

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

ANDRÉA DE CARVALHO RECKZIEGEL

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTITUIÇÃO DO ALUNO INCLUÍDO

SÃO LEOPOLDO

2012

Andréa de Carvalho Reckziegel

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTITUIÇÃO DO ALUNO INCLUÍDO

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Especial, pelo Curso de Especialização em Educação Especial da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Rejane Ramos Klein.

São Leopoldo

2012

Agradecimentos

À minha orientadora, Rejane, pela tranquilidade e paciência que sempre teve comigo, me ajudando a caminhar nessa trajetória de investigação em busca de concluir essa monografia. Agradeço pela oportunidade de ser sua orientanda e por compartilhar pelo menos um pouco de seus conhecimentos.

À Unisinos e ao Curso de Especialização, juntamente com todos os professores nele inseridos.

Ao Grupo de estudos e Pesquisa em Inclusão da Unisinos (GEPI), pela oportunidade de participar, pelo conhecimento recebido e pelo estímulo de continuar aprendendo cada vez mais e nunca estar completamente satisfeita.

À escola onde fiz as entrevistas, principalmente, à diretora, à coordenadora e à professora que me acolheram, aceitando compartilhar comigo as suas compreensões a respeito da inclusão, possibilitando a realização deste trabalho. À coordenadora da Rede, que se dispôs a me auxiliar quanto às orientações legais utilizadas.

À minha família que está sempre por perto para me ajudar e me apoiar. É dela que sinto a grande força para seguir em frente e ser uma pessoa melhor, tanto pessoal quanto profissionalmente.

Ao meu vô, que mesmo longe de mim, sinto que estava sempre ao meu lado me dando todo o suporte que necessito, sei que está muito feliz por mim, e por mais esta etapa em minha vida. Saudades!

À minha grande amiga Renata, por estar sempre comigo em todos os sentidos, pela paciência e por me puxar para seguir firme.

RESUMO

Este trabalho trata sobre a constituição do aluno, dito de inclusão, na Educação Infantil. A problemática discute a respeito das formas que esse aluno da Educação Infantil vem sendo narrado, cada vez mais cedo, na instituição, como aluno de inclusão. Para investigar esta problemática, utilizei alguns autores que se aproximam da perspectiva teórica dos estudos culturais, pós-estruturalista, tais como, Veiga-Neto (1999), Lopes (2007; 2009), Varela (1992; 2002), Bujes (2001; 2004; 2005; 2007), entre outros. Como metodologia, realizei entrevistas em uma escola onde iniciava-se toda uma narrativa sobre o comportamento e atitudes de uma criança, caracterizando-a como uma aluna de inclusão. O Projeto Político Pedagógico da escola e os materiais disponibilizados pela Rede de Ensino, sobre a temática da inclusão, foram também analisados como contexto onde se produzem essas e outras narrativas sobre inclusão. A realização desta investigação permitiu trazer elementos para compreendermos que a inclusão tem sido vista a partir do entendimento da deficiência dos sujeitos. Ficou visível que, a partir daí, a escola tem encaminhado suas práticas para dar conta da diversidade, enfatizando a socialização do aluno.

Palavras-chave: Educação Infantil. Inclusão. Aluno. Escola.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
1 HORA DA RODINHA: UM COMEÇO DE CONVERSA	8
1.1 Trajetória acadêmica e profissional	8
1.2 Caminhos metodológicos	13
2 VAMOS BRINCAR? CONSTITUINDO SUJEITOS DE INCLUSÃO NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	18
2.1 Conceituando o tema de pesquisa	19
2.2 Fragmentos históricos sobre a infância e a escola	23
3 HORA DE APRENDER: PRÁTICAS SOBRE A IN/EXCLUSÃO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	28
3.1 A inclusão vista como diversidade e deficiência	30
3.2 A necessidade de um diagnóstico para identificar o sujeito.....	33
3.3 Inclusão reduzida à convivência.....	39
4 HORA DE IR PARA CASA: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS.....	51
APÊNDICE A – Roteiro para as entrevistas	55
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido	56

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho é resultado de minhas inquietações como professora de Educação Infantil e como aluna do curso de Pós-Graduação em Educação Especial da Unisinos. Ao longo de minha trajetória como professora, na maior parte, dentro da área da Educação Infantil, e conhecendo o trabalho desenvolvido no Ensino Fundamental, percebi uma questão desafiadora e que gostaria de investigar: a maneira como o aluno da Educação Infantil é constituído e a importância que muitas professoras atribuem ao diagnóstico para detectar se ele tem ou não uma deficiência. Outra questão é como as crianças, ditas de inclusão na Educação Infantil, vão sendo constituídas como um problema a ser diagnosticado devido ao seu ingresso nas Séries Iniciais.

Conforme fui refletindo, observando e lendo a respeito, transformei minhas dúvidas e inquietações em questionamentos que me levaram a realizar esta pesquisa que tem como objetivo analisar como a Escola de Educação Infantil constitui um aluno dito de inclusão.

A partir de entrevistas com a professora, com a coordenadora e com a diretora de uma escola de Educação Infantil, bem como, com a Coordenadora de Inclusão na Rede de Ensino, busquei elementos para problematizar as narrativas que têm marcado um certo entendimento sobre a inclusão. Para tanto, também foi necessário buscar, nos documentos legais, alguns aspectos que orientam as práticas pedagógicas voltadas a “incluir” determinados alunos. Assim, organizei o presente trabalho em três capítulos.

O primeiro capítulo, *Hora da Rodinha: um começo de conversa*, é dividido em duas partes. A primeira, *Trajatória profissional e acadêmica, questões relacionadas ao tema de pesquisa*, apresenta minha trajetória e as relações que têm com o tema investigado, e, a segunda, *Caminhos metodológicos*, apresenta a justificativa para a escolha do local a ser investigado, e dos procedimentos metodológicos adotados.

O segundo capítulo, *Vamos Brincar? Constituindo sujeitos de inclusão no espaço da Educação Infantil*, também é dividido em dois subcapítulos. O primeiro, *Conceituando o tema de pesquisa*, apresenta os conceitos utilizados para a análise do material empírico. O segundo, *Fragmentos históricos sobre a infância e a escola*, mostra alguns aspectos históricos sobre a constituição da infância e da escola, para compreender seus significados na atualidade.

O terceiro capítulo, *Hora de aprender: práticas de in/exclusão nas escolas de Educação Infantil*, trata da análise dos materiais produzidos durante a investigação. Ele é dividido em três partes, em que foi possível destacar três unidades que expressam as recorrências nas narrativas das entrevistas. A primeira, *A inclusão vista como deficiência e como diversidade*, mostra como a criança, dita de inclusão, é vista a partir de sua deficiência, daquilo que lhe falta, do seu comportamento que se destaca dos demais. A segunda, *A necessidade de um diagnóstico para identificar o sujeito*, mostra a importância ao diagnóstico, a um saber especializado para definir as possibilidades de intervenção com a criança. A terceira, *A inclusão reduzida a convivência*, refere-se à inclusão sendo pensada apenas como possibilidade da criança conviver com outras, ou seja, a ênfase está centrada na socialização das crianças.

Finalizando o trabalho, faço uma breve conclusão, no Capítulo 4 denominado *Hora de ir para casa: considerações finais*, buscando destacar minhas aprendizagens.

1 HORA DA RODINHA: UM COMEÇO DE CONVERSA

Iniciar um trabalho sempre é uma tarefa complicada e difícil. Como encontrar as palavras certas quando há tanto a dizer? Esse trabalho é resultado de algumas inquietações, durante minha trajetória acadêmica, pessoal e profissional. Por isso, no primeiro capítulo, apresento minha trajetória acadêmica e profissional demonstrando o quanto isso perpassa o meu interesse investigativo. Também abordo os instrumentos metodológicos utilizados na pesquisa, e que foram imprescindíveis para a minha caminhada investigativa.

1.1 Trajetória acadêmica e profissional

[...] Cada prática de pesquisa é uma linguagem, um discurso, uma prática discursiva, que está sempre assinalada pela formação histórica em que foi constituída. Formação histórica esta que marca o lugar discursivo de onde saímos; de onde falamos e pensamos; também de onde somos faladas/os e pensadas/os; de onde descrevemos e classificamos a(s) realidade(s). (CORAZZA, 1996, p. 124)

Começo este capítulo citando esta autora porque compreendo, com base em suas ideias, a pesquisa como um lugar marcado pelas escolhas que fazemos, desta maneira, não há como prever o que encontraremos ao longo do caminho, assim como, os resultados destas escolhas.

Partindo disso, considero muito difícil iniciar uma justificativa para esta monografia, quando muitas ideias passam pela cabeça, como escolher somente uma delas? Uma escolha que tenho, neste momento, seria dentro do quê gostaria de trabalhar, ou seja, o quê gostaria de investigar; são as questões relacionadas à Educação Infantil.

Desde que sai do magistério, grande parte de minha experiência docente foi na Educação Infantil. Nessa primeira fase da Educação Básica, que me encontrei como professora, é aqui que gosto e me realizo como pessoa e como

profissional. Porém, é nessa área que também me vejo, constantemente, repensando às questões voltadas à minha prática, com meus alunos – prática esta que exige muito rigor em relação às questões pedagógicas – fato que, algumas vezes, não imagina-se que seja possível pensar sobre esta modalidade de ensino.

Conforme Bujes (2001, p. 20) destaca:

O que temos que deixar de lado é uma visão “escolar” do currículo que toma como modelo as formas de trabalhar o conhecimento que herdamos do ensino fundamental. [...] A experiência que a criança vive na escola infantil é muito mais completa e complexa. Nela a criança desenvolve modos de pensar, mas também se torna um ser que sente de uma determinada maneira.

O rigor, portanto, na Educação Infantil, não se trata apenas de apegar-se numa rotina ou em um currículo como no Ensino Fundamental. Trata-se, também, de pensar se é possível as crianças desenvolverem-se de diferentes formas nesse espaço, de acordo com suas possibilidades e necessidades.

Por isso, fui buscar respostas a essas inquietações no Curso de Educação Especial. Foi uma maneira de olhar com estranhamento para minha prática e ter a possibilidade de investigar, buscar outros olhares sobre as aprendizagens dos alunos, principalmente, quando vistos a partir de um currículo fechado, não se encaixam, não conseguem aprender da mesma forma que os demais na Educação Infantil.

Tive a oportunidade de atuar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), e penso ser muito complicado explicar como era trabalhar com aquelas crianças, de diversas idades, com diversos tipos de deficiências, mas pude perceber que elas tinham muitas possibilidades de aprendizagem. Considerava esta prática como algo fora de tudo que havia aprendido até então, e, assim, começou minha aproximação com a Educação Especial.

Em outro momento, de minha trajetória, pude atuar em uma escola infantil regular, com crianças ditas de inclusão. Percebi, nesse contexto, que as crianças

eram de alguma maneira tratadas de forma diferente das demais ditas 'normais', o que me inquietava. A orientação dada era que quando não se conseguia fazer com que elas participassem das atividades, as deixassem fazer o que gostariam naquele momento. Ou seja: não havendo nenhum tipo de intervenção ou de investigação sobre as possibilidades de aprendizagem dessas crianças. Apenas produzindo uma marca sobre aqueles que não se encaixam nessa norma escolar¹. O mais importante parecia ser elas estarem ali, uma maneira de ver a inclusão como simplesmente colocar para dentro, inserindo-as no mesmo espaço.

Minha graduação foi dentro desta área, Pedagogia com Habilitação em Educação Especial, curso em que pude aprender algumas coisas dentro desse campo das deficiências, e, com isso, mapeando algumas pistas de como poderia trabalhar para melhor desenvolver as potencialidades das crianças ditas com deficiência. Porém, pra mim, ainda era pouco, pois buscava algo mais específico que tratasse sobre os alunos que não aprendem. Fui atrás de mais cursos: fiz um curso de extensão na área, em que me foi oferecido mais do que saberes sobre como trabalhar com crianças com deficiências. Assim como, participei do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI) na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), buscando sempre aprender mais, e repensar a minha prática na atuação com esses alunos. Logo em seguida, ingressei na pós-graduação, Especialização em Educação Especial. Nesse curso, nos foi oferecido uma série de estudos sobre autores que trabalham na área da inclusão, assim como com a perspectiva teórica dos estudos culturais, pós-estruturalista, abordando também aspectos da história da educação e da infância, juntamente, com estudos mais aprofundados no campo da Educação Especial.

Diferente do meu trabalho de conclusão de graduação, intitulado *Espaços, tempos e inclusão: uma problematização das (im)possibilidade de aprendizagem* (RECKZIEGEL, 2010), que teve um foco maior no Ensino Fundamental, o que

¹ Norma escolar será mais trabalhada e explicada no Capítulo 2.

busco realizar agora é um olhar mais atento para a Educação Infantil. Porém, com esta investigação e com o início de um olhar investigativo, pude observar que a visão do senso comum é que o Ensino Fundamental seria mais importante do que a Educação Infantil, talvez pela noção equivocada de que nos anos iniciais temos conteúdos a serem ensinados, dispostos no currículo. Assim como também se atribui ao Ensino Médio mais importância do que ao Ensino Fundamental, e, se pensarmos na universidade, a mesma situação acontece em relação ao Ensino Médio. Nesse sentido, começaram minhas incomodações, inquietações e fui em busca das razões, explicações para tal distinção entre as modalidades de ensino, pois atuo na Educação Infantil e tenho o mesmo rigor, as mesmas preocupações com as aprendizagens. Além disso, a maneira como a criança dita de inclusão é vista na Educação Infantil, me levou a questionar inicialmente:

Como a Escola de Educação Infantil constitui o aluno de inclusão?

Retomando o foco das análises realizadas, para meu trabalho de conclusão, e, tentando colocá-lo dentro de minhas inquietações atuais, os tempos e espaços dentro da Educação Infantil são diferentes do Ensino Fundamental, mas, da mesma maneira, devem promover aprendizagens às crianças, assim como, criam diferentes posições para elas ocuparem, as quais, talvez, as acompanhem no Ensino Fundamental. A rotina, por exemplo, é vista pelas teorias do desenvolvimento infantil como muito importante no dia-a-dia, na escola infantil, porém, é preciso analisar o quanto tal rotina pode moldar o corpo da criança, constituindo-a de acordo com a norma escolar, aprendendo determinadas maneiras de ser e se comportar, assim como, atitudes e valores. E aquelas que não respondem a esse comportamento ideal, não respondem adequadamente a essa norma? Como elas são vistas, posicionadas?

A rotina da Educação Infantil faz parte do, ou se constitui como um currículo, pois este não se reduz a uma mera listagem de conteúdos, é mais que isso,

[...] é importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de 'fazer coisas' mas também vê-lo como 'fazendo coisas às pessoas'. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz. (SILVA, 2008, p. 194)

Desta forma, o currículo constitui-se a partir daquilo que fazemos na escola e fora dela, assim o "currículo escolar não é somente aquele que é pensado desde a escola, mas é, também aquele constituído no cotidiano por todos que participam dele"(LOPES, 2007, p. 13). Deste modo, podemos pensar no currículo em permanente "(des)construção" (LOPES, 2007), partindo sempre dos alunos que entram na escola, mais especificamente na Educação Infantil.

Em minha experiência na escola regular, pude perceber que aquilo que se dizia sobre a inclusão era apenas colocar a criança para dentro da escola, sem pensar no currículo, ou seja, em suas aprendizagens e as formas com as quais o ensino, o espaço e o tempo precisavam ser revistos. De acordo com Lopes (2007, p. 18), "para poder estar dentro do lugar desejado, foi preciso inventar o lado de fora", ou seja, para a criança considerada normal, adequada, ser desta maneira, foi necessário o outro, diferente dela, que estivesse na posição contrária, considerada anormal, indesejada. Podemos chamar isso de in/exclusão, uma fronteira entre a inclusão e a exclusão, em que, ao mesmo tempo, a criança é incluída, mas também pode ser excluída. Ou seja, essa fronteira não é nítida, dependem das relações que se estabelecem.

Até aqui objetivei mostrar como minha trajetória acadêmica e profissional foram me constituindo e da mesma forma me possibilitaram construir meu problema de pesquisa. No próximo subtítulo apresento minhas escolhas investigativas para a realização desta pesquisa.

1.2 Caminhos metodológicos

Para analisar de que maneira as crianças da Educação Infantil são constituídas como alunos “inclusão”, optei por realizar uma pesquisa de campo, que envolveu dois procedimentos metodológicos: entrevistas com pessoas envolvidas indireta e diretamente com a Educação dos alunos ditos de inclusão na escola regular; e análise de alguns fragmentos de documentos que foram indicados como orientadores de práticas inclusivas.

De acordo com Rosita Edler Carvalho (2008, p. 131), uma prática de pesquisa pode ser classificada pelos seus objetivos, neste caso, considero esta pesquisa exploratória, pois,

[...] têm como objetivo tornar mais explícitos os vários aspectos dos fatos e fenômenos que se deseja conhecer. Seu planejamento é bastante flexível e diz respeito a levantamentos bibliográficos, entrevistas e análise de exemplos correlatos ao que está sendo analisado.

Nesse sentido, os objetivos dessa investigação são bem modestos, pois pretendem dar conta de trazer alguns elementos que contribuem nessa constituição do sujeito da Educação Infantil como aluno de inclusão.

Para a realização dessa investigação escolhi um município da Região do Vale do Rio dos Sinos, mais especificamente uma escola de Educação Infantil. Nesse contexto, tenho proximidade e percebi que, há pouco tempo, foi matriculada uma criança que foi sendo narrada como aluna de inclusão. A escolha desta escola foi em função dessa situação, pois a questão da inclusão, na área da Educação Infantil, não aparece de forma assim tão recorrente. Analisar como os discursos sobre a inclusão estão chegando nessa modalidade de ensino passa a constituir o foco dessa investigação.

Nessa escola foram realizadas três entrevistas: uma com a professora, e mais duas, com a coordenadora e com a diretora da escola, a fim de buscar

elementos que pudessem compor um certo conjunto de discursos sobre a inclusão na área da Educação Infantil.

Para um olhar mais amplo, também foi realizada uma entrevista com a coordenadora da Educação Especial da Rede de Ensino do município em questão, com o objetivo de relacionar o olhar da Rede para a inclusão com as práticas desenvolvidas na escola.

Estas entrevistas foram elaboradas de acordo com o que Triviños (1987, p. 146) orienta como próximo a uma entrevista semi-estruturada, pois, segundo ele, esse tipo de entrevista pode ser considerado como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Uma entrevista semi-estruturada, foca em questões que são organizadas de maneira mais aberta, permitindo ao entrevistado expressar seu modo de pensar ou agir. De acordo com Rosa (2006, p. 30-31)

As questões, nesse caso, deverão ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. [...] Exigem que se componha um roteiro de tópicos selecionados. As questões seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente.

As entrevistas, nesse sentido, permitiram trazer à tona um conjunto de ditos advindos das pessoas que são responsáveis, nesse momento, na escola e na Rede de Ensino, por responder como a inclusão deve ser conduzida. Essas narrativas das entrevistadas não são tratadas como verdades sobre a inclusão, mas antes possíveis de serem problematizadas. Como afirma Silveira (2007, p. 128)

[...] as lógicas culturais embutidas nas perguntas dos entrevistadores e nas respostas dos entrevistados não têm nada de transcendente, de revelação íntima, de estabelecimento da “verdade”: elas são embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos.

As entrevistas foram compostas, inicialmente, de duas perguntas, são elas:

- Como a inclusão está sendo pensada na Rede/escola/sala de aula?
- Quais ações estão sendo criadas/direcionadas para a inclusão dessas crianças da Educação Infantil na Rede/escola/sala de aula?

Para a coordenadora da Educação Especial da Rede, o foco da questão seria pensada em relação à forma em que a secretaria vem encaminhando as orientações. Para a direção e coordenação da escola, foram direcionadas as perguntas para a escola e para a sala de aula, a pergunta dirigia-se à professora.

Porém, após a realização das duas perguntas com a diretora e com a professora, ainda senti a necessidade de saber maiores detalhes sobre a inclusão das crianças, por isso, perguntei posteriormente: de que maneira esses sujeitos eram pensados, porque eram considerados de inclusão. Foi então necessário incluir mais uma questão nas entrevistas:

- Quais critérios/elementos foram considerados/utilizados para definir o aluno como de inclusão?

Além disso, outra fonte de dados foi a análise de alguns documentos que,

Para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos. Por exemplo: analisar textos oficiais sobre Educação Infantil, nessa perspectiva, significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria por trás dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas. (FISCHER, 2001, p. 198-199)

Nesse sentido, os documentos como o Projeto Político Pedagógico da escola, foram necessários na parte que referenciava às práticas voltadas à inclusão, já que o entendimento que se tem acerca desse projeto é “[...] dizer com clareza o que a escola vai realmente fazer, a partir de suas condições, de acordo com as estratégias que são factíveis e com os recursos que, mesmo ainda não disponíveis, têm condições de ser alocados” (PADILHA, 2008, p. 90). Já o documento que regula as práticas inclusivas da Rede, ou seja, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009/2), foi necessário para entender a maneira como a coordenação da Educação Especial fundamenta seu trabalho e direciona as escolas nas quais auxilia.

Realizei as entrevistas em duas etapas, a primeira com a coordenadora, com a diretora e com professora, em que questionei as duas primeiras perguntas. A segunda etapa, conversei com a diretora e com a professora, em que realizei, a terceira pergunta somente. As entrevistas dentro da escola foram a partir de contatos prévios com as entrevistadas. Elas foram muito cooperativas, pois pareceu-me haver um desejo ou uma necessidade de discutir essas questões na escola. Da mesma forma, o Projeto Político Pedagógico, que é de manejo de todos, foi-me emprestado para a leitura e análise dos dados.

Com a coordenadora da inclusão já foi um pouco mais complicado, uma vez que ela atende várias escolas, e, muitas vezes, não encontra-se na sede da prefeitura, na Secretaria de Educação. O setor da Educação Especial do município é dividido em regiões, onde trabalham várias pessoas, sendo uma responsável por cada região. Um horário foi previamente agendado com a coordenadora de inclusão da região da escola e, neste dia, a coordenadora atendeu-me muito bem, respondendo as três questões com tranquilidade. Sobre o projeto que embasa as decisões da Rede, entregou-me um livro escrito pelo Deputado Paulo Pimenta

(2010) com algumas leis básicas da Educação Inclusiva, apontando-me quais os artigos que eles mais se baseiam.

Acredito que, com esses materiais, foi possível construir um certo arquivo para observar algumas recorrências a fim de trazer elementos que cercam a minha questão de pesquisa. Perceber como as diferentes linguagens, os vários olhares para a inclusão constroem conceitos, constituem realidades, dentro de uma escola de Educação Infantil que seria o foco dessa investigação. Afinal,

Se somos escolhidas/os (quer dizer, apanhadas/os, enredadas/os, induzidas/os, atravessadas/os, suscitadas/os, e também aferrolhadas/os) por uma determinada prática de pesquisa – porque uma prática de pesquisa é uma linguagem –; e se somos subjetivadas/os, como um efeito da mesma linguagem e do mesmo dizer, continuaremos a entender, classificar, pensar e dizer da “coisa” que investigamos as mesmas coisas, já que a coisa vai responder, na mesma língua, às perguntas que lhe forem dirigidas. (CORAZZA, 1996, p. 125)

As entrevistas foram transcritas para verificar algumas dessas linguagens, as quais me permitiram analisar as práticas e conceitos utilizados pelas entrevistadas, assim como, os documentos que embasam essas práticas.

Ao ler e reler, agrupar e desagrupar essas falas das entrevistadas, foi possível identificar algumas recorrências, ou seja, alguns elementos que se repetem e apontam para esse processo de constituição do aluno incluído. Porém considero importante, trazer elementos que possam ajudar a compreender e embasar as análises das entrevistas. Para tanto, no próximo capítulo, discuto alguns conceitos que julgo serem essenciais para sustentar a pesquisa.

2 VAMOS BRINCAR? CONSTITUINDO SUJEITOS DE INCLUSÃO NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo pretende trazer elementos para discutir sobre os sujeitos de inclusão vistos a partir da Educação Infantil. De que forma eles são constituídos como alunos de inclusão nas escolas de Educação Infantil atuais, e o quê essa constituição produz no contexto escolar. Além disso, cabe perguntar o quanto esse olhar marca de certa maneira a trajetória escolar do aluno.

Tomando como base o campo teórico dos Estudos Culturais e Pós-Estruturalismo. Porém, de acordo com Corazza (1996, p. 124), não há somente uma única metodologia, ou seja, “[...] não encontro nenhum critério que autorize alguém a selecionar esta ou aquela metodologia de pesquisa. Justo porque não é tal ou qual método que se opta, e sim por uma prática de pesquisa que nos ‘toma’, no sentido de ser para nós significativa”. Assim,

[...] não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos “escolhidas/os” (e esta expressão tem, na maioria das vezes, um sabor amargo) pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as)sujeitou. (CORAZZA, 1996, p. 125)

Na primeira seção trago alguns conceitos que dão sustentação a essa investigação que foram sendo necessárias a partir das escolhas metodológicas realizadas. Na segunda seção busco alguns fragmentos da história da infância e da educação escolarizada no sentido de compreender como a Educação Infantil tornou-se hoje mais um espaço a preocupar-se com a inclusão.

2.1 Conceituando o tema de pesquisa

Apresento alguns conceitos a cerca do tema que está sendo investigado no sentido de sustentar essa pesquisa. Busquei construir esses conceitos a partir de alguns fragmentos da legislação referente à Educação Infantil, bem como, tendo como base alguns autores que tratam sobre os temas que estão diretamente relacionados à essa área.

A preocupação com a criança pequena passa a ser o centro dos debates educacionais, sendo que esse capítulo abordará como foi possível essa preocupação.

De acordo com o artigo 29º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)(BRASIL, 1996), a Educação Infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Da mesma perspectiva, a Educação Infantil aparece nas diretrizes curriculares, caracterizada como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009)

Bujes (2001, p. 16) concorda com a legislação, mas amplia os conceitos de cuidar e educar, quando afirma que “a educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar”. O cuidar no sentido das atividades primárias com a criança, como higiene e alimentação, e o educar no sentido da interação com pessoas, participação e criação de experiências de vida e cultural. Segundo Bujes (2001, p. 18),

Esse processo de constituição dos sujeitos no mundo da cultura é o que chamamos de educação – o fenômeno pelo qual a criança (mas também os jovens e adultos) passa não apenas a absorver a cultura do seu grupo mas também a produzi-la e ativamente transformá-la. [...] Portanto, a educação não constitui um processo de transmissão cultural, mas de produção de sentidos e de criação de significados. A forma como as instituições escolares, entre elas as creches e pré-escolas, se organizam para produzir estes processos é o currículo.

Na Educação Infantil, a própria organização da rotina diária seria considerada um currículo. Dentro dessa rotina engloba-se tanto a parte do cuidado, como o ensino e o auxílio à ida ao banheiro, lavar as mãos antes do lanche, escovação dos dentes; quanto à parte da educação escolarizada, a partir de alguns trabalhos pedagógicos e lúdicos, como o próprio brincar. Assim, “[...] o papel da Educação Infantil se situaria, então, em promover o desenvolvimento da criança, a partir de uma disposição organizada dos meios” (BUJES, 2004, p. 216).

De acordo com esta rotina, o currículo pode ser visto como “construção de nós mesmos como sujeitos” (SILVA, 2008, p. 196), nos produzindo sujeitos muito particulares, podendo incluir ou excluir. Assim, “[...] de acordo com essa disposição do currículo na escola moderna é que tem sido possível, entre outras coisas, fixar quem somos nós e quem são os outros” (VEIGA-NETO apud KLEIN, 2009, p. 154). O outro aqui pode ser compreendido como aquilo que eu não sou, ou seja, aquele que é diferente de mim.

Os sujeitos na escola são vistos como normais ou anormais, a partir de uma norma escolar. De acordo com Acorsi (2010, p. 184)

[...] a norma serve como um mecanismo que vai se estabelecer, ao mesmo tempo, sobre o corpo individual e coletivo. Servirá como parâmetro para determinar tanto o normal quanto o anormal, tendo como referência sempre o normal, o positivo, o eficiente etc.

A escola trabalha na lógica da normalização dos sujeitos, portanto, todos devem estar incluídos na escola regular, assim preparando o sujeito da Educação Infantil, cada vez mais cedo, para permanecer nessa lógica da escolarização, o que

parece ser uma demanda colocada como um imperativo, atualmente, conforme aponta Acorsi (2010, p. 184-185)

A lógica binária na qual se apóia o processo de disciplinamento e normalização proposto pela instituição escolar não permite que se fale apenas em inclusão, já que, colado a ela – e, por que não dizer, simultaneamente –, se estabelece também um processo de exclusão.

Estar dentro da escola, não significa estar incluído, não está garantido as condições de aprendizagem, ao contrário, marcando a diferença entre eles, muitas vezes, reforça-se uma deficiência no sujeito como um problema a ser enfrentado. Esse direcionamento das práticas educacionais gera o processo de in/exclusão (LOPES, 2007), pois a criança somente está incluída fisicamente na escola, fazendo com que a inclusão e exclusão caminhem juntas, colocando a criança para dentro, mas continuando a posicioná-la como um anormal e excluindo-a em certas situações. Conforme Lopes (2007, p. 17-18):

O lugar da inclusão em nosso tempo ocupa o tamanho do lugar inventado para a exclusão. Quem ocupa uma das posições de sujeito consideradas adequadas, normais, almejadas por uma sociedade prospera e tecnologicamente desenvolvida, deseja que o outro esteja em uma das posições de sujeito consideradas inadequadas. Para poder estar dentro do desejado, foi preciso inventar o lado de fora.

Podemos chamar esse processo de in/exclusão, como um conceito que caracteriza as peculiaridades do nosso tempo, entendendo que as políticas inclusivas trabalham com formas de inclusão e, ao mesmo tempo, de exclusão, tornando esses dois processos inseparáveis. Isso significa dizer que os sujeitos não ocuparão posições definitivas de inclusão, mas sim, que, em alguns momentos, estarão incluídos e em outros excluídos. Esse processo está presente em todos os níveis de ensino, nas escolas, pois “[...] ela tem sido um dos espaços onde operam diferentes dispositivos e estratégias para que a inclusão, em suas distintas

dimensões (social, escolar, laboral) aconteça” (LOPES, 2007, p. 18). Conforme também afirma Veiga-Neto apud Lopes (2009, p. 112):

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão.

De acordo com a LDBEN, art 58º, podemos ver uma tentativa dessa igualdade, pois diz-se que “A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a Educação Infantil”(BRASIL, 1996). Também nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu artigo 1º, fala que o atendimento de educação especial inicia-se na Educação Infantil, e, de acordo com a mesma diretriz, entende-se por educação especial,

Art. 3º Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços 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.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva. (BRASIL, 2001)

Cada vez mais cedo torna-se necessário a identificação desse “aluno de inclusão” através desses saberes especializados que devem fazer parte do contexto escolar, e, inclusive, da Educação Infantil. Assim, considerando minha pergunta inicial sobre a constituição desse aluno incluído na Educação Infantil, busquei

compreender, primeiramente, por que houve a necessidade de enviar as crianças às diferentes instituições. Por isso, no próximo subtítulo trago fragmentos da história da infância e da escola. Assim, procuro trazer o porquê da necessidade atual de todos estarem na escola regular, e porque nesse contexto, a Educação Infantil se tornou obrigatória.

2.2 Fragmentos históricos sobre a infância e a escola

Durante muito tempo, a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual ela pertencia. [...] Por um bom período na história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar essa responsabilidade pela criança com seus pais e com a comunidade da qual faziam parte. (BUJES, 2001, p. 13)

A citação de Bujes (2001), possibilita mostrar um pouco das condições históricas que permitiram a infância ser hoje entendida da forma em que vem sendo, como uma necessidade. É possível observar que a Educação Infantil é muito recente, em relação às outras modalidades de ensino, mas ela sofreu rápidas mudanças considerando as mudanças da sociedade. E são essas mudanças ou algumas delas, que são importantes de serem destacadas para serem relacionadas à inclusão.

Na Idade Média não existia sentimentos sobre a criança, ela simplesmente existia, era como um mini-adulto, “não se diferenciavam dos adultos por suas roupas, por suas atividades, nem pelo que diziam ou calavam” (ARIÈS apud NARODOWSKI, 2002, p. 108). Segundo Ariès a infância como conhecemos hoje começou a configurar-se somente no século XVI.

As crianças, em geral, eram misturadas e aprendiam convivendo com os adultos, e, a partir do fim do século XVII, a aprendizagem que era ligada ao saber do adulto, foi substituída como meio de educação em espaços de isolamento das crianças,

As novas instituições fechadas, destinadas ao recolhimento e instrução da juventude, que emergem a partir do século XVI (colégios, albergues, casas prisões, casas da doutrina, casa de misericórdia, hospícios, seminários...) tem em comum esta funcionalidade ordenadora, regulamentadora e sobretudo transformadora do espaço conventual. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 74)

Neste período, Comenius acreditava que a “diferença entre a infância e a idade adulta é uma diferença de grau, na qual o ser humano alcançou seu desenvolvimento” (NARODOWSKI, 2001, p. 45). Ainda não tinha a concepção pedagogizada de infância, esta ideia aparece somente no fim do século XVII e ao longo do século XVIII, pois, segundo o autor, a infância é um lugar que existe porque deve ser completado, um momento transitório.

A partir do pensamento Comeniano, que diz que o “pai não é quem deve se encarregar da educação escolar das crianças” (NARODOWSKI, 2001, p. 51), passa a se dar grande importância para as crianças serem educadas sendo reunidas, ou seja, juntas em um espaço, sendo atendidas por pessoas especializadas no processo de ensino e aprendizagem.

O grande objetivo do ensino para Comenius é colocar ordem em tudo, ou seja, com sua escola ideal para ensinar tudo a todos é necessário que a escola promova a ordem, e, assim, as crianças nela inseridas, são dispostas a uma disciplina, que segundo Veiga-Neto (1999, p. 45), “é tudo aquilo que dizemos às crianças – e por extensão, a qualquer um que ainda não sabe –, e tem objetivo de ensinar e conduzir a ação dos outros”.

Com isso, a disciplina do corpo, ganha também espaço na escola, onde a criança deve aprender a ficar sentada durante um período de tempo, determinado pela professora (instituição) para aprender também o conhecimento escolarizado. Nesse sentido, a disciplina do saber compõem o currículo, definindo aquilo que a criança deve aprender naquele período. Como afirma Kant (2002) as crianças são mandadas mais cedo para a escola para obedecer o que lhes é mandado e se acostumarem a ficar sentadas tranquilamente. Assim, “tempo e espaço escolares

são, entre outros elementos determinantes das condições normais de uma aprendizagem considerada adequada [...]” (LOPES; FABRIS, 2005, p. 1).

Com a Modernidade, onde tudo deve ter uma ordem e estar em ordem, surge a idealização do sujeito, os padrões de conduta e a sua normalização do. O sujeito ideal deve estar dentro de uma conduta criada culturalmente e naturalizada por todos. Assim, começa-se a estudar a criança, que é vista a partir de uma essência naturalizada, ou seja, o que a criança é, vai sendo entendido, a partir de modelos ideais do que se quer em uma criança, e quem foge dessas características não é um sujeito normal, seria um sujeito considerado “anormal”. Assim:

[...] para individualizar a infância é necessário construí-la como uma essência e nomeá-la para designar uma diferença que terá de ser institucionalizada em escolas. Trata-se, por fim, de dotar de um corpo – o corpo infantil – a instituição escolar. (NARODOWSKI, 2002, p. 116)

As escolas de Educação Infantil surgiram muito em função da revolução industrial e a nova estrutura familiar com o trabalho da mulher fora de casa, onde foi necessário as crianças começarem a frequentar essas instituições. Podemos afirmar, com a ajuda de Bujes (2001), que o surgimento de creches e pré-escolas tiveram grande importância na correção e disciplina das crianças, que eram vistas como uma ameaça à ordem, assim como “[...] se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado desse conjunto social” (BUJES, 2001, p. 15).

Juntamente com a expansão da Educação Infantil, especialmente no século XIX, pode-se perceber a grande influência médica, que mostrava o desenvolvimento normal e a conduta das crianças,

Estas ideias vieram a fazer com que muitas práticas discriminatórias fossem exercidas em nome do que era “certo”, “normal”, “adequado”, em relação às condutas humanas, levando a exclusão daqueles que eram “diferentes”, por uma mera impossibilidade de tolerar algo que fugisse a uma norma estabelecida de forma arbitrária e que acabava por se tornar não discutível. (BUJES, 2001, p. 15)

Com essa ideia de “normal”, segue o conceito de Julia Varela (2002) de pedagogias corretivas, juntamente com o discurso pedagógico de Rousseau (apud NARODOWSKI, 2002, p. 114) quando diz que é “[...] baseado na capacidade de nomear atributos, a oferta produz efeitos inequívocos ao delinear a infância em sua capacidade essencial (natural, pela própria condição de infância) de aprender, de ser educado”. Assim, a criança encontra-se no centro da ação educativa, e sua aprendizagem deve ocorrer partindo dessa ação, como uma forma de controle menos visível e mais operativo.

As pedagogias corretivas colocam em ação técnicas pedagógicas para condicionar a ação na medida do interesse infantil, transformando as noções de tempo e espaço nos quais se desenvolve a atividade escolar. Pode-se afirmar que essa pedagogia surge com a invenção da criança “anormal”, para torná-la “normal”.

Nas pré-escolas, passou-se a ser exigida a construção de:

[...] um mundo adaptado ao aluno implica uma mudança radical na organização da sala de aula, concebida agora como a prolongação do corpo infantil, como um espaço proporcionado a suas necessidades de observação e experimentação: salas claras e iluminadas, com móveis pequenos e de forma variadas: pequenas mesas, pequenas cadeiras, pequenas poltronas, armários fáceis de abrir, diminutos lavabos de fácil acesso, enfim, móveis leves, simples e transportáveis. Configura-se assim todo um mundo “em miniatura” que rompe com a rígida organização do espaço disciplinar no qual o estrado de madeira era o símbolo da autoridade e o poder do mestre. (VARELA, 2002, p. 94)

Essa organização das salas de aula, específica para Educação Infantil, exige que todo o espaço seja adequado para as crianças pequenas, móveis e banheiros adaptados a elas, muitos brinquedos, e tudo que chame a atenção para uma

aprendizagem partindo das experiências individuais e dos interesses dessas crianças.

Segundo Bujes (2004, p. 227):

Os brinquedos, enquanto elementos da vida social que se configuram com determinados sentidos para as crianças, oferecem oportunidades para que elas percebam a si e aos outros como sujeitos que fazem parte do mundo social, e acabam por se constituir em estratégias através das quais os diferentes grupos sociais usam a representação para fixar a sua identidade e a dos outros.

Nesses espaços, utilizando o brincar, ainda pode-se ver o controle partindo do professor, que observa atentamente todas as atitudes das crianças, registrando e com isso, 'moldando-as' na rotina diária e em brincadeiras dirigidas. Com essas observações percebe-se quem é considerada a criança que está 'dentro' daquilo que afirma-se normal, ou seja, aquela criança que participa ativamente de todas as atividades escolares propostas, assim como afirma Fabris (2007, p. 5-6),

O sonho comeniano de ensinar tudo a todos se vê sempre solapado pelo imprevisível modo de os sujeitos aprenderem. Não há como saber e controlar a forma como cada sujeito se apropria dos conhecimentos. Não temos como controlar as aprendizagens.

Dessa forma, vemos aquela criança que resiste, que não acompanha esses processos escolares voltados para a infância, como ela passa a ser vista? Como desde a Educação Infantil essa criança vai se constituindo como um "aluno de inclusão"?

Na tentativa de responder a essas questões, que realizei a pesquisa de campo², onde foi possível verificar elementos recorrentes, e dessa maneira destacar três unidades de análise, que serão abordadas no próximo capítulo.

² O percurso metodológico foi discutido no subtítulo 1.2.

3 HORA DE APRENDER: PRÁTICAS SOBRE A IN/EXCLUSÃO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Podemos dizer que não usamos a linguagem apenas para descrever e interpretar o mundo; as linguagens que utilizamos estão profundamente implicadas na instituição de práticas e na constituição de identidades sociais. É bem por isso que o regime de visibilidade a que foi (e continua sendo) submetida à infância, nos tempos modernos, esteve (e está) associado à proliferação dos discursos, à intensificação da produção de narrativas sobre este novo objeto, fazendo com que os fenômenos relacionados com a população infantil passem a ser descritos, ordenados, medidos, calculados, categorizados, tornando as crianças e a infância alvos de determinadas instituições e foco de tecnologias de poder. (BUJES, 2005, p. 186)

Abro o presente capítulo com a citação de Bujes (2005), pois esta mostra como a linguagem e o discurso sobre determinados sujeitos os produzem, o modo das nossas atitudes estão diretamente relacionadas a essas linguagens, as constituindo, também, bem como os sujeitos ditos de inclusão.

Para complementar, ampliar e talvez materializar, o que discuti até aqui, busco trazer alguns elementos para mostrar como alguns discursos são tomados como verdades e como tais verdades passam a constituir sujeitos da Educação Infantil, orientando suas ações na escola. Apresento o material investigado a partir das entrevistas realizadas, que tiveram como objetivo compreender a forma como as crianças ditas de inclusão têm sido constituídas na Educação Infantil.

As entrevistas, conforme já mencionado, foram feitas com a coordenadora de Educação Especial da Rede, a diretora, a coordenadora pedagógica e a professora de uma escola de Educação Infantil. Além disso, trago alguns fragmentos de documentos que embasam as práticas inclusivas na escola.

Analiso esses materiais para discutir acerca da temática da inclusão, no sentido de pensar como a criança da Educação Infantil vem sendo constituída no espaço da instituição escolar. Não se trata de trazer as respostas das entrevistas como mais uma verdade sobre a inclusão na Educação Infantil, mas sim, trazer

recorrências das suas falas que auxiliam na compreensão e problematização desse tema, ampliando o olhar sobre como essas crianças tem sido vistas, atualmente, e quais seriam as atitudes, os comportamentos e os conhecimentos desejados para essa modalidade de ensino.

Os materiais apresentam inúmeras possibilidades de análise, mas, como meu foco é a constituição das crianças ditas de inclusão na Educação Infantil, há muitas temáticas envolvidas, tais como: a família, o ensino, a aprendizagem, o currículo, a escola, as diferenças, entre outras. Porém, acredito que, “se as verdades são coisas deste mundo, se elas são sempre provisórias e problemáticas, precisam ser constantemente inquiridas, submetidas a uma dúvida sistemática” (BUJES, 2005, p. 187). Nesse caso, minhas dúvidas circulam em torno do currículo, especialmente, perguntando como ele pode estar contribuindo no processo de constituição do aluno de inclusão.

A partir de algumas recorrências identificadas nos materiais foi possível criar três unidades de análises. Essas unidades não são estanques, fechadas em si mesmo, como categorias criadas previamente. Ao (re)ler os materiais, elas foram surgindo na medida em que os argumentos que dão sustentação a pesquisa foram se constituindo. A primeira unidade mostra como a inclusão tem sido vista a partir da diversidade e da deficiência do sujeito, ou seja, parece haver hoje uma necessidade de focar na deficiência, numa marca visível no corpo, no sentido de poder dar conta de todas as diferenças. A segunda unidade que identifiquei foi a necessidade da escola ter um diagnóstico sobre o aluno para indicar as possibilidades de trabalhar com as crianças ditas incluídas. A terceira unidade criada, explora o entendimento da inclusão reduzida à convivência, pois, muitas vezes, na inexistência do diagnóstico não se sabe o que fazer com essa criança na escola e, portanto, centra-se em questões mais comportamentais.

3.1 A inclusão vista como diversidade e deficiência

A “celebração da inclusão” e a “celebração da diferença” têm provocado certo desgaste a essas palavras, que, pelo uso indiscriminado, aparecem como algo banalizado, naturalizado, que vem perdendo sentido dentro da escola e que, na maioria dos casos, simplesmente acontece porque é assim que deve ser. (ACORSI, 2010, p. 188)

Este primeiro foco de análise traz a inclusão ora vista a partir da diversidade e ora entendida como deficiência, compreendendo-a através de uma diferença visível no corpo, ou seja, tem sido necessário buscar algo diferente na criança, algo visível, para que assim ela possa ser posicionada como incluída. Nesse processo de inclusão, pretende-se dar conta de todas essas diferenças. Assim, como na citação acima de Roberta Acorsi (2010), essa celebração da diferença, do sujeito anormal, foi ganhando espaço na mídia e nos espaços escolares no sentido de mobilizar todos sobre a importância de considerar esse sujeito diferente, partindo de seus comportamentos e reações, como afirma Lockmann e Traversini (2011, p. 39)

Observando os comportamentos, as falas e as reações dos alunos, os professores identificam aquelas atitudes indesejáveis que, com o passar do tempo, podem agravar-se e produzir sujeitos perigosos, ameaças à convivência pacífica de uma população. Essas atitudes geram preocupação escolar, pois sinalizam um desvio moral, marcando uma forma de ser e de agir desses sujeitos que ameaça à vida na coletividade.

Ficou evidenciado, nas entrevistas, que o pensamento sobre a inclusão era trazido principalmente a partir dessa busca por uma deficiência explícita no sujeito, de algo diferente que era colocado como centro de tudo, antes mesmo de se pensar no aprendizado, ou na criança propriamente dita. Essas diferenças, segundo Burbules (2003, p. 164), “[...] estão relacionadas a determinadas estruturas de significação que são produzidas, ou construídas – não são inerentes; portanto, poderiam ter sido construídas de outra maneira”. Conforme podemos visualizar a

seguir nas orientações repassadas aos professores a partir do Projeto Político Pedagógico da escola em questão:

Busca-se promover a aprendizagem, atendendo as necessidades de cada um, pois entendemos que **todos nós somos diferentes** no momento em que **agimos diferente, pensamos diferente, aprendemos diferente** e, desta forma, **nossa escola respeita as diversidades**. (Fragmento do PPP)³

Assim, as crianças com necessidades especiais **são respeitadas em suas limitações**. (Fragmento do PPP)

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que **conjuga igualdade e diferenças** como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal, ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (MEC/SEESP, 2007) (Fragmento do PPP)

Busca-se uma inclusão educacional que não aprisione os professores num ideal do qual ainda não se apropriaram, pois, isso leva tempo e é um movimento de dentro para fora. Entretanto, crê-se que “Para que seja incorporada pelas crianças, **a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição**”. (BRASIL, 2001, p. 41) (Fragmento do PPP)

Estes fragmentos mostram que as orientações se pautam em discursos que promovem, exaltam a diferença, compreendendo-a de modo restrito à diversidade, ou seja, entende a diferença como algo diverso, tomando a diferença e diversidade como sinônimos.

A diversidade pode ser entendida como algo visível e “está ligada àquilo que se inscreve no corpo, que se refere à pluralidade, que é visível e estático.” (ACORSI, 2010, p. 180). Esta pluralidade se traduz em ser branco, negro, homem ou mulher, já a diferença, é subjetiva, ou seja, é vivida e muda com o passar do tempo”As diferenças, assumem formas diferentes em contextos diferentes, dependendo das relações que se estabelecem. As diferenças sempre frustram nossas tentativas de classificá-las ou defini-las” (BURBULES, 2003, p. 173).

Nesse sentido, aparece a dificuldade ou os desafios de pensar a inclusão na Educação Infantil, onde esta criança está se desenvolvendo, está constituindo sua

³ Os trechos dos materiais para análise são destacados em quadros. Explico, também, que os nomes citados são fictícios com o objetivo de manter, sob sigilo, a identidade dos participantes. Grifo em negrito algumas passagens que analiso.

subjetividade na relação que estabelece com a turma e com a professora. Assim, a professora entrevistada também afirma que sua sala de aula é aberta à diversidade, quando perguntado a ela sobre as ações que são criadas para a inclusão dentro de sua sala de aula⁴:

Ciente de que o direito à educação é indisponível e, por ser um ser humano natural, luto por **uma escola para todos em que na sala de aula não haja discriminações**, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados. Meu objetivo é que a sala de aula seja **aberta à diversidade e, portanto inclusiva**. (Carla – professora)
Somos todos diferentes como indivíduos, devemos respeitar cada um em suas limitações, desenvolvendo suas potencialidades, adquirindo conceitos, destrezas, ritmos. (Maria-diretora)

Percebe-se, assim, que a professora e a diretora apegam-se na inclusão tomada como diversidade quando afirmam respeitar essas diferenças, garantir uma escola e uma sala de aula sem discriminações e considerar as limitações do sujeito. Conforme a ideia de Burbules (2003, p. 173), “Ao manter as diferenças entre as categorias e normas que são coerentes com os interesses dos grupos dominantes, e, às vezes, definidas por eles, os discursos da diversidade são uma forma de domesticar a diferença [...]”. Ou seja, a professora e a diretora necessitam colocar essas diferenças no mesmo plano para poderem domesticá-la.

Conforme Acorsi (2010, p. 187), a “[...] produção da diferença, nesse caso, está ligada às representações que são construídas para ela, colocando-a como exótico, como algo a tolerar, como algo que se resume a uma marca no corpo [...]”. Nesta sala de aula aberta à diversidade onde cabem todos, conforme afirma a professora, não há espaço para a diferença e sim para tolerá-la.

A inclusão, vista a partir da deficiência e da diversidade, leva a escola a buscar maneiras de trabalhar contemplando a todos. Retomando aqui a Educação Infantil, é possível visualizar esse trabalho, por exemplo, pela rotina diária estabelecida nessa fase, onde todos precisam fazer a mesma coisa em horários

⁴ As questões das entrevistas realizadas encontram-se no Apêndice A.

definidos, como, ir ao banheiro, escovar os dentes, brincar, fazer tarefas pedagógicas e dirigidas, entre outras, ou seja, no mesmo tempo e mesmo espaço. Nesses momentos, pode-se perceber que há distinções entre as crianças, pois algumas não conseguirão realizar certas atividades propostas no mesmo ritmo e da mesma forma. Assim, como afirma Maura Lopes e Elí Fabris (2005, p. 1), o tempo e espaço escolar, determina, nos sujeitos, a produção de condições normais de aprendizagem e uma noção de desenvolvimento saudável.

Diante do lugar de onde a escola enuncia sua posição, quase não há espaço para que o indivíduo deixe aparecer suas diferenças. O tempo escolar é que vai determinar o tempo do sujeito, enunciando para ele como, o que e em qual fase do desenvolvimento determinadas aprendizagens devem acontecer. Aos limites espaço-escola e tempo-desenvolvimento, “todos” devem ser submetidos, para que seja estabelecida uma média em torno da qual se situa um espaço de normalidade. O tempo escolar é único e o que pode acontecer na escola é que cada aluno, dentro de um período de um ano letivo, aprenda mais rapidamente, mais lentamente ou não aprenda o que é “ensinado”.

Partindo desse entendimento, que se mostra necessária à identificação desses sujeitos que, como veremos com a próxima unidade, necessita de um diagnóstico para determinar o que pode ou não ser trabalhado com ele.

3.2 A necessidade de um diagnóstico para identificar o sujeito

Abordar a temática do diagnóstico e da identificação de sujeitos da Educação Especial apresenta-se como um desafio frente à complexidade desses fenômenos e às diferentes formas de operar, ler e interpretá-los (BRIDI, 2011, p. 70).

Conforme veremos nos excertos das entrevistas, o diagnóstico visa identificar o sujeito, dizer realmente como ele é, como se isso fosse possível de definir, a partir de uma única identidade para esse sujeito, e através de um contato apenas.

Destaquei esta unidade de análise sobre a necessidade do diagnóstico, porque ao analisar as entrevistas, percebi que tal necessidade está aparecendo de forma muito incisiva na escola, ou seja, aquele aluno dito de inclusão, necessita de um diagnóstico, um saber sobre ele para atestar que precisa de uma atenção especial ou de um tratamento diferenciado dos demais. No entanto, tal tratamento se restringe, muitas vezes, num encaminhamento fora da sala de aula, um atendimento especializado, em que, teoricamente, receberá um apoio para desenvolver aspectos relacionados à sua aprendizagem. Conforme ressalta Acorsi (2010, p. 189):

Nesse sentido, associando-se deficiência e diagnóstico, essa combinação passa a inviabilizar o processo de aprendizagem do sujeito, já que a escola passa a buscar estratégias para trabalhar com o deficiente, permitindo apenas que aprenda aquilo que está dentro dos limites impostos pela sua deficiência.

Pode-se visualizar essa busca pelo saber especializado na fala da diretora da escola e da coordenadora de Educação Especial da Rede, ao responder a terceira questão sobre os critérios utilizados para definir o aluno dito de inclusão.

Como nós somos EMEI, primeiro nós temos que verificar os dados da inscrição, o que consta na inscrição, depois uma entrevista realizada com os pais, que normalmente eles não nos colocam a par da situação, se a criança tem problema, não tem problema, se ela é agitada, alguns colocam e **já trazem diagnósticos**. Depois, quando **não tem diagnóstico médico, algum laudo ou comprovante, a professora faz observações diárias, pesquisa a história da família, o histórico da gestação e todo o contexto**. (Maria – diretora)

Primeiro lugar os alunos acompanhados por **algum especialista que diga que a criança tem alguma deficiência**, alguma necessidade educativa especial, esse é um aluno que **vai direto ser atendido pelo setor de educação inclusiva**, e aquele que não possui laudo, e que a escola tem alguma suspeita, a assessoria vai até lá e direciona esses encaminhamentos, para que possa fazer avaliação para essa criança, **para ver se é um aluno considerado ou com deficiência ou com alguma questão psíquica séria**. (Sônia – Coordenadora da Rede)

Nas palavras da coordenadora da Rede, os alunos que apresentam alguma deficiência são acompanhados por especialistas, mas desde que constatados pela avaliação especializada que há, realmente, uma necessidade educativa especial.

Portanto, percebe-se que as orientações que os professores recebem é essa: sem o “aval” do especialista parece que nada é possível de se fazer com esse aluno. A diretora reforça essa mesma orientação, pois, se o aluno não tem o diagnóstico, a professora terá que buscar informações que possam explicar determinados comportamentos inadequados para a escola ou para sua faixa etária. De acordo com Acorsi (2010, p. 188-189), as avaliações do especialista são “[...] saberes legítimos, normalmente do campo da medicina e das ciências, o especialista está autorizado a indicar o melhor tratamento para determinado sujeito”.

Nesse sentido, esse saber passa a ser mais importante do que o pedagógico, uma vez que “[...] os diversos diagnósticos descritos passam a invadir a escola e definir as dificuldades e potencialidades dos alunos” (LOCKMANN; TRAVERSINI, 2011, p. 45), conforme destaca a diretora:

E nos níveis 2, 3 e 4 a nossa maior briga é conseguir **atendimento para essas crianças e conseguir realmente um diagnóstico**. (Maria – diretora)

Vincula-se, portanto, o diagnóstico para dar acesso a esse aluno, para receber os recursos sob os quais ele teria direito. De acordo com Bridi (2011, p. 72), “através do diagnóstico médico, tem sido determinado o espaço escolar que o sujeito deve frequentar, de acordo com o grau de deficiência que ele apresenta”. No entanto, hoje não se trata mais de pensar o espaço que ele ocupa, pois está dado que é na escola regular que esse sujeito deve estar, como afirma Fabris (2007, p. 3)

Sabemos que as crianças “devem ir à escola”, pois ela é obrigatória e faz parte de um regime de verdade poderoso da modernidade que assegura esse espaço escolar para toda a população. A obrigatoriedade e a constituição da escola como essa maquinaria de normalização dos sujeitos são aspectos que contribuem para que as crianças continuem precisando ir à escola para serem disciplinadas (VEIGA-NETO, 2000). Essa condição é prevista pela legislação e todas as políticas de inclusão que asseguram a escola para todos.

Dentro dessa escola regular, para todos, fica evidenciada a necessidade de buscar formas de incluir esses sujeitos, conforme os excertos a seguir mostram:

Tenho uma aluna de inclusão na sala de aula e estou muito feliz com a diretora da escola, pois a mesma “luta” comigo **pela verdadeira inclusão no ensino regular**. Logo providenciou **uma auxiliar para sala de aula e atendimento especializado, com a SMED, e profissionais especializados a fim de investigarmos qual sua deficiência e como ajudá-la no processo de ensino aprendizagem**, pois sabemos que **o diagnóstico descoberto ainda na Educação Infantil estará acelerando as suas possibilidades de crescimento em seu desenvolvimento integral**. (Carla – professora)

E quanto antes diagnosticarmos, ainda na Educação Infantil, o que podemos melhorar para quando ela estiver no ensino fundamental, sabemos o quanto a medicina está avançada e como uma medicação já pode ajudar em alguma coisa que ela tem, então essa é minha preocupação, de não ter ela só como um número a mais na sala de aula e sim que eu possa fazer diferença com ela, que ela possa aprender, que ela é capaz de aprender, do jeitinho dela, **como eu posso chegar até ela, sabendo que eu tenho um respaldo médico**. (Carla – professora)

Tanto que não vejo a hora dela conseguir esse encaminhamento, porque agora ela está sendo encaminhada para um neurologista, que queremos ver se há algum dano cerebral, porque ela fez o parto lá no Fenícia em POA, onde é só partos de risco, a nota do APGAR foi bem baixa, 1,9 algo assim, e o fato dela estar com 3 anos e 7 meses e ainda usar fralda e não se importar de ficar com a fralda suja, se não trocamos ela não pede, e o fato da fala, é outra coisa que preocupa, porque ela não fala. (Carla – professora)

A professora declara que sua preocupação é em enviar sua aluna para um atendimento, para a obtenção de um diagnóstico, pois isso determinaria uma melhoria no seu desempenho escolar. Parece que, conforme afirma Acorsi (2010, p. 189), “[...] está nas mãos do especialista, ou melhor, nas suas palavras, a definição do método mais adequado para a aprendizagem do sujeito, assim como a definição dos limites da sua aprendizagem, normalmente colados à sua deficiência”.

Assim, a professora demonstra algumas fragilidades pedagógicas, as quais estão atreladas nos discursos da não preparação do professor para trabalhar com a inclusão. Com isso, muitas vezes, fica em evidência uma sobreposição de saberes, sendo sempre o mais importante o saber médico. De acordo com Lockmann e Traversini (2011, p. 45-46):

Não pretendemos produzir um juízo de valor posicionando o saber médico como bom ou ruim à humanidade. Apenas estabelecemos uma postura de suspeita sobre esses determinismos que ele produz. Mais do que isso, por vezes, limita o nosso olhar sobre o sujeito. Portanto, é preciso entender que a “vontade de nomear” os sujeitos, faz com que eles ocupem lugares diferenciados [...].

Nesse sentido que “[...] a ausência de diagnóstico contexto escolar parece estar se configurando como um problema, uma questão para os gestores da Educação Especial nas redes de ensino” (BRIDI, 2011, p. 78). A coordenadora de Educação Especial da Rede investigada, indicou como base de seu trabalho o artigo da Resolução que institui as diretrizes do Atendimento Educacional Especializado que o Centro de Inclusão se baseia, ou seja, o saber especializado está em destaque como base e suporte para suas ações.

Conforme pode-se visualizar, no artigo 2º desta Resolução, que fala da função deste Atendimento Educacional Especializado:

<p>Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (Referência dada pela coordenadora da Educação Especial da Rede). (Resolução CNE/CEB nº 4, BRASIL, 2009/2)</p>
--

As redes de ensino necessitam oferecer esse tipo de recursos, de serviços. Porém, o que se questiona, é a forma como eles vêm sendo constituídos: limitam o atendimento apenas a quem tem diagnóstico, oferecem em uma escola como centro e os pais precisam se deslocar de um bairro a outro para levar o filho. A relação de quem atende o aluno e a professora, muitas vezes, não acontece, não conversam, não trocam ideias sobre a criança.

Outro trecho, desta mesma resolução que a coordenadora da Educação Especial da Rede me indicou, foi em relação à matrícula dos alunos. Podemos visualizar, a seguir, nas regras retiradas da mesma resolução:

Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009). (Rede baseia-se nesta lei.)

Atrela-se à matrícula do aluno ao Atendimento Educacional Especializado e à classe comum, havendo uma necessidade por parte da instituição receber duas vezes por esse aluno.

No contexto das redes de ensino, tem-se observado um tensionamento para a comprovação das diferentes especificidades que os sujeitos possam apresentar, a fim de que se ateste sua tipologia mediante a apresentação de diagnóstico clínico e se justifique sua frequência no Atendimento Educacional Especializado, bem como a dupla contabilidade da matrícula no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). (BRIDI, 2011, p. 78)

A constante busca por um saber especializado para definir os alunos, pode estar provocando um entendimento de que a inclusão nas escolas de Educação Infantil, por exemplo, o que talvez não seja muito diferente de outras modalidades de ensino, se reduza apenas a um espaço de convivência entre as crianças. De acordo com Acorsi (2010, p. 189) “[...] o diagnóstico do especialista tem determinado a forma como olhamos para eles, dificultando o deslocamento do trabalho pedagógico em um campo de possibilidades”.

Durante muito tempo a Educação Infantil foi vista dessa forma, simplesmente um espaço de cuidado, de convivência, onde a educação dos sujeitos não era o mais importante, não era priorizada uma intervenção pedagógica, mas sim um lugar onde se aprendia a viver em sociedade. Hoje, a

Educação Infantil também propõe esse objetivo, da socialização, porém, muito mais do que isso, o trabalho pedagógico tem sido priorizado. De acordo com Bujes (2001), a Educação Infantil nasce dessa necessidade de correção e disciplina para as crianças, bem como, terem um lugar para ficar e serem cuidadas.

Hoje, de acordo com o Referencial Curricular para a Educação Infantil, que é um documento produzido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (CERISARA, 2002, p. 328), “[...] intuições de Educação Infantil (creches e pré-escolas deverão fazer parte da educação básica, [...] em vez de permanecerem ligadas às secretarias de assistência social”, para que assim possam proporcionar aprendizagens às crianças. Partindo desse pressuposto, os profissionais, segundo essa mesma autora, devem ter uma formação em nível superior para melhor atendê-las, portanto,

Falar em professora de Educação Infantil é diferente de falar em professora de séries iniciais e isso precisa ser explicado para que as especificidades do trabalho das professoras com as crianças de 0 a 6 anos em instituições coletivas públicas de educação e cuidado sejam respeitadas e garantidas. (CERISARA, 2002, p. 334)

Nessa perspectiva, o trabalho na Educação Infantil, ao contemplar o cuidar e o educar, não reduziria as práticas apenas ao objetivo de socializar, de colocar para dentro da escola todos os alunos, sem intervir pedagogicamente com eles.

3.3 Inclusão reduzida à convivência

[...] reduzir o processo de inclusão a uma escola que atenda a todos é trabalhar com a ideia que a socialização daqueles considerados como “alunos de inclusão” é suficiente. Essa redução do processo de inclusão à socialização consiste em uma negação da igualdade de direitos, de permanência e, principalmente, de aprendizagem aos sujeitos da educação. (ACORSI, 2010, p. 178)

Conforme explicitado até esse momento, sobre a inclusão como deficiência e a necessidade de um diagnóstico, trago, agora, para discutir o entendimento da inclusão reduzida apenas à convivência e socialização das crianças.

Percebi, nas entrevistas, que no momento em que a criança dita de inclusão, espera por um diagnóstico, ela apenas interage com o ambiente, socializa com os colegas e professores, nada é referido em relação às intervenções pedagógicas. Portanto, há poucos espaços e investimentos para as possíveis aprendizagens escolares que o aluno pode desenvolver e ainda há pouca aposta nas potencialidades de aprendizagem desse sujeito. O que me leva a perguntar: e a sua aprendizagem como tem sido vista?

Como já foi mencionado, a Educação Infantil baseia-se em dois pressupostos, o cuidar e o educar, que são indissociáveis, ou seja, um não pode ser sem o outro, porém, conforme Fabris (2007, p. 12),

Onde a convivência se torna a lógica principal e o cuidado ganha relevância, vemos os elementos necessários para que tal espaço seja representado como privado e sem compromisso com a aquisição de conhecimentos. Se formos ao dicionário etimológico, vamos encontrar os seguintes significados para o verbo “cuidar”: cogitar, imaginar, pensar, tratar de, dar atenção a. Não podemos prescindir desses significados em uma ação pedagógica, mas o problema é quando essa ação passa a ser a principal e é desvinculada de uma dimensão política, ética, técnica e estética. O conhecimento precisa ser o foco quando falamos em convivência dentro de uma escola. Cuidar e conhecer não precisam ser excludentes, mas a escola precisa assumir a sua principal função que é proporcionar o acesso ao conhecimento.

O Projeto Político Pedagógico da escola, reforça e legitima esse enfoque, que traz uma ênfase no cuidado, na convivência, quando diz que é importante o convívio com as crianças, o respeito do direito de estar em um espaço conjunto, um lugar lúdico e acolhedor.

Conforme fica explicitado a seguir:

As pessoas que apresentam necessidades educativas especiais (portadores de deficiência mental, auditiva, visual, física e deficiência múltipla, e portadores de altas habilidades) possuem grandes limitações nas possibilidades de convívio social, além de serem, muitas vezes, discriminadas. Crê-se que, **para as crianças com NEE, o convívio com outras crianças torna-se benéfico na medida em que este convívio favoreça o desenvolvimento e a aprendizagem.** (Fragmento do PPP)

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, **desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.** (Fragmentos do PPP)

É importante destacar que uma boa convivência é necessária no espaço da sala de aula e na escola como um todo. Esta é uma das preocupações da Educação Infantil. Porém, apenas uma delas, pois temos que nos questionar sobre qual a intervenção pedagógica é possível de se fazer.

O aluno simplesmente convivendo com os demais em um mesmo espaço, não é garantia de um aprendizado de qualidade, assim como afirma Saraí Schmidt (2001, p. 39) ao entrevistar dois autores que escrevem sobre a área da inclusão, Carlos Skliar e Cláudio Batista, que a inclusão pode ser reduzida a convivência:

[...] se pensar que a inclusão é compreendida, simplesmente, como um processo de socialização dos deficientes na escola regular. É neste sentido que muitas vezes acontece aquilo que pode ser chamado de inclusão excludente ou interação social perversa, isto é, a ilusão de ser como os demais, o parecer com os demais, o que resulta numa pressão etnocêntrica de ter que ser, forçosamente, como os demais.

Nesse sentido, considero importante ressaltar também que o processo de in/exclusão, está presente em todas as modalidades de ensino, iniciando já na Educação Infantil, em que dizem ser a base para outras modalidades. Assim, estar no mesmo espaço, não significa que a criança está incluída, não é garantia de que está ocorrendo uma aprendizagem, que esta criança irá avançar no seu processo de escolarização como as demais. Principalmente, em um momento em que se espera da Educação Infantil, práticas cada vez mais escolarizadas, que possam preparar esse aluno para os anos iniciais. Ou seja, não se vive mais esse momento,

se almeja pular essa etapa, preparar para a próxima, seguir adiante. Podemos visualizar nos excertos abaixo:

Pensar em uma **escola inclusiva é permitir o direito da criança a estar no espaço lúdico**, democrático, de princípios éticos seguindo as diretrizes da Educação Infantil. (Maria-diretora)
Acredita-se que o convívio com outras crianças é benéfico, na medida que acontece a interação, favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem. (Maria-diretora)

A diretora reafirma o que está escrito no Projeto Político Pedagógico da escola sobre a convivência, porém, não está tão de acordo com as diretrizes da Educação Infantil. Esse entendimento da inclusão “[...] tem feito com que ‘incluir’ aconteça apenas pelo fato de haver uma legislação que a sustente, descuidando-se da aprendizagem dos sujeitos” (ACORSI, 2010, p. 178). Considero, portanto, que seria válido discutir a respeito do entendimento da inclusão, pois esta [...] vai muito além da abertura das portas da escola a todos e da redução da inclusão à socialização” (ACORSI, 2010, p. 178). De acordo com a coordenadora de inclusão da rede, há uma discussão sobre o aprendizado das crianças, porém, isso não ficou evidenciado em sua fala, não aparecendo o quê efetivamente as escolas têm sido orientadas a realizarem. Segundo ela:

A inclusão está sendo pensada integralmente, ou seja, **as crianças com necessidades especiais matriculadas nas escolas tendo todo o direito de aprender.** (Sônia – Rede)
A SMED não vai resolver o problema das escolas, as escolas precisam também se abrir para inclusão, deixar de pensar a inclusão como um bicho assustador, uma criança como alguém que assusta, que apavora, como algo que não se sabe lidar, porque não existem receitas, então como se pensar nesse sujeito, dentro desse contexto dando o melhor apoio para ele, não excluindo ou obrigando essa criança de inclusão a fazer tudo que os outros fazem, porque ele não vai fazer, muitos não vão fazer, porque eles não tem condições de fazer, **a escola tem que se repensar também.** (Sônia – Rede)

Como afirma Fabris (2007, p. 2) “A escola continua sendo um lugar em que tanto as famílias quanto alunos e alunas depositam muita esperança, com a crença de que pode mudar a vida de quem passa por ela”. Percebe-se, assim, que há uma

tentativa de colocar na escola a responsabilidade da inclusão. De acordo com Lopes (2007, p. 12) a escola,

Como instituição, desde a Modernidade, que tem entre suas funções disciplinar, ordenar e educar a todos, [...] cria estratégias que a possibilitam, com respaldo legal, técnico e científico, planejar conjuntos de práticas que visam o governo de todos por meio de posicionamentos de indivíduos em determinadas categorias escolares [...].

A fala da professora, a seguir, refere-se à formação integral de seu aluno, respeitando as necessidades e capacidades que ele teria, assim como a coordenadora da escola, condiciona tal formação a partir da preparação dos professores.

No meu ver a educação escolar deve ser pensada a partir da ideia de uma **formação integral do aluno, segundo suas capacidades, talentos e de um ensino participativo, solidário e acolhedor**. (Carla – professora)

Deve haver **respeito ao tempo do aluno com NEE** (de permanecer na escola, de progredir, de realizar as atividades, de desenvolver-se). Ter paciência, sensibilidade, respeito e **preparação com cursos das educadoras**. (Lucia – coordenadora)

Incluir um aluno, não é somente respeito por ele e por suas necessidades, e sim mudar o olhar que se tem sobre esse sujeito. Muitas vezes, para mudar o olhar, os cursos preparatórios que trabalham com a inclusão não ajudam, pois simplesmente defendem a inclusão a qualquer custo como algo sempre bom. Essa mudança de olhar, “[...] trata da possibilidade de entender o sujeito como capaz de aprender de uma maneira própria, articulando seus próprios saberes dentro da escola” (ACORSI, 2010, p. 190).

Quais saberes são esses produzidos na Educação Infantil? De acordo com Bujes (2001) a educação constitui os indivíduos de uma determinada maneira, por isso, que torna-se tão importante discutir acerca do processo de ensino e aprendizagem na escola infantil. Assim é preciso considerar que não existe um currículo que seja significativo para todos, pois, “não é o conhecimento

preexistente que constitui o currículo, mas o conhecimento que é produzido na interação educacional” (BUJES, 2001, p. 19).

Essa interação educacional é algo que se difere de uma socialização, pois há, nessa interação, a possibilidade de produzir conhecimentos. A criança aprende muito mais do que conteúdos na Educação Infantil, segundo Bujes (2001, p. 20):

O desenvolvimento da sensibilidade, e o fato de reagir de uma certa maneira frente aos outros e às experiências vividas, o gosto por determinadas manifestações culturais em vez de outras..., não são resultados que devem ser desprezados, quando pensamos no tempo e nas experiências que a criança vive ao longo da Educação Infantil. Também é preciso destacar que a criança neste período se torna cada vez mais capaz do domínio das operações com o próprio corpo, um sujeito que faz coisas, que desenvolve habilidades, destrezas, que se expressa de variadas formas, que se manifesta como um ser ativo e criativo. Todas as ações, formas de expressão, de manifestação do gosto, da sensibilidade infantil são marcadas pelo que é vivido e aprendido nas creches e pré-escolas.

Assim, muito mais do que colocar a criança dentro de um espaço junto com outras crianças, sendo acolhedor, é criar nesse local, um ambiente de possibilidades de aprendizagens a todos, olhando para os sujeitos “[...] sem os enquadrar nem os classificar, sem nem mesmo exigir respostas sistematizadas, admitindo outras possibilidades de demonstrar aprendizagem” (ACORSI, 2010, p. 191).

Além disso, considerando as experiências trazidas pelas crianças, existe a possibilidade de instigar outras aprendizagens para que se possa explorar diferentes formas de expressão e comunicação desses alunos. Com isso, Acorsi (2010, p. 191), ressalta que:

Levar em conta as diversas formas de aprendizagem é possibilitar que sejam negociadas e construídas outras representações para os sujeitos, legitimando novas formas de aprender e encontrando brechas na estrutura escolar para que outras mudanças possam acontecer.

Considero importante retomar nesse momento, essas três unidades que foram minimamente analisadas, para, de alguma maneira, encontrar algumas brechas para pensarmos diferente do que temos pensado em relação à inclusão na Educação Infantil. De acordo com as entrevistas e com os documentos coletados, ficou visível o quanto as crianças têm sido constituídas como alunos de inclusão em função de vários elementos implicados que, por vezes, se confundem e se dispersam:

- a) uma necessidade gerada pelas políticas de inclusão que necessitam enquadrar como alunos com necessidades educacionais especiais a partir da ideia da diversidade;
- b) as práticas pedagógicas dos professores necessitam ser pautadas por um diagnóstico que indique a deficiência e o que fazer com esse sujeito;
- c) a escola sendo compreendida com espaço de convivência, focada ainda no cuidado dessas crianças ao enfatizar a socialização, o respeito pelas diferenças;
- d) uma preocupação constante com a passagem do aluno para a próxima modalidade de ensino, dando-se pouca atenção ao presente, as intervenções possíveis de serem realizadas nesse momento.

Assim, quais seriam as brechas que podem ocorrer no currículo e na escola de Educação Infantil? Como essas unidades de análise contribuem para compreender que o aluno da Educação Infantil é um aluno que está se desenvolvendo, que não precisa tanto de enquadramentos, posicionamentos e marcas, nessa fase do seu desenvolvimento, e sim precisa para aprender ter a possibilidade de viver essa infância dentro de uma escola de Educação Infantil?

4 HORA DE IR PARA CASA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma necessidade de se chegar ao final da pesquisa, porém, acredito que não há uma conclusão definitiva para qualquer discussão, mas antes possibilidades de colocar em questionamento aquilo que inquieta, que problematiza nossas ações cotidianas, como afirma BUJES (2007, p. 17),

[...] foi em busca dos liames e das tramas em que as práticas cotidianas se enredavam – do que hoje entendo como redes de poder e saber – que senti necessidade de pôr em questão as minhas convicções. Tratava-se mais precisamente de buscar me colocar num outro ponto focal, de assumir um outro registro, em sair em busca de novas perspectivas. De me educar para olhar de outra maneira aquilo que eu não podia ver senão com as velhas e confortáveis lentes.

Na tentativa dessa mudança de lentes sobre meu trabalho como professora de Educação Infantil que problematizei a constituição do aluno dito de inclusão dentro dessa primeira fase de escolarização, ou seja, seria esse meu problema de pesquisa. Na medida do possível, trouxe elementos para compreender essa temática e estabelecer as relações que estão envolvidas quando falamos de sujeitos incluídos. Por isso,

[...] torna-se indispensável pensar os conceitos de que lançamos mão imersos numa rede de significados. Tais conceitos só se tornam significados para nós quando inseridos numa trama, quando percebidos num conjunto que lhes dá sentido. Daí a importância, para engendramento de um problema de pesquisa, de que nos apropriemos das teorias. (BUJES, 2007, p. 19)

Foi importante estabelecer uma relação histórica de como a infância e a educação foram sendo “inventadas” para dar conta de questões sociais, políticas, pois, como diz Bujes (2007, p. 25)

[...] os objetos do mundo social em sua constituição, que nos acostumamos a ver como naturais, não estiveram aí desde sempre, imutáveis, pairando num limbo, à espera que viéssemos resgatá-los e falar sobre eles, [...] é necessário, para que eles “surjam”, que sejam inventados, engendrados, a partir de um complexo feixe de relações.

Dessa forma, podemos entender hoje que infância e Educação Infantil são resultados de uma construção social, que ocorreu entre os séculos XVI e XVII, com uma mudança na maneira de encarar a infância.

Percebe-se, assim, que, com o surgimento da escola, os saberes foram sendo escolarizados, assim como, o que cada idade precisa saber e de que maneira se portar, ou seja, a rotina da Educação Infantil está dentro dessa organização escolar para também disciplinar os corpos dos sujeitos, colocando-os dentro de um mesmo tempo e espaço.

Na Educação Infantil, como vimos, é a rotina diária que deve ser seguida por todos, não há um currículo explícito, como listagem, mas há muitas coisas pré-estabelecidas que devem fazer parte dessa rotina: saber esperar sua vez, ficar em fila, dividir o brinquedo, esperar a hora de comer, entre outras coisas. Aqueles que, por algum motivo, não acompanham essa rotina, são os que começam a ser também chamados de “anormais”, ou seja, aqueles que apresentam um comportamento e atitudes que não condizem com a maioria, os diferentes dos demais. Conforme já vimos com Lopes (2007, p. 23) “Ser diferente é sentir diferente, é olhar diferente, é significar as distintas manifestações existentes dentro da cultura, é não ser o mesmo que o outro. [...] É nas relações que nos constituímos e inventamos o outro”. O outro, sendo aquilo que não sou, ou seja, partindo do sujeito que acompanha, segue a rotina, faz os trabalhos, comporta-se, é o aluno “normal”, que serve como parâmetro para compararmos aquele que foge a esse padrão de normalidade.

O objetivo da pesquisa foi o de problematizar essa rotina naturalizada na Educação Infantil, pois ela pode estar definindo o aluno de inclusão como aquele que precisa o quanto antes de um diagnóstico que reafirme suas limitações.

O que deveria compor o currículo da Educação Infantil é o processo de educar e cuidar, como coisas indissociáveis. Partindo disso, percebi, na investigação realizada, que há uma grande preocupação da professora em educar um determinado sujeito, aquele que não acompanha a rotina e os trabalhos propostos, sendo este constituído como o aluno dito de inclusão. Essa constituição do sujeito, dito de inclusão, na Educação Infantil, foi tomada nessa escola investigada, como questões ainda a serem discutidas e aprofundadas pelos professores e gestores, pois é ainda muito incipiente a temática da inclusão na Educação Infantil.

O que ficou visível foi a ênfase numa busca por um diagnóstico, ou seja, que pudesse definir essa criança com alguma síndrome, alguma característica que pudesse fugir do processo pedagógico.

Nas recorrências destacadas dos materiais analisados, das entrevistas e dos documentos, foi possível discutir a partir de três recortes:

O primeiro mostrou que dentro da escola, a inclusão tem sido vista a partir da deficiência do sujeito, uma necessidade de definir essa deficiência no sentido de poder mostrar o quanto a escola não pode dar conta sozinha dessas questões. E, ao mesmo tempo, um discurso sobre a diversidade em que aparece a inclusão como algo possível, como se respeitando todos, dando direitos a todos de estarem na escola estariam resolvidas todas as questões.

O segundo recorte apontou a necessidade de se ter um diagnóstico sobre o sujeito para que, assim, as possibilidades de trabalho pedagógico fossem identificadas. Apareceu uma dependência do saber pedagógico sobre o saber do especialista na área da saúde.

O terceiro recorte explorou os entendimentos que remetem a inclusão reduzida apenas à convivência das crianças, como se bastasse à escola oferecer um espaço para a socialização das crianças.

Portanto, é difícil colocar um ponto final, se percebo, ainda, muitas outras possibilidades a serem exploradas e discutidas nessa investigação. Porém, devido aos prazos pré-definidos para a entrega dos “resultados” da pesquisa, deixo em aberto esse foco principal: ser professora de uma criança, dita de inclusão, pode requerer um diagnóstico, pode ser encaminhada para um apoio especializado, porém, é na sala de aula que é preciso (re)pensar nas estratégias a serem desenvolvidas com essa criança.

Como professora acredito, que para saber lidar com o aluno é necessário conhecer aquele que é visto como de inclusão, mas também os demais, pois não temos um aluno de inclusão e mais uma turma de outros alunos. Todos estão ali para se desenvolverem, aprenderem coisas, conviverem, enfim, e não para ser comparados. Considero importante não pensar somente no diagnóstico, não centrar no sujeito apenas visualizando a sua deficiência. Pensar o sujeito, naquilo que ele pode fazer, nas suas possibilidades, assim como, deslocar o olhar para o conceito de inclusão de uma forma mais ampla, considerar as questões políticas, econômicas, sociais, culturais, que estão envolvidas.

O presente trabalho pode, ainda, ser desdobrado, pois há inúmeras questões em relação à Educação Especial, principalmente dentro da Educação Infantil. Como afirma Bujes (2001, p. 21) “[...] as instituições de Educação Infantil são hoje indispensáveis na sociedade”, assim é necessário, discutir mais a inclusão dentro desses espaços, com reuniões, seminários, provocando o tema dentro e também fora dos muros da escola. Quando pensamos na inclusão, a partir desses espaços, ainda se faz necessário mais estudos e pesquisas para provocar discussões no âmbito das escolas.

Acredito que, o mais importante com a realização dessa pesquisa foi a mudança de lentes, a mudança do olhar que tinha sobre a inclusão dentro da Educação Infantil. Como professora, perceber certos deslocamentos na história dos conceitos relacionados à inclusão e poder debater sobre isso na escola é muito satisfatório. Não trago soluções, mas o que busco são problematizações envolvidas que podem ajudar a pensar nossas práticas. Nesse sentido, pretendo desdobrar esses achados de pesquisa em outros momentos, na escola e em outros espaços, para seguir (re)pensando a inclusão desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

ACORSI, Roberta. Inclusão: (im)possibilidades para a educação. In.: LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn (Org.). *Aprendizagem & Inclusão: implicações curriculares*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 177 -193.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009.

_____. *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Resolução CNE/CEB n. 4, de 5 de outubro de 2009/2.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Processos diagnósticos e de identificação dos alunos da Educação Especial: implicações no contexto escolar. In.: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (Org.). *Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 70 -85.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: pra que te quero? In.: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Org.). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: ARTMED, 2001. p. 13-22.

_____. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In.: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Estudos culturais: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 205-228.

_____. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In.: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.1 79-197.

_____. Descaminhos. In.: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 13-34.

BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In.: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 159-188.

CARVALHO, Rosita Edler. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 23, n. 80, p. 329-348, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 105-131.

FABRIS, Elí Henn. A escola contemporânea: um espaço de convivência? GT: Educação Fundamental, n. 13, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT13-3044--Int.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223. Novembro 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2012.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. São Paulo: UNIMEP, 2002.

KLEIN, Rejane Ramos. Reprovação escolar: prática que governa. In.: LOPES, Maura Corcini.; HATTGE, Morgana Domênica (Org.). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 149-167.

LOCKMANN, Tatiane; TRAVERSINI, Clarice Salette. Saberes morais, psicológicos, médicos e pedagógicos e seus efeitos na inclusão escolar. In.: THOMA, Adriana Thoma; HILLESHEIM, Betina. *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 35-56.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli T. Henn. Dificuldade de aprendizagem: uma invenção moderna. In.: *28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED): 40 anos de pós-graduação em educação no Brasil*, 2005.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade. In.: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Claudia (Org.). *In/exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: ULBRA, 2007. p. 11-33.

_____. Inclusão como prática política de governamentalidade. In.: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica. *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 107-130.

NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & a educação*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. A infância como construção pedagógica. In.: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-118.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2008.

RECKZIEGEL, Andréa de Carvalho. *Espaços, tempos e inclusão: uma problematização das (im)possibilidades de aprendizagem*. 2010. 39 f. Monografia (Graduação em Pedagogia – Habilitação em Educação Especial) – Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

ROSA, Maria Virgínia de F. P. do Couto. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SCHMIDT, Sarai. Inclusão ou exclusão? In.: VEIGA-NETO, Alfredo et al; SCHMIDT, Sarai (Org.). *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 31-40.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 190- 207.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In.: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 117-138.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. *A maquinaria escolar*. Teoria & Educação 6, 1992.

VARELA, Julia. Categorias espaços-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In.: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 73-106.

VEIGA-NETO, Alfredo. Regulação social e disciplina. *Jornal NH*, Novo Hamburgo, 1999. NH na Escola, p. 45-48.

APÊNDICE A – Roteiro para as entrevistas

- Como a inclusão está sendo pensada na rede/escola/sala de aula?
- Quais ações estão sendo criadas/direcionadas para a inclusão dessas crianças da Educação Infantil na rede/escola/sala de aula?
- Quais critérios/elementos foram considerados/utilizados para definir o aluno como de inclusão?

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezada Professora:

Estou realizando uma pesquisa com a finalidade de investigar como é construído o sujeito de inclusão na escola regular de educação infantil.

Para isso, pretendo realizar entrevistas individuais com as professoras convidadas. As datas, temas e dinâmicas desta atividade serão combinadas, previamente, com as pessoas envolvidas. As conversas serão gravadas e transcritas para fins de pesquisa.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a aluna Andréa de Carvalho Reckziegel. Está desenvolvendo a sua monografia sob orientação da professora Dra. Rejane Ramos Klein, no Curso de Especialização em Educação Especial da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Pelo presente termo de consentimento declaro que fui informada de forma clara e livre de qualquer constrangimento ou coerção dos objetivos, da justificativa e da utilização das informações mencionadas na entrevista. Fui igualmente informada de que se manterá o caráter confidencial e anônimo das informações, as quais estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionado o nome da professora participante em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado.

Assinatura da professora
participante

Assinatura da responsável
pela pesquisa

São Leopoldo, _____ de _____ de 2012.