesmidade) e a *exclusão pela inclusão* (aniquilamento ou separação do outro após uma aproximação momentânea com o outro). Para Skliar, “[...] existe um espaço-tempo que parece despovoado de todo sujeito e de toda subjetividade. Algo parece impelir algo. Algo parece empurrar algo. Algo parece aniquilar e/ou separar e/ou incluir algo” (2003, p. 83). Tanto na inclusão como na exclusão a pessoa fica sujeita de todas as formas ao sistema e a seus

mecanismos. Diluir a exclusão na inclusão é uma forma feliz de manter intactos todos os sujeitos que foram fabricados no discurso e excluídos do sistema.

3.5 Conhecer o outro além do texto

Durante o trabalho que realizamos junto aos educadores/gestores, procuramos, sempre que possível, integrar a teoria com a prática, enfatizando sempre a última, pois acreditávamos que nossos objetivos seriam atingidos numa outra dimensão, ou seja, além do texto científico, que na maioria das formações é o único “formador”, ficando a prática em nível apenas de observação. Precisávamos que os alunos entendessem que conhecer o outro além do texto, da teoria, era muito mais importante, já que era a rotina de suas práticas educativas que estavam em jogo.

Demonstrar como estimular a criança com NEEs junto de sua mãe nos diferentes estágios de seu desenvolvimento é uma experiência prática com uma abrangência muito maior, com resultados muito mais significativos. Firmar suas diferenças pedagógicas como ponto de partida era a nossa meta diante dos educadores, dando sempre ênfase às suas possibilidades, nunca salientando suas características e/ou seus déficits. Não estávamos aprendendo sobre a Síndrome de Down apenas, mas aprendendo a estimular um bebê com aquelas características biológicas. O objetivo de se estimular adequadamente uma criança com NEEs não é um investimento para normatizá-la, mas para que todos aprendam a valorizar suas diferenças como grandes possibilidades.

A participação ativa da mãe por meio de um diálogo franco e aberto no grupo, além de ajudar a desmitificar a deficiência, também era uma oportunidade importante para trocas, já que ela também pontuava para os educadores o valor e a relevância do trabalho que vinham realizando diante da inclusão desde o berçário. Essa sistemática de trabalho, de viver uma experiência a partir de vivências práticas em estimulação precoce/essencial voltadas ao cuidar de si e do outro, era um diferencial em nossa capacitação, segundo os educadores/as em formação, pois era uma experiência que mexia profundamente com os sentimentos de todos, que passaram a refletir de uma forma diferente sobre si e sobre esse outro com necessidades educacionais especiais que aí estava. Era uma experiência de

transformação, não apenas de sensibilização. Olhar e perceber o outro, sentir e ouvir o outro, são experiências muito fortes, que marcam a nossa alma, não apenas o intelecto, o racional. São experiências que levam as pessoas a refletirem sobre o sentido e o valor da vida e o quanto somos responsáveis, como educadores, por essas vidas ainda tão pequenas que nos chegam e que tanto precisam de nós, mas inteiros, não fragmentados e descuidados.

Contribuir com a melhora do outro também é uma oportunidade que nos é dada para cuidarmos de nós mesmos, para sermos ainda melhores. Cuidar de si é também cuidar do outro e cuidar do outro também é cuidar de si. Nós sempre focamos e refletimos todos juntos sobre estas questões. Sempre insistia em dizer o quanto, para mim, a presença de cada um deles (educadores) era importante e como isso dava sentido à vida das crianças e à vida deles próprios; o quanto a presença deles, para nós, como responsáveis por sua formação, também era importante, dando sentido ao nosso trabalho e à nossa realização pessoal e o quanto esses processos serviriam para retroalimentar e fortalecer a autoestima de todos, tanto individualmente como no grande grupo. Tudo que fazemos tem um sentido maior para alguém, principalmente para nós mesmos, pois viver uma vida sem um sentido, sem um significado, não é viver; não é sentir a vida pulsar, é apenas deixá-la passar sem que deixe qualquer rastro.

Mesmo sem conhecer o pensamento de inúmeros autores arrolados aqui nesta pesquisa, buscávamos ideias inovadoras para nossas práticas pedagógicas educativas. Viver e sentir experiências significativas era fundamental para aqueles educadores/gestores. Demonstrando nossa experiência prática com os educandos já incluídos na educação infantil e/ou aqueles que estavam sendo preparados para uma futura inclusão (pacientes que atendia na clínica), obtínhamos bons resultados, pois não falávamos de um outro virtual, distante, utópico, descrito em livros científicos, mas de um outro presente, vivo entre nós, cheio de vida, querendo mostrar a todos as suas potencialidades. Precisávamos desmitificar a deficiência pela eficiência e, naquele momento, não podíamos fazer diferente.

Quem bem nos fala dessa perspectiva de que cada pessoa deve buscar um sentido para a sua vida, segundo Paulo Fossatti (2008), é Viktor Frankl, quando afirma que “[...] frustrando a vontade de sentido corre-se o risco de supervalorizar a Vontade de Poder e/ou a Vontade de Prazer, daí os desequilíbrios e a

desumanização presentes num mundo que se esqueceu de humanizar o humano” (FOSSATTI, 2008, p. 72).

São questões que, se bem trabalhadas na escola, podem contribuir e muito para a qualidade de vida das pessoas. Bem sabemos que a escola é um espaço em que várias experiências acontecem, no qual as relações entre professor e aluno necessitam ter como base a afetividade, para que ocorra uma aprendizagem significativa para suas vidas. Logo, a escola tem um papel importante a cumprir na sociedade e na cultura; tem um verdadeiro sentido para existir, ou seja, educar para a vida. Mas educar para vida também envolve cuidado, e o professor, consensualmente, é responsável por isso.

Mas quem cuida do professor, que muitas vezes faz de tudo para favorecer a aprendizagem do aluno (do outro), mas que nem sempre é correspondido? Como ajudá-lo a cuidar de si frente a tantas dificuldades que se apresentam diante de si e do outro? Como o professor vai cuidar de si se não aprendeu isso em sua formação?

Quem contribui com estas importantes questões é Ana Maria Colling (2009, p. 51), quando vê a escola não como um espaço de cuidado somente do aluno, mas também do professor, e quando reflete sobre a aprendizagem numa relação em que o professor está mal, insatisfeito, sem condições de trabalho, desvalorizado socialmente, sentindo-se desmotivado e desempoderado frente às famílias dos alunos, que o sobrecarregam, transferindo-lhe todas as suas responsabilidades básicas.

Uma nação que não cuida nem acolhe seus professores e alunos de forma digna dificilmente terá em seu currículo uma posição de destaque dentro da cultura da qual faz parte. Não podemos esquecer que este professor do qual estamos falando é aquele que, em sua formação, também não aprendeu a cuidar de si, o que resulta na maioria de suas dificuldades, no mal-estar docente enfrentado, hoje, na sua profissão.

Como cuidar do outro se não aprendemos a cuidar de nós mesmos? Para Colling, “[...] o cuidado do outro, colocado aqui na figura do aluno, exige que o professor respeite e admire a si mesmo. O professor para ter cuidado com o outro precisa ter o cuidado de si – fazer de sua vida uma obra de arte, como nos ensina Foucault” (2009, p. 55).

Foucault complementa nosso pensamento ao nos ensinar que é desestabilizando nossas estruturas que passamos a ver os discursos educacionais de outro modo. Isso nos permite ter uma visão mais profunda daquilo que nos acontece e do que acontece ao nosso redor. Para Colling, dentro desse mesmo olhar,

[...] existe um trabalho desconstrutivo a ser feito tanto no interior de nosso domínio, quanto fora dele. Não acreditar nas grandes verdades e na inocência dos discursos educacionais já é um primeiro passo. Quando falamos em discursos, estamos falando, especialmente, de currículo como arma de poder. (2009, p. 57).

A autora ainda nos fala de empoderamento e de resiliência, conceitos que se enquadram muito bem quando se fala no grupo dos excluídos historicamente, daqueles com baixa autoestima e que, neste estudo, poderiam ser representados pelos educandos com NEEs e suas famílias, e porque não dizer por aqueles educadores que, por não serem professores, mas apenas educadores/cuidadores, atuando na educação infantil, demonstravam certo desconforto diante da nova realidade em que estavam vivendo.

Segundo Colling (2009), empoderar o professor seria levá-lo a se conscientizar de quem ele é, do poder que tem nas mãos diante de seus alunos e frente às transformações sociais, e o quanto ele, sendo resiliente, ou melhor, percebendo-se a si mesmo e percebendo o outro, priorizando o acolhimento e a afetividade, poderia mudar a realidade que aí está. Colling destaca que “[...] poderíamos traduzir “empoderamento” e resiliência como o cuidado de si e do outro ao mesmo tempo” (2009, p. 58).

Se cremos que é possível incluir os educandos com NEEs desde o berçário, temos também que acreditar que eles um dia chegarão à universidade. Isso comprova que refletir sobre o tema da inclusão e, em especial, da formação dos educadores para uma educação inclusiva de qualidade desde a educação infantil é algo inesgotável. Não é um processo fácil, isso todos sabemos; muita angústia e sofrimento ainda permeiam esta árdua caminhada, mas de uma coisa temos certeza: todo e qualquer investimento vale a pena.

Para ilustrar nossa reflexão, Adriana Thoma, especialista em educação especial, demonstra preocupação com a inclusão no Ensino Superior, no qual os professores formadores também não foram preparados para trabalhar com alunos

com NEEs. Isso exige, segundo ela, uma política especial; para complementar, acrescento que exige, ainda, um cuidado especial de si. Numa de suas pesquisas, dedicou-se a verificar a inclusão de acadêmicos com necessidades especiais no ensino superior, e nos relata, resumidamente, que foi um trabalho que objetivou

[...] mapear a inclusão, em instituições pertencentes ao COMUNG (Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas), bem como analisar e problematizar as representações e discursos sobre os sujeitos incluídos, seus direitos, suas demandas e sua presença nessas instituições. Os dados foram coletados através de entrevistas com gestores e docentes das IESs envolvidas. Como aporte teórico e metodológico toma emprestadas algumas noções e ferramentas dos Estudos Culturais e do pensamento de Michel Foucault. Os resultados apontam para uma cristalização das representações e discursos que narram os sujeitos deficientes como anormais, incompletos, a corrigir e normalizar. Assim, argumento que a deficiência deve passar de um simples entendimento biológico e deve passar a ser problematizada epistemologicamente, o que significa inverter aquilo que foi construído como norma e como regime de verdade, compreendendo os discursos e as representações como sendo construídos pelos processos sociais, históricos econômicos e culturais que regulam e controlam a forma como são pensados e inventados os corpos as mentes de cada um e de todos nós. (THOMA, [200-?]).

Será que sem viver e sentir uma experiência podemos repassá-la de forma confortável? Será que sem a vivência de uma experiência real podemos sensibilizar e convencer nossos alunos e futuros professores de que é possível viver e sentir uma inclusão que respeite as diferenças e a subjetividade do outro? Apesar das dificuldades, os resultados estão aí e começam a aparecer. Existem muitas histórias de autossuperação entre professores com NEEs, agora já formados. Eles são a prova de que é possível a inclusão com a ajuda de todos. Serão eles que, retornando às escolas, darão seu próprio depoimento por meio de práticas pedagógicas, e assim reverter o que, hoje, dentro das representações sociais na cultura, ainda parece ser impossível. Eles, a partir de seu olhar e sua postura inclusiva, serão um testemunho vivo e marcante de que o impossível de hoje será o possível de amanhã. Serão eles próprios que contribuirão para transformar essa pedagogia discriminatória e excludente praticada, infelizmente, pela maioria dos educadores, numa pedagogia do acolhimento, na qual todos, e não somente os educandos com NEEs, deixarão de ser vistos como o outro para serem vistos como o “nós”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre minha prática é uma postura que me acompanha desde quando resolvi ser educadora. Sempre busquei ajudar aquelas crianças mal compreendidas por seus professores que, ao avaliá-las superficialmente, ou menosprezam suas capacidades/potencialidades, ou exigem muito além daquilo que sabem ou podem demonstrar. Frustrar uma criança menosprezando seu conhecimento é muito traumatizante para ela. Foi o que aconteceu comigo quando entrei na primeira série do Ensino Fundamental, já alfabetizada.

Escrever sobre minha prática nesta pesquisa está sendo, para mim, uma experiência dignificante, uma descoberta de si. Produzir um discurso que relata minhas vivências mais significativas passou a ser algo prazeroso, pois nele brotaram muitos sentimentos, já que foram recordadas experiências que me foram muito marcantes. São vivências que moldaram a minha profissão e a minha profissionalização, esculpindo a minha pessoa como se fosse uma obra de arte, como nos sugere Foucault.

Escrever sobre esta experiência com mais maturidade e revisitar registros etnográficos de dez anos atrás foi como reviver, como se estivesse diante de um filme em retrospectiva. Foi uma oportunidade de olhar sobre mim mesma, sobre o outro e sobre os outros, o que não deixa de ser uma experiência formadora, como bem nos sinaliza Josso (2010).

Um educador que ama o que faz não pode nunca deixar de ir em busca de novos conhecimentos, de refletir e viver novas experiências de desafios diante dos obstáculos que a vida lhe oferece, pois nada é por acaso. É importante e necessário estar sempre em busca do novo, do inusitado, pois a educação é um fenômeno social contínuo e em permanente transformação, e se optamos por segui-la como educadores conscientes, temos que nos instrumentalizar e nos atualizar de todas as formas. Só assim poderemos ser criativos e flexíveis ao ponto de exercer o nosso verdadeiro papel na sociedade, que é o de contribuir na transformação sócio-político-cultural, enaltecer o ser humano em sua cultura e prepará-lo para a vida. Como educadores conscientes, somos peça chave nesse processo.

Retornando às minhas origens, vivi muitas experiências, de lá para cá, no serviço público, as quais me permitiram crescer como profissional e me

oportunizaram ver os dois lados da moeda: de um lado, a vivência do micro, da escola como professora e como gestora, onde necessitava cumprir as políticas públicas advindas da Secretaria de Educação; do outro lado, do macro, como responsável pelo cumprimento dessas mesmas normas estabelecidas em inúmeras escolas. Um lugar, de certa forma, “privilegiado”, que me oportunizou sentir as dificuldades muito mais de perto, já que é nos órgãos governamentais (Secretaria de Educação e Coordenadoria Regional de Educação) que temos uma visão mais real de todo o processo, das fragilidades da estrutura do sistema. São experiências vividas paralelamente que me oportunizaram conhecer muitas pessoas em diferentes espaços, nos quais fui adquirindo as ferramentas necessárias para refletir, de forma crítica, a teoria com minha prática. Trabalhar de forma inter e transdisciplinar, vivendo experiências em equipe, sempre foi meu lema para atingir grandes objetivos, pois acredito que sozinha não se faz experiências significativas.

Ao viver e reviver a experiência de minha própria transformação, buscando fazer uma reflexão crítica sobre minha prática, é uma nova experiência, ainda muito mais significativa: estou vivendo e sentindo a experiência da experiência. Tem experiência mais incrível que isso? Escrever ou narrar nossas experiências de formação não deixa de ser um outro caminho para se pensar a formação de educadores como uma nova ferramenta. Quem também contribui para minhas reflexões com esse novo olhar, nesta experiência que agora estou vivendo, é a francesa Josso, quando se utiliza da metodologia de *experiências de vida e formação* como uma nova forma de pensar essa formação, o que chama de pesquisa-formação, na qual a própria pessoa, por meio de suas narrativas, é objeto e sujeito da formação. Isso me levou a refletir o quanto essa metodologia pode contribuir e trazer subsídios para entendermos como acontece a formação dos educadores e o quanto suas experiências significativas tiveram poder de transformá-los. É como fazer um “raio x” de suas experiências e das transformações pelas quais passaram. Parece-nos que a pesquisa-formação, a partir de suas narrativas, passa a ser uma forma bem mais dinâmica de extrairmos dados significativos das experiências de cada um, dentro de uma visão holística, já que ela envolve a pessoa como um todo.

Josso, assim como Larrosa, também vê a experiência como aprendizagem significativa na formação dos educadores. Para ela, a “[...] experiência formadora, implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade,

afetividade e ideação” (JOSSE, 2010, p. 48). Ou seja, uma experiência formadora representa o modo de ser, de pensar e de agir da pessoa, seus sentimentos, suas características subjetivas e de identidade. Reportando-nos para nossa experiência, vivida na formação de educadores em educação infantil, os educadores, ao relatarem a percepção e os resultados de suas intervenções psicopedagógicas como experiências significativas vividas no cotidiano dentro das tarefas solicitadas, também estavam promovendo uma experiência formadora. Por meio de suas narrativas e com as trocas, no grande grupo, todos aprendiam, já que refletiam as experiências de si, do outro e dos outros.

Com Josso aprendi que a partir da narrativa, ao narrar-se, a pessoa revela como se vê e como percebe o mundo, demonstrando seus valores, crenças, as representações sociais que circulam na cultura, bem como sua capacidade reflexiva. Que revelar-se ao outro e aos outros também é uma forma de revelar-se a si mesmo. Para Josso, elaborar e dar uma significação em pesquisa-formação é interligar as experiências pedagógicas com os referenciais teóricos que deram sustentação e forma às nossas práticas, ou seja, são as nossas experiências. Aprendi ainda que, refletir de forma crítica sobre a nossa experiência de inclusão vivida na educação infantil, mais especificamente na formação dos educadores, ajuda-me a ampliar ainda mais a minha consciência frente à minha existência. Ajuda-me a compreender o que vem a ser uma formação sob o ponto de vista do sujeito que forma e daqueles que são formados, aumentando, assim, minha capacidade de observação e de reflexão sobre quem sou, a refletir sobre o outro que está diante de mim, muitas vezes em formação, e também dos efeitos de tudo isso, dentro de um coletivo maior. Ampliando minha consciência, ampliam-se ainda mais as minhas responsabilidades como educadora/terapeuta, formadora de educadores e principalmente como pesquisadora, pois fazendo parte do processo educativo como escolha pessoal, necessitamos ser um agente de transformação.

É necessário transmitir aos nossos alunos, do bebê ao adulto em formação, que os valorizamos, independentemente do nível em que eles se encontram, tanto pessoal como profissionalmente, e que eles também precisam se valorizar, dar sentido às suas vidas. Amar aquilo que fazem é muito importante, principalmente em educação, pois ao atuar com a criança, cuidando e educando, deixamos marcas em suas existências. É importante termos consciência que contribuimos – e muito – para que nosso aluno cresça e se desenvolva como um ser humano de verdade;

para que possa aprender a conviver e respeitar as diferenças do outro; que ao se conhecer melhor, lidando com seus sentimentos, possa desenvolver sua inteligência emocional, elevando, assim, sua autoestima.

Deixar marcas é importante; dar sentido às vidas de seus alunos e ensiná-los a viver, prepará-los para a vida, também é importante. Como lembro daqueles professores que marcaram a minha vida de forma positiva! Até hoje tenho na lembrança auditiva e visual o timbre de suas vozes, o jeito de andar, suas formas de ser, suas posturas como educadores e também lembro de tudo o que me ensinaram.

Segundo Elli Benincá, quando conseguimos produzir um discurso que demonstre uma análise crítica sobre nossas práticas pedagógicas reflexivas, esse discurso passa a ter um sentido muito mais persuasivo, não sendo simplesmente um mero discurso. O autor afirma o seguinte:

O procedimento de fazer e construir uma teoria a partir da observação de sua prática é denominado de *práxis* pedagógica. O sujeito dessa prática é o mesmo que a observa, a registra e a reflete. Certamente esse é o educador mais competente. Seu ponto de partida é a sua própria ação. Observada, sistematizada, que pode ser pronunciada e testemunhada para os demais professores. O educador dos educadores não é, então, aquele que pronuncia um discurso vazio sobre as práticas pedagógicas dos outros, mas aquele que testemunha sua prática e sobre ela reflete, tornando-a *práxis*. É possível, portanto, elaborar um texto sobre a prática da formação de professores sem ser portador dessa experiência. O que, porém, não é possível, é pronunciar o testemunho de professor sem ter a reflexão de sua prática de mestre e educador. (BENINCÁ, 2010, p. 12-13 In: ANDREOLA, 2010).

Concordo com as palavras de Benincá, pois refletir sobre minha prática passou a fazer parte de minha vida e de meu trabalho desde os estágios obrigatórios em minha formação inicial na Educação Física. Com a formação continuada multidisciplinar, essa postura foi se acentuando cada vez mais. À medida que atuava na formação de professores nos diferentes níveis, principalmente na educação infantil, bem como no atendimento terapêutico junto aos bebês com NEEs, logo após seu nascimento, quando tinha que atuar junto à família, essa reflexão passou a ser cada vez mais intensa e crítica. Tinha como hábito registrar no dossiê das crianças todos os fatos relatados pela família, além das observações que realizávamos durante os atendimentos, o que me permitia ter uma visão mais detalhada e contínua dos avanços em seu desenvolvimento, assim como de suas potencialidades. Acredito que, muitas vezes, é nos detalhes que encontramos os

indícios para fundamentar nossas investigações; por isso, cada detalhe novo era avaliado e ressignificado dentro do processo junto à família.

Nossa experiência, de 2000 a 2002, partiu de uma iniciativa pessoal que, além de fortalecer as Políticas Públicas em educação inclusiva vigentes no município, contribuiu com um novo contexto ao chegar num momento crucial de reestruturação da educação infantil – quando as antigas creches, oriundas da área da Assistência Social, passaram todas definitivamente para a área da Educação. Nosso projeto de inclusão chegou num momento importantíssimo para a educação infantil do município, num momento de reformulação em todos os sentidos, quando os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano precisavam ser revistos com urgência, já que em geral as creches enfatizavam na sua prática mais o “cuidar” do que o “educar”, por serem instituições mais voltadas ao assistencialismo.

Foi um projeto que contribuiu na formação continuada em educação inclusiva na educação infantil, ampliando o foco do “cuidar” para “cuidar e educar”, dentro de uma “ética do cuidado”, junto a seus educadores/gestores e à própria equipe do STPEI/SMEC. Essa Secretaria, por meio de suas Políticas Públicas de Inclusão, acolheu e promoveu a proposta de capacitação e a demanda dos educadores, professores ou não, sequiosos por aperfeiçoarem-se na área de educação especial. Nossa contribuição, naquele momento, somou-se a um trabalho de equipe já existente nas creches e que, dentro de suas possibilidades e com muita competência, não media esforços para incluir alguns educandos com NEEs, mesmo diante das dificuldades encontradas.

Esse projeto de inclusão foi, na época, uma proposta inovadora, já que pouco ou nada se fazia no sentido de garantir o que a lei propunha dentro das políticas públicas vigentes no País, ou seja, 10% das vagas em cada escola deveriam ser disponibilizadas obrigatoriamente para as crianças com NEEs. Foi uma proposta que, em muito pouco tempo, garimpou mais de 20 vagas aos educandos com NEEs na educação infantil, vagas que simplesmente lhes eram negadas sob um discurso descabido de “não estarem preparados” para atendê-las, segundo os relatos das mães. Como podemos perceber, encontramos um terreno fértil para plantarmos as sementes da educação inclusiva na educação infantil do nosso município.

O educando com NEEs, nesse projeto, passou a ser percebido, pela escola e pela família, não pelo seu estigma, mas pelas suas diferenças; não pelos seus déficits, mas como alguém capaz de aprender, alguém que tem desejo de aprender,

que necessita ser olhado, sentido e percebido muito além de sua aparência física e/ou mental. Na inclusão, a família é recrutada a participar de forma mais contundente tanto da vida escolar como pessoal de seu filho. Portanto, questões aqui levantadas só vêm confirmar que a inclusão dos educandos com NEEs em vez de atrapalhar os ditos “normais”, quando trabalhada pelo educador de forma competente e com suporte da educação especial, só vem qualificar suas práticas pedagógicas, além de contribuir com o desenvolvimento global de todos os educandos na sala de aula.

É importante refletir sobre questões que envolvem cultura, poder, relações de poder, discurso, processos discursivos e não discursivos, que o sujeito é construído pelo discurso, que devemos desconstruir os discursos para poder entender seus verdadeiros significados; conceitos como diferença e identidade, alteridade, equidade, diversidade cultural, multiculturalismo, representações sociais, relacionados aos Estudos Culturais. São conceitos e temas que estavam totalmente fora de nossa proposta educativa, naquele momento, já que de nada disso tínhamos consciência, muito menos conhecimento, infelizmente. São questões que, ao conhecê-las com mais profundidade, mudam completamente nossa visão de mundo, ajudando-nos a entender muitas coisas, inclusive porque a inclusão das minorias, numa sociedade excludente como a nossa, é tão difícil de acontecer.

Conhecendo os Estudos Culturais e o pensamento de Foucault, passamos a entender que tudo está impregnado na cultura, nos discursos construídos pelos e em favor dos mais favorecidos; que a humanidade, através dos tempos, apesar de todos os avanços do conhecimento nas suas diversas sociedades, demonstra que dentro dos agrupamentos humanos sempre houve mais exclusão do que a inclusão; que para incluir não basta apenas boa vontade.

Temos no imaginário social as representações que, atravessadas pelas relações de poder, docilizam e disciplinam os corpos. Ao estudar e descrever as práticas disciplinares, Foucault ajudou-me a entender muitas questões, como a ver a escola como um desses lugares, por exemplo. Ensinar a pensar, a sentir e a dar sentido aos discursos impregnados na cultura, levando-nos a viver as experiências de si como realmente devem ser vividas, são questões que hoje defendemos como prioritárias para a educação dentro de uma pedagogia reflexiva e crítica.

Os Estudos Culturais nos auxiliam a ter uma visão menos distorcida dos fatos e da realidade que sempre nos foi apresentada. Ajudam-nos a entender que a

identidade constitui-se pelas diferenças e que estas estão em permanente construção e transformação. Foucault observou a sociedade e as relações de poder que nela circulam, bem como suas práticas de subjetivação. Seus estudos nos auxiliam a melhor compreender como o poder circula na escola, o que acontece nas práticas educativas e como acontece, como esse poder se faz sentir nas relações interpessoais. Estudar essas questões é fundamental para nossas reflexões.

Ao ampliarmos nossa visão de mundo por meio dos Estudos Culturais, teremos muito mais chances de ir em busca de pedagogias que transformem nossas vidas e que priorizem experiências significativas. Também poderemos buscar propostas que preparem os educadores a ter uma postura mais reflexiva e mais crítica diante da vida, para que possam ser verdadeiros agentes de transformação diante da sociedade e da cultura; para que, dentro de uma visão holística e mais humana, consigam descobrir, de forma criativa, pedagogias do ensinar e do aprender, as quais atendam às grandes urgências e emergências, como bem nos fala o professor Andreola. São questões que hoje vêm assolando a humanidade, a escola, as famílias, as crianças e os educadores, enfim, criando um mal-estar docente e discente nunca antes imaginado.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A aventura (auto)biográfica**: teoria & empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-22.

ANDRÉ, Marli Eliza D. **A etnografia da prática escolar**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

ANDREOLA, B. A. et al. (Org.). **Formação de educadores**: da itinerância das universidades à escola itinerante. Ijuí: Ijuí, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BONACINA, Jussara de L.; AVANCINI, E. G. Memórias de um projeto de inclusão de portadores de necessidades educacionais especiais nas escolas de educação infantil do município de Canoas, nos anos de 2000 a 2002. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2009, São Leopoldo. **Anais eletrônicos do VI Congresso Internacional de Educação – Educação e Tecnologias: Sujeitos (des)conectados?** São Leopoldo: Unisinos, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce**: o portador de necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 1995. (Série Diretrizes: 3).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

COLLING, Ana Maria. A vida como uma obra de arte: o cuidado de si mesmo e do outro. In: SARMENTO Dirléia Fanfa; NÖRNBERG, Marta; FOSSATI, Paulo (Org.). **Formação de professores e cuidado em educação**. Canoas, RS: Salles, 2009, p. 51-58.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação e realidade**, Porto Alegre, UFRGS/FACED, v. 25, n. 2, p. 163-177, jul./dez. 2000.

FÁVERO, E. A. G. et al. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial**: programa de estimulação precoce uma introdução às idéias de Feuerstein. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FOSSATI, Paulo. Logoterapia e educação. In: SARMENTO, Dirléia Fanfa; RAPOPORT, Andrea; FOSSATTI, Paulo (Org.). **Psicologia e educação**: perspectivas teóricas e implicações educacionais. Canoas, RS: Salles, 2008. p. 67-76.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Trad. Antônio Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. 5. ed. Lisboa: Passagens, 2002.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 18. ed. São Paulo, Loyola, 2009a.

_____. **Vigiar e punir**: histórias da violência nas prisões. Trad. Raquel Ramallete. 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b.

GOLEMAN, Daniel PhD. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Trad. Marcos Santarrita. 13. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Trad. Adelaine La Guardia et al. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

JOSSO, Marie-Chistine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. 2. ed. Natal, RN: EDURFN; São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002b.

_____. Notas sobre narrativa e identidade (a modo de presentación). In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A aventura (auto)biográfica**: teoria & empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-22.

_____. Tecnologias do eu e a educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a. p. 35-86.

LARROSA, Jorge et al. **Experiencia y alteridad en educación**. Rosario: Homo Sapiens, 2009.

LÜDKE, Menga (Coord.). **O professor e a pesquisa**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

MACHADO, Roberto. **Ciência e saber**: a trajetória da arqueologia de Foucault. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

MANTOAN, M. T. E. **Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças**: a contribuição do LEPED/Unicamp. 2008. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/leped>>. Acesso em: 18 jun. 2010.

_____. **Ser ou estar**: eis a questão – explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. 5. ed. São Paulo: Palas Athena, 2005.

MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista da Educação Especial – Edição especial**, Brasília, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008.

MESSER, Sylvia. Foucault, a educação e a ética do cuidado. In: FÓRUM INTERNACIONAL INTEGRADO DE CIDADANIA: EDUCAÇÃO, CULTURA, SAÚDE E MEIO AMBIENTE, 2006, Santo Ângelo. **Anais do Fórum Internacional Integrado de Cidadania: Educação, Cultura, Saúde e Meio Ambiente**. Santo Ângelo: URI, 2006. Disponível em: <www.urisan.tche.br/~forumcidadania/pdf/FOUCAULT.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2010.

NÓVOA, António. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **História e histórias de vida** - destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 7-12.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; DE LA TAILLE, Yves; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 7. ed. São Paulo: Summus, 1992.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. In: SKILAR, Carlos (Org.). **Educação exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 7-20.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Uma análise preliminar das variáveis que intervêm no projeto de educação bilíngue para os surdos.** Rio de Janeiro: Espaço IV, 1997. v. 6.

SURRELOT, Evelyne. **A família: da crise à necessidade.** Trad. Rogério Alves. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

THOMA, Adriana da S. **A Inclusão no Ensino Superior:** “- Ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) Isso exige certamente uma política especial...”. [200-?]. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-2552--Res.pdf>. Acesso: 10 jan. 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha, 1994. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0013/.../139394por.pdf>. Acesso: 15 jan. 2010.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Trad. Maria da Penha Villalobos. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, D. W. **A família e o desenvolvimento individual.** Trad. Marcelo Brandão Cippola. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Os bebês e suas mães.** Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

APÊNDICE A – Normativa legal: principais documentos referentes à educação especial e educação inclusiva

NORMATIVIDADE LEGAL

São inúmeros os documentos que constituem a Normativa Legal e que servem de guia para nossas ações em relação à educação especial e à educação inclusiva em nosso País, tais como: a Constituição Brasileira de 1988, a Lei nº 9.394/96 (LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, nas quais estão inseridas o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/09/2001. Esta última é muito importante, pois além de demarcar grandes avanços na perspectiva da universalização do ensino, sinaliza, dentro da educação brasileira, uma maior atenção à diversidade. É o documento que, ao adotar o conceito de necessidades educacionais especiais (NEEs), leva o sistema de ensino a desafiar-se não diante do problema do aluno, mas diante de suas possibilidades e potencialidades, incluindo-o e oportunizando sua aprendizagem com todos os alunos ditos “normais”.

Temos, ainda, o documento mais recente, que é a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, e documentos internacionais que, segundo o MEC/SEESP (BRASIL, MEC/SEESP, 2005, p. 58), contêm as normas e acordos internacionais sobre educação de qualidade para todos. Os documentos são os seguintes :

- a) Convenção sobre os Direitos da Criança (Nações Unidas), de 1989;
- b) Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia), de 1990;
- c) Normas Padrão das Nações Unidas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, de 1994;
- d) Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, também de 1994;
- e) Reunião de Ministros da Educação na América Latina (Kingston, em 1996);
- f) Reunião Regional das Américas, preparatória do Foro Mundial de Educação para Todos (São Domingos), em 2000;

g) VII Reunião Regional de Ministros da Educação (Cochabamba), em 2001.

A formação do professor para a educação especial, dentro das políticas públicas de uma escola inclusiva, que atenda a todos os alunos, está contemplada nas *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Educação Especial na Educação Básica*, elaboradas pelo MEC/SEESP. São diretrizes que orientam em três âmbitos a formação desses educadores, dentro das políticas de inclusão escolar. São elas:

1. Formação inicial de todos os professores, em nível médio ou superior, incluindo teoria e prática, acerca de necessidades especiais de alunos, que lhes possibilitem desenvolver processos de ensino e aprendizagem em classes comuns de educação básica. Esta formação que trata também de alunos com necessidades especiais, deve ser ela também de caráter generalista, isto é, deve contemplar as diferenças, as deficiências, a superdotação, na perspectiva de o professor saber reconhecer a existência de necessidades educacionais especiais e saber dar respostas educativas e buscar implementar os apoios pedagógicos demandados.

2. Formação de professores da educação especial, em curso de licenciatura a nível superior, orientados para o atendimento a uma categoria específica de necessidade; para apoio pedagógico especializado à escola, ao docente da classe comum, ao processo pedagógico e aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (quer sejam elas temporárias ou permanentes) matriculados em escolas de ensino regular ou para docência em classes e escolas especiais da educação básica. Esta formação deve ocorrer preferencialmente associada ao processo de formação inicial dos professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental; ou em forma de complementação de estudos para qualquer professor da educação básica.

3. Formação de professor dos professores e de outros profissionais especialistas, no planejamento, na gestão e na supervisão da educação, em nível de pós-graduação, desenvolvendo estudos sobre as diversas áreas da educação especial, com a incumbência de atuar nos sistemas de ensino e de formar novos professores para o atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais em todos os níveis de educação e, particularmente, para atuação na educação superior. (BRASIL, MEC/SEESP, 2002, p. 4-5, grifos nossos).

O Parecer CNE/CEB nº 17/2001 resultou de inúmeros debates oriundos das bases onde o fenômeno acontece e é trabalhado, fazendo parte de seu substrato documental, documentos como:

1. "Proposta de inclusão de Itens ou Disciplina acerca dos Portadores de Necessidades Especiais nos currículos de 1º e 2º Graus". (sic).

2. Outros estudos:

a) "Desafios para a Educação Especial frente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional";

b) "Formação de Professores para a Educação Inclusiva";

c) "Recomendações aos Sistemas de Ensino"; e

d) "Referenciais para a Educação Especial" (BRASIL, MEC/SEESP, 2001a, p. 7-8).

O documento *Referenciais para a Educação Especial* foi encaminhado a todos sistemas de ensino, para ser discutido e dar suporte à normatização dos serviços previstos nos artigos 58, 59 e 60 do Capítulo V da LDBEN/96. O resultado desse debate, em âmbito nacional, serviu para que a Câmara de Educação Básica tivesse elementos de toda a ordem para avaliar, discutir e sintetizar o estudo realizado. Elaborou-se, então, o texto base para as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, dividido em dois grandes temas:

- a) Tema I: A Organização dos Sistemas de Ensino para o Atendimento ao Aluno que Apresenta Necessidades Educacionais Especiais; e
- b) Tema II: A Formação do Professor.

Dentro do Tema II, quero destacar a Resolução nº 2/2001 CES/CNE (11/09/2001), que elabora as diretrizes para a formação de professores dentro das políticas públicas de inclusão. As *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, em seu art. 18, parágrafo 1º, estabelece que serão capacitados para atender os educandos com NEEs aqueles professores da classe comum que comprovarem em sua formação de nível médio ou superior que

[...] foram incluídos conteúdos sobre Educação Especial adequado ao desenvolvimento de competências e valores para: **1.** perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a Educação Inclusiva; **2.** flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; **3.** avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; **4.** atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial. (BRASIL, MEC/SEESP, 2001c, grifos nossos).

Nesse mesmo artigo, em seu parágrafo 2º, a Resolução nº 2/2001 considera professores especializados em educação especial

aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, MEC/SEESP, 2001b).

Para tal, os professores especializados, no parágrafo 3, deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais de ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (BRASIL, MEC/SEESP, 2001b).

No artigo 18 das *Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica*, em seu parágrafo 4º, temos a orientação de que “aos professores que já estão exercendo o magistério, devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, MEC/SEESP, 2001c).

Na perspectiva da educação inclusiva, temos a Resolução CNE/CP nº 2/2001, que estabelece as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Ela define

que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, MEC/SEESP, 2008).

Temos, ainda, a Lei nº 10.346/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos (BRASIL, MEC/SEESP, 2008, p. 4).

Em 2003, é implantado pelo MEC o *Programa Nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade*, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia de acessibilidade.

O Decreto 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, a qual visa o acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre: a inclusão de Libras como disciplina curricular; a formação e a certificação de professor instrutor e tradutor/intérprete de Libras; o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua

para alunos surdos; e a organização da educação bilíngue no ensino regular (BRASIL, MEC/SEESP, 2008, p. 4).

Em 2005, efetiva-se a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os Estados e no Distrito Federal, onde são organizados centros de referências nas áreas das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para orientação às famílias e formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse público de ensino (BRASIL, MEC/SEESP, 2008, p. 4).

Sobre a formação do professor da educação especial na educação inclusiva, gostaria de salientar a Resolução CNE/CP nº 01/2006. Ela estabelece as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia, para atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, ofertado pelo Programa Institucional de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica. A Resolução destaca, em seu currículo nessa área, uma formação de 3.200 horas num curso de nove módulos, no qual somente no quarto módulo aparecem 60 horas para a educação inclusiva, ou seja, uma média de 5% da carga horária total do curso.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

O MEC/SEESP, reconhecendo as dificuldades enfrentadas pelas escolas diante das inúmeras dificuldades enfrentadas por práticas discriminatórias, no sentido de buscar soluções viáveis para uma educação inclusiva eficiente, apresenta a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008*, que “[...] acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, MEC/SEESP, 2008). Segundo essa política,

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base, da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Esta formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, das salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial (BRASIL, MEC/SEESP, 2008, p. 11).

Para assegurar a intersetorialidade na implantação das políticas públicas, a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

É na *Política Nacional da Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação, do ano de 2006* (PNEI) que se encontram as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias para essa área, os quais objetivam combater a discriminação das crianças, garantindo educação para todas como direito fundamental. Portanto, esse documento, apoiado na Constituição Federal de 1988 (artigo 227), é de fundamental importância para esta pesquisa, como suporte frente à legislação.

No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na década de 1990 foram reafirmados novamente os direitos da Constituição de 1988; também foram criados, na ocasião, mecanismos de participação e controle social para que políticas para a infância pudessem ser formuladas e implementadas.

A partir de 1994, o MEC, após amplas discussões com os gestores municipais e estaduais de educação, procurou definir políticas para a Educação Infantil, do que resultou o documento *Política Nacional de Educação Infantil*, que passou a garantir a expansão da oferta de vagas para crianças de 0 a 6 anos.

Dessas discussões, também resultou o documento *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*, cuja preocupação era qualificar esse profissional e o nível mínimo de escolaridade para atuar em creches e pré-escola, já que o objetivo maior era a melhoria e qualidade do ensino no País. Paralelamente, também estavam acontecendo discussões para as demandas e prioridades de Estados e Municípios para a elaboração da LDB, fortalecendo ainda mais essas

questões. Em 1995, o MEC define, então, os objetivos da Educação Infantil, baseados de quatro linhas de ação:

- [...] a) incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares;
- b) promoção da formação e valorização dos profissionais que atuam nas creches e nas pré-escolas;
- c) apoio aos sistemas de ensino municipais para assumirem sua responsabilidade com a educação Infantil;
- d) criação de um sistema de informações sobre a educação da criança de 0 a 6 anos. (BRASIL, MEC/SEB/PEI, 2006, p. 10).

Em 1998, é criado o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI), dentro do contexto na definição dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, conforme art. 26 da LDB, que exige uma base nacional comum para os currículos. Enquanto o MEC elaborou o RCNEI, o Conselho Nacional de Educação definiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI), de caráter mandatário.

Segundo as Diretrizes da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

o acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos de idade, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. (BRASIL, MEC/SEESP, 2007, p. 10).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 17/2001**. 2001a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Resolução n° 2/2001**. Aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho. 2001b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2011.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2002. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educar para a diversidade**: material de formação docente. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 15 abril 2010.

APÊNDICE B – Registros etnográficos

Os documentos apresentados fazem parte dos registros etnográficos realizados no período de 2000 a 2002, período da realização do projeto.

1. Relação das Escolas Municipais de Educação Infantil da SMEC/RS.
2. Certificados dos módulos de formação em educação inclusiva.
3. Avaliações de alunos(as), gestores e técnicos(as) referentes às diferentes ações psicopedagógicas realizadas nas escolas e na formação/educadores.
4. Exemplar de um Planejamento Individual de Ensino (avaliação/Módulo).