UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BEATRIZ BRUNALDI PEREZ

**EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA:
A corporeidade e o brincar na diferença**

São Paulo
2018

BEATRIZ BRUNALDI PEREZ

**EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA:
A corporeidade e o brincar na diferença**

Dissertação apresentada ao Programa da Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Cultura, Organização e Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mônica Caldas Ehrenberg

São Paulo
2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.21 Perez, Beatriz Brunaldi
P438e Educação infantil inclusiva: a corporeidade e o brincar na diferença /
Beatriz Brunaldi Perez; orientação Mônica Caldas Ehrenberg. São Paulo:
s.n., 2018.
152 p. ils.; an.; ap.; grafs.; tabs.; outros

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Cultura, Organização e Educação) - - Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo.
(versão corrigida)

1. Educação inclusiva 2. Educação infantil 3. Recreação 4. Corporeidade
I. Ehrenberg, Mônica Caldas, orient.

PEREZ, Beatriz Brunaldi. **Educação Infantil Inclusiva**: A corporeidade e o brincar nas diferenças. 152p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a. Darcy Raiça

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a. Solange Rodovalho Lima

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof.^a. Dr.^a. Mônica Caldas Ehrenberg

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP)

Julgamento: _____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Mônica Caldas Ehrenberg (FEUSP/SP), pela orientação, disponibilidade e parceria desde meus primeiros interesses na academia.

A todos(as) envolvidos(as) na minha pesquisa realizada nas EMEBs em São Bernardo do Campo: crianças, professoras, coordenadoras e equipe da Secretaria da Educação pelo acolhimento e receptividade durante toda minha pesquisa.

Ao meu marido Felipe, por todo apoio, incentivo, companheirismo e paciência.

Aos meus pais e irmãs por todo apoio e incentivo dado em todos os momentos.

À Viviane Anselmo, ouvinte das minhas análises durante a pesquisa, que me apoiou e incentivou sempre.

À Prof.^a Dr.^a Cássia Geciauskas Sofiato e à Prof.^a Dr.^a Patrícia Prado (FEUSP), pelas contribuições importantes em meu Exame de Qualificação.

À Prof.^a Dr.^a Darcy Raiça (PUC/SP) e à Prof.^a Dr.^a Solange Rodovalho (UFU), por aceitarem participar da Banca de Exame da minha Defesa de Mestrado.

O desconhecimento estimula a omissão;
o conhecimento nos liberta do preconceito,
da segregação e da falta de cidadania.

(Niusarete Margarida de Lima, *apud* Camargos Jr., 2005, p. 3)

PEREZ, Beatriz Brunaldi. **Educação Infantil Inclusiva: A corporeidade e o brincar na diferença**. 2018. 152p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

RESUMO

A presente pesquisa de Mestrado apresentou e analisou dados coletados durante intervenção no campo em que pretendeu investigar como as práticas corporais e o brincar aconteciam na Educação Infantil e como essas práticas auxiliam na socialização, no aprendizado e no desenvolvimento de crianças pequenas Público Alvo da Educação Especial (PAEE). Para tal, acompanhamos e analisamos os diversos momentos da jornada educativa de duas escolas públicas de Educação Infantil (pré-escola) no município de São Bernardo do Campo. Os instrumentos de coleta de dados para a pesquisa foram registros fotográficos e filmagens, além de entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras responsáveis das duas instituições de ensino, bem como coleta e análise de documentos, como o Projeto Político Pedagógico das duas escolas-alvo da pesquisa e a Proposta Curricular do município. Os dados foram confrontados com base na bibliografia estudada, além da discussão acerca do diagnóstico e da formação de professores(as). A pesquisa revelou que as práticas corporais e as ações brincantes são importantes para o desenvolvimento, aprendizado e para a socialização de todas as crianças presentes no contexto escolar, possibilitando que elas (re)criem, experimentem, sejam crianças. Além disso, discutimos o papel do(a) professor(a), a importância do olhar e saber ouvir as crianças, (re)aprendendo a brincar e a se conhecer, dando espaço e voz para a criança aprender e usufruir da brincadeira da melhor maneira.

Palavras-chave: Educação Infantil Inclusiva. Corporeidade. Brincar.

PEREZ, Beatriz Brunaldi. **Inclusive Early Childhood Education: The corporeality and the play in the difference.** 2018. 152p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

ABSTRACT

This current Master's research showed and analyzed the data collected during the field's intervention that intended to investigate how body practices and play happened in the Early Childhood Education and how these practices assist in the socialization, learning and development of little children with special needs. To that end, we observed and analyzed the different moments of the educational journey in two Early Childhood Schools (preschool) in the municipality of São Bernardo do Campo. The data collection instruments for the research were: photographic register and shooting, as well as semi structured interviews with the teachers responsible for those two public schools, and also, collection and analysis of documents, such as the Political Pedagogical Project of those two target-schools and the Curricular Proposal of the municipality. The data were compared based on the bibliography studied, in addition to the discussion around the diagnosis and the teachers' formation. The research revealed that body practices and the action of playing are important to the development, learning and socialization of all children in the scholar context, allowing them to (re)create, experiment, be children. Besides that, we discussed the teacher's role, the importance of seeing and listening to the children, (re)learning to play and to get to know themselves, giving the children space and a voice, so that they can learn to enjoy playing the best way.

Key-words: Inclusive Early Childhood Education. Corporeality. Play.

LISTA DE FOTOGRAFIA¹

Foto 1: Mateus brincando com o boneco	91
Foto 2: Mateus com o boneco, sentado fora da sala.....	91
Foto 3: Mateus segurando em ordem os lápis de cor	91
Foto 4: Mateus brincando no mesmo espaço que outras crianças.	92
Foto 5: Mateus interagindo e brincando com o amigo.....	92
Foto 6: Mateus deitado em cima de seu amigo, continuando a interação.	92
Foto 8: Laura deitada no chão com a professora titular, a professora de AEE e a auxiliar.	95
Foto 7: Laura deitada no chão pois não queria ir para a sala.	95
Foto 10: Laura mudando de espaço entre duas meninas do grupo.....	96
Foto 9: Laura dando a mão para uma menina do grupo	96
Fotos 11, 12 e 13: Mateus mostrando sua satisfação em diferentes brincadeiras..... (massinha; panelinhas; boneco).....	98
Foto 15: Mateus colocando a bonequinha para dormir.	99
Foto 14: Mateus dando comida para a boneca	99
Foto 16: Mateus brincando com as bonecas	99
Foto 17: Mateus comendo o que cozinhou	99
Foto 18: Mateus brincando consigo próprio, fazendo caretas.	100
Foto 19: Mateus observando através do espelho	100
Foto 21: Mateus observando suas mãos na balança.	100
Foto 20: Mateus depois que a balança parou.	100
Foto 22: Mateus se equilibrando em torno da árvore.	101
Foto 23: Mateus andando sobre o muro.	101
Foto 24: Mateus brincando na areia próximo às demais crianças	101
Foto 25: Mateus construindo seu castelo de areia.....	101
Foto 27: Mateus brincando com bolinha de sabão.	102
Foto 26: Mateus no colo da professora durante brincadeira de roda.	102
Foto 29: Laura pedindo ajuda para se levantar	104
Foto 28: Laura descendo no escorregador	104
Foto 31: Laura explorando o brinquedo através de outras perspectivas	105
Foto 30: Laura subindo pelo escorregador	105

¹ Nomes das crianças são fictícios para preservar suas identidades.

Foto 34: Laura descendo da ponte.....	105
Foto 32: Laura subindo na ponte.	105
Foto 33: Laura andando sobre a ponte.....	105
Foto 35: Laura no balanço	106
Foto 36: Laura explorando a teia.	106
Foto 37: Laura lendo um livro.....	107
Foto 38: Laura balançando no pneu.....	108
Foto 39: Laura imitando e dançando com o vídeo na BEI.....	109
Foto 40: Laura realizando atividade adaptada de recorte.....	109
Foto 41: Laura participando da atividade.....	110
Foto 42: Laura observando a atividade.....	110
Foto 43: Laura me observando a através do espelho.....	110
Foto 44: Laura dançando e se olhando no espelho.	110
Foto 46: Professora fazendo os comandos com os braços de Laura.....	111
Foto 45: Laura observando a brincadeira	111
Foto 48: Professora de AEE mostrando a Laura que estava na hora do lanche	116
Foto 47: Laura conversando com a professora de AEE, através do gesto “joinha”	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização das EMEBs 1 e 2.....	83
Tabela 2: Educação Inclusiva nas EMEBs 1 e 2	88
Tabela 3: Práticas Corporais na EMEB 1 e EMEB 2.....	97
Tabela 4: Acompanhamento do(a) professor(a) de AEE e o Diagnóstico.....	112

LISTA DE GRÁFICOS:

Gráfico 1: Matrículas de estudantes público alvo da Educação Especial na Educação Básica (Brasil 2016a).....	37
---	-----------

LISTA DE IMAGENS E QUADRO:

Imagem 1: Quadro explicativo — Diferença entre exclusão, segregação, integração e inclusão.....	31
Quadro 1: Campo da Experiência “O EU, O OUTRO E O NÓS” para as Crianças Pequenas de acordo com a BNCC (2017)	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS:

AEE	Atendimento Educacional Especial
APAE	Associação De Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEU	Centro Educacional Unificado
CF/88	Constituição Federal de 1988
CONAE	Conferência Nacional da Educação
DA	Deficiência Auditiva
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
EMEBE	Escola Municipal de Educação Básica Especial
EOT	Equipe de Orientação Técnica
GT	Grupo de Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE-EI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Planejamento Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SE	Secretaria da Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento

SUMÁRIO

Introdução	16
1. EDUCAÇÃO ESPECIAL	20
1.1. Histórico da Educação Especial no Brasil até a década de 1970	20
1.2. A Educação Especial e a Legislação da década de 1970 à atualidade.....	28
2. MOVIMENTOS SOCIAIS DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL	39
3. A EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA	50
3.1. Base teórica sobre a Educação Infantil Inclusiva	53
4. A CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA	57
4.1. E as crianças PAEE? Como e por que a corporeidade é essencial para elas?	62
5. “NÃO SEI O QUE FAZER COM ESSA CRIANÇA! ”: O LAUDO MÉDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	65
6. CAMINHAR DA PESQUISA	72
6.1 . A Educação Especial e Infantil no município de São Bernardo do Campo	74
7. AS CRIANÇAS EM DESENVOLVIMENTO: DISCUSSÃO SOBRE A PESQUISA DE CAMPO	78
7.2 O Brincar na Educação Infantil no município de São Bernardo do Campo	80
7.3 Caracterização das EMEBs.....	82
7.3.1 EMEB 1	85
7.3.2 EMEB 2.....	86
7.4. Educação Inclusiva.....	88
7.4.1. A Educação Inclusiva na EMEB 1	88
7.4.2. A Educação Inclusiva na EMEB 2	93
7.5. “Mas o corpo diz tudo”: Práticas Corporais e o Brincar	97
7.5.1. Corporeidade na EMEB 1.....	97
7.5.2. Corporeidade na EMEB 2.....	104
7.6. “Quem observa consegue ver uma necessidade”: A presença do(a) professor(a) de AEE e o diagnóstico.....	111
7.6.1 AEE e o diagnóstico na EMEB 1.....	112
7.6.2. AEE e diagnóstico na EMEB 2	115
8. FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)	118
8.1. A formação continuada no Município de São Bernardo do Campo.....	123
9. Considerações Finais	126
REFERÊNCIAS.....	131
APÊNDICE 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	139
APÊNDICE 2 - Roteiro da entrevista semiestruturada com as professoras.....	140
APÊNDICE 3 – Roteiro de perguntas sobre a formação continuada.....	142
ANEXO A: Modelo da ficha para solicitação do “estudo de caso”.....	143
ANEXO B: Modelo de ficha de Registro de Acompanhamento Específico (RAE)	146
ANEXO C: Modelo de Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE)	147
ANEXO D: Carta 1 encaminhada à Secretaria da Educação de São Bernardo do Campo ...	150
ANEXO E: Carta 2 solicitando a autorização para registros através de imagens à Secretaria da Educação de São Bernardo do Campo.....	151

ANEXO F: Autorização da Secretaria da Educação do município de São Bernardo do Campo	
.....	152

Introdução

Durante toda minha graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, tive grande interesse pela área de Educação Especial, realizando duas Iniciações Científicas nessa área. A primeira, intitulada “Política de educação especial paulistana e ações locais”², relacionava-se às políticas públicas da Prefeitura do Município de São Paulo; a segunda, intitulada “A Cultura Corporal na Educação Especial: socialização das crianças com deficiência intelectual”³, relacionava-se à cultura corporal no trabalho com as crianças Público Alvo da Educação Especial (PAEE) no Ensino Fundamental I no município de São Bernardo do Campo/SP.

Dessa forma, fui me interessando cada vez mais pela área, indo em busca de uma Pós-graduação (especialização) na Pontifícia Universidade Católica em São Paulo (PUC/SP) relacionada a tal temática. Nessa instituição, especializei-me em “Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual”. Foram dois anos de curso (entre janeiro de 2014 e dezembro de 2015), com disciplinas relacionadas tanto à parte pedagógica inclusiva, quanto à parte voltada para as características de cada deficiência⁴. Essa experiência despertou ainda mais minha vontade de me aprofundar no tema.

Na sequência, tive uma experiência como professora concursada num município da Grande São Paulo, São Bernardo do Campo, em que trabalhei com o Ensino Fundamental I. Concomitantemente, realizei uma pesquisa qualitativa para minha monografia de pós-graduação, intitulada “A Inclusão na Educação Física: A questão do retorno dos professores especialistas”⁵. Meu foco, nessa pesquisa, foi a inclusão no âmbito das aulas de Educação Física, e meu objetivo foi acompanhar o trabalho do professor⁶ especialista em Educação Física e realizar uma comparação com o trabalho antes realizado pelas professoras polivalentes.

Com os aprendizados vivenciados na Prefeitura de São Bernardo do Campo e em outras instituições de ensino durante as pesquisas e na especialização, passei a me questionar a respeito da Educação Inclusiva na Educação Infantil e de como esta é importante, tanto para professoras quanto para as crianças. Afinal, a Educação Infantil é uma área pouco valorizada pela

² Pesquisa realizada sob orientação da Profª Drª Rosângela Gavioli Prieto – FE/USP.

³ Pesquisa realizada sob orientação da Prof.ª Drª Mônica Caldas Ehrenberg – FE/USP.

⁴ O curso visava, assim, fomentar “[...] a discussão de aspectos éticos, políticos e educacionais da inclusão da pessoa com necessidades especiais [...]. Entre os temas abordados, destacam-se a política educacional brasileira para a pessoa com deficiência, as características desse portador nas diferentes fases do desenvolvimento (infância, adolescência, juventude, maturidade e terceira idade), a relação entre escola e comunidade”. Informações retiradas do site da Instituição PUC/SP. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos-graduacao/especializacao-e-mba/educacao-inclusiva-e-deficiencia-intelectual>. Acesso em 02 de maio de 2018.

⁵ Pesquisa realizada sob orientação da Profª Drª Darcy Rayça – PUC/SP

⁶ Vale notar que o substantivo no masculino se deve ao fato de que todos os profissionais que acompanhei durante essa pesquisa eram homens.

sociedade, já que o senso comum considera que as crianças pequenas frequentam a escola somente para brincar, sem saber da importância desse brincar para o aprendizado e desenvolvimento das crianças e adultos ali presentes. E isso se dá em desconsideração ao fato de que o brincar é um dos eixos do trabalho educativo na Educação Infantil (cf. BRASIL, 2013)

Sempre morei próximo a escolas de Educação Infantil de São Bernardo do Campo e tinha curiosidade em compreender como eram suas propostas pedagógicas. Assim, ao iniciar a pesquisa de mestrado na Faculdade de Educação da USP, tive a oportunidade de juntar duas paixões em uma mesma pesquisa: Educação Infantil e Educação Inclusiva.

Sabemos que, “A escola comum, é, por excelência, um ambiente capaz de formar gerações com concepções diferentes sobre o outro, cidadãos com experiências singulares de convivência com o que há de mais humano em nós, nossas diferenças”. (CARNEIRO, 2012, p. 93)

Sendo assim, um ambiente inclusivo propiciará, de acordo com Sekkel e Casco (2011, p.35) “[...] condições para que todos os envolvidos no processo educacional possam dirigir a atenção sobre si mesmos e escutar o outro”, garantindo que todos sejam incluídos. Isso ainda propicia uma adaptação, conforme mostra Plaisance (2015, p. 237), “[...] das instituições educativas à diversidade das crianças, o que implica transformações em termos de acolhida e currículo para que algumas delas não se tornem ‘excluídas do interior’”.

Dessa forma, torna-se indispensável a vigilância “[...] por parte dos profissionais da educação para que sempre saibam eliminar, dentre suas práticas, os obstáculos que ainda persistam contra a participação de todos nos espaços comuns de vida” (PLAISANCE, 2015, p. 237).

É na Educação Infantil que “a criança pequena, ao adentrar em um espaço escolar em que as diferenças são bem-vindas, vai aprender de forma natural a valorizar o outro por aquilo que ele é, que é capaz de realizar” (CARNEIRO, 2012, p. 93). Carneiro nos mostra a necessidade ainda existente de uma “[...] estruturação da Educação Infantil para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais proporcionando-lhes oportunidades de desenvolvimento pleno de seu potencial, considerando suas especificidades” (p. 86).

Encontramos no documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2007) a importância de a Educação Inclusiva ser iniciada na Educação Infantil, pois é nessa fase que acontece o desenvolvimento das bases necessárias para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento global de cada um. Sendo assim, o acesso à Educação Infantil é um direito de todas as crianças, sendo ou não PAEE. Além disso, na Educação Infantil, as crianças têm a oportunidade de estar em contato a todo momento com

as diversidades: cultural, física, de gênero, intelectual, entre outras. Não se pode deixar de destacar, além disso, a questão da corporeidade e das brincadeiras nessa fase, sendo o olhar do(a) professor(a) um elemento fundamental para que tudo isso seja garantido. Assim, ele(a) deve se questionar:

O que fazem as crianças? De que brincam? Como? Com quem? Quais relações estabelecem? Quais os conhecimentos, movimentos, saberes, culturas, estéticas, produzidos pelas crianças estão e quais não estão sendo levados em consideração na organização e no planejamento pelas professoras? O que eles revelam para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil de corpos inteiros? (PRADO, 2015, p. 207)

Esta pesquisa de mestrado foi realizada pensando nessa oportunidade de aprender, trocar experiências e conviver com diferentes pessoas, ou seja, algo que ocorre a todo momento em nossa sociedade. Seu foco é a corporeidade e o brincar realizado na Educação Infantil; seu objetivo foi observar como esses elementos se manifestam na jornada educativa da escola regular, bem como perguntar se eles contribuem na socialização, no aprendizado e no desenvolvimento da criança com deficiência, ou seja, das meninas e meninos pequenos, especialmente as crianças Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

No presente texto, são apresentados e analisados os dados do estudo, estruturados da seguinte maneira: no primeiro capítulo, intitulado: “Educação Especial”, foram levantados os dados históricos acerca do entendimento que se faz sobre esse tipo educação no Brasil, destacando a legislação e a historicidade da mesma, desde antes dos anos 1970 até a atualidade.

No segundo capítulo, cujo título é “Momentos Sociais da Infância e da Educação Infantil”, foi realizado um levantamento histórico sobre a concepção da infância desde a Idade Média até os dias de hoje, mostrando sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. No terceiro capítulo, “A Educação Infantil Inclusiva”, abordamos a questão da Educação Inclusiva na Educação Infantil, mostrando, concomitantemente, os estudos existentes acerca dessas áreas. No quarto capítulo, “A Corporeidade na Educação Infantil”, discutimos a questão corporal na Educação Infantil com as crianças PAEE — como e por que razão ela é essencial.

Em nosso quinto capítulo, “Não sei o que fazer com essa criança!”, foi levantada a questão sobre o diagnóstico, ou seja, a necessidade apresentada por muitas profissionais da educação em se ter um laudo médico para realizar o trabalho com as crianças com deficiência. No sexto capítulo, destacamos as trajetórias de pesquisas em que foram descritas as características da Educação Especial e Infantil no município de São Bernardo do Campo. Isso

permitiu que, em nosso sétimo capítulo, descrevêssemos as pesquisas de campo realizadas em duas EMEBs (pré-escola) do município, bem como a discussão e análise dos dados observados.

No penúltimo capítulo, há um breve levantamento histórico da formação de professores(as), bem como dados referentes a esse assunto no município de São Bernardo do Campo. Por fim, no nono e último capítulo, apresento as considerações finais.

1. EDUCAÇÃO ESPECIAL

Será mesmo a Educação Especial somente para as crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento (TGD)? Ou, por se tratar de educação, esta já deve ser especial, indistintamente, independente de um diagnóstico dado a uma criança?

Neste capítulo, realizamos um levantamento histórico sobre a Educação Especial brasileira, destacando os principais momentos, desde antes mesmo de as crianças Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) serem inseridas no contexto educacional até os dias de hoje.

1.1. Histórico da Educação Especial no Brasil até a década de 1970

Neste capítulo, faremos uma retomada histórica, desde o período imperial até a década de 1970, em relação à história da Educação Especial brasileira. À luz teórica de autores como Bueno (2011), Jannuzzi (1992, 2004), Mazzotta (2005) e Mendes (2010), analisamos as ações existentes desde que a Educação Especial passou a ser um problema governamental, as instituições privadas criadas para o atendimento das pessoas com deficiência e também o que o Estado fazia em relação às mesmas.

Os autores usados como base para tal levantamento insistem na importância de lembrar e rever também esse período por conta das ações que já existiam. Eles destacam, assim, que a questão da luta pelo acesso e pelos direitos das pessoas com deficiência começou há muito tempo e continua até os dias de hoje.

Jannuzzi (2012), destaca o período das Santas Casas de Misericórdia, espalhadas pelo Brasil, a partir de 1543, com sua primeira sede em Santos. Nestas, eram atendidos pobres e doentes, e tiveram grande importância nos cuidados de crianças e órfãos. Porém, não sabiam de fato como essas crianças eram cuidadas, muitas acabavam sendo abandonadas em ruas e mortas por animais (MARCILIO, 1997, p. 59 apud JANNUZZI, 2012, p. 8). Em 1726, em Salvador foram criadas as rodas de expostos, essas foram facilitadoras “(...) para a entrada de crianças com alguma anomalia, ou cujos responsáveis não os desejavam ou estavam impossibilitados de cria-los, por vários motivos” (JANNUZZI, 2012, p.8), sendo elas alimentadas e inclusive, recebendo educação. Após completarem sete anos de idade, meninas e meninos eram encaminhados para Seminários, e aqueles considerados mais debilitados, permaneciam com os adultos na Santa Casa.

De acordo com Bueno (2011), Jannuzzi (1992, 2004) e Mazzotta (2005), a Educação Especial brasileira traz como início e marco a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos — conhecido hoje como o Instituto Benjamin Constant — e também do Imperial Instituto dos

Surdos-Mudos — hoje, chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines)⁷ —, ambos localizados na cidade do Rio de Janeiro e concretizados por meio do governo imperial durante os anos de 1854 e 1857 (SOFIATO; REILY, 2011).

Essas instituições tinham como objetivo, “[...] arrancar do isolamento, que embrutece, os infelizes privados do instrumento essencial para a manutenção e desenvolvimento das relações sociais; é enfim converter em cidadãos úteis indivíduos que lhe pesão, e a damnificação involuntariamente” (LEITE, Tobias, 1869, p. 4 *apud* SOFIATO e REILY, 2011, p. 627).

Pouco tempo após sua instalação, os dois Institutos sofreram deteriorações, por questões econômicas e disciplinares, permanecendo basicamente como “asilo de inválidos” (BUENO, 2011, p. 100). Isso se deve ao fato de que, à época, não havia a necessidade da mão-de-obra das pessoas consideradas inválidas na sociedade, além de mostrar um caráter assistencialista, que permanece até os dias de hoje em nosso país.

As atividades/oficinas desenvolvidas para os deficientes nessa época não estavam diretamente ligadas ao desenvolvimento econômico do país: “[...] nos primórdios dessas instituições com alguma preocupação educacional o resultado foi sempre o desenvolvimento das habilidades manuais, necessárias à sociedade agrária-comercial-dependente” (JANNUZZI, 2004, p. 15). Além disso, é importante ressaltar que, em relação à educação dos deficientes, desde seu início houve a preocupação em “[...] garantir-lhes os meios de subsistência, uma certa ocupação ou o interesse pelas coisas para ocupar-lhes o tempo e, talvez, diminuir possíveis tédios, algumas rebeldias” (JANNUZZI, 2004, p. 15).

Ainda no período imperial, segundo Bueno (2001), Jannuzzi (1992) e Mazzotta (2005), iniciou-se, em 1874, a assistência médica e o tratamento de deficientes intelectuais⁸ no Hospital Psiquiátrico da Bahia, hoje Hospital Juliano Moreira.

Em 1887, no Rio de Janeiro, foi criada a “Escola México”, cujo foco era o atendimento de pessoas com deficiência física e intelectual (Jannuzzi, 1992; Mazzotta, 2005).

⁷ Bueno (2001, pp. 99–100) mostra que “o surgimento de internatos dedicados à Educação Especial parece refletir a importação de certo espírito ‘cosmopolita’ dos grandes centros, consubstanciado na criação dos institutos mais como resultado do interesse de figuras próximas ao poder constituído do que pela sua real necessidade”. Explicando ainda através de Coutinho (1980, pp. 69, 73 e 74) que essas criações referem-se “ao ‘favor’ como mecanismo de cooptação” e que domina “intimismo à sombra do poder”, o qual, por sua vez, traz como consequência a “desadequação entre ideia europeia e realidade brasileira”. Mostra-se, assim, que o modelo europeu não foi adequado à realidade brasileira no que concerne a criação e os objetivos dessas instituições.

⁸Sasaki (2005) afirma que o termo “intelectual” é mais apropriado por “[...] referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não funcionamento da mente como um todo”, portanto, utilizaremos apenas o termo Deficiência Mental, quando citado diretamente por autores.

Jannuzzi (1992) destaca esse período como o início da Educação Especial brasileira em duas vertentes, chamadas pela autora respectivamente de “médica-pedagógica” e de “psicopedagógica”, cujas características são:

Vertente médico-pedagógica: mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares [...].

Vertente psicopedagógica: que não independe do médico, mas enfatiza os princípios psicológicos [...] (JANNUZZI, p. 59, 1992)

Para compreendermos melhor esse quadro, Jannuzzi (2004) mostra que a concepção médico-pedagógica é “[...] mais centrada nas causas físicas, neurológicas, mentais da deficiência, procurando também respostas em teorias de aprendizagem sensorialistas [...]” (p. 12). Já na concepção psicopedagógica, há uma influência das teorias psicológicas de aprendizagem na educação de deficientes; essa é “a época do movimento conhecido como Escola Nova, que vai enfatizar a importância da escola e nela a ênfase nos métodos e nas técnicas de ensino” (JANNUZZI, 2004, p. 12).

É importante comparar esse contexto com os dias de hoje, pois em diversas instituições de Educação Especial e até mesmo em escolas regulares inclusivas, essas características psicológicas e médicas ainda permanecem. Nesses casos, o principal foco da inclusão de crianças com deficiência é a escola e não o aprendizado, o pedagógico e o educacional.

Diferentemente da Europa, a criação das instituições especializadas no Brasil foi pouco extensa e se deu através de iniciativas isoladas, com foco nas pessoas que, estando à parte da sociedade, distinguiam-se das demais, seja na questão social ou comportamental.

Além disso, Jannuzzi (1992) afirma que durante esse período prevaleceu o descaso do poder público, tanto em relação à educação das pessoas com deficiência, quanto em relação à educação de um modo geral. Assim, ela conclui, as instituições que realizavam o atendimento das pessoas com deficiência foram criadas para atender os casos mais graves, cuja visibilidade era maior.

Com a Proclamação da República, “os médicos foram os primeiros a estudar os casos de crianças com prejuízos mais graves e criaram instituições para crianças junto a sanatórios psiquiátricos” (MENDES, 2010, p. 95).

No ano de 1900, durante um congresso de Medicina e Cirurgia realizado no Rio de Janeiro, surge, pela primeira vez, a questão da necessidade pedagógica dos deficientes intelectuais (PEREIRA, 1993 *apud* MENDES, 2010). Nessa época, havia o predomínio dos serviços ligados à higiene e à saúde pública (JANNUZZI, 1992). Além disso, de acordo com Mendes (2010, p. 95), “a concepção de deficiência predominante era a de que se tratava de uma

doença, em geral atribuída à sífilis, tuberculose, doenças venéreas, pobreza e falta de higiene”. Vemos, assim, que novamente prevalece a questão médica e social. Já a linha psicopedagógica foi influenciada, nesse período, “[...] pelas reformas nos sistemas educacionais de educação sob o ideário dos movimentos escolanovista” (MENDES, 2010, p. 95–96). Tal movimento visava a implantação de escolas que superassem o modelo tradicional, a rigidez e o foco intelectual, defendendo o direito de todos à educação.

Em sua análise da influência do movimento escolanovista na Educação Especial, Mendes chegou à conclusão de que, mesmo defendendo a diminuição das desigualdades sociais,

[...] ao enfatizar as características individuais, a proposição de ensino adequado e especializado, a adaptação de técnicas de diagnóstico e especificamente do nível intelectual, muito contribuiu para a exclusão dos diferentes das escolas regulares (2010, p. 97)

Afinal, a igualdade de oportunidade defendida por esse movimento passou a ser a “obrigatoriedade e gratuidade do ensino, ao mesmo tempo em que a segregação daqueles que não entendiam as exigências escolares, passou a ser justificada pela adequação da educação que lhes seria oferecida” (p. 97).

Foi nesse momento que alguns estados participaram de reformas pedagógicas, e graças ao ideal da escola nova foi permitida a aplicação de testes de inteligência⁹ para identificar pessoas com uma possível deficiência intelectual. Iniciou-se, assim, uma preocupação nacional para identificar casos leves de “anormalidade da inteligência” (JANNUZZI 1992 *apud* MENDES, 2010, p. 96) nas escolas regulares. É importante lembrar que os casos mais graves, nessa época, já eram rejeitados pela escola pública, de modo que esses indivíduos tinham que procurar instituições privadas, filantrópicas ou filantrópico-assistenciais para seu atendimento.

A partir de 1903, a Educação Especial foi se expandindo de maneira lenta. O principal foco era a deficiência intelectual, tanto por conta da quantidade de instituições privadas criadas para atender essa especialidade, quanto por preocupações “em relação à saúde (a preocupação com a eugenia da raça) e à educação (a preocupação com o fracasso escolar)” (BUENO, 2011, p. 102). O surgimento dessas instituições para o atendimento de pessoas com deficiência trouxe duas tendências relevantes que acompanharão toda a história da Educação Especial brasileira: “[...] a inclusão da Educação Especial no âmbito das instituições filantrópico-assistenciais e a sua privatização [...]” (*idem*).

Como Mendes (2010) também mostra, nessa época há uma crescente e lenta evolução dos serviços. Já a quantidade de estabelecimento nas escolas regulares públicas, ou seja, as

⁹ Realizados por psicólogos(as) da educação.

classes especiais, duplicou, ao passo que quintuplicava o número de estabelecimentos em instituições privadas especializadas. Nesse sentido, vale ressaltar, mais uma vez, que,

Neste período, a rede de serviços que era predominantemente pública, apesar de estar praticamente estagnada e de ser ainda incipiente, parecia apresentar uma tendência para a privatização, em parte devido ao descaso governamental em relação à educação de pessoas com deficiências. (p. 98)

Ao longo do século XX, houve um maior interesse pela deficiência intelectual, sobretudo em razão da influência da psicologia e dos estudos sobre a saúde. Os profissionais dessas áreas acreditavam que deficiência intelectual estaria diretamente ligada à higiene da população. Assim, no ano de 1911, foi criada em São Paulo “a inspeção médico-escolar” (BUENO, 2011, p. 103), criando as classes especiais e os profissionais especialistas para trabalhar com as pessoas com deficiência intelectual. Dessa forma, pode-se perceber a presença da saúde na educação desde o início do século passado, algo que permanece até os dias de hoje.

Nos anos 1930 e 1940, a quantidade de entidades privadas voltadas para o atendimento das pessoas com deficiência, mais especificamente dos deficientes intelectuais e visuais aumentou. Podemos destacar aqui, a

Fundação para o Livro do Cego no Brasil (São Paulo, 1946), que exercerá grande influência em todo o país, não só pela produção de livros em braile e pelos processos de reabilitação e formação de pessoal docente e técnico, como por sua participação decisiva na política de atendimento ao deficiente visual no Brasil (BUENO, 2011, p.105).

A maior parte das instituições tinham a ajuda e/ou eram ligadas a ordens religiosas, tendo caráter filantrópico-assistencialista. Isso contribuía para que a deficiência continuasse inscrita no âmbito da caridade pública, fazendo com que os direitos de cidadania ainda permanecessem distante da realidade dessas pessoas.

Bueno (2011), num contexto em que cita Jannuzzi (1985), afirma que é necessário lembrar que a intervenção da psicologia, da medicina e da sociedade higienista nas instituições escolares fez com que estas tentassem homogeneizar as classes através da cura, da reabilitação e da eliminação de comportamentos inadequados (anormais). Desse modo, dissolvia-se a real importância do papel da escola e os conhecimentos transmitidos por ela, imputando-lhe, em contrapartida, padrões sociais, como a disciplina, a moralidade, o abandono social, além das lesões orgânicas. Neste caso, muitas pessoas acreditavam na possível “contaminação” das pessoas sem deficiência, ao conviver com pessoas com deficiência intelectual.

Essa mudança de olhar em relação à escola ocorreu por conta da atuação da medicina e da psicologia, “que passaram a oferecer o aval do especialista para a segregação dos que ‘prejudicavam’ o bom andamento da escola” (BUENO, 2011, p. 109). Dessa forma, o Estado

passou a se preocupar novamente, por conta do fracasso escolar, com a identificação e o tratamento da deficiência intelectual.

Conforme mostra Bueno (2001, pp. 109–110),

O percurso histórico da Educação Especial nesse período se insere no movimento maior de reordenamento do Estado brasileiro, que redundou nas reformas educacionais, trabalhistas, sanitárias e previdenciárias que tinham como objetivo fundamental impedir a participação das camadas populares nas grandes decisões nacionais. Nesse sentido, a determinação científica, principalmente no que se refere à deficiência mental, contribuiu para o acobertamento das reais determinações do fracasso escolar das crianças dessas camadas.

Importante ressaltar que, com o desenvolvimento industrial, a partir 1930, a preocupação com o desenvolvimento econômico brasileiro fez com que as instituições para deficientes treinassem as habilidades específicas através de oficinas, como

[...] rodízio de tarefas, círculos de controle de qualidade, trabalho em equipe etc. Geralmente essas oficinas não se empenhavam numa formação específica para um determinado trabalho, mesmo porque os serviços ali desenvolvidos eram os conseguidos dentro do que sobrava do mercado de trabalho: empacotamento, separação de pequenas peças, armação de caixas simples... Insistiam na disciplina (obediência, horário, harmonia entre colegas), salientada como qualidade básica para qualquer emprego, e até alguns deficientes realmente foram alocados em serviços comunitários e fabris simples. (JANNUZZI, 2004, p.14–15)

Após a Segunda Guerra Mundial, houve uma proliferação de entidades particulares, juntamente com o aumento do atendimento feito pela rede pública. Configurava-se, assim, uma ação cada vez mais nacional, tanto por conta da criação de federações estaduais e nacionais de instituições privadas, quanto “pelo surgimento dos primeiros Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação e das Campanhas Nacionais de Educação de Deficientes ligadas ao Ministério da Educação e Cultura” (BUENO, 2001, p. 110).

Nos anos 1950, de acordo com Jannuzzi (1992) e Bueno (2001), houve um aumento significativo de estabelecimentos de ensino especial para pessoas com deficiência intelectual. Assim, importantes associações e entidades vieram para o Brasil, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro em 1954, multiplicando-se para todo o território nacional. Entidades de cunho filantrópico como por exemplo a Associação de Assistência à Criança Defeituosa¹⁰ (AACD), em São Paulo, fundada em 1950, voltaram-se para o atendimento dos deficientes físicos ou de pessoas que foram vítimas da poliomielite; após a redução do número dessas vítimas por conta das vacinas, algumas delas passaram a atender

¹⁰ Hoje, a sigla AACD significa: Associação de Assistência à Criança Deficiente. Disponível em: <https://aacd.org.br/conheça-aacd/>. Acesso em: 27 de julho 2016.

crianças com distúrbios neuromotores. Outros Institutos também foram criados para o atendimento das crianças com deficiência auditiva e visual por todo o país.

Junto com essas Instituições filantrópico-assistenciais, foram criados os “[...] centros de reabilitação e clínicas privadas com alto nível de sofisticação técnica, dedicados ao atendimento de crianças deficientes dos extratos sociais superiores” (BUENO, 2011, p. 111). E também escolas particulares com nível técnico elevado¹¹, voltadas para crianças com problemas de comportamento¹², deficientes mentais¹³, deficientes neuromotores graves¹⁴ e para distúrbios neuropsicomotores pouco acentuados¹⁵.

Na década de 1960, o termo “integração” começa a ganhar força, e as escolas aceitavam somente crianças “[...] que tivessem condições de acompanhar os métodos de ensino e o ritmo de aprendizagem da maioria [...]” (GIL, 2005, p. 32). Assim, a deficiência era considerada um problema que estava na pessoa, ou seja, ela que precisava se modificar, sendo habilitada, reabilitada e educada, para estar apta aos padrões impostos pela sociedade. Como afirma Gil, “quem não estivesse pronto para ingressar imediatamente na escola precisava ser preparado, por uma classe especial ou Escola Especial, até ser considerado aceitável” (2005, p. 32).

De acordo com Bueno (2011), com o aumento e ampliação das instituições particulares de atendimento aos deficientes nas décadas de 1960 e 1970, destacaram-se dois pontos importantes. Em primeiro lugar, essas instituições foram assumindo cada vez mais importância em relação à Educação Especial, tanto pela influência nas políticas públicas relacionadas a ela¹⁶, quanto pela qualificação e alto nível da equipe responsável pelos atendimentos. Em segundo lugar, passou a haver uma diferenciação entre as entidades filantrópico-assistenciais e as empresas de serviços de reabilitação e educação¹⁷. Estas últimas foram responsáveis por grande parte da privatização dos serviços de saúde e educação que ocorreu no país, garantindo os direitos ao acesso da educação e da saúde à elite.

Destaca-se, nesse período, a Lei nº 4.024 de Diretrizes e Bases, promulgada em dezembro de 1961, que criou o Conselho Federal de Educação e fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com ela, aparece pela primeira vez o termo “educação de excepcionais”, contemplada nos artigos 88 — que dizia: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”

¹¹ Informações retiradas de Bueno (2011).

¹² Escola Mundo Infantil (1956, em São Paulo). Essa Instituição não existe mais nos dias de hoje.

¹³ Centro Ocupacional Avandava (1968) e a Escola da Carminha (1973).

¹⁴ Escola Jatý (1969).

¹⁵ Piratinins Instituto Educacional (1971).

¹⁶ Como é o caso das Sociedade Pestalozzi e das APAEs (BUENO, 2011, p. 111).

¹⁷ Sendo a primeira voltada ao atendimento às pessoas com deficiência das classes baixa e média-baixa, e a segunda à população com poderes aquisitivos elevados.

(BRASIL, 1961) — e 89, que abordava a questão da ajuda financeira do governo através de bolsas e empréstimos para as instituições privadas que trabalhavam com a educação das pessoas com deficiência. Importante ressaltar que, no caso do artigo 88, o foco da educação das pessoas com deficiência era somente a sua integração na sociedade, e somente caso ela fosse possível. Ou seja, não havia um foco na aprendizagem e no desenvolvimento dessas pessoas.

Para autores como Mazzotta (1992), essa lei foi o marco inicial das ações realizadas pelo poder público na Educação Especial. Antes dessa promulgação, tais ações eram realizadas por entidades locais de cada região, o que as deixava isoladas em relação ao contexto nacional de educação.

Mendes (2010), ainda sobre esse período dos anos 1960, mostra que, mesmo ocorrendo um aumento das instituições filantrópicas sem fins lucrativos de iniciativa privada, esse fenômeno ocorreu primeiramente devido a:

[...] uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro. Ao mesmo tempo percebe-se que estas instituições se tornaram parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área de assistência social, o que permitiu exonerar a educação de sua responsabilidade (p. 99).

É importante abordar, nesse contexto, o problema do fracasso escolar. Nesse período, os resultados de evasão e de reprovação associaram-se às deficiências intelectuais de grau leve, o que justificou a implantação de classes especiais nas escolas públicas (FERREIRA, 1992 *apud* MENDES, 2010). A partir desse momento, passa a ser verificada a questão das oportunidades de escolarização para as classes mais populares e a implantação das classes especiais para os considerados deficientes intelectuais leves¹⁸ nas escolas públicas regulares.

No decorrer dos anos 1970, essa luta pelos direitos de educação para as pessoas com deficiência permanece. Esse período é considerado por muitos autores (BUENO, 2011; JANNUZZI, 1992; MENDES, 2010; MAZZOTTA, 2005; SILVA, 2012) um dos mais relevantes para a Educação Especial, por conta de leis e das prioridades nacionais relacionadas à educação e às crianças. No próximo subcapítulo abordaremos com mais detalhes esse período histórico.

Para finalizar esse item, é importante ressaltar, seguindo Bueno, que “a análise histórica assim desenvolvida serve de fundamento que justifica e qualifica todo o conhecimento produzido sobre o excepcional e a Educação Especial com base no princípio do progresso [...]”

¹⁸ Destaca-se a questão da deficiência intelectual leve nas escolas públicas regulares através das classes especiais, pois os casos mais severos ainda precisavam buscar as entidades privadas assistencialistas e com foco médico e/ou psicológico.

(2011, p. 69). Apontamos, assim, para as mudanças ocorridas em relação à Educação Especial e o olhar da sociedade para as crianças com deficiência.

1.2. A Educação Especial e a Legislação da década de 1970 à atualidade

Muitos estudiosos partem da década de 1970 para realizar suas discussões acerca da Educação Especial brasileira, o que se dá por vários motivos. Além de se tratar de um período importante, para as crianças com deficiência, dispomos, no que se refere aos avanços educacionais, de mais documentos acerca do envolvimento e financiamento das entidades públicas. Porém, como a história da Educação Especial iniciou-se anteriormente, é importante destacá-la para mostrar que as conquistas vieram e continuam acontecendo até os dias de hoje.

E, como mostra Mendes (2010, p. 100), “[...] já se observava certa constituição do campo da assistência, com o aparecimento das primeiras organizações não-governamentais, provavelmente, apoiadas pelo setor público da assistência social”.

Assim, também, como mostra Bueno (2011, p. 115),

ao lado da democratização do acesso à escola para criança deficientes, o percurso histórico da Educação Especial respondeu a uma série de interesses, que podem ser assim sintetizados: crescente privatização, [...] legitimação da escola regular no que tange à imputação do fracasso escolar às características pessoais das crianças ou ao seu meio próximo, [...] incorporação de concepções sobre conhecimento científico que se pretendem universais e transcendentais à própria construção sócio-histórica e que trazem, no âmbito da Educação Especial, consequências nefastas, pois analisam as possibilidades dos deficientes ou excepcionais somente pela via de suas dificuldades específicas; [...] a Educação Especial que nasce sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais para os que fogem da normalidade na medida em que não desvela os determinantes sócio-econômico-culturais que subjazem às dificuldades de integração do *aluno diferente*, na escola e na sociedade, serve de instrumento para a legitimação da segregação.

De acordo Mendes (2010), nessa década houve um crescimento significativo na quantidade de serviços de assistência, sendo que:

A rede de serviços era basicamente composta por classes especiais nas escolas regulares (74%), a maioria delas em escolas estaduais (71%). As instituições especializadas compunham cerca de um quarto dos serviços e eram predominantemente (80%) de natureza privada. (p. 100)

Importante lembrar que, nesse período, juntamente com o crescimento da privatização dos serviços, as escolas e as classes especiais criadas a partir dos anos 1960, começam a aumentar, e, junto com estas, foram surgindo os Serviços de Educação Especial nas Secretarias de Educação dos Estados. Assim, nessa mesma década, as escolas passaram a aceitar crianças com deficiência em salas especiais, sem ter que passar por uma suposta “preparação”. Dessa

forma, o convívio entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência começa a ser mais facilitado e visível por toda a comunidade escolar. Porém, ainda havia empecilhos. Deve-se lembrar, por exemplo, que, apesar desse crescimento e mudança, a quantidade de crianças atendidas pela Educação Especial foi reduzida, por conta da diminuição tanto da oferta de vagas nas escolas públicas, como do número de atendimentos ofertados pela rede privada (Bueno, 2011).

Como mostra Bueno (2011, p. 112)

Essa situação não só refletia a distinção entre a privatização e o assistencialismo da Educação Especial, [...] como também a pequena importância que a problemática da Educação Especial possuía dentro das políticas sociais, as quais, por sua vez, não conseguiam dar conta da oferta de saúde e educação para as massas populares.

Nesse mesmo período, aconteceram as Campanhas Nacionais com o objetivo de encaminhar as questões sociais relacionadas à educação dos deficientes, sendo as pioneiras para os cegos, surdos e deficientes mentais¹⁹. Junto com essas Campanhas, ocorreram também ações abrangentes como “[...] simpósios e encontros, campanhas educativas sobre as deficiências e outras [...]” (BUENO, 2011, p. 114), deixando clara “[...] a influência e o benefício conseguindo pelas instituições privadas de Educação Especial junto às Campanhas Nacionais” (*idem*).

Dessa forma, foi possível mostrar a importância das ações voltadas à Educação Especial e o quanto elas eram positivas para todos os envolvidos no contexto. Assim, observamos o fortalecimento, nesse período, da questão da educação para crianças com deficiência, fazendo com que órgãos públicos passassem a elaborar leis que garantissem o acesso e atendimento a essas pessoas, o que se mostra relevante para as mudanças que aconteceram no decorrer da década de 1970.

Em 1971, foi criada a primeira Portaria²⁰ no Ministério da Educação e Cultura com o objetivo de trabalhar com as questões e problemáticas da Educação Especial, dar continuidade às ações desenvolvidas pelas campanhas e abranger também os deficientes físicos e os superdotados na Educação Especial. Outro marco importante foi a inclusão do “[...] Projeto Prioritário n. 35 (1974), que incorporou a Educação Especial no rol das prioridades educacionais do país” (BUENO, 2011, p. 114).

Podemos destacar a quantidade de bases legais²¹ nesse período por conta desse crescimento, afinal, era necessário definir tanto essas bases quanto as “[...]técnico-

¹⁹ Expressão ainda utilizada naquela época.

²⁰ Portaria n. 86, de 17/06/1971.

²¹ Tais como as Leis de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei nº 4.024, art. 88), que depois foi reafirmada em 1971 através da Lei nº 5.602.

administrativas para o desenvolvimento da Educação Especial no país” (MENDES, 2010, p. 100).

Vale ressaltar que, nessa época, o foco das Leis de Diretrizes e Bases ainda era feio por uma abordagem mais terapêutica e médica do que educacional. Na lei nº 5.692 de 1971, no Artigo 9º, houve a definição do público-alvo da Educação Especial como “[...] os alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, além dos superdotados” (MENDES, 2010, p. 100). Dessa forma, podemos lembrar que o foco no ensino da Educação Especial estava na questão do fracasso escolar ligado às deficiências.

Entre os anos de 1972–1974, no Plano Setorial de Educação e Cultura, foi estabelecida, como uma das prioridades, a questão da Educação Especial. Nesse período, surgiu o Decreto nº 72.425 (1973), que criou o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) junto ao Ministério da Educação, sendo o primeiro órgão da Educação Especial do governo federal (Mendes, 2010). Assim, começa o surgimento de setores da Educação Especial nas secretarias estaduais de educação e, nesse mesmo período, cursos de formação de professores para a área da Educação Especial começaram a surgir.

Em 1986, foi lançado o “Plano Nacional de Ação Conjunta” e criada a “Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), dispondo sobre a atuação da Administração Federal, no que concerne às pessoas com deficiência” (MENDES 2010, p. 101).

A Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF/88) traçou

[...] linhas mestras visando a democratização da educação brasileira, e trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país. Ela assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado. (MENDES, 2010, pp 101–102)

A questão das pessoas com deficiência nas leis existentes estava mais voltada, até a década de 1970, para a saúde e para o assistencialismo do que para a parte educacional. O foco ainda estava no fracasso escolar e em considerar as crianças com dificuldade e/ou reprovação como deficientes intelectuais leves; os demais eram excluídos e discriminados nos contextos sociais, “o que transformava a Educação Especial como instância legitimadora das impropriedades da educação regular” (MENDES, 2010, p. 104).

Assim, o Brasil, por cerca de 30 anos, atuou sob o princípio de “integração escolar” e somente a partir da década de 1990 emergiu o discurso em defesa da “Educação Inclusiva”. Lembramos que, antes da “integração escolar”, passamos por um período, até os anos 1960, de

“segregação escolar”, representando o primeiro dos três períodos principais em relação ao atendimento das crianças com deficiência no contexto educacional²².

O quadro explicativo das diferenças entre os termos — exclusão, segregação, integração e inclusão — encontra-se na imagem 1.

Imagem 1: Quadro explicativo — Diferença entre exclusão, segregação, integração e inclusão²³

Sendo assim, o período da *exclusão* era quando as crianças com deficiência eram deixadas de lado pela sociedade de um modo geral, pois não eram aceitas e, com a crença antiga, eram consideradas “pecadoras” aos olhos religiosos.

O período da *segregação* foi aquele em que as pessoas com deficiência eram separadas (segregadas) da sociedade, ou seja, o ensino era paralelo, substitutivo ao regular, prevendo a separação física entre crianças com e sem deficiência no contexto educacional. Esse tipo de organização determinava o tipo de educação que as crianças com deficiência teriam, ou seja, que fossem restritas a escolas ou classes especiais, “[...] cujas práticas, fortemente ancoradas nos testes psicométricos, nos laudos diagnósticos e na ideia de que algumas pessoas não eram

²² Segregação. Disponível em: <<http://diversa.org.br/faqs/segregacao/>>. Website do Instituto Rodrigo Mendes. Acesso em 12 de março de 2018.

²³ Imagem do quadro retirada do site: <http://blogdaapars.blogspot.com.br/2016/02/exclusao-segregacao-integracao-inclusao.html> Acesso em 15 de agosto 2017.

capazes de aprender, configuravam-se mais como clínico-terapêuticas e assistencialistas do que educacionais”²⁴.

O período de *integração* foi quando as pessoas com deficiência começaram a fazer parte do contexto escolar. Porém, o sujeito devia se adaptar à escola, negando a questão da diferença, sem que suas características ou necessidades fossem levadas em conta. É um modelo educacional com padrões, requisitos e condições. Para tal, dever-se-iam “normificar” as crianças, ou seja, “[...] as crianças e pessoas com deficiência eram encorajadas a passar por normais, administrando informações a seu respeito, no sentido de não tornar conhecida a condição de excepcionalidade” (OMOTE, 1999, p. 4).

No caso escolar, a integração ocorreu com o surgimento das classes especiais nas escolas regulares. Desse modo, havia dentro da escola um espaço em que as crianças com deficiência poderiam ter acesso à educação.

Jannuzzi (2004) ainda destaca que, no âmbito da teoria da integração, “[...] pregava-se a não-extinção dos serviços existentes, mas se procuraria colocar o deficiente na rede regular, com acompanhamento e criação de condições de atendimento” (p. 19).

Já o período da *inclusão* iniciou-se após discussões sobre o modelo integracionista a partir de 1990, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994) (JANNUZZI, 2004). É o momento em que crianças com ou sem deficiência convivem no mesmo ambiente, em sociedade, realizando as mesmas tarefas e exercendo os mesmos deveres, garantindo seus direitos humanos, respeitando suas diferenças e necessidades. A inclusão é tida como um avanço em relação à integração, implicando, assim, uma “reestruturação do sistema comum de ensino” (JANNUZZI, 2004, p.20). Nesse sentido, a inclusão,

em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos. (BRASIL. CNE/CEB, 2001, p. 12)

Afinal, crianças e pessoas com deficiência são cidadãos como quaisquer outros, a diferença está na necessidade, que, em alguns casos, exige adaptações para que bens e serviços possam ser acessados. Mas essas adaptações beneficiam todas as pessoas que pertencem a nossa sociedade. “Portanto, pelo modelo de inclusão, é a sociedade (escolas, empresas, programas,

²⁴ *Idem.*

serviços, ambientes físicos etc.) que precisa se tornar capaz de acolher todas as pessoas” (GIL, 2005, p. 32).

Nesse caso,

uma escola inclusiva é aquela com oportunidades iguais para todos e estratégias diferentes para cada um, de modo que todos possam desenvolver seu potencial. Uma escola que reconhece a educação como um direito humano básico e como alicerce de uma sociedade mais justa e igualitária²⁵.

Assim, a questão da inclusão escolar está relacionada à presença das crianças PAEE dentro das escolas comuns, garantindo seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento pleno.

De acordo com Jannuzzi (2004), com o início das discussões sobre a inclusão, temos uma mudança na proposta, agora centrada no pedagógico, responsabilizando a agência educativa. Assim, a ênfase está

na ação da escola, da educação, como transformadora da realidade. Salientam-se técnicas de ensino. Há um certo ‘otimismo pedagógico especial’, utilizando aqui uma expressão de Ferreira (1992). Porém, é preciso considerar que há diferenças essenciais entre esse otimismo atual e o da década de 1930: de um lado, o conhecimento evoluiu muito em todos os campos, havendo até tecnologias disponíveis que em muitos casos facilitam não só a apreensão de conhecimentos, de mobilidade, enfim, de participação social. [...]

A escola tem papel importante e, mesmo com as condições adversas do contexto econômico-político-ideológico, tem função específica, que, exercida de forma competente, deve possibilitar a apropriação do saber por todos os cidadãos. (pp. 20–21)

Em 1988, com a promulgação da CF/88, passou a vigorar

uma onda de reforma no sistema educacional, que trouxe uma série de ações oficiais empreendidas sob a justificativa da necessidade de alcançar a “equidade”, traduzida pela universalização do acesso a todos à escola, e à “qualidade do ensino”. (MENDES, 2010, p. 105)

Assim, a CF/88 garantiu, no Art. 208, inciso III, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (grifo nosso); após a CF/88, foi elaborada em 1990 a Lei n.º 8.069, documento que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA; Brasil, 2002), em que prevê “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (grifo nosso).

Destacamos a palavra “preferencialmente” para ressaltar a questão da interpretação da lei, afinal, tal palavra deixa em aberto a necessidade de as crianças com deficiência estarem

²⁵ Qual é a diferença entre integração e inclusão?. Disponível em: <<http://diversa.org.br/educacao-inclusiva/por-onde-comecar/conceitos-fundamentais/paradigmas-historicos/qual-e-a-diferenca-entre-integracao-e-inclusao/>>. Site do Instituto Rodrigo Mendes. Acesso em: 11 de junho de 2018.

dentro de uma rede regular, fazendo com que famílias e escolas interpretassem da maneira que quisessem, deixando ou não as crianças com deficiência frequentarem a escola regular. Afinal, preferência não significa obrigação.

Por muito tempo, a questão da Educação Especial foi tratada paralelamente ao ensino regular, o que, na maioria das vezes, deixava a dimensão pedagógica de lado, enquanto se enfatizava a questão da deficiência. De acordo com o documento “A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil” (2016a),

essa concepção exerceu impacto duradouro na história da Educação Especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica. O desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, a legislação, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da Educação Especial. (2016, p. 38)

Assim, em 1994, com a Declaração de Salamanca²⁶, foi proclamado que as escolas regulares com propostas inclusivas são os meios mais eficazes ao combate a atitudes preconceituosas e discriminatórias. Em consonância com essa declaração, defendeu-se mais tarde que as pessoas PAEE tenham acesso à escola regular, fazendo a seguinte orientação: “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p. 330).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96) veio para atualizar as questões colocadas na CF/88 referentes às pessoas com deficiência, e também para priorizar a expansão das matrículas na rede pública regular (FERREIRA; NUNES, 1997 *apud* MENDES, 2010). No caso do atendimento educacional, conforme parágrafo anterior, a LDB/96 afirma que a Educação Especial deve ser preferencialmente dada na rede regular de ensino, assim como encontra-se na CF/88 e na Lei nº 8.069.

Os princípios que a legislação define para a inclusão escolar pretendem assegurar a educação para todos, prevendo flexibilização curricular, acessibilidade física, de comunicação e sinalização, além de formação inicial e continuada de professores. Esses compromissos encontram-se em sintonia com a legislação nacional, pois, de acordo com a CF/88, a educação é direito de todos e o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades / superdotação²⁷ tem que

²⁶ BRASIL, 1994. Esse documento internacional foi elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, referindo-se à Educação Inclusiva e defendendo o acesso de todas as pessoas com necessidades educativas especiais em todos os anos escolares.

²⁷ Em 1988, na CF, a expressão utilizada era “portadores de deficiência”, a qual foi revista na LDB/96. Mais tarde, houve o acréscimo das altas habilidades e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).

ser efetivado preferencialmente na rede regular de ensino. Defende-se que a frequência desses alunos na classe comum poderá favorecer a criação de um ambiente não segregativo na escola e proporcionar sua inclusão escolar e social.

A LDB/96 especifica como deve ser o atendimento especializado. No capítulo denominado “Da Educação Especial” (Capítulo V), apresenta seus dispositivos nos artigos 58, 59 e 60. No art. 58, fica estabelecido que o atendimento aos “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, e prevê, no § 1º, que: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular de ensino, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”, e, no § 2º, que: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. Já, o art. 59 garante aos educandos com necessidades especiais:

- I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;
- II- terminalidade específica para aqueles que não conseguiram atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos na sala comum. (LDB/96)

Como visto, a Educação Especial no Brasil no fim da década de 1990 foi marcada pela “[...] sua inserção no contexto de reforma educacional e pelo caloroso debate da inclusão escolar [...]” (MENDES, 2010, p. 105). Percebe-se, assim, que houve um avanço na legislação nos últimos anos, relacionado à educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Há, porém, um descompasso da lei em relação ao que efetivamente está implantado e às práticas em unidades escolares. Ainda encontramos muitos desafios, como a falta de materiais nas escolas, a precariedade na formação continuada dos professores e a defasagem na formação especializada em Educação Especial.

A partir de 2001, através da Resolução nº 2 (Res 2/01), foi estabelecido que o sistema de ensino deve matricular todos os alunos na classe regular, como está estabelecido no Art. 2º:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001a)

No documento intitulado “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (BRASIL, 2001b), a inclusão educacional “representa a ousadia de rever concepções

e paradigmas bem como desenvolver o potencial dessas pessoas respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades” (p.28).

Em 2008, com o Decreto nº 6.571, fica estabelecido no Art. 1º, a ampliação da

[...] oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. (Brasil, 2008a)

Fica estabelecida, assim, a partir de 2008, a obrigatoriedade de matricular os alunos com deficiência em salas regulares de ensino, dando-lhes todo o suporte necessário (cf. MENDES, 2006).

O Decreto nº 6.949 de 2009 promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em que se mostra que “[...] os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo da vida [...]”. Assim, essa Convenção demonstrou os avanços obtidos nos últimos anos e defende a formulação de políticas públicas fundamentais no paradigma da inclusão social.

Dessa forma, com o fim de atender aos compromissos propostos pela Convenção, “o Brasil estabelece novos marcos legais, políticos e pedagógicos relativos à Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, objetivando a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2010b, p. 160).

No documento intitulado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL/MEC/SEEP, 2007), a Educação Especial passa a ser uma modalidade complementar ou suplementar, transversal a todos os níveis, modalidades e etapas de ensino, não sendo mais substitutiva.

A Educação Especial é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades que disponibiliza recursos e serviços, realiza o atendimento educacional especializado e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (p. 15)

Importante lembrar que os princípios contidos na Política Nacional que está em vigor estão confirmados pela Conferência Nacional da Educação – CONAE/2010 (BRASIL, 2010c), que recomenda, entre diversos pontos a respeito da Educação Especial:

a) Garantir as condições políticas, pedagógicas e financeiras para uma Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, assegurando o acesso, a permanência e o sucesso, na escola, aos/às estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades — superdotação — na educação básica e na educação superior. b) Garantir a transformação dos sistemas educacionais em inclusivos e a afirmação da escola como espaço fundamental na valorização da diversidade e garantia de cidadania. c) Incluir crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, no ensino regular [...] f) Garantir e ampliar o atendimento educacional especializado, do nascimento aos três anos, por meio de serviços

de intervenção precoce, que otimizem o processo de desenvolvimento e aprendizagem, em interface com os serviços de saúde e assistência social. g) Expandir e fortalecer o atendimento educacional especializado, que deve ser realizado no contraturno, disponibilizando acesso ao currículo e proporcionando independência para a realização de tarefas e a construção da autonomia. Esse serviço diferencia-se da atividade de sala de aula comum, não sendo substitutivo à escolarização. (pp. 132–133)

Como pudemos observar, as mudanças e lutas que aconteceram no decorrer dos anos em relação à Educação Inclusiva foram extremamente importantes para pessoas com deficiência. No documento “A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil” (BRASIL, 2016a), foi realizada uma análise das mudanças acontecidas nas políticas públicas da Educação Inclusiva de 2003 a 2016. Nesse período houve uma importante disseminação dos referenciais voltados para a Educação Inclusiva pelo país, a fim de que todos(as) tenham acesso aos direitos das pessoas com deficiência em relação à educação.

Esse documento também mostrou o avanço das políticas públicas em relação ao tema, como se pode ver no gráfico abaixo (Gráfico 1):

Gráfico 1: Matrículas de estudantes público alvo da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2016a).

Dessa forma, a quantidade de crianças com deficiência matriculadas nas escolas do Brasil aumentou nas escolas regulares e diminuiu nas classes ou escolas especiais²⁸, o que é um fator positivo por conta das políticas públicas existentes. Contudo, ainda existem questões

²⁸ Lembrando que, no documento, não foi informado se as pessoas surdas estão nessa contagem também, pois as mesmas, possuem questões mais particulares, como leis que garantem seu acesso a escolas bilíngues para surdos.

relevantes para serem trabalhadas para que seja garantido esse acesso a todos: a quantidade de vagas nas escolas, o acesso a estas, entre outras.

Deve-se ressaltar que a inclusão não se limita a colocar criança PAEE em escolas regulares, mas deve, além disso,

mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas [...]. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas àquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais”. (MITTLER, 2003, p. 16)

Importante esclarecermos que, de fato, o termo “Educação Inclusiva” envolve diversos fatores, como crianças em situação de pobreza, questões relacionadas ao acesso, à discriminação e ao preconceito que algumas crianças ainda sofrem por conta de sua raça, por exemplo. Questões de gênero também precisam ser englobadas no problema da “inclusão”, afinal, como mostra Mittler (2003, p. 17), essa “[...] diz respeito a cada pessoa ser capaz de ter oportunidades de escolha e autodeterminação”. E, na educação, podemos dizer que isso significa “[...] ouvir e valorizar o que a criança tem a dizer, independentemente de sua idade ou de rótulos” (p. 17).

Dessa forma, ao esclarecer que a “Educação Inclusiva” vai além das crianças Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), deixaremos claro que nosso foco, ao longo da pesquisa, foi com as crianças PAEE nas escolas regulares.

Vale destacar que, nem sempre a presença da criança PAEE na escola regular garantirá a inclusão. Em alguns casos, há somente a presença física dessa criança na escola, ou seja, não há um trabalho sendo realizado com ela, de modo que ela fica excluída dentro da própria Educação Inclusiva. Corre-se o risco, assim, de se realizar uma integração dentro de um modelo considerado não-integrativo, ou seja, aquele nomeado de inclusivo (conforme imagem 1 apresentada anteriormente).

Inserir uma criança PAEE na jornada educativa escolar para garantir seus direitos não é algo simples e deve envolver diversos fatores, como o olhar e a atenção do(a) professor(a) para as necessidades da criança, fazendo com que ela participe das atividades propostas, mesmo que precise de uma adaptação para que isso aconteça, para que ela pertença ao grupo, socializando-se com os demais alunos. Exige, ainda, planejamento e organização da jornada educativa por parte do corpo docente para garantir o desenvolvimento integral da criança e o seu aprendizado.

Assim, neste capítulo, fizemos uma retomada histórica desde o período imperial até os dias de hoje, mostrando a importância, bem como as ações, mudanças, legislação e o acesso das crianças PAEE à educação. Como o locus da pesquisa é a Educação Infantil e a primeira infância, no próximo capítulo abordamos um pouco da história dessas, ressaltando suas principais mudanças.

2. MOVIMENTOS SOCIAIS DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo da história, houve uma mudança do olhar em relação à criança, à infância e à Educação Infantil. É fundamental que abordemos estudos sobre esse tema para compreendermos as mudanças que aconteceram.

Até a Idade Média, havia uma “adultização” das crianças, ou seja, elas eram vistas como um adulto em miniatura, que precisavam ser treinadas para suas atividades quando alcançassem a idade mínima para tal. Até mesmo suas roupas parecidas com a dos adultos, como mostra Ariès (1981, p. 32): “a diferenciação das vestes objetivava apenas manter visíveis os degraus da hierarquia social”. Assim, as crianças não tinham características e valores próprios, não merecendo o respeito que deveriam ter e eram tratadas como se não pudessem entrar para a sociedade até que atingissem a idade mínima para tal e até que mostrassem suas condições físicas mais amadurecidas, para a partir de então, serem consideradas indivíduos racionais.

Como aponta Nascimento (2011), “[...] a infância parece conter em si a exclusão do mundo adulto, o confinamento em instituições específicas e a repressão a manifestações, condições que têm feito parte do cotidiano das crianças desde que a infância foi reconhecida como tal”. Dessa forma, a infância era vista como algo à parte da sociedade, cuja voz não podia ser ouvida.

Com a entrada das mulheres, mais especificamente, das trabalhadoras domésticas e operárias para o mundo do trabalho, a partir do século XIX, começaram a surgir instituições que cuidavam das crianças pequenas, evitando o abandono das mesmas por parte dessas mães trabalhadoras. Essas instituições, como mostra Rosenberg,

[...] tornaram-se uma instituição desvalorizada por sua natureza, o que parece evidenciado pelas expressões “substituta materna” ou “instituição pobre para os pobres”, dessa forma, as crianças recebiam tratamentos para que permanecessem subalternos, sendo atendidas precariamente, caracterizando

tal espaço como “instituição provisória, de emergência ou de substituição” (1989, p. 91 *apud* NASCIMENTO, 2011, p. 40).

No século XX, com a Revolução Industrial, a entrada das mulheres no mercado de trabalho aumentou consideravelmente. Com isso, fez-se necessário aumentar a quantidade de instituições que cuidariam de seus/suas filhos(as), afinal as mulheres-mães-trabalhadoras não poderiam mais ficar responsáveis por cuidar deles(as) a todo momento. Assim, o governo teve que introduzir a educação para meninos e meninas pequenas, atendendo às necessidades das famílias daquele momento e garantindo, ao mesmo tempo, os direitos daquelas crianças.

Somente em 1988, com a Constituição Federal (CF/88), ocorre uma contraposição às concepções que vigoraram naquele primeiro momento. A criança passa a ser reconhecida como um indivíduo com direitos ainda na infância, e não somente depois que forem adultas ou atingirem a idade mínima para tal. Isso também trouxe consequências para as crianças pequenas nas práticas sociais e pedagógicas, pois a educação passou a ser tratada como direito, sendo dever do Estado cumpri-lo.

De acordo com Nascimento (2011, p. 41) essas instituições,

[...] potencialmente deixavam de ser o local onde se compensavam as carências afetivas, alimentares, culturais ou cognitivas das crianças advindas das camadas de baixa renda, para tornar-se espaço de educação e cuidado infantil. Em outras palavras, tornou-se contexto privilegiado de interação dos pares e com adultos, cuja função social é oferecer cuidado e educação, indissociáveis à pequena infância.

Assim, a CF/88 foi o marco do rompimento do assistencialismo às crianças e o início da luta pelos seus direitos e pela educação.

Em 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foram reafirmados os direitos que estavam na CF/88 em relação à Educação Infantil. Em 1994, foi publicado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) o documento “Política Nacional de Educação Infantil”, em que foram estabelecidas metas para que acontecesse a expansão de vagas e as políticas de melhoria da qualidade no atendimento às crianças. Entre essas, estava a necessidade de uma qualificação dos profissionais, passando a existir uma política de formação para o(a) profissional da Educação Infantil, tendo esse que ser o(a) professor(a), cuja formação era a Pedagogia.

Além disso, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), a Educação Infantil (creche e pré-escola) foi incluída na primeira etapa da Educação Básica, integrando-se aos ensinos fundamentais e ao ensino médio. Assim,

Essa lei evidencia o estímulo à autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos, desde que assegurem aprendizagem, e reafirmou os artigos da Constituição Federal acerca do atendimento gratuito em creches e pré-escolas. (BRASIL, 2013, p. 81)

Essa inclusão foi importante, pois essa etapa deixou de ser vista como o “segundo lar”, um espaço assistencialista, formado por pessoas que gostavam de crianças e que, por isso, não necessitavam de uma formação específica. Com a modificação da legislação, passou-se a exigir das responsáveis pelas crianças uma formação específica, e o espaço passou a ser de educação e cuidados para todas.

Como afirma Faria:

Além do direito à assistência, a pré-escola precisa estar comprometida e planejada para ser um espaço de aprendizagem, socialização e animação, onde a criança possa ser criança, isto é, possa desenvolver-se integralmente (corpo e mente; cognitivo, afetivo e emotivo; senso estético e pensamento científico), com atividades diferentes da escola e da sua casa (2002, p.206).

Devemos lembrar, conforme Prado (2015), que a Educação Infantil não pode ser considerada uma etapa de pré-escolarização, muito menos preparatória para o Ensino Fundamental e atividades letradas, negando o direito à infância de cada criança, “[...] visto que a criança deve ser concebida, sim, como sujeito de direitos. Direito à brincadeira, como maior fonte de conhecimento, de ampliação e qualidade de movimentos, sensibilidade e emoções das crianças [...]” (2015, p.100). Desse modo, elas devem ser reconhecidas como seres sociais, que produzem e criam culturas.

Podemos observar, assim, as mudanças ocorridas no decorrer dos anos, de instituições somente assistencialistas para espaços voltados à infância, ao aprendizado, aos cuidados, garantindo os direitos dos sujeitos envolvidos. Observamos, ainda, quão importantes foram essas instituições para compreendermos o lugar em que se encontra a Educação Infantil hoje, ou seja, espaço que deve reconhecer as crianças como sujeitos de direito, que têm suas ‘vozes’ ouvidas e interesses observados, espaço do brincar, de descobrir, resguardando para esse momento o que há de mais importante para o desenvolvimento de cada uma.

Após a LDB/96, tivemos ainda diversos documentos que abrangeram a Educação Infantil, tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010a), cujo objetivo era orientar as instituições na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas. Também em 1998, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que fixou os parâmetros para o trabalho com as crianças pequenas, servindo de referência para o currículo da Educação Infantil. Importante destacar que esse

documento ainda é muito utilizado como referência nas instituições. Porém, a organização do conhecimento, tal como apresentada ali, é feita por áreas compartimentadas. Assim, ele orienta que se trabalhe ora corpo e movimento, ora natureza e sociedade, sem que ocorra uma relação entre os diferentes tipos de linguagens.

Com o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001; 2014), fica firmada a presença da Educação Infantil como nível da educação básica, afirmando que a educação de crianças de 0 a 6 anos é um investimento humano. Em 2006, após determinação legal do PNE (2001), exigiu-se o estabelecimento de parâmetros de qualidade para a Educação Infantil os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006). Isso possibilitou a implementação das políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos, servindo como referência para ser utilizado na organização e no funcionamento das Instituições de Educação Infantil, creches e pré-escolas, levando em conta as diferenças, diversidades e desigualdades.

Em 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular²⁹ (BNCC), que se apresenta como:

... um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá. (BRASIL, 2017, p. 5)

A criação de uma Base comum para a Educação Básica está definida desde a CF/88. Em 1996, a LDB reforçou a necessidade dessa regulamentação, porém, somente em 2014 foi colocada como meta a criação da Base Nacional Comum Curricular pelo PNE. Nesta, encontram-se definidas as aprendizagens essenciais para assegurar a todos as competências gerais³⁰ que compõem o âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, assegurando uma “[...] formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 25).

²⁹ Esta foi embasada em marcos legais como: CF/88 (Artigos 205 e 210); LDB/96 e sua alteração pela Lei nº 13.415/2017; Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e o PNE (2014). A expectativa é que a BNCC seja colocada em prática em todas as escolas brasileiras até o início de 2020.

³⁰ São estabelecidas 10 competências gerais na BNCC. No documento, **competência** é definida como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p. 8). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf> Acesso em: 02abril2018

A BNCC (2017) traz o brincar e as interações sociais como eixos estruturantes na Educação Infantil. Também são assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças — sendo essas divididas em três grandes grupos: Bebês (0 a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) — garantindo seus direitos de aprender e se desenvolver. Entre esses direitos estão: Conviver³¹; Brincar³²; Participar³³; Explorar³⁴; Expressar³⁵ e Conhecer-se³⁶. Considerando esses direitos, são estabelecidos cinco campos de experiências: “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (p. 25).

Esses campos de experiências, bem como os direitos de aprendizagem, foram definidos para cada grupo etário, com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem alcançados, conforme mostra o quadro³⁷ abaixo disponibilizado pela BNCC (2017):

³¹ “Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.” (BRASIL, 2017, s/p)

³² “Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.” (BRASIL, 2017, s/p)

³³ “Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.” (BRASIL, 2017, s/p)

³⁴ “Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.” (BRASIL, 2017, s/p)

³⁵ “Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.” (BRASIL, 2017, s/p)

³⁶ “Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.” (BRASIL, 2017, s/p)

³⁷ O mesmo foi disponibilizado a todos os grupos etários (bebês, crianças bem pequena e crianças pequenas), juntamente com os cinco campos de experiências.

Quadro 1: Campo da Experiência “O EU, O OUTRO E O NÓS” para as Crianças Pequenas de acordo com a BNCC (2017)

O EU, O OUTRO E O NÓS		
Campo de experiência	Faixas Etárias	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento
O EU, O OUTRO E O NÓS	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
O EU, O OUTRO E O NÓS	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
O EU, O OUTRO E O NÓS	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
O EU, O OUTRO E O NÓS	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
O EU, O OUTRO E O NÓS	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
O EU, O OUTRO E O NÓS	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
O EU, O OUTRO E O NÓS	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

Fonte: BRASIL, 2017

Dessa forma, podemos observar que há vários documentos que garantem o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos de idades, além de orientações e discussões em torno de seu currículo. Mesmo com o avanço nessas discussões em torno da temática, a Educação Infantil ainda precisa de mais visibilidade na Educação Básica, como educação da infância e para infância. Afinal, ela ainda continua a ser vista de forma escolarizada, já que a maneira como são colocados os objetivos a serem alcançados dentro dos campos de experiência pela BNCC (2017) deixa de lado o fato de que as crianças são sujeitos ativos, que trazem o novo para os/as adultos(as).

Além disso, o conhecimento e o desenvolvimento das crianças continuam sendo vistos de maneira fragmentada, ou seja, como se aprendesse cada campo de experiência proposto no documento separadamente, e sabemos que isso não acontece. A criança aprende por si só, e como nos mostra Malaguzzi (1999, p. 76) “[...] as crianças assumem um papel ativo na construção e aquisição da aprendizagem e da compreensão. [...] as crianças mostram-nos que sabem como caminhar rumo ao entendimento”.

A BNCC (2017) tem como objetivo unificar em âmbito nacional a educação, garantindo os direitos das crianças à educação básica. Porém, acaba impondo o que será ensinado e aprendido pelas crianças. Importante ressaltar que essa Base não é colocada no documento como currículo, ou seja, ela foi criada para nortear os objetivos das escolas públicas e particulares, colocando, junto com a Base, o PPP (Projeto Político Pedagógico) que contemplará os campos de experiência colocados. Este deve focar a cultura e a realidade locais de cada instituição de ensino. Mesmo assim, espera-se que as crianças desenvolvam as competências e as habilidades para resolução de maneira igual, em todas as cidades e municípios no Brasil, sem levar em conta a cultura existente em cada local, bem como suas necessidades e dificuldades.

Não podemos esquecer que a cultura é algo essencial na aprendizagem efetiva e desenvolvimento das crianças, além de levar em conta a necessidade de observar a individualidade, as habilidades, as dificuldades de cada uma. É como afirma Sayão (2000, s/p):

Tornar as crianças atores sociais é objetivo daqueles/as pesquisadores e pesquisadoras que vêm se ocupando de desconstruir a universalidade do conceito de infância como um tempo de passagem para a vida adulta, a criança como ser passivo e a educação infantil como simples preparação para a escolarização. (Grifo nosso)

Como a autora apresenta, é necessário deixar de enxergar a Educação Infantil como uma etapa de preparação para a vida adulta e para a escolarização. Se observarmos as mudanças que tivemos no decorrer dos tempos, já deveríamos ter parado de pensar a infância e a escola da infância dessa maneira, pois devemos vê-las como seres pensantes e inteligentes que são, sem subestimá-las.

Mallaguzzi (1999) nos mostra, liricamente, que,

A criança
é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.

A criança tem
 cem linguagens
 (e depois cem cem cem)
 mas roubam-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura
 lhe separam a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe:
 de pensar sem mãos
 de fazer sem a cabeça
 de escutar e de não falar
 de compreender em alegrias
 de amar e de maravilhar-se
 só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe:
 de descobrir um mundo que já existe
 e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe:
 que o jogo e o trabalho
 a realidade e a fantasia
 a ciência e a imaginação
 o céu e a terra
 a razão e o sonho
 são coisas
 que não estão juntas.
 Dizem-lhe enfim:
 que as cem não existem.
 A criança diz:
 ao contrário, as cem existem.

O número cem é colocado por Malaguzzi para mostrar as potencialidades das crianças, para a construção do conhecimento, mostrando a importância da exploração e relação de todas as linguagens existentes em cada criança, para ir além da linguagem verbal e escrita, valorizadas pela escola, mostrando a importância da diversidade e das diferentes linguagens existentes em cada sujeito. Assim, a utilização dessas linguagens abre novos caminhos para o aprendizado das crianças, passando de meros participantes para autores das trilhas e processos pedagógicos.

O trecho do poema acima nos mostra, por um lado, como as crianças são tratadas pelos(as) adultos(as) envolvidos no processo educacional, e, por outro, como a criança constrói seu aprendizado, conhecimento e habilidades através de seu processo de desenvolvimento social (MALAGUZZI, 1999).

Em qualquer contexto, elas não esperam para apresentar questões a si mesmas e para formar estratégias de pensamento, ou princípios, ou sentimentos. Sempre e em todo lugar, as crianças assumem papel ativo na construção e aquisição da aprendizagem e da compreensão. Aprender é uma experiência satisfatória, [...] compreender é sentir desejo, drama e conquista. (p. 76, grifo nosso)

Assim, as crianças nos mostram que sabem como alcançar o entendimento de desafios e descobertas. Ou seja, se as crianças são tratadas como “autoras ou inventoras” (MALAGUZZI, 1999, p. 76) e descobrem o prazer de investigar, sua motivação e seu interesse “explodem”, como mencionado por Malaguzzi.

Podemos perceber quão desconhecida ainda é a criança, quando Malaguzzi (1999) afirma que:

Todas as pessoas — e quero dizer estudiosos, pesquisadores e professores, que em qualquer lugar se propuseram a estudar as crianças seriamente — terminaram por descobrir não tanto os limites e a deficiência das crianças, mas, em vez disso, suas qualidades e capacidades surpreendentes e extraordinárias aliadas a uma necessidade inexaurível por expressão e realização.

[...] metáforas e imagens reemergiram, retratando a infância em um dos dois modos extremos: como vazia, impotente e completamente moldada por adultos ou, por outro lado, como autônoma e capaz de obter o controle do mundo adulto. Não legitimamos corretamente uma cultura da infância, e as consequências são vistas em nossas escolhas sociais, econômicas e políticas e em nossos investimentos. (p. 88, grifos nossos)

Para Walter Benjamin (1974/1985, pp. 236-237 *apud* SCHLESENER, 2011, p. 132) “[...] as crianças são bem diferentes do modo como os adultos as concebem ou as conceberam ao longo da história”. O que foi herdado por nós no decorrer dos tempos antigos não faz mais parte da realidade infantil atual. As crianças são os responsáveis por nos trazer o novo, o diferente. Assim, elas exigem respostas claras dos adultos e não infantilizadas, elas podem e compreendem coisas sérias, até “[...] mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas” (SCHLESENER, 2011, p. 132).

Para Benjamin (2009), as crianças despertam sua atenção e constroem seu mundo com substâncias invisíveis aos olhos do(a) adulto(a). Tudo aquilo que para estes será descartável e considerado o resto, na mão de uma criança terá a transformação, será apresentado o novo.

Lembra-nos Larrosa de que (2003, p. 186) “[...] a infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar [...]”. É essencial darmos a devida importância a essa fase e nos atentarmos mais a essas crianças e ao que elas nos mostram.

Além disso, Larrosa ainda afirma: “a verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo” (p. 195). Assim sendo, a infância nos apresenta o novo e devemos saber renunciar à nossa verdade, a verdade que o(a) adulto(a) supostamente sabe sobre a infância e que acaba impondo a todo momento.

Como também nos mostra Schlesener (2011) ao falar sobre Walter Benjamin,

A criança, como o jovem que ainda não se adaptou às exigências do mundo adulto [...], está aberta a recepção das semelhanças sensíveis e sua formação individual se produz como aprendizado (e criação) do mundo. Assim, a experiência infantil da brincadeira, da expressão mimética e lúdica, se constitui como o germen do novo que pode ser contraposto à experiência do adulto [...]. (p. 130)

“A criança conhece o mundo com a sensibilidade, com a atividade da fantasia, enquanto o adulto racionaliza, ordena, controla” (SCHLESENER, 2011, p. 132), faz, de simples objetos, criações muitas vezes incompreensíveis ao adulto, transformando tudo ao seu redor e criando, a partir da sua fantasia e criatividade, novos significados para a realidade. Assim, como para Benjamin (2009), durante a brincadeira as crianças mostram seus interesses e afinidades, criando seu mundo de maneira própria, em que os objetos ganham sentido a elas e até mesmo vida.

Dessa forma, não podemos deixar de destacar também a importância que o brincar e a brincadeira ganham com o passar dos anos, afinal, a criança se expressará através desta, seja através da imitação — cuja “[...] base de toda brincadeira é a lei da repetição, que atua tanto na imersão no prazer [...] — seja como “‘transformação em hábito de uma experiência devastadora’, princípio de toda aprendizagem infantil” (SCHELESENER, 2011, p. 133), seja, ainda, através de sua tradição, isto é, “[...] a brincadeira é permeada por traços culturais de gerações anteriores ante os quais a percepção infantil se confronta” (SCHELESENER, 2011, p. 133).

Outra autora que nos mostra a importância das brincadeiras através da imitação é Prado (2015, p. 210). Ela afirma “[...] tanto as atividades imitativas, quanto as inovadoras são fundamentais para a formação subjetiva e social das crianças”. Assim, o brincar e as brincadeiras são importantes para o desenvolvimento da criança e para a aprendizagem.

Além disso, Schleneser (2011) ainda nos mostra que o brinquedo e a brincadeira são formas prazerosas de aprendizagem, “[...] de reconhecimento de si e do mundo, que preservam e valorizam a sensibilidade, a imaginação, a criatividade da criança. O brinquedo é expressão da vida, é linguagem, é a delícia de uma aprendizagem libertadora” (p. 135).

Sendo assim, há uma relevância da Educação Infantil para o desenvolvimento dos aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social de cada criança, afinal, através da imaginação, do brincar, da fantasia, dos saberes que elas nos trazem de sua cultura, as crianças nos mostram seus conhecimentos, sua personalidade e descobertas, desenvolvendo-se de forma completa e necessária para cada uma. Além disso, segundo João B. Freire,

A escola, entre outras instituições, cumpre o papel de formar as crianças para exercerem funções na sociedade. Uma sociedade que queira ser livre não deveria conceber uma Educação que restrinja a liberdade das pessoas. E nisso a escola tem um papel importante. (1997, p. 13).

Dessa forma, estudiosos e defensores da infância deixam cada vez mais clara e comprovada a importância dessa fase e da Educação Infantil, afinal, essa é responsável pelo desenvolvimento das crianças de forma completa, ou seja, social, física e cognitivamente, devendo respeitar seu tempo, seu estilo e sua individualidade. Mas ainda é preciso que a sociedade aceite esse papel da escola, enquanto instituição formadora e compreenda todos esses pontos, deixando de subestimar esse período e, principalmente, de subestimar as crianças, sabendo ouvi-las e as valorizando, pois é nessa fase que a criança começará a se constituir como sujeito e ator social que é.

3. A EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

A Educação Inclusiva tem como princípio “[...] não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar” (MANTOAN, 2003, p. 24). Dessa forma, as escolas devem organizar seus sistemas de acordo com as necessidades de todas as crianças, ou melhor, de cada criança. Para que tudo isso aconteça,

[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todas os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (p. 24)

Nessa perspectiva, é papel da escola atender às crianças PAEE sem discriminar ou trabalhar à parte somente com algumas crianças, sem colocar regras para realizar as atividades com os mesmos, ou seja, modificando tudo o que eles forem fazer em relação aos demais da turma, atingindo o objetivo com todos. Como discute Silva (2012), para uma escola ser de fato inclusiva ela precisa acolher, apreciar, ratificar e celebrar “[...] o valor de todos os alunos receberem uma educação de mais qualidade, convivendo com colegas da mesma idade em uma escola regular” (p. 101). Desse modo, ao falar de todas as crianças, está englobando as crianças com ou sem deficiência, garantindo a todos o acesso e o aprendizado, tendo igual acesso a currículos atrativos e flexíveis, com propostas educacionais de acordo com suas habilidades e necessidades.

Assim, a provocação realizada pela Educação Inclusiva é exatamente esta: exigir mudança de paradigma da educação, ou seja, ter uma escola em que todos sejam recebidos de maneira igual, cujas propostas pedagógicas sejam adequadas a todas as crianças com ou sem deficiência. Afinal, quanto mais o ambiente mostrar variedade, melhor as crianças se desenvolverão e aprenderão.

Com base em Silva (2012), podemos enumerar alguns dos benefícios de uma Educação Inclusiva para todas as crianças. Por exemplo, através dessa convivência, as crianças sem deficiência desenvolvem a questão do respeito, da solidariedade, da compreensão e aprendem que as diferenças, sejam elas visíveis aos olhos ou não, são naturais e devem ser respeitadas. Já as crianças PAEE, ao se relacionarem com os demais no ambiente inclusivo, desenvolvem-se de uma maneira melhor, interagem ricamente, melhorando também sua aprendizagem, pois estarão convivendo em um ambiente real e inclusivo.

Para sabermos como é garantido o direito das crianças PAEE a terem acesso à escola regular de ensino na Educação Infantil, fizemos um levantamento da legislação que abrange essa questão.

Começando pelo documento principal nacional, a Constituição Federal de 1988 (CF/88), ao colocar no art. 205 que a educação é um direito de todos, entende-se que desde pequena qualquer criança pode ter acesso à escola. Encontramos no art. 208, inciso IV, a afirmação do dever do Estado na garantia da Educação Infantil, creche e pré-escola às crianças de até 5 anos. Outro documento que mostra tal garantia também como dever do Estado é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/ 1990), que no art. 54, inciso IV, prescreve o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96), a Educação Infantil também é colocada como um direito e definida como a primeira etapa da educação básica, oferecida em creche (zero a 3 anos) e pré-escola (3 a 5 anos), cuja finalidade é desenvolver a criança de modo integral, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social. No capítulo V, que abrange a Educação Especial, o art. 58, parágrafo 3º, coloca a questão da oferta dessa. Segundo esse documento, ela deve cobrir a faixa etária de zero a seis anos, durante a Educação Infantil.

Um documento relevante para a Educação Inclusiva, que também traz a questão da Educação Infantil, é a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), que no art. 50 dispõe sobre a integração das crianças PAEE mostrando que essa “[...] seria mais efetiva e bem-sucedida se consideração especial fosse dada a planos de desenvolvimento educacional nas seguintes áreas: educação infantil, para garantir a educabilidade de todas as crianças [...]” (p. 75).

Com relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o inciso VII, do §1º, artigo 8º, da Resolução CNE/CEB nº 05/2009, especifica que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem “a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2013).

Nesse documento específico de Educação Infantil, essa é a única parte em que há referência às crianças PAEE. Se observarmos com cuidado, podemos reparar que é uma escrita abrangente a respeito da Educação Inclusiva, ou seja, fala de um modo geral sobre a acessibilidade aos espaços e objetos ao redor, bem como sobre a ajuda que deve ser ofertada para essas crianças.

Partindo para documentos voltados para a Educação Inclusiva, a Educação Infantil aparece em alguns deles, como “em todos os níveis educacionais”, como mostram os exemplos abordados na sequência.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (2007), cujo artigo 24, relacionado à Educação, logo em seu primeiro artigo afirma que os Estados Partes assegurarão o “sistema educacional inclusivo **em todos os níveis**, bem como o aprendizado ao longo de toda vida, [...]”. Esse é um exemplo de como a Educação Infantil não aparece como parte da educação básica, nem a idade que abrange esse atendimento é citado em tal documento, acabando, então, por abranger a educação de um modo geral.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI; BRASIL, 2008), coloca como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem do público-alvo da Educação Inclusiva, através da orientação às escolas regulares para garantir a “transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior”. Além disso, o artigo VI, ainda esclarece que,

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. (p.12)

Sob orientação da LDB/96 para a educação de criança PAEE, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) elaborou, em 2001, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais (BRASIL, 2000). Nesse documento, a educação das crianças de zero a seis anos é colocada sob responsabilidade da escola. Assim, as creches e pré-escolas passaram a fazer parte da primeira etapa da educação básica. O texto mostra a importância de se criar uma escola em que todas as necessidades sejam atendidas desde o início e também enfatiza a importância da Educação Infantil.

No item 5.1, há as orientações para as creches e pré-escolas para o atendimento das crianças PAEE, em que é necessário:

- disponibilizar recursos humanos capacitados em educação especial/ educação infantil para dar suporte e apoio aos docente das creches e pré-escolas ou centros de educação infantil, assim como possibilitar sua capacitação e educação continuada por intermédio da oferta de cursos ou estágios em instituições comprometidas com o movimento da inclusão;
- realizar o levantamento dos serviços e recursos comunitários e institucionais, como maternidades, postos de saúde, hospitais, escolas e unidades de atendimento às crianças com NEE [Necessidade Educacionais Especiais],

entre outras, para que possam constituir-se em recursos de apoio, cooperação e suporte;

- garantir a participação da direção, dos professores, dos pais e das instituições especializadas na elaboração do projeto pedagógico que contemple a inclusão;
- prover a sensibilização da comunidade escolar, no que diz respeito à inclusão de crianças com NEE;
- promover encontros de professores e profissionais com o objetivo de refletir, analisar e solucionar possíveis dificuldades no processo de inclusão;
- solicitar o suporte técnico ao órgão responsável pela Educação Especial no estado, Distrito Federal ou no município, como também ao MEC/SEEP;
- adaptar o espaço físico interno e externo para atender crianças com NEE, conforme normas de acessibilidade. (BRASIL, 2000, p.24–26)

Em 2010 ainda, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), em que “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (BRASIL, 2010a).

Outro documento importante para a inclusão é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI ou Estatuto da Pessoa com Deficiência). O capítulo IV discorre a respeito “Do Direito à Educação”, porém, novamente de maneira abrangente, como consta no Art. 28, inciso I: “sistema educacional inclusivo **em todos os níveis e modalidades**, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015a, grifo nosso)

De acordo com o que foi posto da legislação existente, a questão da Educação Infantil é colocada de uma forma mais simples e com menos detalhes do que o restante do período educacional, garantindo, ao menos, sua oferta para as crianças de zero a seis anos. O PNEE-EI, foi o documento que mais discutiu a respeito dessa questão, tematizando, inclusive, o atendimento educacional especializado na Educação Infantil, explicando o que é e qual o objetivo desse serviço com crianças até 3 anos.

3.1. Base teórica sobre a Educação Infantil Inclusiva

Sabemos que a Educação Infantil tem uma importância fundamental na formação do sujeito, e ao falarmos da Educação Inclusiva nessa fase, da presença de crianças PAEE na escola regular, isso se torna ainda mais intenso. Isso porque se trata de um ambiente em que se formam, como mostra Carneiro (2012, p. 93), “[...] gerações com concepções diferentes sobre o outro, cidadãos com experiências singulares de convivência com o que há de mais humano em nós, nossas diferenças”. Afinal, preconceito e discriminação não nascem nas crianças, mas são aprendidos.

Sendo assim, a criança pequena, ao estar em um ambiente cuja diferença é presente e valorizada, aprenderá a valorizar o outro a partir do que ele é e do que é capaz de realizar.

Após levantamento bibliográfico para saber o que se tem produzido sobre o tema da Educação Infantil Inclusiva, pude notar que, no geral, pouco se discute sobre o assunto. A questão da primeira e primeiríssima infância no Brasil ainda não possui a importância que, de fato, deveria ter. E, ao juntarmos essa questão com a Educação Inclusiva, torna-se ainda mais difícil de se encontrar pesquisas e trabalhos referentes ao tema.

Algumas autoras como Ferrari e Freller (2011), destacam que “a primeira infância é um lócus privilegiado — uma vez que representa o início da formação escolar —, a partir do qual podemos pensar e praticar uma educação emancipatória” (p. 9). Elas mostram, ainda, a importância de termos discussões na Educação Infantil sobre as crianças PAEE, pois é na Educação Infantil que ocorrem os primeiros encontros diretos e constantes entre a diversidade e o diferente. E as crianças nos mostram e nos ensinam muito a todo momento sobre o convívio na diferença, tanto nos espaços educacionais quanto no dia-a-dia.

Um dos autores relevantes para a Educação Inclusiva é Peter Mittler³⁸. Ao discutir as necessidades educacionais especiais³⁹ na Educação Infantil, ele demonstra a importância dessa fase para o desenvolvimento das crianças com ou sem deficiência. Nesse caso, o autor mostra que a questão da inclusão na educação também vai além das necessidades educacionais especiais, como no caso das crianças que vivem em condição de pobreza e, por conta disso, acabam não se desenvolvendo da maneira mais adequada. Para o autor,

Esse modo de pensar é bastante estreito e precisa ser mudado se pretendemos beneficiar-nos dos novos desenvolvimentos, seja no âmbito nacional, seja no local, e garantir que as necessidades das crianças com deficiência sejam totalmente incluídas em um serviço que é concebido de uma maneira mais ampla e mais abrangente. (2003, p. 59)

Sekkel e Casco (2011), também colocam em pauta a questão de a Educação Inclusiva não ser destinada somente às crianças PAEE, e, sim, para todas as crianças que estão ou ao menos deveriam estar na Educação Infantil. Os autores afirmam: “O atendimento a crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas de Educação Infantil regulares deve ser concebido como benéfico para todas as crianças” (p. 25). Afirmam também que, mesmo tendo o foco voltado para as crianças PAEE, principalmente os deficientes, as práticas inclusivas na escola devem abranger todas as crianças, pois auxiliarão o(a) professor(a) a enxergar as

³⁸ Professor Emérito de Necessidades Educativas Especiais da Universidade de Manchester.

³⁹ Para o autor, NEE englobam as crianças de um modo geral e as que se encontram em “situações de risco”, como a pobreza, por exemplo. Assim, ele separa as deficiências das NEE.

necessidades de todos os “protagonistas das ações educativas que estão implicadas no processo educacional” (p. 27).

Mittler (2003) ainda discorre sobre a questão do investimento na Educação Infantil pelo governo⁴⁰. Ele nota que, se cortes de gastos precisam ser feitos, será desse setor que tirarão, mostrando, assim, a desvalorização dessa fase. Desse modo, fica evidente que, se a Educação Infantil perde investimentos, deixa-se de investir em uma das principais etapas do desenvolvimento de qualquer pessoa, sendo essa PAEE ou não, na infância.

O autor ainda indica a importância de o(a) professor(a) ter a percepção de que as crianças com deficiência não são diferentes e que educá-las não requer uma especialização, adaptações, ou uma escola especial, e, sim, o olhar e a “[...] experiência direta de incluir essas crianças nas salas de aula” (p. 31).

Carvalho, Coelho e Tolocka (2016), discorrem a respeito do contato da criança PAEE na escola regular e o quanto alguns(mas) professores(as) não se sentem preparados(as) para lidar com algumas especificidades, e ressaltam que “é necessário oferecer às crianças não apenas a segurança necessária, mas também apoio para que desenvolvam as habilidades que possuem, mesmo que tais habilidades sejam relacionadas à condição da deficiência”. Eles oferecem como exemplo o uso da cadeira de rodas: professores(as) precisam deixar essas crianças preparadas para a vida na sociedade, e possibilitar, às crianças que não são PAEE, a convivência e a compreensão do significado de alguns gestos simples, ampliando suas habilidades para com a sociedade.

É sempre importante lembrar que o preconceito é algo construído socialmente e não um fator biológico; ou seja: as crianças não nascem preconceituosas, mas em muitos casos isso acaba sendo construído nas relações familiares e pela sociedade à qual pertencem. Assim sendo, essa fase da Educação Infantil é de extrema importância para as crianças com ou sem deficiência, pois elas saberão conviver com as diferenças de maneira natural.

Sekkel e Matos (2014) discutem a formação das atitudes das crianças que convivem com o diferente, ou seja, que fazem parte do contexto da Educação Inclusiva. As autoras afirmam que essa Educação Infantil Inclusiva é importante pois fortalece as experiências infantis e permite uma maior abertura ao outro, que permanecerá ao longo de sua vida. Além disso, trazem a questão da importância escolar mesmo quando alguns valores e atitudes encontram-se presentes no ambiente familiar, ressaltando os benefícios do convívio com crianças PAEE para as crianças que não são PAEE.

⁴⁰ Suas críticas se dirigem aos governos europeus, porém, a realidade descrita por ele não está distante da brasileira.

Além disso, alguns paradigmas são colocados em questão, como a necessidade de se preparar o ambiente da escola da primeira infância para a real inclusão de todos(as), pois a Educação Infantil é o primeiro espaço em que a maioria deveria ter contato com o novo, a descoberta, as diferenças, aprendendo a conviver de diferentes maneiras com todos ao seu redor.

Assim, não podemos esquecer da importância da Educação Infantil para a construção do sujeito completo (sendo esse PAEE ou não), que se aceite e aceite os outros da maneira que são, valorizando as diferenças e possibilidades que cada um tem, e experimentando novas oportunidades de convívio desde cedo — pois sabemos que as experiências⁴¹ vividas durante essa fase serão levadas ao longo de toda sua vida. Através de uma primeira infância que valoriza as diferenças, aos poucos a sociedade deixará de ser discriminatória e preconceituosa. Mas, apesar da confiança nesse tipo de Educação, é verdade que a Educação como um todo enfrenta desafios permanentes. Por isso, essa nova realidade só será possível quando os(as) adultos(as) se educarem a partir do que as crianças revelam. Afinal, não são as crianças que precisam ser educadas para o convívio na diferença.

⁴¹ De acordo com Larrosa (2002) experiências são aquelas que nos tocam, nos passam, ou seja, que não serão esquecidas, deixando marcas em nós.

4. A CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

Ao usarmos o termo “corporeidade” podemos pensar em duas perguntas. Em primeiro lugar: somos um corpo ou temos um corpo? E, em segundo: sendo a corporeidade nossa forma de expressão, comunicação e ação, como experimentamos e vivenciamos o mundo cultural e socialmente?

Isso é algo relevante para nossa discussão no decorrer do trabalho. Pois, por um lado, nós, humanos, somos um corpo, ou seja, aprendemos através de nossas sensações e experiências, e é através do corpo que expressaremos tanto nossa cultura quanto nossos sentimentos, devendo, assim, nos compreender como sujeitos (corpo e alma). Por outro lado, reconhecemos a materialidade desse corpo que nos constitui. Se, a partir de um entendimento pautado na racionalidade técnica, compreendíamos um corpo exclusivamente físico, dotado de aptidões adquiridas geneticamente, hoje já reconhecemos, a partir das aproximações com as ciências humanas, que o corpo é também instituído de sentidos e significados provenientes do ambiente, do meio social e cultural. Dessa forma, “temos” um corpo físico, inegavelmente, mas “somos” também esse corpo. Somos o que fazemos com esse corpo, enfim.

Atualmente, como nos mostra Moura (2011, p. 102),

A compreensão criativa dos(das) artistas contemporâneos(as) levou-os(as) a agir e criar como sujeitos-em-um-corpo que, mesmo mutilado e dilatado pela mão da ciência e da tecnologia, na arte mantém a sua organicidade; e a possibilitar ao corpo o papel de artefato e sujeito de uma guerrilha estética que se insurgiu contra a ideia de separação corpo-mente.

Assim, a sociedade criou uma separação entre sujeito e corpo, como se o sujeito tivesse um corpo, e também não fosse um corpo. Há uma cultura criada, em que o corpo é pensado somente na estética, no corpo como um acessório (LE BRETON, 2003) e na sua aparência, ou seja, o corpo sendo tratado simplesmente como uma matéria, como aparência.

Como nos mostra Le Breton (2003, p. 54),

Essa preocupação com a aparência, essa ostentação, essa vontade de bem-estar que faz correr ou se consumir não modificam, contudo, em nada a eliminação do corpo que reina na sociabilidade. A ocultação do corpo permanece e encontra seu melhor analista no destino dos idosos, dos moribundos, dos deficientes ou no medo que todos temos de envelhecer.

Dessa forma, devemos esclarecer que, com o uso do termo “corporeidade” no decorrer deste texto, buscamos compreender o sujeito de corpo inteiro, por inteiro, ou seja, corpo, sentidos, significados e alma.

De acordo com Sayão (2008), construções filosóficas e ideológicas foram sendo construídas, ao longo de vários anos, na tentativa de provar que existe um dualismo entre corpo

e mente, sendo assim, unidades distintas. A autora faz comparações inclusive com algumas dicotomias existentes, como “[...] homem/mulher; natureza/cultura; oriente/ocidente; norte/sul; direita/esquerda; alto/baixo; frente/trás; duro/mole; dentro/fora” (p. 93).

A autora ainda mostra que nessa sociedade em que esses dualismos são valorizados, tudo aquilo que deriva da mente será considerado nobre, tendo um “status superior”. E, ao se falar de corpo, é difícil encontrar nomes para designá-lo, restando “[...] em uma concepção mais teológica [...] nomear matéria em contraposição ao espírito” (SAYÃO, 2008, p.93).

O(a) adulto(a) a todo momento quer impor à criança aquilo que ele(a) acha que é bom para a criança, como diz Sayão (p. 103): “[...] parar o corpo, pensam os especialistas em criança, determina o que elas podem e devem aprender com a cabeça, porque as crianças só podem pensar e saber aquilo que gente grande acha que é bom” (grifo nosso). Mas será que realmente é assim?

Se pensarmos nas necessidades das crianças, se como educadores(as) nos permitirmos relembrar e reviver a infância, saberíamos essa resposta, que definitivamente seria: — Não. Nós deixaríamos que o nosso corpo se aproximasse do das crianças, para que enxergássemos suas necessidades e seus desafios, a fala não seria necessária, nós nos permitiríamos “perceber, sentir, observar” (p. 103).

Freire (1997) nos mostra a questão da suposta dualidade entre corpo e mente na Educação e como os mesmos são vistos na maioria das instituições. O autor afirma que

Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar. Por causa dessa concepção de que a escola só deve mobilizar a mente, o corpo fica reduzido a um estorvo que, quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará. (pp. 13–14)

Barbieri (2012) também afirma que

[...] o corpo da criança fala. Não é possível separar reflexão e pensamento do corpo de crianças pequenas — estão juntos. Pensamento e ação estão integrados; não existe um sem o outro. Sem o movimento, a criança não é capaz de se desenvolver, de pensar. As pesquisas de Vygotsky e de Piaget tratam deste assunto, provando que o movimento é fundamental para o crescimento saudável e pleno desenvolvimento. Então, nossas escolas de educação infantil devem privilegiar a ação, o movimento, para que as crianças possam ser potentes. (p. 107, grifos nossos)

A partir dessas citações, trataremos da importância de se ter corpo e mente juntos, afinal, “[...] ambos compõem um todo indissociável” (SAYÃO, 2008, p. 93) e esses constituem o sujeito que somos.

Além disso, é importante ressaltar que, de acordo com Barbieri (2012, p. 110), é no corpo que “carregamos nossa história de vida [...]: ele registra nossas experiências”. Já de acordo com Sayão (2008, p.103) “[...] não há limite para o conhecimento, para a ação, para a experiência [...] [a experiência] só têm sentido para as crianças quando atravessam o corpo”. Mostra-se, assim, a importância e a necessidade deste para seu desenvolvimento.

Viviane Mosé, ao citar Nietzsche, lembrou que “tudo é corpo e nada mais” (MOSÉ; LIMA, 2009). Assim, principalmente no caso das crianças, tudo é mostrado e vivido através do corpo, pois ele é o responsável por originar tudo o que somos. A construção cultural e as experiências serão vividas através dele, afinal, “corpo não é suporte, é tudo” e, também, como mostrou Dani Lima “nós somos corpo e não habitamos um corpo” (*idem*) e devemos valorizá-lo da nossa maneira, sem esquecer que este não se separa do sujeito. Sujeito, afinal, é corpo e este será responsável por todas as sensações do sujeito. Além disso, ele é ser adaptável, de modo que “nosso corpo articula conexões entre tudo que vivemos, ele também percebe o invisível, o indizível” (BARBIERI, 2012, p. 113), ou seja, o corpo se habitua e se acostuma aos diferentes locais, tempos e sensações.

A relação que as crianças têm umas com as outras, a questão do brincar, explorar, aprender através de suas experiências, enfim, de usar suas diferentes “linguagens” para se expressar, como, por exemplo, “[...] o imaginário, o lúdico, o artístico, o movimento do corpo, o contato pele-pele” (BUFALO, 1997, p. 70), são pontos relevantes ao se falar de crianças e infância. Essas linguagens, na medida em que pertencem a todo ser humano, “[...] possibilitam também perceber o Outro como igual ou diferente de si, construindo assim, também a identidade das pessoas, seja entre as crianças, entre os adultos e entre ambos” (p.70).

Assim, as crianças possuem vontades próprias e sabem colocá-las em prática, mesmo as que ainda não se comunicam verbalmente. Prado (2011), ao falar sobre sua pesquisa em creche, mostra exatamente essa questão, notando que as crianças são capazes de construir momentos entre elas e para elas,

[...] tais como a capacidade de transgressão, de sociabilidade, de invenção e criação de propostas de brincadeiras não previstas pelas professoras da creche, além da capacidade de construção de regras com liberdade, de continuidade das brincadeiras em dias alternados, de escolha de parceiros distintos, [...] estabelecendo relações afetivas diversificadas comunicando-se através de múltiplas linguagens (choros, olhares, gestos balbucios, risadas, silêncios, toques, falas, movimentos) [...]. (p. 109)

Sendo assim, as crianças são capazes de tomar atitudes, de inventar, (re)criar, construir, se comunicar de uma tal forma que, muitos adultos, até mesmo alguns professores(as), não acreditam.

Ao discutirmos a primeira infância, é importantíssimo lembrarmos que as crianças têm voz⁴² e vontade próprias e é papel do(a) professor(a) saber olhar para as particularidades e as individualidades de cada uma para que possa auxiliá-las no desenvolvimento e aprendizado que precisam.

Se a criança fala e se expressa pelo corpo a todo momento, nós, educadores, devemos estimular a criança a se conhecer e reconhecer suas vontades, pois, “a criança, que é toda corpo, precisa aprender a ouvi-lo, a respeitá-lo — para ouvir-se e conhecer-se e respeitar-se” (BARBIERI, 2012, p. 109). Para que ela atinja esse conhecimento, é papel do(a) professor(a) ajudá-las, percebendo todos os acontecimentos a seu redor, enxergando os detalhes mostrados pelas crianças, pois, “nunca sabemos o que se passa na cabeça de uma criança” (p. 109). Além disso, precisamos resguardar esses momentos para elas, para que entrem em contato consigo mesmas, começando a se autoconhecer, sabendo suas “[...] necessidades e desejos de seu corpo — de si!” (p. 109), aprendendo a ouvi-lo.

Devemos destacar, ainda, a linguagem corporal, sendo necessário compreender “[...] que o corpo é também um instrumento das pessoas para se relacionarem, se comunicarem e que ele possui uma vasta complexidade nos modos de se expressar [...]” (BUFALO, 1997, p. 72). Afinal, as crianças pequenas muitas vezes demonstram sua vontade e anseios através de seus gestos⁴³, nas relações com os adultos e com as outras crianças e na interação com o mundo. Ou seja, “[...] o corpo também é espaço privilegiado para as crianças pequenas. Para elas, nada é mais natural que experimentá-lo. Por exemplo, é comum que queiram passar por lugares bem estreitinhos; se desafiar no espaço, experimentar seu corpo de outro jeito” (BARBIERI, 2012, pp. 111–112). Como afirma Fontana (s/d, p.52), “seus corpos, em si mesmos, já são linguagens, e como tal, oferecem-se, reciprocamente, possibilidades de ver, de falar, de pensar, de existir”, mostrando novamente que nem sempre precisamos da voz (linguagem oral) para nos expressarmos, pois o nosso corpo mostra de uma maneira mais sutil, e também de uma maneira mais forte, tudo aquilo que sentimos.

Prado (2015), ao citar Zanolli (2004), traz a questão da capacidade de criação das crianças pequenas através de seus movimentos, em que “[...] seus corpos são instrumentos

⁴² Essa “voz” não é necessariamente a linguagem falada. Podemos compreender esse termo como o que as crianças nos mostram através de seus gestos, movimentos, expressões, “[...] através das relações com outras crianças, com os objetos oferecidos e disponíveis, de imitação e de inovação, de vocalizações e sincronismos de gestos e sorrisos, na construção de uma pedagogia dialógica, muitas vezes, sem palavras pelas crianças [...] tendo seus corpos, seus toques, movimentos e gestos como signos destas linguagens por excelência” (PRADO, 2015, p. 209).

⁴³ Xavier (2007, p. 55) diferencia movimento de gesto e mostra que, “o movimento é o resultado do esforço mecânico do corpo para se deslocar no espaço de uma forma organizada enquanto o gesto traz a carga expressiva, a identidade sócio-psíquica de cada um, a sua mitologia corporal” (grifo nosso). E também Lengos (2007 *apud* PRADO, 2015) afirma essa diferença em que o movimento “[...] seria o resultado mecânico dos corpos para se deslocarem no espaço [...]” e o gesto “[...] traria a carga expressiva, a identidade social, política, cultural” (p. 211).

primeiros de seus atos criativos e possuem modalidades comunicativas sofisticadas, articuladas, que podem evitar ou olhar, fixar ou desprezar, penetrar ou escapar” (p. 213). Assim, as crianças criam e nos mostram tudo que precisam através de seus corpos, de seus gestos, sem precisar da palavra, da comunicação oral para que possamos entendê-las, basta saber observá-las, senti-las, compreendê-las.

Não podemos deixar de reconhecer, como nos lembra Sayão (2000), que será a partir das experiências vividas pelas crianças e das interações com os sujeitos, ou seja, com crianças ou adultos(as), que elas serão capazes de agir e/ou refletir sobre aquilo que produzem e vivenciam. Para tanto,

[...] as vivências corporais propostas às crianças não devem ser apresentadas como formas engessadas, como uma única forma ou fórmula expressiva, pois não há movimento expressivo idêntico ao outro, assim como não há gestualidades idênticas entre as crianças pequenas, que são capazes de criar um espaço invisível para ser lido e interpretado como pistas, e não como cópias. (PRADO, 2015, p. 211)

Sendo assim, ao pensarmos nas crianças, devemos evitar “[...] a privação do movimento e a impossibilidade de se expressarem através dos gestos, dos ritmos e das linguagens corporais já esquecidas por nós, adultos, constitui grave violência” (SAYÃO, 2008, p. 104). É responsabilidade dos(as) educadores(as) da primeira infância garantir esses acontecimentos e descobertas, sem privar as crianças de seus conhecimentos, descobertas e curiosidades, permitindo às crianças e também a eles(as) próprios(as) as mais diversas sensações que o corpo pode oferecer. Afinal, é através da interpretação da linguagem corporal “[...] que se nota a disponibilidade do momento (alegria, tristeza, cansaço, raiva, sono) ou, de maneira mais profunda, a trajetória de vida, a posição social, a profissão, as origens sociais etc.” (NEIRA, 2007, p. 14)

Como mostra Ehrenberg (2014, p. 186), “[...] a linguagem não se restringe à oralidade, mas é possível entender como a linguagem as diversas formas de comunicação e expressão, tais como a pintura, o poema, a escultura, bem como todos os elementos da cultura corporal”. De acordo com a autora, essa cultura corporal, pode ser reconhecida “[...] como sistematizadora da linguagem do corpo e essa, como fonte de produção do gesto, da expressão e da educação na Educação Infantil” (2014, p.183).

Dessa forma, se realizarmos todas essas propostas descritas acima, se valorizarmos o sujeito (corpo e alma) que as crianças são, estaremos alcançando o que é mais necessário para a infância e na Educação Infantil: a educação de corpos inteiros.

4.1. E as crianças PAEE? Como e por que a corporeidade é essencial para elas?

Como visto, a educação que valoriza o sujeito é algo importante e essencial para as crianças, porém, ainda é preciso muito para alcançarmos esse objetivo na realidade da nossa Educação Infantil. Assim, como fazer com que a educação de crianças PAEE, na educação de corpos inteiros, aconteça por inteiro?

Primeiramente, ao falar dessa educação, é necessário lembrar que efetivamente valorizamos as experiências corporais, realmente trabalhamos e nos envolvemos com os sujeitos que as crianças são, ou seja, com seu corpo e alma repletos de sentidos e significados. De acordo com Gaio (2006), “lutamos pela valorização do ser humano, pela busca de um novo tempo, na perspectiva de atingir utopias, acreditando nas potencialidades e aceitando o outro como ele é [...]” (p. 163). Sabemos, além disso que, através do movimento, ou seja, daquilo que “[...] é a manifestação viva da corporeidade, o ser humano pode até alcançar outros mundos, então, por que não haveria de se adaptar e sobreviver juntos dos corpos deficientes?” (p. 164).

Assim,

[...] não podemos negar a existência de corpos com os olhos e ouvidos lesados, com membros incompletos ou inexistentes, com o cérebro em pequena porcentagem de funcionamento, pessoas que têm três cromossomos no lugar de dois, enfim corpos que no seu aspecto biológico se apresentam diferentes dos considerados normais. (p.157).

Essas diferenças biológicas existentes não devem ser “[...] fatores limitadores do crescimento das pessoas não iguais, no seio dessa mesma sociedade, impedindo-as de viverem dignamente junto de seus pares” (*idem*).

Há diversos tipos de sujeitos pelo mundo, com ou sem corpos deficientes, com ou sem limitações, mas, “[...] em todos, podemos descobrir possibilidades de movimentação, de expressão, enfim, de corporeidade” (GAIO; BASTOS, 2010, p. 318).

Como mencionam essas últimas autoras, as pessoas com deficiência há anos vêm lutando por uma visibilidade na sociedade, para serem consideradas capazes, assim como qualquer outro sujeito. Afinal, “[...] a sociedade pode e deve reconhecer seus limites e descobrir suas possibilidades” (p. 311). Dessa forma, “[...] tomamos por base que todas as pessoas são um corpo e não importa como ele é, isto é, suas ‘diferenças’ físicas e funcionais, mas as possibilidades que esse mesmo corpo oferece de *ser e participar*” (p. 310). As práticas corporais são importantes para qualquer criança, mas há momentos em que, por meio delas, até mesmo os(as) professores(as) presentes na escola se descobrem, descobrem o outro, criam possibilidades, desenvolvem-se e aprendem.

Essas práticas corporais, na Educação Infantil, acontecem, ou ao menos deveriam acontecer, a todo momento, afinal, a cultura do corpo “[...] deve ser contemplada diariamente, uma vez que a criança da pequena infância traz a linguagem corporal como a primeira forma de expressão” (EHRENBORG, 2014, p. 189).

Crianças e adultos(as) se expressam através do corpo, por meio da forma de expressão também conhecida como “linguagem corporal”. Isso significa que a linguagem está ligada diretamente às diferentes maneiras de se expressar e comunicar. Assim, ela não se resume à oralidade, mas se vale dos mais diferentes elementos, como a arte e tudo o que se associa à cultura corporal. É necessário, portanto, que todos compreendam que essa linguagem da cultura corporal é essencial para o desenvolvimento e entendimento de si e do outro.

Fica então a pergunta: ao tratarmos das crianças PAEE, por que muitos acreditam que podem tentar normalizá-los? Por que é tão comum o esforço para que elas “percam” algo de sua deficiência perante a sociedade (e supostamente em benefício dela)? Essa não é uma obrigação da escola e nem da sociedade.

Como humanos, devemos conhecer e aprender a respeitar os limites de cada um. E tentar igualá-los perante a sociedade nunca será a melhor forma de respeitá-los — pelo contrário, estaríamos aprisionando e engessando esses sujeitos. Todos os sujeitos, neurotípicos⁴⁴ ou não, têm características únicas que os diferenciam uns dos outros, com potencialidade e habilidades diferentes, bem como as dificuldades diferentes. Devemos, assim, compreender cada sujeito como único que é, respeitando suas escolhas, cultura, personalidade. Em contrapartida, tentar igualar todos em um padrão único é algo impossível de acontecer.

Sabemos também que mesmo a neurociência, a fisioterapia, a terapia ocupacional, a psicomotricidade, a fonoaudiologia e/ou a psicopedagogia⁴⁵ são essenciais e importantes para o desenvolvimento dessas crianças. No entanto, ocorre frequentemente que alguns(mas) profissionais da área da saúde direcionam o trabalho da escola para a realização dos tratamentos e intervenções terapêuticas/multidisciplinares na escola; ora, os(as) profissionais da educação não devem permitir essa movimentação dentro da escola, afinal, não cabe ao(a) professor(a) ser responsável por essas atividades consideradas, terapêuticas; sua atividade é educacional.

⁴⁴ “Neurotípico” é abreviação de neurologicamente típico. Trata-se de um neologismo usado principalmente na psiquiatria, psicologia e neurologia, indicando que o indivíduo aparentemente não é acometido por nenhuma psicopatologia, ou seja, doença, síndrome ou qualquer prejuízo de ordem mental.

⁴⁵ Essas áreas de tratamento são as principais e mais usadas no tratamento das crianças PAEE.

Esses devem permitir que as crianças PAEE tenham experiências que as toquem, que as marquem, que elas possam sentir-se parte de um grupo, proporcionando momentos em que elas possam explorar sua infância da melhor maneira possível, mostrar sua cultura, suas criações, suas produções e não serem comparadas com nenhuma outra criança de sua faixa etária e o que é esperado desta. Cada criança é uma, cada criança tem seu tempo e sua necessidade de desenvolvimento e devemos respeitar, aprender a enxergá-las, ouvi-las, senti-las. Afinal, “as crianças nos ensinam sobre elas mesmas, e precisamos estar atentos para aprender. Uma mesma proposta precisa estar aberta para as várias maneiras de ser das crianças, de modo que elas participem de acordo com suas características” (BARBIERI, 2012, p. 111).

E será através do corpo que tudo isso acontecerá. Fernández, ao relembrar uma fala sua mais antiga, mostra-nos que “[...] o corpo acumula experiências, adquire novas destrezas, automatiza os movimentos de maneira a produzir programações originais ou culturais de comportamento” (1991, p. 58). Dessa forma, “[...] as diferenças existentes entre os seres humanos devem ser consideradas como possibilidades de trocas de experiências e aprendizagem” (GAIO; BASTOS, 2010, p. 310).

Assim, ainda precisamos deixar o preconceito de lado, permitindo que essas crianças vivam da maneira delas, permitindo que elas sintam, experimentem, explorem. Precisamos garantir-lhes uma educação de corpo inteiro — afinal, sujeito é corpo, mesmo que seja um corpo diferente.

5. “NÃO SEI O QUE FAZER COM ESSA CRIANÇA! ”: O LAUDO MÉDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabe-se da importância da Educação Infantil Inclusiva. Gostaríamos de discutir, agora, a necessidade, manifestada por alguns(mas) professores(as), de um diagnóstico para as crianças consideradas com “atitudes diferentes” em relação às demais crianças pertencentes ao grupo da mesma faixa etária.

A questão médica ou biológica ainda influencia muito o contexto educativo, como afirmam Cardoso e Cunha (2008 p. 87): “Podemos perceber isso na força que tem o diagnóstico médico nas categorizações da criança deficiente (como é, o que faz, seus limites suas características físicas etc.)”.

Para muitos(as) professores(as), de qualquer nível de ensino, receber o diagnóstico de um especialista (médico, psicólogo, terapeuta ocupacional, psicopedagogo, entre outros) é algo relevante para nortear seu trabalho com as crianças com deficiência. Afinal, essa questão acaba trazendo certa segurança, pois o(a) professor(a) poderá pedir ajuda a uma equipe especialista que entenda de determinada deficiência, mostrando propostas adequadas, adaptando o que for necessário para o aprendizado e indicando quais atitudes o(a) professor(a) deve ter de acordo com a necessidade da pessoa com deficiência. Um exemplo muito eloquente são as dificuldades enfrentadas na comunicação com essas crianças, dificuldades que discutiremos mais adiante.

A importância atribuída ao diagnóstico é comum à maioria dos(as) professores(as) que acompanhamos. A razão disso é que, em geral, eles(as) se sentem inseguros(as) quando descobrem que em sua turma haverá uma criança com deficiência, e, como muitos(as), dizem: “Não sei o que fazer com ela!” ou “Não sei de que ela precisa!”. Essas são as questões formuladas por Cardoso e Cunha (2009, p. 86): “O que eu faço com ele, se ele não fala, não ouve, não aprende? Ter uma criança tão diferente das outras, com tantas dificuldades, não vai atrapalhar as outras crianças?”.

Quando começamos a abordar essa questão, é primordial reconhecer que, para alguns(mas) professores(as), ter um diagnóstico clínico traz certo conforto. Essas supostas diferenças observadas por eles, ou seja, atitudes que são consideradas “fora do esperado/ do padrão” para determinada faixa etária, terão uma justificativa médica no âmbito das especificidades gerais⁴⁶ da deficiência em que a criança foi diagnosticada. Sem dúvida, isso auxilia alguns(mas) professores(as) a tentar compreender de que ela precisa, principalmente em

⁴⁶ Colocamos “gerais” pois mesmo as crianças que possuem mesmo laudo médico — por exemplo, crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) —, têm especificidades gerais. Porém, nem todas serão comuns às crianças que possuem esse diagnóstico, pois cada criança é um sujeito diferente apresentando diferentes necessidades.

relação às necessidades voltadas aos cuidados pessoais e à psicologia, como na parte da comunicação. Essa ajuda recebida pelos(as) professores(as) faz com que alguns(mas) deles(as) aceitem melhor a criança em seu grupo, pois compreenderão algumas especificidades da deficiência, o que os auxiliará na elaboração de uma jornada educativa mais apropriada para essa criança. (Ressaltamos a essa altura que, pensando na Educação Inclusiva, essa adaptação da jornada educativa deve acontecer de uma forma que todos do grupo participem ao mesmo tempo das atividades propostas e não realizar uma rotina à parte com a criança PAEE.)

Porém, esse diagnóstico é realmente necessário para crianças abaixo de seis anos⁴⁷?

Especialistas já mostraram que há diagnósticos que chegam a ser concluídos em pessoas com até dezoito anos de idade⁴⁸. E uma grande maioria, com exceção das doenças genéticas, algumas síndromes e/ou complicações no momento do parto, começam a ser investigados apenas a partir dos sete anos de idade, fase em que a cobrança escolar passa a ser maior, devido à alfabetização.

É claro que não podemos generalizar, afinal, algumas crianças nos dão indícios durante a primeira infância, como é o caso de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) mais severo, por exemplo. E, com certeza, no olhar dos profissionais da Educação Especial, quanto antes a família souber o diagnóstico da criança melhor será, pois buscarão tratamentos com especialistas que possam auxiliar em diversos sentidos, como na comunicação e na saúde, por exemplo.

Nesse ponto, cabe ressaltar que cada deficiência tem pontos relevantes em relação à saúde. Nos casos, por exemplo, em que a criança convulsiona, faz-se necessário o uso contínuo de medicamentos. A manipulação destes devem ser feitas de preferência em suas residências; alternativamente, a escola pode autorizar a entrada de responsáveis para ministrar os medicamentos na escola. Porém, caso o medicamento precise ser ministrado durante o período da jornada educativa, a escola deve receber o relatório médico; a escola terá, então, a obrigação de ministrar o mesmo para a criança sempre que necessário⁴⁹.

É importante ressaltar essa questão da saúde, pois há tratamentos básicos que algumas crianças com deficiência precisam ter, muitas vezes por questões de segurança. Como mostra

⁴⁷ Especificamos a idade por conta do grupo analisado durante a pesquisa, crianças na faixa etária de quatro a cinco anos.

⁴⁸ Informação fornecida pelo professor e neuropediatra Rafael Gerra Cintra, durante aula intitulada “Diagnóstico e Prevenção” ministrada no curso de Pós-Graduação (“Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual”), realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), em 2014.

⁴⁹ Essas informações foram retiradas do site da Prefeitura de São Bernardo do Campo, no Guia de Orientações da Educação Infantil, item 7: <http://www.educacao.saobernardo.sp.gov.br/index.php/secretaria/educacao-infantil?id=1666:guia-de-orientacoes&catid=68>> Acesso em: 18 de set. 2017.

Carvalho, Coelho e Tolocka (2016, p. 718), “trata-se de conhecimentos básicos necessários para que o professor possa refletir sobre as atividades que irá oferecer durante o tempo em que a criança estará na sala de aula, ou saiba o que fazer em caso de emergência”.

Mas essa fala sobre a necessidade de um diagnóstico cabe mais aos especialistas da área da saúde ou também aos professores da Educação Infantil?

Fomos pesquisar na legislação educacional vigente exatamente essa questão, e em quase todos os documentos não há nada especificado sobre a necessidade de um diagnóstico para realizar o trabalho de educação inclusiva.

Nos documentos estudados (Res. n.2/01; Decreto nº 6.571/08; Nota Técnica nº 4/14; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica [BRASIL, 2001b]), são discutidos deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além disso, descreve-se ali o que deve ser feito com essas crianças com necessidades educacionais especiais (NEE)⁵⁰, em relação à adaptação curricular e arquitetônica, envolvendo os principais pontos para que a criança com deficiência possa ser respeitada e tenha seus direitos garantidos dentro da escola. O documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEE-EI; Brasil, 2008), por exemplo, especifica que

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Fazem parte desse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (p. 11)

Na Declaração de Salamanca⁵¹ (BRASIL, 1994), a Educação Infantil encontra-se no capítulo “E” sobre “ÁREAS PRIORITÁRIAS”, e o art. 51 dispõe sobre a importância da identificação precoce para que as crianças sejam estimuladas durante esse período, participando de programas educacionais para crianças de até seis anos, para que elas possam se desenvolver

⁵⁰ Esse termo é usado para abranger as crianças com qualquer tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidade/ superdotação e aparece na maioria dos documentos. Mesmo sabendo que o termo correto a ser usado hoje para abranger todos os casos é PAEE (Público-Alvo da Educação Especial). Em algumas citações usaremos o termo NEE para seguir o documento de referência.

⁵¹ Documento que trata da Educação Inclusiva.

física, social e intelectualmente e estejam preparadas para a escolarização. Além disso, afirma-se ali que

[...] Tais programas possuem um grande valor econômico para o indivíduo, a família e a sociedade na prevenção do agravamento de condições que inabilitam a criança. Programas neste nível deveriam reconhecer o princípio da inclusão e ser desenvolvidos de uma maneira abrangente, através da combinação de atividades pré-escolares e saúde infantil. (p. 12, grifo nosso)

Porém, ao tratar sobre a Educação Infantil, devemos lembrar sempre quais são seus objetivos principais, ou seja, independente de a criança ser PAEE ou não, ela participará de toda a rotina e estará estimulando e sendo estimulada pelos(as) professores(as) e ambiente a seu redor, principalmente com as outras crianças, desenvolvendo-se de maneira completa (física, social e intelectualmente) conforme sua necessidade.

No documento PNEE-EI (2008), também não há nada especificado em relação à necessidade de um diagnóstico, porém traz algo relevante para a atuação do(a) profissional da educação.

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão.

Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes. (p. 11, grifos nossos)

A parte que destacamos nos mostra que o diagnóstico para a área da educação não deve ser usado como uma muleta para os(as) profissionais, ou seja, como algo que trará ao(à) professor(a) a solução para todas as suas dificuldades em lidar com as crianças com necessidades educacionais especiais. Todas as pessoas se modificam no meio em que se encontram, de modo que é papel do(a) professor(a) garantir um ambiente heterogêneo e alcançar o aprendizado para todas, o respeito e a não-exclusão de nenhuma criança considerada diferente.

A Nota Técnica nº 4/ 2014, traz sobre a “Orientação quanto a documentos comprobatórios dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação no Censo Escolar” (BRASIL, 2014)⁵². Nesse documento, há uma

⁵² O Censo Escolar é uma pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculada ao Ministério da Educação, “[...] que tem por objetivo realizar um amplo levantamento sobre as escolas de educação básica no País. É o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro sobre as diferentes etapas e modalidades de ensino da Educação Básica e da Educação Profissional”. Há quatro grandes dimensões coletadas no Censo Escolar: escolas, alunos, profissionais da escola

orientação em relação ao uso do diagnóstico, ou seja, laudo médico, que comprove que o aluno tenha NEE. O principal motivo está relacionado, principalmente, à parte burocrática existente, como a coleta de informações para o Censo Escolar sobre os aspectos físico, sensorial e intelectual das crianças. Com esse Censo, é realizado um levantamento sobre a quantidade de crianças que precisam de adaptações do material didático e/ou outros recursos tecnológicos assistivos⁵³.

Assim sendo, podemos observar a influência desse modelo médico/ biológico na educação, afinal, “existe uma cultura do diagnóstico: só podemos considerar alunado da educação especial e, portanto, garantir apoio, àqueles realmente diagnosticados” (CARDOSO; CUNHA, 2008, p. 87).

Nessa Nota Técnica há também a questão do Atendimento Educacional Especializado (AEE), cujo objetivo é atender as necessidades educacionais específicas das crianças PAEE, promovendo acessibilidade em todas as etapas da educação básica, garantindo o direito dessas pessoas. Além disso, no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola deve constar que esse serviço é ofertado, e quem o realiza é o(a) professor(a) de AEE.

Se pensarmos na Educação Infantil e em suas prioridades, esse discurso da “necessidade de um laudo médico”, além de não se encaixar na realidade das crianças, não deveria também se encaixar na realidade dos(as) profissionais. Novamente, a Nota Técnica nº 4/ 2014 traz exatamente a questão desse laudo médico ao afirmar:

Não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. (p. 3, grifos nossos)

Dessa forma, esse laudo médico não se faz obrigatório para a presença e acompanhamento de um(a) professor(a) de AEE. Como este realiza o estudo de caso e precisa completar o Plano de AEE, caso julgue necessário pode solicitar um laudo médico para complementar sua observação, que aparecerá, em seu plano, como um documento anexo.

Além disso, é ressaltado diversas vezes que a questão do laudo médico não é obrigatória pois, o papel do(a) professor(a) de AEE é elaborar somente estratégias educacionais e de acessibilidade, garantindo as condições dessa criança em participar e em aprender.

Uma vez abordada essa questão do diagnóstico clínico e do AEE através de documentos oficiais e pensando na Educação Infantil, podemos, agora, destacar que, a necessidade nesse

e turmas, cada um com informações que caracterizarão os grupos. Informações tiradas do site: <http://portal.inep.gov.br/descricao-do-censo-escolar>. Acesso em: 18 de set. 2017

⁵³ Tais como: scanner com voz, impressora e máquina Braille, serviços de tradução e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), softwares de comunicação alternativas, entre outros.

período escolar vai além de adaptações curriculares para as crianças. Pois o foco deve ser as experiências que essas crianças viverão, na brincadeira, na ludicidade, no imaginário, no movimento, na descoberta, enfim, na infância, garantindo o pleno desenvolvimento de cada uma, sendo PAEE ou não.

Dessa forma, o currículo da Educação Infantil deve priorizar essas questões citadas acima, e, sabendo que cada criança é diferente uma da outra, os(as) professores(as) dessa faixa etária (de 3 a 5 anos) devem a todo momento observar o que as crianças produzem e o que elas já trazem de conhecimento. Devem, além disso, pensar em atividades e em uma jornada educativa que todas possam desenvolver, criar e aproveitar, sem analisar o que é esperado para a criança daquela faixa etária, pensando em cada criança e respeitando o momento de cada uma, de uma maneira única, sem generalizar nem colocar expectativas acima do que algumas, naquele momento, podem oferecer.

Conforme mostra Prado (2011, p. 108), é preciso

conceber a infância para além de um recorte etário, em espaços privilegiados de relações diversas (de idade, de classe, de etnia, de gênero etc.), entre crianças de mesma idade e de idades diferentes e suas implicações para a construção de uma pedagogia da educação infantil que conheça quem são as crianças e o que elas estão produzindo, para além das determinações “etapistas” e delimitações cronológicas impostas.

No município de São Bernardo do Campo, a Educação Infantil conta com o apoio de uma equipe técnica⁵⁴ (psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e fisioterapeuta), e de um(a) professor(a) de Atendimento Educacional Especializado (AEE⁵⁵), que são chamados pela escola para a realização de *estudos de casos*⁵⁶ (ANEXO A) junto com o(a) professor(a) responsável. Essa solicitação é realizada através do preenchimento do “Registro de Acompanhamento Específico – RAE” (ANEXO B) pelo(a) professor(a) titular após a observação de crianças, como colocado anteriormente, com atitudes diferentes e inesperadas em relação às demais da mesma faixa etária.

Afinal, ainda continuamos compreendendo a infância e as crianças a partir de um modelo pré-existente, em que todas as crianças precisam se encaixar. Mas é sempre importante lembrar: as crianças não nascem crianças, elas se tornam crianças. E, infelizmente, as que não se submetem ao modelo forjado e esperado pelos(as) adultos(as), por desejo ou condições, são tratadas como deficientes. Em contraposição a isso, é importante manter em mente a mensagem

⁵⁴ Atendimento realizado fora do ambiente escolar. Esses profissionais enviam um laudo médico posteriormente.

⁵⁵ Informações sobre AEE retiradas do site: <http://www.educacao.saobernardo.sp.gov.br/images/Secoos/SE1/educacao-especial/instrumentos-metodologicos-atendimento-educacional-especializado.pdf> Acesso em: 22 de ago. 2017.

⁵⁶ De acordo com a Nota Técnica nº 4/2014, esse é o primeiro passo para a elaboração do Plano de AEE.

de Larrosa (2003), que nos faz rememorar que a criança traz o novo e a novidade, o nunca visto e nunca antes visitado por nós, adultos.

6. CAMINHAR DA PESQUISA

Com o objetivo de observar como a corporeidade presente nas instituições de Educação Infantil auxilia na socialização, aprendizado e no desenvolvimento da criança PAEE, foi realizado um levantamento das escolas de Educação Infantil (creche e pré-escola) no município de São Bernardo do Campo. A faixa etária a ser observada foi definida posteriormente.

Optou-se por realizar a pesquisa em duas instituições pré-escolares (de 3 a 5 anos de idade). No município, há ao todo 80 escolas municipais de pré-escola. Dessas, 66 atendem somente a faixa etária de 3 a 5 anos (pré-escola) e 14 são creches e pré-escolas (de zero a 5 anos) no mesmo espaço.

Após esse levantamento, entramos em contato com algumas dessas escolas⁵⁷, para saber se, no momento, realizavam atendimento de crianças com NEE. Com isso, selecionamos as escolas que acompanhamos durante o período de seis meses. Ao entrar em contato com a direção, encaminhamos uma carta (ANEXO D) à Secretaria de Educação (SE) do município de São Bernardo do Campo, pedindo autorização para realizar a pesquisa de campo, bem como ter acesso a documentos da escola e das crianças.

Ao entrar em contato pela primeira vez com a Secretaria de Educação, fui informada de que não poderia fotografar nem filmar as crianças. Assim que a pesquisa de campo iniciou, percebemos, contudo, a necessidade e a importância de realizar os registros de imagem. Por essa razão, encaminhamos uma justificativa (ANEXO E) para a Secretaria, solicitando tal autorização (ANEXO F). Importante ressaltar que a S.E. do município de São Bernardo do Campo, através da liberação para o acompanhamento das crianças em ambas as escolas, concordou com a utilização dos registros fotográficos e filmagens das crianças e na realização da pesquisa de campo com acesso aos documentos (PPP e registros das crianças), com a condição de que não fosse publicado, nem divulgado nome e/ou identidade das instituições e das crianças.

Dessa forma, a presente pesquisa foi realizada por meio de dois estudos de caso de cunho qualitativo, conforme orientam Lüdke e André (1986). A realidade é retratada de forma complexa e contextualizada nesses estudos, os quais se distinguem pela consideração dos significados atribuídos pelos sujeitos à situação em análise, pela atenção do pesquisador ao processo e pela consideração da implicação do próprio pesquisador no delineamento dos resultados, isto é, a assunção da perspectiva interpretativa impressa pelo mesmo na leitura dos fenômenos em análise.

⁵⁷ A seleção das mesmas foi realizada através de indicações de professoras conhecidas pela pesquisadora que atuam nas escolas de Educação Infantil do município de São Bernardo do Campo.

Os principais dados da dissertação foram coletados por meio da pesquisa de campo, cujas anotações foram realizadas no caderno de campo, bem como através de registros fotográficos e filmagens, com destaque para os momentos cuja corporeidade estava presente. Assim, podemos fazer nossas as palavras de Prado (2011):

A utilização da técnica da fotografia teve o objetivo não somente de refinar meu olhar cada vez que as fotos eram tiradas, observadas, selecionadas e interpretadas (em conjunto e/ou separadamente às observações registradas no diário de campo e através das entrevistas), como também de expor as inúmeras mensagens expressas pelas crianças, que se diluíam entre a observação e o relato no diário de campo. (p. 118)

Acompanhamos durante seis meses, de três a quatro vezes na semana, no período da manhã, duas crianças de 4 anos, uma na Escola 1 e outra na Escola 2⁵⁸. A pesquisa foi realizada em consenso com a S.E. do Município de São Bernardo do Campo, bem como com a equipe gestora e docente das instituições e as famílias das crianças acompanhadas⁵⁹.

Na S.E. do município, são os responsáveis pela mesma que enviam as cartas para as escolas (equipe gestora) liberando a entrada para a realização da pesquisa de campo. E é a equipe gestora de cada EMEB que fica responsável por enviar aos pais e/ou responsáveis o “Termo de Consentimento” (Apêndice 1) para o uso de imagens e para a realização da pesquisa.

Além disso, outro método para coleta de dados, foram as entrevistas semiestruturadas, “[...] que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34), realizadas com as professoras das crianças acompanhadas, com a utilização do gravador para registro, com roteiro prévio (Apêndice 2). Este foi elaborado através das primeiras observações realizadas nas escolas e acerca de algumas das questões colocadas para a pesquisa.

Primeiramente, as entrevistas contemplaram, em uma primeira parte, questões sobre o percurso formativo das professoras, ou seja, informações sobre sua formação inicial e continuada, bem como cursos realizados, questionando se estes auxiliam na prática com as crianças PAEE. Na segunda parte da entrevista, as perguntas elaboradas deram ênfase à prática da professora, questionando sobre as práticas corporais e a Educação Inclusiva.

Para complementar os dados da dissertação, analisamos o Projeto Político Pedagógico⁶⁰ (PPP) das duas instituições acompanhadas, bem como as fichas de acompanhamento das

⁵⁸ Para preservar a imagem das escolas e acatar a condição da Secretaria de Educação do município, nós as diferenciaremos através dos números 1 e 2.

⁵⁹ Foi enviada, à Secretaria da Educação do Município de São Bernardo do Campo, uma carta com a descrição da pesquisa a ser realizada e dos métodos de coleta de dados a serem utilizados, como a autorização do uso de imagem, realização das entrevistas e coleta das informações das escolas em análise. Após autorização do órgão responsável, pude dar início ao acompanhamento.

⁶⁰ O PPP das instituições analisadas (2016), serão nomeados como “PPP da Escola 1” e “PPP da Escola 2” e, nas Referências, estarão localizados no subitem “Documentos”.

crianças observadas. A leitura desses documentos foi importante para contextualizar ambas as escolas em relação à Educação Inclusiva e sua prática.

Os dados coletados durante o acompanhamento das duas escolas foram analisados à luz de teorias nacionais e internacionais acerca da Educação Infantil Inclusiva (pré-escola) e da corporeidade das crianças PAEE. Dessa forma, a pesquisa foi realizada respeitando os requisitos éticos, como a confidencialidade das informações apresentadas, bem como dos sujeitos, a participação voluntária dos envolvidos e uso de uma linguagem acessível e clara, além do retorno da pesquisa⁶¹ para os responsáveis.

6.1 . A Educação Especial e Infantil no município de São Bernardo do Campo

A Educação Especial em São Bernardo do Campo surgiu a partir de uma iniciativa da Administração Municipal em 1957, quando da criação da denominada Escola Municipal de Surdos (onde hoje está localizada a Escola Técnica Estadual Lauro Gomes), no centro da cidade. No decorrer dos anos, o atendimento às demais deficiências (intelectual, visual) foi sendo ampliado, como com a instalação, em 1970, da Escola Municipal de Educação Básica Especial (EMEBE) “Ronaldo Ramacciotti” para crianças com deficiência intelectual leve, moderada e severa; em 1976, com a EMEBE “Marly Buissa Chiedde”, cujo foco também era crianças com deficiência intelectual; e a criação da sala de recursos⁶² para crianças com deficiência visual em escola regular.

Até 1980, não havia conhecimento de matrículas de crianças com deficiência na Educação Infantil municipal, os casos eram encaminhados para a educação especial. Nesse mesmo ano, foi criada a EMEBE “Neusa Bassetto” para o atendimento às crianças surdas. Essa foi a primeira instituição no município especializada em atendimento a alunos surdos dos seis meses até a 8ª série⁶³. Essa escola tornou-se referência de ensino, e desde 2003 trabalha com a proposta pedagógica da Educação Bilíngue — tendo o ensino da Libras (Língua Brasileira de Sinais) como primeira língua, pela qual o aluno acessa o conhecimento, e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como a segunda língua a ser aprendida. Além disso, a EMEBE também

⁶¹ Na autorização enviada pela a S.E., há a solicitação de entrega de cópia dos dados levantados e do resultado da pesquisa para a S.E. e para as escolas participantes.

⁶² “Atendimento Educacional Especializado — AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.”. Informação retirada do site: <<http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>> Acesso em: 27 de out. 2017.

⁶³ Ressaltamos que essa era a classificação definida na época para o 9º ano do Ensino Fundamental II.

promove o Serviço de Intérprete de Libras feito por uma pedagoga que acompanha os alunos em atividades externas à escola.

Em 1995, houve a integração entre a EMEBE “Neusa Bassetto” e a Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) “Olavo Bilac” (Educação Infantil - pré-escola). A partir de então, mais especificamente, em 1998, houve a criação das Classes Integradas, ou seja, classes especiais dentro das escolas municipais regulares. Nessa época, o acompanhamento das crianças era realizado por uma Equipe de Orientação Técnica da Educação Especial, conhecida hoje por EOT (Equipe de Orientação Técnica). Naquele mesmo ano, foi instaurada a regulamentação da matrícula das crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nas escolas municipais.

Em 1999, começa a implantação do projeto de Educação Inclusiva na rede. A partir de 2000, ocorre a normatização e a implementação do projeto de inclusão nas escolas da rede municipal. Nesse mesmo bojo, passam a ser realizados Grupos de Trabalho (GT) para a discussão de temas relacionados à Educação Inclusiva e ao atendimento à diversidade, além do acompanhamento de estagiários(as) de apoio à inclusão⁶⁴ na rede.

Em relação a esse(a) estagiário(a) de apoio à inclusão, é estabelecido (conforme LBI/2015, Capítulo IV – Direito à Educação, Art. 28º, inciso XVII) o direito da criança, adolescente e adulto(a) PAEE a ter o acompanhamento do(a) profissional de apoio escolar. Contudo, ao procurarmos na legislação nacional que regula a Educação Inclusiva, não encontramos nenhuma especificação a respeito do nível de formação desse(a) profissional de apoio.

Na Resolução nº4/09, no seu Art. 10 — que prevê a organização do AEE, no inciso VI — mencionam-se “outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção” (BRASIL, 2009). Já na LDB/96, no Capítulo V - Da Educação Especial, são mencionados, em seu Art. 59, inciso III, “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996), sem estabelecer a formação necessária para tal.

No PNEE-EI (BRASIL, 2008) afirma-se que

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou

⁶⁴ Esse cargo ainda existe na rede municipal atualmente. Os(as) estagiários(as) são contratados(as) pela prefeitura para acompanhar as crianças PAEE na escola regular, permanecendo durante um ano.

cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (p.10)

E também na LBI/2015, no Capítulo I, Art. 3º inciso XIII, fala-se sobre o profissional de apoio escolar, bem como sua função, em que este último:

[...] exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (BRASIL, 2015a)

Sendo assim, podemos perceber que esse(a) profissional de apoio escolar não precisa ser necessariamente formado(a) em pedagogia⁶⁵ para exercer tal função, mesmo estando na instituição de Educação Infantil e exercendo todas as atividades escolares necessárias. No documento “Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2015b) é ressaltado que:

Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público alvo da educação especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno; O profissional de apoio deve atuar de forma articulada com os professores do aluno público alvo da educação especial, da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola. (p. 70)

Destacando novamente que:

Os profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência. (BRASIL, 2015b, p. 69)

Sendo assim, o profissional de apoio à inclusão, exerce papel de auxiliar a criança PAEE em suas atividades durante a jornada educativa, mas não em realizar as práticas pedagógicas. Esse papel é do(a) professor(a) titular. Porém, deve-se ter cautela quando esses profissionais estão na escola acompanhando as crianças. Afinal, como professores(as) trabalham muitas vezes sozinhos com um grupo grande crianças, acaba-se responsabilizando esse(a) profissional de apoio nas questões de adaptação e prática da parte pedagógica. Desse modo, ele(a) fica responsável não apenas pelo cuidado e auxílio da criança, mas também pela observação e escuta da mesma, assumindo uma responsabilidade que não cabe a ele(a).

⁶⁵ De acordo com Art. 62 da LDB/96: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996).

Em 2005, aconteceu a elaboração da proposta curricular que adota quatro princípios: gestão democrática, atendimento à diversidade, autonomia e valorização dos profissionais da Educação, além de destacar a adaptação curricular.

No ano de 2010, há o fechamento de matrículas novas nas três principais EMEBES do município. Nesse mesmo ano, a EOT passa a ser unificada. Antes disso, a EOT de Educação Especial se dividia em duas: uma da Educação Infantil e outra para o Ensino Fundamental; os(as) profissionais passaram, então, a formar somente uma equipe. Esta se divide até os dias de hoje entre as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e modalidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A partir dos anos 2011 e 2012, há o início da transição e do atendimento das crianças com surdez para as escolas polo para alunos surdos da rede. Como mostra a descrição da mesma pela prefeitura,

Trabalhando na perspectiva da educação inclusiva para alunos com surdez, suas famílias optarem pela escolarização e escola comum da rede municipal de ensino em 2012 a SE inicia a organização dos trabalhos em escolas polo como forma de organizar recursos e apoios para o atendimento ao aluno com surdez desde a educação infantil à educação de jovens e adultos, garantindo a estrutura profissionais que permita a circulação da Libras como primeira língua da pessoa surda. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, s/d)

Em relação à Educação Infantil no município, o atendimento iniciou-se em 1960, e hoje o município conta com 69 unidades escolares de Educação Infantil / pré-escola (3 a 5 anos). Destas, cinco unidades são de Centros Educacionais Unificados (CEU), cuja educação abrange creche e pré-escola (de 0 a 5 anos).

De acordo com dados levantados pelo INEP, em 2015, há em São Bernardo do Campo 16.872 crianças matriculadas na rede municipal pré-escolar e 159 crianças com NEE matriculadas na pré-escola⁶⁶.

⁶⁶ Informações retiradas do site do INEP: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> > Acesso em: 27 de out. 2017.

7. AS CRIANÇAS EM DESENVOLVIMENTO: DISCUSSÃO SOBRE A PESQUISA DE CAMPO

Em ambas as escolas acompanhadas, fomos recebidas muito bem e com grande interesse por parte dos(as) envolvidos(as). A equipe gestora da EMEB 1, fez com que nos sentíssemos parte da equipe docente. Fomos apresentadas e mostramos nosso trabalho para as professoras. Estas — principalmente a professora e a estagiária responsáveis pelo grupo que observaríamos mais diretamente — deixaram-nos à vontade para realizar a pesquisa e esclarecer o que fosse preciso.

Na EMEB 2, a equipe gestora liberou a entrada e nos apresentou para a professora que observaríamos e, tanto ela como as demais sempre se mostraram abertas às dúvidas e necessidades. Nessa escola, as professoras nos receberam com muito entusiasmo e com vontade de contribuir com a pesquisa, fornecendo sempre informações relevantes para a mesma.

7.1 Corpo e Movimento

Há, na Prefeitura de São Bernardo do Campo, momentos da rotina em que as professoras realizam atividades nomeadas de “Corpo e Movimento”⁶⁷, cujas atividades devem ser voltadas para o desenvolvimento motor da criança, criando noções de espaço, de movimentos, aprimorando os mesmos e desenvolvendo sua motricidade. Mas poderíamos nos perguntar: se pensamos que as atividades na Educação Infantil dessa prefeitura são voltadas para o brincar a todo momento, para as experiências e para a exploração livre da criança, não estariam elas, como sujeitos, em movimento a todo momento?

De acordo com a Proposta Curricular do município (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007), “a criança constrói conhecimentos por meio de múltiplas experiências que passam pelo seu corpo, por seus sentidos — e constrói o significado do vivido” (p. 121). Isso, ainda de acordo com o documento, dá-se através das brincadeiras, pois as crianças experimentarão o mundo ao redor delas, mostrando seus conhecimentos e sua cultura, além de proporcionar momentos de representações da realidade relacionados às experiências que as crianças terão como sujeitos ativos no ambiente escolar, na sua própria aprendizagem e na das professoras.

Ainda na “Proposta”, a questão da motricidade e do desenvolvimento motor aparece como ponto importante para o trabalho do(a) professor(a), destacando que o olhar do(a) mesmo(a) é fundamental para auxiliar cada criança em seu desenvolvimento. Além disso,

⁶⁷ Importante ressaltar que essa expressão é imposta pelo documento que norteia o trabalho da Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Além disso, o próprio RCNEI separa corpo de movimento, do brincar, do expressar, do aprender, entre outros. Assim, não concordamos com esse termo, afinal, este é redundante, pois não há corpo sem movimento.

sugere-se ali, como sendo algo fundamental, que os(as) professores(as) criem desafios, ou seja, que proponham “[...] situações que gerem a necessidade de novas adaptações, a partir de diferentes estratégias como: exploração de materiais, jogos, brincadeiras tradicionais, etc.” (p. 122).

Ao mencionar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), o documento do município de São Bernardo do Campo ratifica a necessidade de um trabalho relacionado à coordenação motora e ao equilíbrio, citando alguns exemplos de atividades, tais como: “[...] saltar obstáculos, escalar, coordenar habilidade motoras, velocidade, flexibilidade e força, por meio de circuitos e exploração de materiais, como também propor jogos e brincadeiras [...]” (p. 122). Mas deixa-se claro que, através das brincadeiras e do brincar, todos os aspectos de movimentos se integram. Sendo assim, a área nomeada de “Corpo e Movimento” pela Proposta do município destaca o movimento como uma forma de “[...] potencializar o desenvolvimento global da criança” (p. 123), afirmando a importância do corpo também para a percepção, expressividade e sensação da criança, indo além do domínio motor somente. Ou seja, trata-se do corpo das crianças, mas em constante movimento. Ou ainda: trata-se do sujeito inserido no brincar e nas brincadeiras, sejam elas simbólicas ou tradicionais (de roda), tendo regras ou não, envolvendo aspectos sociais, físicos e emocionais de cada criança.

Essas estratégias pedagógicas, as brincadeiras propostas e a exploração de diferentes objetos e espaços — destacadas na proposta curricular do município e observadas durante a pesquisa de campo — não são propostas visando exclusivamente ao desenvolvimento motor. A nosso ver, seria um equívoco pensá-las desse modo. Durante esses momentos de expressão e trabalho corporal — no caso da Educação Infantil é a todo momento da jornada educativa — as crianças estarão permanentemente produzindo conhecimento, aprendendo e se expressando através da linguagem corporal. Assim, esse benefício não é apenas biológico, ou seja, não é exclusivo do desenvolvimento motor.

Devemos sempre lembrar, de acordo com Neira (2008, p. 92 *apud* EHRENBURG 2014, p. 192), que “a brincadeira infantil, se entendida como patrimônio cultural no qual a linguagem corporal se expressa, perde sentido se for empregada para desenvolver o raciocínio, a coordenação”. Afinal, a Educação Infantil deve ser constituída com amplos projetos que possibilitem o “[...] envolvimento de múltiplas linguagens (orais, artísticas, corporais, etc.) [...]” (EHRENBURG, 2014, p. 193). Em consonância com este último ponto, Neira destaca que “o corpo [...] é entendido como suporte de uma linguagem que manifesta a cultura na qual está inserido. Por nascer, viver e relacionar-se em contextos históricos e culturais específicos, o corpo é depositário da cultura da qual participa” (2007, p. 15).

Os momentos propostos durante a jornada educativa na Educação Infantil devem abranger a necessidade da prática da cultura corporal, ou seja, algo maior, que vai além de simples gestos e movimentos. Essa linguagem corporal, expressa através das mais diversas formas (jogos, brincadeiras, mímicas, danças etc.), deve fazer parte do dia-a-dia, permitindo que a criança se conheça, se aproprie e interaja com as diferentes “[...] manifestações culturais, sentindo-se como sujeitos participantes no seu próprio processo de construção e ressignificação” (EHRENBERG, 2014, p. 197).

Mas cabe ressaltar também a importância do olhar do(a) professor(a) para que a interpretação não aconteça de maneira equivocada. Assim,

Apesar do corpo se comunicar pela sua gestualidade, a interpretação coerente com a comunicação dependerá de um interlocutor que possua o mesmo repertório cultural gestual, caso contrário, essa mediação pode gerar transtornos e equívocos. A leitura que faz o professor da gestualidade e corporeidade de representantes da cultura juvenil por exemplo, pode estar enviesada em detrimento do seu provável não-pertencimento à cultura juvenil e, em decorrência, sua dificuldade de compreender adequadamente os significados nela implícitos. (NEIRA, 2007, p. 17)

Podemos perceber, assim, a importância que o sujeito, suas expressões e linguagens corporais possuem para o aprendizado, interação, socialização e desenvolvimento de um modo geral. Desse modo, podemos rever a nomenclatura utilizada no RCNEI. Melhor que “Corpo e Movimento” seria “Corpo em movimento”, pois é isso o que acontece a todo momento na Educação Infantil e fora dela. Assim, não há, como dito anteriormente, exclusividade biológica nessa atividade, com foco apenas na motricidade e no seu desenvolvimento. Ela aparece, isso sim, como forma de expressão, interação, socialização e aprendizagem, podendo essas também ser justificativas para o desenvolvimento biológico das crianças.

Por fim, vale notar que o Referencial compartimenta a educação das crianças pequenas, separa as brincadeiras do corpo e do movimento, introduz conteúdos e disciplinas escolares como a Matemática, por exemplo. Lembramos, contudo, que o RCNEI não é o único documento na Educação Infantil. Aliás, ele é apenas uma referência, conforme o nome diz. Mas em um país que ainda engatinha nas políticas públicas para a primeira infância, se torna como documento prioritário e único.

7.2 O Brincar na Educação Infantil no município de São Bernardo do Campo

Na Proposta Curricular de Educação Infantil do município, há um capítulo dedicado ao “Brincar”. Neste, encontramos uma retomada histórica do que era considerado o brincar

antigamente. Fala-se a respeito do brincar, por exemplo, como algo inato na criança, como um elemento fundamental do aprendizado, o brincar como relaxamento e recreação. Como dito:

Ainda hoje, é possível observar resquícios de tal compreensão, quando, por exemplo, nos momentos de parque e/ou quadra essa atividade é proporcionada às crianças desprovida de qualquer observação e intervenção por parte do educador: as mesmas são deixadas livremente no espaço para que “gastem energia” a fim de retornarem ao trabalho escolar com mais tranquilidade. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007, p. 19)

Há, de fato, resquícios dessas concepções nos dias de hoje. Hoje, é usada a concepção apresentada e difundida por Vygotsky na rede municipal, concepção essa denominada de sociointeracionista, em que há a valorização da brincadeira para a formação do sujeito. Destaca-se a necessidade de desadulzar e aprofundar o olhar perante as brincadeiras criadas pelas crianças, sem categorizá-las, classificá-las e ordená-las. Desse modo, o(a) adulto(a) deve “[...] viver a experiência de olhar para o brincar [...] e permitir-se aprender com ele” (p. 24).

Dessa forma, descreve-se na “Proposta” aquilo que está envolvido no “brincar”, bem como sua importância para as crianças: aprendizagem social através da relação com diferentes culturas, regras implícitas (através de brincadeiras simbólicas, por exemplo) e explícitas (como em brincadeiras tradicionais), a inovação, a descoberta e a criação de novas situações e culturas.

É fundamental, para a criança, experimentar tudo o que a brincadeira traz, e é através da “[...] presença do desejo, do desafio, da persistência e do prazer[...]” (p.24) que a criança construirá seu brincar. Afinal, ela é sujeito, produtor e produto da cultura e será através do brincar e das brincadeiras que haverá o verdadeiro espaço de aprendizagem. Como afirma-se ainda na “Proposta”, “[...] brincando, a criança aprende, antes de tudo, a brincar. Nesse processo, vai construindo representações do mundo, tentando compreendê-lo num movimento intenso de apropriação e ressignificação da cultura” (p. 27). Enfim, as diversas maneiras do brincar, “[...] ajudam a construir um ser humano mais sensível, crítico, brincante!” (p. 28).

Como mostra Brock (2011), “a brincadeira enfatiza a reestruturação, o enriquecimento e as descobertas, formando as experiências pessoais e os conhecimentos para criar novos conceitos e experiências” (pp. 43–44). Essa reestruturação, de acordo com a autora, é a reorganização do “[...] conhecimento existente para acomodar os padrões, as estruturas e os princípios novos” (p. 43).

Brock (p. 27) cita a definição que Garvey (1977, p. 10) oferece do que é a brincadeira: “é agradável para aquele que brinca; Não possui objetivos extrínsecos, sendo o objetivo intrínseco a busca pela diversão; É espontânea e voluntária; Ela envolve um comprometimento ativo daquele que brinca”. As crianças brincam de maneira natural durante seu

desenvolvimento, descobrindo seu ambiente, aprendendo sobre o que acontece e porque as coisas acontecem; e tudo isso — não podemos deixar de destacar — para sua diversão.

Para a autora (BROCK, 2011, p. 37), “a motivação intrínseca é valiosa porque ela resulta na aprendizagem iniciada pela criança” através do brincar. O educador, além de observar, ouvir e analisar o que as crianças realizam e criam, exerce o papel de proporcionar “uma variedade de oportunidades nas quais as crianças são motivadas a se envolver individualmente e colaborativamente” (p. 42).

As brincadeiras, então, enfatizam a reestruturação, ou seja, elas reorganizam o conhecimento já existente, acomodando os padrões, estruturas e novo princípios, permitindo que as crianças adquiram novos conhecimento, bem como o enriquecimento e as descobertas que formam as experiências pessoais (BROCK, 2011).

Como Malaguzzi defende, as crianças possuem o direito e a habilidade para construir e dirigir sua própria aprendizagem, elas possuem “papel ativo na construção e aquisição das aprendizagens e da compreensão” (1999, p. 76), aprendendo através da interação e apoio dos demais. Isso acontece através do interesse mostrado pela criança, aprofundando sua investigação e construindo teorias por si só, criando experiências e se expressando através de suas múltiplas linguagens, tendo assim a criatividade e a invenção como elementos principais.

Pudemos observar, no município de São Bernardo do Campo, que essa questão é valorizada pelos(as) profissionais que lá se encontram. Tanto a proposta curricular do município quanto os PPPs das escolas observadas atribuem importância a essa problemática.

As escolas e professoras acompanhadas também se mostraram sensíveis à importância do brincar no dia-a-dia das crianças, proporcionando-lhes, assim, o desenvolvimento de uma maneira completa. Na pesquisa de campo, pudemos ver na prática “[...] como a brincadeira possibilita que a criança desenvolva ideias, pensamentos, sentimentos, relacionamentos, conhecimento e compreensão do mundo ao redor delas” (BROCK, 2011, p. 44), participando ativamente de sua própria aprendizagem.

7.3 Caracterização das EMEBs

Na tabela 1, encontram-se dados relevantes acerca de ambas as EMEBs e das crianças acompanhadas durante a pesquisa de campo:

Tabela 1: Caracterização das EMEBs 1 e 2

CrITÉRIOS observados	EMEB 1	EMEB 2
Grupo acompanhado	Infantil IV	Infantil III
Quantidade de crianças na turma	23	15
Crianças com NEE	1 (TEA)	1 (TEA e Deficiência Auditiva)
Concepção pedagógica	A relação entre as crianças e o meio inserido, além das experiências proporcionadas.	Protagonismo da criança em sua aprendizagem.
Localização	Centro	Bairro nobre residencial
Espaço coletivo	Pátio externo e outro coberto; Atelier; BEI ⁶⁸ ; Parque.	Pátio externo e outro coberto; Atelier; BEI; Parque; Quadra Poliesportiva; Bosque e área verde com árvores.

Inicialmente, é importante abordar a relevância dos espaços físicos para a corporeidade e o brincar na escola. A esse respeito, vale notar que, a todo momento, a professora de AEE na EMEB 2 me dizia que eu estava frequentando escolas cujos espaços são privilegiados. Ora, como diz Ambrogi, “[...] o corpo necessita de espaço para agir, a movimentação das crianças pressupõe novos arranjos dos espaços que possibilitem outras formas de expressão” (2011, p. 64). É por concordar com isso que fomos em busca de informações sobre os espaços físicos e suas influências no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Nas escolas, os espaços são divididos de diferentes maneiras: ao ar livre com brinquedos e/ou árvores, espaços internos com móveis, brinquedos, livros, materiais diversos estruturados e não-estruturados, entre outros. Ambrogi (2011, p. 65) ao citar Lima (1989, p. 30), mostra que um espaço representa diferentes percepções para as crianças: como o “espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão”.

Assim, o espaço proporciona às crianças, através de múltiplas linguagens, as mais diferentes formas de expressão e criação. Não se trata mais do espaço concebido através da visão adulta, da burocratização e segmentação do conhecimento, mas sim de um ambiente capaz de proporcionar experiências propícias a processos inteiros para a verdadeira aprendizagem (AMBROGI, 2011).

⁶⁸ Biblioteca Educacional Interativa.

Faria (2002), mostra que o espaço é essencial para as crianças, na medida em que pode se configurar como um ambiente acolhedor, gerador de experiências e promotor de descobertas para crianças e adultos(as). Tais espaços devem possibilitar diferentes alternativas e propostas, de maneira que as crianças possam suprir suas necessidades individuais, um exemplo disso: o espaço criativo é aquele em que as crianças podem manipular os materiais e objetos ali presentes.

De acordo com Ambrogi (2011), os espaços devem ser projetados de maneira funcional, garantindo a liberdade da criança, promovendo sua autonomia e descoberta. Segundo esse autor, deve existir diversidade de espaços nas Instituições de Educação Infantil, e todos devem ser disponibilizados para as crianças explorarem livremente. Assim, devemos buscar,

[...] um espaço que promova — antes de levantar a bandeira por uma área do conhecimento — o ser humano, que deve integrar a ciência que foi capaz de desenvolver durante centenas de anos, e que o tornou mais humano. Dessa forma, ao buscarmos a humanização do homem, somos capazes de remover fronteiras políticas, étnicas, sociais, e de respeitar o ser humano em sua integridade, para torná-lo mais homem. Não podemos pensar, igualmente, nas linguagens de expressão das crianças sem pensar onde elas acontecem e o quanto o lugar abre ou fecha as possibilidades de efetivá-las. (AMBROGI, 2011, p.72)

Dessa forma, os espaços devem ser constituídos de uma maneira que as crianças possam criar, recriar, explorar de maneira autônoma e independente. Sendo assim, o modo como o espaço está organizado influenciará diretamente essa movimentação, uma vez que o espaço, e a forma segundo a qual ele está organizado, educa por si só (FERREIRA, s/d).

Malaguzzi (1999) destaca o papel do(a) adulto(a) na relação com as crianças, mostrando que devemos auxiliá-las nessa exploração, pois o modo como nos relacionamos com elas as motiva e influencia sua aprendizagem. Além disso, é necessário preparar o ambiente de modo que ele ofereça as condições para que o campo cognitivo se interligue com os de relacionamento e da efetividade. Assim, segundo Malaguzzi (1999, p.77) “deve haver também conexão entre o desenvolvimento e a aprendizagem, entre as diferentes linguagens simbólicas, entre o pensamento e a ação e entre a autonomia individual e interpessoal”.

Brock (2011) também destaca essa questão mostrando que os educadores proporcionam “ambientes divertidos e estimulantes que promovam atividades práticas e o uso de recursos interessantes e, dessa forma, permitir que as crianças iniciem as suas próprias aprendizagens” (p. 37). Dessa forma, o(a) educador(a) deve organizar os espaços, observar as possibilidades dos mesmos e criar possibilidades diferentes nestes, permitindo à criança criar e experimentar.

E nós efetivamente pudemos observar que ambas as escolas acompanhadas propiciam essas movimentações.

7.3.1 EMEB 1

Localizada próxima ao centro da cidade, a escola apresenta espaço privilegiado para as crianças. Ela conta com salas amplas para cada grupo ali presente, além de espaços coletivos, como:

- Pátio externo;
- Pátio coberto;
- Refeitório;
- Atelier — com brinquedos coletivos, mesas e materiais de artes;
- Parque com areia e brinquedos, como balanças, escorregadores, brinquedos de areia e árvores;
- BEI — Biblioteca Educacional Interativa, com acervo de livros infantis e também para pesquisa dos(as) professores(as); vídeos infantis; espaços para leitura, mesas e cadeiras; e uma área voltada para criação com fantasias;

É importante ressaltar que diversos momentos da jornada educativa foram observados, tanto em sala, durante atividades dirigidas, quanto em momentos mais livres, como no parque e no pátio externo/interno, sempre com a realização de atividades propostas pela professora.

Como se trata de uma EMEB pré-escola, há ali o atendimento a crianças do grupo Infantil II ao V (2 a 5 anos), de modo que, durante o período da manhã, a escola é frequentada por um total de 125 crianças. A turma acompanhada (Infantil IV) contava com 23 crianças em sala. Como uma delas tinha um diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), além da professora, havia a estagiária para acompanhá-la.

No início do ano, essa turma contava com duas crianças com deficiência. Uma delas era cadeirante com membros encurtados e graves problemas de saúde, que, por motivos maiores, acabou se desligando do contexto educativo. A outras era o Mateus⁶⁹, criança acompanhada durante a pesquisa de campo.

De acordo com o PPP da EMEB 1 — doravante PPP1 —, “criança constrói conhecimentos, infância é uma produção cultural” (p. 9). A partir disso, afirmam que é papel

⁶⁹ Nome fictício para preservar a identidade da criança acompanhada na EMEB 1.

da escola formar o sujeito através das relações estabelecidas dentro da instituição, mostrando ainda que,

[...] torna-se preciso destacar que o principal papel da escola é humanizar, ou seja, tornar um ser biológico em um ser histórico e social. A educação precisa ser vista como um processo de humanização, a fim de promover a formação e o desenvolvimento das capacidades humanas. Este deve ser o maior ponto de preocupação da escola e dos professores de crianças pequenas e não apenas o trabalho de conteúdos conceituais, como ocorria anteriormente. (PPP1, p. 9; grifo nosso)

A partir dessa especificação e ideologia do trabalho realizado na EMEB 1, pode-se perceber que a questão da infância é algo levado em consideração para o desenvolvimento de cada criança ali presente. Fica evidente, assim, o quanto a relação entre a criança (enquanto um ser humano em formação) e o meio em que ela está inserida é primordial para o aprendizado e desenvolvimento. Como afirmam em seu PPP, a Educação Infantil,

[...] deve priorizar a formação e o desenvolvimento das capacidades humanas, ou seja, o desenvolvimento das formações psíquicas superiores: imaginação, linguagem, pensamento, consciência e função simbólica, que não nascem com a pessoa, pois são aprendidas pela relação com a cultura e o outro. (p. 9)

Dessa forma, a EMEB 1 realiza um trabalho voltado para as experiências pelas quais as crianças precisam passar, para, assim, aprenderem os elementos necessários para o seu desenvolvimento. Como afirma Larrosa (2002), a experiência é necessária para o aprendizado real, pois esta “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 21).

7.3.2 EMEB 2

Localizada em um bairro residencial da cidade, a escola apresenta um espaço privilegiado para as crianças. Há salas para cada grupo ali presente, além de espaços coletivos, como:

- Pátio externo;
- Pátio coberto;
- Refeitório;
- Atelier — com brinquedos coletivos e mesas;
- BEI — Biblioteca Educacional Interativa, com acervo de livros e vídeos;
- Parque — com brinquedos para escorregar, escalar, balanças, árvores, gramado e areia em sua grande parte;

- Bosque — espaço verde, com casinha de alvenaria, pneus pendurados nas árvores e bancos;
- Quadra poliesportiva⁷⁰;
- Área verde com árvores.

É importante ressaltar que, nessa segunda EMEB, também observamos os diversos momentos da jornada educativa, tanto em sala, durante atividades dirigidas, quanto em momentos mais livres, seja no parque, no bosque, jardim ou no pátio externo/interno, sempre com a realização de atividades propostas pela professora.

Sendo uma EMEB (pré-escola), o espaço é frequentado por crianças do grupo Infantil II ao V (2 a 5 anos). A diferença em relação à EMEB 1 é que na EMEB 2 há o período da manhã, da tarde e o integral. Acompanhamos o período da manhã, em que há um total de 147 crianças.

Na turma acompanhada (Infantil III), havia 15 crianças em sala. Como Laura⁷¹ tinha um diagnóstico de Deficiência Auditiva (DA) e de TEA, além da professora titular, havia a auxiliar para acompanhá-la.

De início, ao pedir a autorização para a SE, a pesquisadora acompanharia a outra turma do Infantil III, cuja criança com NEE era cadeirante e com complicações de saúde. No primeiro dia, ao ir à escola, fui informada de que ela estava de licença médica e retornaria depois de um mês. Dessa forma, demos sequência à pesquisa na EMEB 1, e, após um mês, retornamos à escola, quando descobrimos que a criança continuaria mais um tempo afastada.

Nesse período em que não pudemos acompanhar a menina por conta de seu afastamento, Laura se matriculou na escola, e, dessa forma, sob orientação da equipe gestora, começamos a acompanhar sua jornada educativa. Destacamos que a professora que de primeira instância acompanharíamos nos recebeu muito bem. Além disso, ela realizava diversas atividades com a professora que efetivamente acompanhamos, conversando e sugerindo diversos pontos, que serão destacados no decorrer da análise.

A concepção pedagógica da EMEB 2, de acordo com seu PPP — doravante PPP2 —, é a Pedagogia Participativa, ou seja, aquela que “que considere os saberes das crianças e suas reais capacidades” (PPP2, p. 17), sendo elas as protagonistas de sua aprendizagem.

⁷⁰ Espaço compartilhado com a EMEBE “Neusa Basseto”, localizada no prédio ao lado da EMEB 2.

⁷¹ Nome fictício para preservar a identidade da criança acompanhada na EMEB 2.

7.4. Educação Inclusiva

A Tabela 2 apresenta os critérios observados em cada EMEB acompanhada. Os dados foram levantados a partir do exame da concepção e prática da Educação Inclusiva, da análise do PPP de ambas as EMEBs, e da observação durante a pesquisa de campo.

Tabela 2: Educação Inclusiva nas EMEBs 1 e 2

Crítérios Observados	EMEB 1	EMEB 2
Envolvidos na prática e auxílio à educação inclusiva	Estagiárias de inclusão Equipe de Orientação Técnica (EOT) Professora de AEE (somente à tarde)	Professora Auxiliar Equipe de Orientação Técnica (EOT) Professora de AEE
Formação da professora responsável	Pedagoga com especialização em Psicopedagogia. Busca estratégias e conhecimento para trabalhar com as crianças em sua individualidade.	Pedagoga. Realizou curso de Libras, língua que a auxiliou com Laura; porém, ela fez outros cursos para aprimorar sua prática com todas as crianças.
Educação Inclusiva na Educação Infantil	Importante para as crianças terem contato desde cedo.	Importante, porém, falta apoio para os professores.
Mudança observada na criança?	Sim! O acolhimento é essencial. (Entrevista com a professora)	Sim. A mudança foi perceptível com as demais crianças, professoras e com sua relação espaço-tempo.
Socialização	Interage à maneira dele, mas bem diferente do início. Ele escuta e se aproxima mais das demais crianças.	Interage à sua maneira, aproxima-se das crianças e vice-versa. Com o trabalho corporal, o contato é melhor e mais natural.
Olhar do(a) professor(a)	Essencial. “[...]está em nossas mãos[...]” (Entrevista com a Professora)	No início teve dó, mas depois passou a refletir sobre sua prática. E sempre estimula o grupo a se aproximar dela.

Para compreendermos melhor essas observações, apresentaremos, na sequência, mais detalhes e informações, coletados na pesquisa de campo, acerca de cada EMEB.

7.4.1. A Educação Inclusiva na EMEB 1

Em relação à educação para a diversidade, a escola pontua em seu PPP que “a escola inclusiva é a ‘Escola para Todos’, preocupada em desenvolver um planejamento e uma prática que atendam à diversidade de seus alunos e valorizem sua individualidade” (PPP1, p. 11). O documento aponta ainda que, na unidade, conta-se com o apoio das estagiárias de inclusão,

com a equipe de EOT e com a professora de AEE, todos presentes para auxiliar na prática com questões relacionadas às “crianças incluídas” (p. 11).

Foi interessante observar, no PPP da EMEB 1, a utilização da nomenclatura “incluídas”, pois em nenhum momento houve uma separação entre crianças PAEE e crianças que não são PAEE (chamadas pelo senso comum de “normais”), tratando todas as crianças de uma maneira igual, ou seja, cada uma com suas especificidades.

Ainda nesse subitem (“Atendimento à diversidade”), percebe-se que as propostas pedagógicas são elaboradas pelas professoras considerando “[...] as diferenças e a individualidade de cada criança, ao propor desafios” (p. 11). As atividades são realizadas em pequenos grupos para que a professora possa observar as necessidades individuais de cada um. Desse modo, ela pode fazer “[...] intervenções mais pontuais atendendo à necessidade da turma” (p. 11).

Isso é algo relevante, pois mostra que a Educação Inclusiva é realizada como um todo na escola. Os(as) professores(as) observam as individualidades das crianças, sendo a criança PAEE ou não.

Durante a entrevista concedida pela professora e pela coordenadora, realizada na sala dos(as) professores(as), abordamos a temática da “Formação Inicial” das professoras. Questionamos se a formação da professora auxilia no desenvolvimento das atividades para as crianças com deficiência. Ela iniciou sua resposta afirmando que possui pós-graduação em psicopedagogia, e disse, em seguida:

Acho que depende muito do profissional, porque é mais de você observar, sentir cada aluno pra você desenvolver a atividade. Porque, assim, se eu for dizer, foi tal autor que me deu essa informação... não! É uma coisa de formação geral, porque você vê assim. Quando se fala de aluno com inclusão, cada criança tem uma necessidade, independente de ser dito “inclusão” ou não. Então, de acordo com o que você vai vendo naqueles agrupamentos é que você vai sendo orientado, por iniciativa da gente mesmo, pra ver que proposta você pode estar encaminhando pra estar dando certo. [...]. Não tem receita, vai de cada criança e depende da gente! Se a criança precisa desenhar e você não disponibiliza material e a oportunidade pra isso, ela não vai fazer! O de inclusão é a mesma coisa, você vai oferecendo e conhecendo sua limitação e vai vendo até onde vai! (Entrevista com a professora da EMEB 1, 10/11/2016)

Com essa fala e com o que foi observado durante os meses acompanhados, vimos que isso, de fato, acontece em seu grupo. Apesar de afirmar não ter formação para trabalhar com educação especial, a educadora mostrou que o conhecimento e as estratégias são buscados por ela própria, afinal, ela precisa realizar um trabalho com todos(as) e de acordo com as individualidades que compõem seu grupo.

Algo importante a ser destacado em sua fala é o uso da expressão “de inclusão”. Normalmente professores(as) acabam separando as crianças PAEE das demais, como se suas necessidades fossem outras. Porém, se pensarmos no contexto educativo, cada criança mostra necessidades, dificuldades e vontades diferentes umas das outras. E, durante a fala da professora e as observações realizadas, percebemos que ela não separa ou diferencia sua ação com Mateus.

Durante a entrevista, outra temática abordada foi a “Educação Inclusiva na Educação Infantil”. Questionamos se a professora a julgava importante, ao que ela respondeu:

Eu considero! Há um grande aprendizado para todos! Professor, alunos dito “normais”... e pra ele também, porque é lidando com os diferentes que [há] aprendizado! Com suas limitações, seus desafios, com tudo! Que eles avançam e aprendem! (*idem, ibidem*)

Outro tema discutido foi a possível “mudança observada” no aluno Mateus no decorrer do ano letivo. A professora afirmou que foram muitas as mudanças observadas. Ela nos contou que, no início, Mateus saía frequentemente da sala, gritava muito, corria no momento do lanche, e não permanecia parado. Não queria comer, e a todo momento ia em busca do objeto que ele levava à escola, o “Woody” (boneco personagem do filme *Toy Story*). Tudo o que Mateus fazia era com ele, ou seja, ele conversava e brincava somente com o boneco. A professora narra que, após orientação da psicóloga (EOT), passou a tirar aos poucos o boneco da rotina do Mateus pois todas as propostas e brincadeiras eram feitas com o objeto, priorizando a interação com o boneco e não com outras crianças ou professoras.

Depois do trabalho realizado pela professora, Mateus passou a mostrar uma necessidade menor de ter algo em mãos a todo momento. Em alguns dias, pudemos observar que, quando Mateus se mostrava mais cansado ou até mesmo mais nervoso, segurava bonecos na mão (Foto 1) e passava a brincar com estes, abraçando, mexendo nos braços e pernas e conversando. Por vezes, o boneco era substituído por lápis de cor⁷² (Foto 3). Passados alguns minutos, ou ao ver algo mais interessante, Mateus deixava os objetos de lado e procurava uma outra atividade. Esses momentos eram mais recorrentes durante propostas realizadas em sala e, algumas vezes, Mateus chegava a sentar fora da sala para brincar (Foto 2).

Foi importante observar essa reação, pois em nenhum momento a professora ou a auxiliar impediram que ele ficasse lá ou exigiram que entrasse na sala. Afinal, esse modo de se distanciar do grupo, afastar-se quando necessário, é algo esperado quando temos uma criança com TEA no contexto educativo. Cabe ressaltar que o termo TEA, de acordo com o Manual

⁷² Sempre eram as mesmas cores, e ele segurava os lápis na mesma ordem. Essa característica está presente em algumas crianças com TEA.

Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V) da Associação Americana de Psiquiatria, adotado e utilizado no Brasil, considera o TEA como uma desordem cerebral, impactando no desenvolvimento da criança, influenciando em sua percepção de mundo e na interação com as outras pessoas, causando desafios sociais, de comunicação (verbal ou não) e comportamentais, tratando-se assim, de uma condição crônica, de deficiência neurológica e não de uma doença. Este pode ser classificado em três diferentes graus: leve, moderado ou severo.

Aliás, essa ação, de se afastar e observar, participar quando tiverem vontade, deveria ser esperada de todas as crianças durante a jornada educativa, afinal, cada uma tem interesses e vontades diferentes, em diferentes momentos.

Foto 1: Mateus brincando com o boneco

Foto 2: Mateus com o boneco, sentado fora da sala

Foto 3: Mateus segurando em ordem os lápis de cor

A coordenadora, durante a entrevista, disse que “é gratificante mesmo, porque você passa o ano inteiro e é por conta do seu trabalho, das relações que ele tem com as outras crianças e inserido na escola que ele se desenvolveu” (Entrevista com a coordenadora da EMEB 1, 10/11/2016).

A professora concordou com a coordenadora e também mostrou que ela acha

[...] muito interessante o trabalho [feito] antes de inserir a criança no grupo. Porque, assim, o trabalho que você faz no grupo para receber a criança — o “diferente” — faz toda a diferença. Pelo acolhimento. Por quê? Pode haver a rejeição e a exclusão no próprio grupo. Então, o trabalho de acolhimento dele, sendo diferente, como todos nós somos diferentes um do outro, isso fez toda a diferença pra que ele se sentisse bem no grupo e que todos tivessem isso de “querer bem”, não só dele, mas, de todos que estão no grupo. Eu acho que isso é muito importante. (Entrevista com a professora da EMEB 1, 10/11/2016)

Pudemos notar esse acolhimento no grupo, tanto por parte das crianças quanto das professoras. Mateus interage a seu modo com as demais crianças do grupo. E estas iam até ele em diversos momentos, seja para interagir através da brincadeira, seja imitando uma atitude sua (Fotos 4, 5 e 6), ou somente por estar próximo. Tudo isso era realizado sem a solicitação da professora.

Foto 4: Mateus brincando no mesmo espaço que outras crianças.

Foto 5: Mateus interagindo e brincando com o amigo.

Foto 6: Mateus deitado em cima de seu amigo, continuando a interação.

Ao questionar a professora sobre a “relação de Mateus com as demais crianças do grupo”, outro tema por nós elencado para a pesquisa, ela afirmou que:

Hoje, ele pára para ouvir, escutar o que as outras crianças estão falando e fazendo, ou então, ele para e fica olhando para uma criança e eu percebo que ele está escutando o que as crianças estão conversando, porque antes ele não parava, ele não conseguia ficar perto. (*Idem, ibidem*)

A coordenadora lembrou o dia que foram para o teatro⁷³ em São Paulo, durante um estudo do meio realizado pela escola. Nesse momento, ela relatou que:

Eu sentei do lado, foi ótimo! Foi um espetáculo de uns 40 minutos, mas até entrar deu mais de 1 hora. Ele ficou quietinho, olhou, batia palma, mudava a expressão facial dele conforme a música. Foi muito legal! Ele sentava, levantava, ficava em pé, fazia expressão diferente, foi uma graça. (Entrevista com a coordenadora da EMEB 1, 10/11/2016)

⁷³ Nesse dia, a professora estava de licença.

A professora lembrou o início de Mateus na escola. Quando eles tinham apresentações, ele ficava irritado com o barulho, não conseguia prestar atenção, ficava gritando. Certa vez, foi preciso tirá-lo do ambiente para não o deixar mais irritado. Hoje, segundo a coordenadora, isso não era mais necessário, pois Mateus aceita essas mudanças e interações.

Sem que perguntas fossem necessárias, tanto a professora quanto a coordenadora relataram sobre o que é a educação inclusiva e de quem ela depende para que realmente possa acontecer. A professora afirmou que

A cada ano, está em nossas mãos, tanto deixar eles como eles entraram, como fazer alguma coisa para transformar. Eu acho que o papel de um profissional é buscar transformar, não é?! Mesmo que você não consiga. Só estar dentro da escola não é inclusão. Inclusão, não digo só com necessidades especiais, existe inclusão que passa despercebido, criança tímida, criança agressiva, é um grupo muito diverso que a gente pega todos os anos. (Entrevista com a professora da EMEB 1, 10/11/2016)

Sendo assim, podemos perceber a importância do trabalho, empenho e do olhar do(a) professor(a) para com o grupo, fazendo com que todas as crianças aproveitem ao máximo essa fase tão importante, criando espaços e oferecendo a possibilidade e oportunidade para que elas interajam entre si e, claro, para que as próprias professoras se formem.

7.4.2. A Educação Inclusiva na EMEB 2

De acordo com o PPP, o trabalho realizado com as crianças PAEE deve se dar através da

[...] adequações na rotina, como por exemplo, a possibilidade de um tempo maior caso seja necessário, como: no lanche, no parque ou no ateliê. Essa adequação é constantemente reavaliada pela equipe escolar, juntamente com a coordenação e pela equipe técnica da secretaria de educação para determinar necessidades de alteração no decorrer do ano. (PPP2, p. 17)

Além disso, afirma-se também como um objetivo

que a escola possa assegurar o Acesso e Permanência de todos os alunos e alunas na escola garantindo uma Educação de qualidade que lhes propicie sucesso em suas aprendizagens.

Garantir a igualdade de condições a todos e a valorização da diversidade, considerando a forma singular com que cada aluno se aproxima e se apropria do conhecimento, exercendo no convívio escolar as relações de respeito e cooperação;

Socializar o conhecimento historicamente construído, de forma que seja reelaborado, com suas peculiaridades sócio-culturais;

Oportunizar aprendizagens para a formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade, solidariedade, percebendo-se responsável na sociedade. (PPP2, p. 34)

Vemos, assim, que essa nomenclatura e separação (crianças PAEE e sem ser PAEE) não é apresentada nos objetivos da escola — com exceção da primeira parte que trata das

crianças PAEE, em que são especificadas as estratégias de aprendizagens em relação a elas. Segundo o projeto da escola, as crianças devem ser tratadas de um modo geral e em suas individualidades.

Durante a entrevista, questionamos a professora sobre a formação e se esta influencia e auxilia na elaboração de atividades para as crianças PAEE. Em sua resposta, ela informou que, além da licenciatura em pedagogia, possui curso de Libras (básico) e começou duas pós-graduações, sem que ainda as tivesse finalizado: uma em psicopedagogia e outra em arte e educação. “O de Libras está me ajudando um pouco agora com a Laura, mas fora isso tem curso de contação de história, interpretação de desenhos para ajudar as demais crianças também” (Entrevista com a professora da EMEB 2, 22/10/2016)

Quando perguntamos a opinião da professora sobre a Educação Inclusiva na Educação Infantil, ela respondeu que:

Ela é importante, mas eu acho que falta muito apoio, sabe? Mecanismos que facilitem isso, como, por exemplo, no caso da Laura. Eu fiz Libras há muito tempo e eu já esqueci muita coisa, então seria legal ter um intérprete para acompanhá-la. Já que tem uma aluna com deficiência auditiva, deveria ter um intérprete. Outra coisa, disponibilizar uma auxiliar que não é da Laura, é uma auxiliar que está quebrando um galho para cuidar dela e ainda assim não é uma auxiliar que é especialista em inclusão. (*Idem, ibidem*)

Vale esclarecer que essa auxiliar que acompanhava Laura esteve disponível sempre que sua presença fosse necessária, mas que ela ajuda em outro espaço da escola, com outra turma. Caso ela estivesse em outro ambiente, a equipe gestora a chamaria.

Essa auxiliar, mesmo não sendo especialista em inclusão, criou um vínculo muito forte com Laura, assim como a professora. Por não se comunicar oralmente, nem possuir audição, a comunicação com ela é ainda mais difícil, assim como com as crianças. Isso se manifestava no fato de que, quando as crianças se aproximavam, Laura acabava batendo nelas ou as empurrando por não saber o que iria acontecer.

Pudemos observar, durante a pesquisa de campo, que Laura apresentou uma mudança perceptível em sua relação com as demais crianças. Com orientação das professoras, passou a compreender melhor essas aproximações, aceitando mais a presença de outras crianças a seu redor.

Perguntamos sobre as mudanças observadas em Laura desde o dia em que começou a frequentar a escola, ao que a professora respondeu:

No início ninguém tocava nela, nem a gente (professoras) tocava nela. Parecia ser uma criança muito boazinha, carinhosa, mas quando a gente ia tocar nela, ela já repelia. Aí com o tempo, três, quatro dias, eu via que, na hora que ela chegava aqui, embora chorasse para entrar, ela já dava os braços para pegar

ela. Então nem foi a gente que acolheu ela, ela que nos acolheu. No começo, o brinquedo... tudo... ela explorava com a língua. Então tudo o que ela pegava na mão colocava na boca: brinquedo, mesa, chão, tudo! E aí a gente teve que ir falando. Então o primeiro gesto que a gente ensinou foi o “não pode”, que são os dois dedos na altura da epiglote, na garganta. E toda vez que fazia “não pode” ela me olhava com o olho arregalado entendendo já. Até as crianças aprenderam a fazer o gesto. (*Idem, ibidem*)

Laura era muito sinestésica quando iniciou na escola, levando todos os objetos ao seu redor à boca para lambar: a mão dos amigos, o álcool gel colocado em sua mão etc. À medida que as professoras foram trabalhando com ela essa questão ela foi abandonando esse comportamento.

Outro comportamento observado no decorrer dos meses com Laura foi o ato de correr. No início, a todo momento ela saía correndo da sala. De acordo com a professora, “[...] era natural porque ela estava explorando todo o espaço novo e a porta tinha que ficar toda fechada. Hoje, já não precisa mais, a porta fica aberta e ela já entende” (*Idem, ibidem*).

Segundo a professora, o parque é o único lugar em que ainda há dificuldades para tirar a garota Laura. No início, observamos que ela ficava somente na balança e ao ser proposto a mudança de brinquedos ela se recusava. A professora mencionou que antes ela chorava a todo momento quando não tinha suas vontades atendidas, e que hoje ela se joga no chão (Foto 7 e 8). Vale mencionar que esse comportamento é comum em qualquer criança. Hoje a equipe já dispõe de estratégias para esses momentos. Na maioria das vezes, saem andando e fingem que não a viram se jogando, e, logo em seguida, ela segue.

Foto 7: Laura deitada no chão pois não queria ir para a sala.

Foto 8: Laura deitada no chão com a professora titular, a professora de AEE e a auxiliar.

Laura aprendeu alguns sinais em Libras para se comunicar com as professoras, tais como: “lavar as mãos”, “bonita”, “não pode”. Sinais que facilitam um pouco a comunicação entre elas.

Abordamos, como outra temática, a “importância do olhar” da professora para o desenvolvimento de Laura. Ela me informou que de início teve dó, um olhar piedoso, pois

Laura não se comunicava, por conta da deficiência auditiva. Quando o seu contato com a menina passou a ser rotineiro, passou a pensar diferente. Em especial, perguntava-se “o que vou fazer para que ela se aproxime ao máximo do restante da turma?, ela só tem uma dificuldade, o importante é ver se ela está entendendo o que está acontecendo, se ela está inserida no grupo” (*Idem, ibidem*). Ela afirmou que “[...] falta muito ainda, eu gostaria de ser um polvo nessas horas, mas a turma é toda diferente eu tenho que dar atenção a todos, demanda tempo e eu gostaria de ter um olhar mais específico para ela” (*Idem, ibidem*).

Sobre a relação entre Laura com as demais crianças, a professora afirmou que ela interage, mas de uma maneira ainda peculiar, à maneira dela. Ela olha e se aproxima, mas não chega a brincar de fato com as demais crianças e, quando se mostra irritada, bate ou belisca. Algumas crianças do grupo tentam se aproximar dela e, ao perceberem que não foram correspondidas, deixam-na de lado.

A professora comentou ainda que a socialização acontece também na biblioteca — por exemplo, ao assistir a um filme, momento em que ela fica próxima do grupo; ou quando ela escolhe um livro e as crianças se aproximam para ver qual livro ela escolheu.

Dessa forma, percebemos que em momentos mais contidos, ou seja, em que há menos exploração do espaço, Laura se aproxima do grupo. Mesmo assim, ela não chegava a interagir, apenas ficava próxima das demais crianças. Em contrapartida, pudemos observar que, nos momentos de transição de espaço, principalmente, para irem ao lanche, algumas crianças seguravam em sua mão (Fotos 9 e 10) para irem juntas, mas sempre depois que uma das professoras solicitassem.

Foto 9: Laura dando a mão para uma menina do grupo

Foto 10: Laura mudando de espaço entre duas meninas do grupo

Questionamos, então, a respeito da necessidade do olhar e da presença de um(a) adulto(a) para que a socialização acontecesse. A professora disse que “precisa ser sempre estimulado. Você solicita: ‘quero ver quem vai brincar com a Laura hoje!’, aí eles vêm. Mas é muito rápida a socialização deles. Pelo fato dela não conseguir se aproximar deles, eles não têm muito interesse não!” (*Idem, ibidem*). Essa fala da professora nos mostra que é necessário, em algumas situações, a intervenção da professora para que as crianças se aproximem de Laura.

7.5. “Mas o corpo diz tudo”⁷⁴: Práticas Corporais e o Brincar

Como a corporeidade é o foco da dissertação, esse foi um aspecto muito observado durante os seis meses da pesquisa de campo. Abaixo, temos a Tabela 3 com as informações pertinentes de ambas EMEBs.

Tabela 3: Práticas Corporais na EMEB 1 e EMEB 2

Crítérios Observados	EMEB 1	EMEB 2
Corporeidade (relação do sujeito com o meio)	Envolvimento do sujeito como um todo a todo momento; Presença constante da linguagem corporal.	Envolvimento do sujeito como um todo a todo momento; Presença constante da linguagem corporal.
Brincar: é importante para o desenvolvimento, interação e aprendizado das crianças com NEE?	Sim. As brincadeiras e propostas diversificadas são os momentos em que acontecem uma maior interação, e foi através dessa ludicidade que Mateus pôde se desenvolver e aprender o que para ele era necessário.	“É muito importante, [...] a criança, quando ela é deficiente, você já tem uma dificuldade de entrosar ela no grupo, e com o brincar é natural” (Entrevista com a professora, 22/10/2016).

7.5.1. Corporeidade na EMEB 1

Em relação à corporeidade, ou seja, a relação entre os sujeitos e com o espaço em que se encontram, houve o envolvimento do sujeito como um todo em todos os momentos que acompanhei. No caso específico, como Mateus interage pouco através da fala, a todo momento suas vontades e sentimentos são manifestadas através de expressões corporais e faciais. Nas brincadeiras com brinquedos, notei que, quando estava satisfeito e aproveitando o momento, ele apertava os olhos e colocava o queixo para frente, aproximando seu rosto do brinquedo que

⁷⁴ Frase dita pela professora de AEE ao conversar com as demais professoras enquanto observavam as atitudes de Laura, criança acompanhada na EMEB 2 durante a pesquisa de campo.

segurava (Fotos 11, 12 e 13). Quando gostava de algo que estava sendo proposto, sorria e levantava a sobrancelha. Ao ficar irritado, gritava e arregalava os olhos, e, algumas vezes, chegava a bater sua cabeça na de algum amigo.

Fotos 11, 12 e 13: Mateus mostrando sua satisfação em diferentes brincadeiras (massinha; panelinhas; boneco)

Nos momentos dos cantos⁷⁵, Mateus, na maioria das vezes, optava por bonecos. Algo observado e muito interessante foi a questão da brincadeira simbólica – de acordo com Vygotsky (1984) e Piaget (1978), o jogo e a brincadeira são atividades específicas da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. No faz-de-contas, a criança passa a dirigir seu comportamento pelo mundo imaginário, isto é, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias. Ao brincar com boneca, Mateus tirava as roupas da mesma e depois a vestia. Nos dias em que havia disponível utensílios de cabelereiro ou de casinha, Mateus pegava a boneca e penteava seus cabelos, dava-lhe comida e a colocava para dormir (Fotos 14, 15 e 16).

⁷⁵ A professora, juntamente com as crianças, elegiam os brinquedos que utilizariam durante a semana. As crianças circulavam livremente, trocando no momento que desejavam.

Foto 14: Mateus dando comida para a boneca

Foto 16: Mateus brincando com as bonecas

Foto 15: Mateus colocando a bonequinha para dormir.

No dia em que utensílios de cozinha estavam a sua disposição, Mateus sentou-se à mesa e preparou sua comida, comendo logo em seguida e mostrando sua satisfação, dizendo “Hummm...” e fazendo os movimentos de mastigar (Foto 17).

Foto 17: Mateus comendo o que cozinhou

Na sala há um espelho. Chamou-nos atenção o fato de que, sempre que queria, Mateus ficava se olhando no espelho, brincando com ele mesmo e se “admirando” (Foto 18) ou somente observando através do mesmo (Foto 19).

Foto 18: Mateus brincando consigo próprio, fazendo caretas.

Foto 19: Mateus observando através do espelho

Nos momentos do parque, Mateus praticamente não interagia com as crianças. Logo no primeiro dia, observamos Mateus indo brincar na balança. No momento em que ela parava e não havia uma professora por perto, Mateus ficava sentado em silêncio e não se incomodava com as brincadeiras ao seu redor (Fotos 20 e 21).

Foto 20: Mateus depois que a balança parou.

Foto 21: Mateus observando suas mãos na balança.

No parque, outro comportamento recorrente de Mateus era equilibrar-se no murinho ao redor da árvore (Fotos 22 e 23). Isso acontecia todos os dias em que ia ao parque, embora ele também corresse e brincasse com areia. Nesta brincadeira, Mateus chegava a participar com as demais crianças (Foto 24), mas sem uma interação, ou sozinho (Foto 25).

Foto 22: Mateus se equilibrando em torno da árvore.

Foto 23: Mateus andando sobre o muro.

Foto 24: Mateus brincando na areia próximo às demais crianças

Foto 25: Mateus construindo seu castelo de areia.

Nesse dia, enquanto fotografávamos Mateus brincando de areia sozinho, percebemos que, em um primeiro momento, ele tentou se afastar quando notou nossa aproximação, mas quando lhe mostramos que só iríamos olhá-lo, ele relaxou e continuou brincando. Aproximamo-nos de Mateus dizendo-lhe para colocar mais areia no baldinho para que o castelo ficasse em pé. Mesmo ele não fazendo contato visual, era nítido que ele tinha ouvido a sugestão, pois começou a colocar mais areia, mostrando, então, que mesmo não estabelecendo um vínculo, aceitou a presença da pesquisadora em seu dia-a-dia. A professora chegou a comentar que, quando uma pessoa diferente ficava na sala ou a substituía, Mateus ficava irritado e nervoso, mas que com ela isso não havia acontecido.

Em um de meus últimos dias na escola, Mateus olhou para mim. Eu olhei de volta e disse “Oi! Mateus”. Ele então veio em minha direção, abraçou-me e sentou-se ao meu lado. Quando lhe mostrei suas fotos e vídeos, ele tentou falar alguma coisa enquanto olhava para meu celular⁷⁶. Mateus ficou sorrindo e fixado enquanto olhava as fotos com curiosidade. Depois de ter permanecido por um tempo ao meu lado, seus amigos se aproximaram. Ele então desviou o olhar das imagens, sorriu e segurou minhas mãos, afastando-se do grupo logo em seguida.

⁷⁶ Usado para registros fotográficos e filmagens durante a pesquisa de campo.

Reparamos que Mateus prestava atenção nas brincadeiras das demais crianças. Durante uma das atividades no parque, as crianças brincavam de casinha: uma era a mãe, outra o pai, o cachorro, o filho etc. Mateus ficou atento ao que estavam criando naquele momento e se mostrou entusiasmado, para em seguida sair cantarolando e sorrindo.

Em uma das atividades realizadas no pátio, a professora propôs uma brincadeira de roda (“Patinho feio”). Ela funciona assim: uma das crianças sai colocando a mão na cabeça das demais, dizendo “Patinho”; nessa roda, ela escolhe alguém para correr atrás dela; se ela consegue se sentar no lugar da criança que correu, deve dizer “Patinho feio”. De início, Mateus sentou-se na roda e, juntamente com a professora, brincou com as demais crianças, escolhendo uma para correr atrás dele. Depois, ficou sentado no colo da professora (Foto 26) e se distraiu com a turma que estava ao lado, brincando de bolinha de sabão (Foto 27).

Foto 26: Mateus no colo da professora durante brincadeira de roda.

Foto 27: Mateus brincando com bolinha de sabão.

Enquanto observava Mateus brincando com as bolinhas de sabão, foi possível perceber que, para ele, a exploração do meio e dos objetos que neles se encontravam era algo muito válido, pois ele interagia com outras crianças e professoras, mesmo sem serem suas referências, algo que para uma criança é importante.

Durante sua entrevista, a professora de Mateus mostrou que, ao propor atividades corporais, pensa na questão do desenvolvimento e socialização entre as crianças, mas sempre com adaptações. Citou inclusive a brincadeira adaptada de roda (“Patinho feio”):

Em um primeiro momento, ele estava com o grupo, mas estava sozinho. Agora eu consigo trazer mais pro grupo. Igual quando eu fiz a brincadeira do “Patinho feio”. Eu fui com ele e aí ele gostou. Então chegou um momento em que ele estava com as mãozinhas colocando na cabeça das crianças e na hora de correr era uma alegria só. Então já percebi que consigo trazer ele pra participar de uma maneira maior. Mas, assim... é um trabalho de formiguinha. (Entrevista com a professora da EMEB 1, 10/11/2016)

Em outra proposta, a professora deixou disponível para as crianças um conjunto de petecas (que estavam dentro de uma caixa), patos de plásticos com rodas amarrados em barbante e cavalos de pau. Algo interessante foi que Mateus não estava brincando com nenhum dos brinquedos propostos, estava segurando seu boneco e correndo com ele pelo pátio. Ao acompanhá-lo, percebemos que Mateus de repente parou, observou suas amigas e amigos brincando, deixou o boneco de lado, pegou um cabo do cavalo-de-pau, foi até as caixas em que estavam as petecas, tirou todas de dentro, virou a caixa de cabeça para baixo e com os cabos começou a batucar como se a caixa fosse um tambor⁷⁷.

Ao comentar com a professora, a mesma mostrou grande satisfação e alegria, pois disse que realizou um projeto com o grupo sobre instrumentos musicais, e que Mateus ficava sentado longe do grupo, sem que ela soubesse se ele estava participando ou não. Quando viu isso acontecendo, percebeu que Mateus prestou atenção no projeto e absorveu o que para ele foi relevante, no caso, o tambor e como fazemos para que saia o som.

Sendo assim, podemos perceber o quanto é importante, para uma criança PAEE, a interação entre o meio e as demais crianças. Afinal, por mais que não aconteça uma conversa dialogada verbalmente ou um contato físico, muitas vezes é possível perceber que a criança PAEE compreende e aprende aquilo que é necessário para seu desenvolvimento, sem se submeter a eventuais imposições.

Quando, durante a entrevista, questionamos sobre o brincar e se esse é importante para o desenvolvimento, interação e aprendizado das crianças PAEE, a professora ressaltou que:

Com certeza! Eu ainda acredito que uma das coisas mais importantes foi ter inserido eles na escola regular. Imagina você convivendo só com os iguais? É com os diferentes que a gente aprende. Ele [Mateus] acrescentou demais pro grupo e vice-versa. Porque eles podem perceber diferenças pequenas dos ditos “normais”... e com ele também... como eu posso aproximar pra falar com ele pra parar, qual a forma que devo dirigir a ele pra que ele entenda... Então isso é muito bacana, e acrescentou muito, até pra mim! E isso durante as brincadeiras é visível. (*Idem, ibidem*)

Com tudo o que pudemos observar, percebemos que a professora respeita muito o momento de cada criança, principalmente o de Mateus, como ela mesma afirmou:

Não são só os momentos com práticas corporais que acontece a socialização. Por exemplo, na diversificada, que eles ficam livres para circularem onde eles querem, que não interfiro na escolha das brincadeiras deles, eu percebo que agora, Mateus interage mais, vai de mesa em mesa brincando e explorando o que é proposto. (*Idem, ibidem*)

⁷⁷ Nesse dia, a SE ainda não nos tinha concedido a autorização para fotografar. Assim, a descrição da cena foi realizada em caderno de campo.

Uma vez que são a base da Educação Infantil, as práticas corporais acontecem todos os dias na escola, e a professora elabora atividades com diferentes tipos de materiais, brinquedos, algo mais livre para eles criarem, jogos, circuitos, brincadeiras com regras e de roda com música. Essas atividades mudam de espaço periodicamente, e são propostas como mais uma parte do “brincar”, sem que o foco seja posto na questão da psicomotricidade, mas sim no aprendizado lúdico.

7.5.2. Corporeidade na EMEB 2

A prática corporal de Laura aconteceu em todo momento que pude acompanhar. Por ter surdez, sua comunicação sempre aconteceu através de sinais e expressões faciais e corporais — por exemplo, jogava-se no chão quando não queria realizar algo proposto⁷⁸, batia palmas e fazia o sinal de “joinha” quando conseguia cumprir algum desafio, como descer no escorregador sozinha (Foto 28). Ao chegar no final e sentar na areia, Laura estendia seus braços, mostrando as mãos sujas (Foto 29), aguardando que uma das professoras fosse ajudá-la. Porém, ao invés disso acontecer, as professoras mostravam a ela que ela sabia e podia se levantar sozinha, sem depender de uma delas para que isso acontecesse.

Foto 28: Laura descendo no escorregador

Foto 29: Laura pedindo ajuda para se levantar

Imaginamos que esse comportamento apresentado por Laura — solicitar ajuda, achando que não conseguiria virar-se sozinha — está relacionado ao zelo que a avó tinha com ela. Esse comportamento foi colocado em pauta numa reunião feita com a avó, em que esta afirmou que fazia tudo o que a menina queria, sem esperar que ela tentasse. Em resposta a isso, a escola foi trabalhando essa autonomia, mostrando tanto a Laura, quanto à avó, sua capacidade.

⁷⁸ Importante lembrar que as crianças, enquanto sujeitos ativos, querem e necessitam ser aceitas, sendo necessário escutá-las para saber suas vontades ao invés de impor algo a elas.

Algo interessante foi que, ao sentir confiança no escorregador e conseguir ir sozinha, sem precisar do auxílio de uma professora ao seu lado, Laura passou a explorar o mesmo de diversas maneiras (Fotos 30 e 31), mostrando às professoras o que estava fazendo. Na sequência, sempre ia até elas, fazia “joinha” e balançava a cabeça positivamente.

Foto 30: Laura subindo pelo escorregador

Foto 31: Laura explorando o brinquedo através de outras perspectivas

Algo positivo foi que em nenhum momento as professoras impediram que Laura continuasse explorando os brinquedos de diversas maneiras. Elas estavam sempre ao lado, mas sem interferir nesses momentos de descoberta.

No início, quando Laura ia ao parque ficava somente nos balanços, e não trocava de brinquedo. Quando era preciso sair do parque para uma outra atividade, Laura se mostrava muito brava e chateada. No final do ano, já era possível observá-la explorando mais o espaço do parque, e passando a outros brinquedos. Mas, apesar disso, ela seguia todo dia a mesma sequência, inclusive quando a disposição dos brinquedos era diferente.

Um brinquedo que Laura explorava de diversas maneiras era a ponte, subindo, descendo e andando sobre ela de diferentes maneiras (Fotos 32, 33 e 34).

Foto 32: Laura subindo na ponte.

Foto 33: Laura andando sobre a ponte.

Foto 34: Laura descendo da ponte.

O primeiro brinquedo para o qual Laura se dirigia assim que chegava ao parque era a balança. Porém, ela já entendia o sinal das professoras de “troca”, saindo da balança e indo para outros brinquedos. Sua satisfação, contudo, era sempre mostrada de modo mais evidente naquele brinquedo (Foto 35).

Foto 35: Laura no balanço

Laura foi observada explorando pela primeira vez um outro brinquedo, a teia (Foto 36). Ela se dirigiu sozinha até ele, sem precisar do estímulo de nenhuma professora, subiu e desceu algumas vezes, explorando diversos tipos de movimento.

Foto 36: Laura explorando a teia.

Perguntamos à professora sobre o brincar e se é importante para a socialização, desenvolvimento e aprendizado, ao que ela afirmou: “É muito importante, porque assim... a criança quando ela é deficiente você [professora] já tem uma dificuldade de entrosar ela no grupo, e com o brincar é natural. Com o brincar, você consegue tentar fazer com que eles interajam entre si” (Entrevista com a professora da EMEB 2, 22/10/2016).

Sobre as práticas corporais, a professora afirmou:

Quando eu faço as atividades, sim! Quando ela participa penso em algumas coisas com bastante movimento, como vivo ou morto, dança das cadeiras e eu participo junto com ela, para ela tentar compreender o que é pra fazer, pensando sempre em brincadeira que ela imite o comportamento, o movimento dos outros, e a gente sempre participa juntos. (*Idem, ibidem*)

Algo que nos chamou a atenção foi que, sempre ao saírem do parque, havia uma música⁷⁹ cantada pelas professoras e acompanhada por gestos. Quando Laura entendia o momento de deixar o parque já se posicionava para cantar a música. Nos primeiros dias, percebemos que ela somente observava as professoras e amigos fazendo os movimentos. Após algumas semanas, ela pedia para fazer, e ao participar da brincadeira com as professoras, mostrava sua alegria abrindo um sorriso e batendo palmas.

Indagamos a professora sobre a socialização e se essa acontece em outros momentos, como em propostas direcionadas. A professora nos informou que, quando se usa o corpo, com movimentos, esses momentos são mais efetivos, porque durante outras atividades — como o desenho, por exemplo — ela não percebe esse interesse de Laura em participar.

Em relação aos livros disponíveis em sala, observamos que quase sempre Laura entrava na sala e escolhia um para ler (Foto 37). Em seguida, passava muitos minutos concentrada na leitura, sem se importar com o que acontecia a seu redor.

Foto 37: Laura lendo um livro.

Nos cantos, em que as crianças escolhem, a partir do que lhes é exposto, com o que querem brincar, a professora mencionou que “[...] não acho que haja uma interação da turma com ela, mesmo que a gente proponha. Eles se aproximam e depois de dois segundos se afastam, e ela também não procura a turma. Ela explora muito os brinquedos, mas não sabe a função deles” (*Idem, ibidem*).

As atividades de práticas corporais, nesse caso, o chamado corpo e movimento, são planejadas e acontecem semanalmente. Antes de Laura ser matriculada, a professora fazia brincadeiras com cantigas de rodas e com música. Com a entrada de Laura na escola, ela afirmou eu “[...] praticamente aboli essas brincadeiras. É mais de movimentos mesmo, percursos, circuitos que ela pode participar, brincadeiras de comando, que ela possa ver e ela faça, ou quando é cantiga, com bastante gesto para ela poder fazer igual” (*Idem, ibidem*).

⁷⁹ A música era: “Tira areia da cabeça-ça, do joelho-lho, do bumbum-bum-bum; Bate palma, bate o pé, três pulinhos, três pulinhos quem não quer! Uh! Uh!”. Enquanto isso, as crianças fazem os gestos indicados na música.

Acompanhamos poucos momentos em que eram montados circuitos, e, nesses dias, Laura não estava presente. Brincadeiras de música com gestos e as brincadeiras estiveram presentes a todo momento da rotina. Alguns jogos também, como, por exemplo, o jogo da pipoca realizado na quadra. Laura participou no início e logo depois começou a correr pela quadra, deixando de participar da atividade.

Outro espaço muito usado na escola era o bosque (ao lado do parque). Sempre que tinham algum momento neste, Laura sempre tentava ir até a balanço. Após perceber que o pneu pendurado na árvore tinha o mesmo efeito, foi até ele para balançar (Foto 38).

Foto 38: Laura balançando no pneu.

Em um dos dias, a professora da outra turma propôs uma brincadeira em que o pegador transformava a criança pega em árvore. Nesse dia, a auxiliar de uma outra sala, ao ver a brincadeira, foi até Laura (que observava), pegou em sua mão e foi correr com ela. Depois, a professora foi interagir com Laura para que ela pudesse participar. Laura mostrou sua satisfação ao participar e interagir na brincadeira com as demais crianças e professoras.

Outro espaço utilizado pelo grupo era a biblioteca. A primeira vez em que acompanhamos a atividade, as professoras passaram um vídeo, pois estava chovendo e o parque não poderia ser utilizado. Laura ficava levantando do banco e pulando, sem prestar atenção no que estava sendo passado. Acompanhamos Laura neste espaço em um outro dia, quando o psicólogo da EOT foi acompanhá-la. As professoras colocaram um vídeo com pessoas, música e movimento e a reação de Laura foi totalmente diferente. Ela assistiu ao vídeo e, sempre que queria, levantava para dançar e imitar o mesmo (Foto 39), chamando a todos(as) que lá estavam.

Foto 39: Laura imitando e dançando com o vídeo na BEI.

Nas diversas propostas realizadas em sala, coletivas ou individuais, Laura participava o quanto para ela era necessário. Por exemplo, no dia em que a professora realizou atividade de recorte com revistas, adaptou a mesma para Laura com massinha e tesoura. Nesse dia, Laura passou muito tempo concentrada no que estava fazendo (Foto 40).

Foto 40: Laura realizando atividade adaptada de recorte.

Outra atividade em que Laura foi espontaneamente procurar a professora para saber o que estava fazendo foi na montagem de uma caixa com flores pintadas pelas crianças. Ao chamar uma criança por vez para ajudá-la, Laura foi até ela e auxiliou a professora na atividade, admirando a caixa logo em seguida (Fotos 41 e 42).

Foto 41: Laura participando da atividade.

Foto 42: Laura observando a atividade

Havia um espelho no canto da sala, e diversas vezes presenciamos Laura se observando no espelho e brincando com sua imagem (Fotos 43 e 44). Após mirar-se, ela se mostrava empolgada e saía correndo.

Foto 43: Laura me observando a através do espelho

Foto 44: Laura dançando e se olhando no espelho.

Em brincadeiras propostas em sala pela professora, em dias de chuva, por exemplo, Laura participava, mas sempre com o incentivo da professora, para logo em seguida mudar seu foco, deixando de participar e de interagir. Uma dessas brincadeiras foi “Vivo ou Morto”. Como Laura não ouve os sons, a professora fez os gestos de vivo ou morto com os braços de Laura para as demais crianças, sendo um momento de diversão para ela (Fotos 45 e 46).

Foto 45: Laura observando a brincadeira

Foto 46: Professora fazendo os comandos com os braços de Laura.

Dessa forma, pudemos observar que a questão do trabalho corporal e da corporeidade para Laura estava presente a todo momento, primeiramente por ser criança, e também por conta de sua deficiência, o que já exigia que ela mostrasse seus desejos, conquistas, satisfações e sentimentos através do corpo. O outro ponto a ser destacado é que todas as ações de Laura envolviam o sujeito como um todo e sempre em movimento.

7.6. “Quem observa consegue ver uma necessidade⁸⁰”: A presença do(a) professor(a) de AEE e o diagnóstico

Foram observados outros dois aspectos nas EMEBs: o(a) professor(a) de AEE e o diagnóstico. Levantamos essas questões e fizemos a tabela abaixo, com o objetivo de sistematizar a questão do acompanhamento do(a) professor(a) de AEE, por um lado, e do laudo médico, por outro.

⁸⁰ Entrevista professora EMEB 1, (10/11/2016).

Tabela 4: Acompanhamento do(a) professor(a) de AEE e o Diagnóstico

Crítérios Observados	EMEB 1	EMEB 2
Relevante o acompanhamento do(a) professor(a) de AEE?	Sim. Porém, nunca teve parceria com uma, e sempre adaptou de acordo com a necessidade de cada criança à sua maneira. Não pode ser dependente do serviço. A EOT já auxiliou muito (encontros para discussão).	Sim. Parceria importante para que as professoras aprendessem a se comunicar (Libras) melhor com MC, dando instruções de como trabalhar e lidar com ela.
Diagnóstico	“É importante, porém, não é primordial; ajuda a nortear o trabalho da professora. Há crianças sem diagnóstico que são mais desafiadoras do que as com um diagnóstico”. (Entrevista com professora, 10/11/2016)	“É importante, pois direciona o trabalho, mas falta orientação para a professora em como trabalhar” (Entrevista com professora, 22/10/2016).

7.6.1 AEE e o diagnóstico na EMEB 1

Através das análises sobre a Educação Infantil, Educação Inclusiva e com o acompanhamento realizado durante a pesquisa de campo, pudemos notar, nos casos observados, que, embora desejável, não se faz necessário o acompanhamento de um(a) professor(a) especialista durante a jornada educativa. O caso da EMEB 1 é paradigmático. Ali, a professora do AEE havia deixado a escola e não havia sido substituída. Assim, a professora titular contava com o apoio da estagiária de Educação Inclusiva⁸¹ até o período das 10 horas da manhã e, após esse horário, a mesma acompanhava outra turma, que também tinha um estudo de caso.

Ao conversarmos com a diretora a respeito da professora de AEE, a mesma relatou que já havia feito solicitações diversas vezes para a Secretaria da Educação responsável e também para a orientadora pedagógica da escola. Desde então, ainda não tinham recebido outra

⁸¹ Esclarecendo que essa estagiária não é formada em pedagogia. Na maioria dos casos, são estudantes universitários ainda, e somente auxiliam as professoras.

profissional para substituí-la no período da manhã e, no período da tarde, ainda contavam com essa profissional.

Perguntamos a ela se o papel dessa profissional é tão relevante para a prática da professora na escola e a coordenadora comentou que dependia do caso de cada criança. Em casos mais severos — como uma criança surda que já tiveram entre seus alunos — a presença de um(a) profissional especializado(a) fez toda a diferença, pois sua necessidade era mais específica por conta da comunicação. Mas essa criança, após avaliação da EOT e consentimento dos responsáveis, acabou sendo encaminhada para uma escola-polo⁸².

Em seguida, questionamos se a professora considerava o acompanhamento do(a) professor(a) de AEE relevante, já que essa foi mais uma temática para nossa pesquisa.

Eu considero, porque ele vai ajudar no planejamento, em como você vai executar tais propostas para fazer com que a criança avance. Você dá uma proposta pro grupo, eles vão, mas muitas vezes essa criança não. Aí você precisa fazer as adaptações. Eu faço as minhas atividades mais direcionadas. (Entrevista com a professora da EMEB 1, 10/11/2016)

A coordenadora complementou a professora dizendo que:

Você não deixa de propor para os outros ou para ele, você só faz com outros desafios, de maneiras diferentes, senão, você não vai incluir. Você não vai criar um planejamento pra turma e um pra ele que não tem nada a ver, não é essa a ideia. Você adapta o que for necessário. (Entrevista com a coordenadora da EMEB 1, 10/11/2016)

Mesmo a professora dizendo que a presença do(a) professor(a) de AEE se faz necessária, ao mesmo tempo, ela nunca trabalhou em parceria com um(a), e todo ano em sua turma há crianças PAEE. Mas, como mostrou a coordenadora, “ela nunca deixou de fazer seu trabalho da melhor maneira possível com ou sem a presença de um AEE” (*idem, ibidem*). A professora também afirmou que “mesmo sem suporte, nunca deixei de me dedicar a essas crianças e ao grupo” (Entrevista com professora da EMEB 1, 10/11/2016)

No final, ambas mostraram que a presença de um(a) professor(a) de AEE, na visão delas, é positiva para discutir, arranjar caminhos e olhares para poder ajudar a criança, mas que a EOT já ajudou muito a nortear o trabalho, principalmente com a psicóloga. Dessa forma,

⁸² Escolas-polo são escolas regulares da rede municipal responsáveis pela educação das pessoas com NEE desde a Educação Infantil até a educação de jovens e adultos (EJA). Elas atendem uma quantidade maior de alunos com surdez, sendo esse o principal foco e alunos com deficiência visual. As crianças que frequentam essas escolas são encaminhadas pela EOT, mas só são transferidas com o consentimento dos responsáveis, caso contrário, são eles que optam qual escola seu filho frequentará. Nessas escolas há professor(a) intérprete durante o período regular. Na rede, contam-se com quatro escolas-polos, sendo uma de Educação Infantil, três de ensino fundamental e uma de EJA / qualificação profissional. Informações com base em depoimentos de professoras e também retiradas do site: <http://www.educacao.saobernardo.sp.gov.br/index.php/secretaria/educacao-especial/1759-escola-polo-para-alunos-com-surdez-na-escola-comum-da-rede-municipal-de-ensino> Acesso em: 20Setembro.2016

mostrou então que “se o professor ficar nessa dependência de ‘se não vier eu não faço’, não vai pra frente. Se veio uma criança para mim no começo do ano, ela não pode sair do jeito que entrou. Eu tenho que transformar, alguma coisa que colocar” (Entrevista com a professora da EMEB 1, 10/11/2016).

Sendo assim, mostraram que a presença do(a) professor(a) de AEE pode ser importante, porém, não é imprescindível. Essa ausência pode ser compensada se o(a) professor(a) tiver vontade ou ainda um mínimo de conhecimento para adaptar e acolher a criança da melhor maneira possível, possibilitando momentos em que esta aprenda, desenvolva-se e participe.

Uma questão levantada pela professora da turma foi sobre o diagnóstico, em que ela mesma afirmou que existem crianças sem um diagnóstico que a desafiam muito mais do que o próprio Mateus. Deu como exemplo os casos de crianças com problemas de comportamento, que não a respeitam, que a desafiam a todo momento, que não respeitam as outras crianças. Também para essas crianças a professora precisa pensar em estratégias, de um modo que possa ajudá-las e trazê-las para o grupo. Isso nos aponta que a inclusão é vista como uma estratégia global, ou seja, independente da criança ter um diagnóstico ou não.

Dessa forma, durante a entrevista abordamos também como temática a importância do diagnóstico. A professora afirmou que:

É claro que é! O que acrescenta em um diagnóstico? Um auxílio de um especialista, então, é um norte, porque assim você vai observando qual a necessidade que cada criança apresenta e que proposta vai dar melhor para essa criança, para outra criança. Já com esses com NEE, você já tem uma linha a ser seguida, que é muito presente, como a dificuldade de interação, o desenvolvimento da fala, já te dá um caminho mais certo. Tem que ter uma linha mais direcionada, vontade do profissional, interesse e um suporte para não prejudicar o grupo. [...] Então, tem que ter o olhar, o olhar e o suporte é muito importante. (Entrevista com a professora da EMEB 1, 10/11/2016)

Nesse momento, a coordenadora também demonstrou que:

Eu acredito que o diagnóstico pode ajudar, como no caso do Mateus. Mas temos outros casos na escola que ainda não têm um diagnóstico e as professoras têm esse olhar, esse trabalho diferenciado com a criança. Então, o diagnóstico pode ajudar, mas não é uma coisa imprescindível. Pode não ter um diagnóstico e o trabalho será feito do mesmo jeito, eu tenho certeza. Porque se você olha a criança e ela está destoando do grupo, você, mesmo sem diagnóstico, você vai levar em conta e trabalhar diferente, porque ela já apresentou certa dificuldade em algumas questões do desenvolvimento. (Entrevista com a coordenadora da EMEB 1, 10/11/2016)

Assim, ao mesmo tempo que se mostra necessário um diagnóstico como norte do trabalho que será realizado, as falas das profissionais indicam que, do seu ponto de vista, ele não é tão relevante. Porém, a professora fez uma ressalva em relação aos cuidados relacionados

à saúde: “No início do ano, estava com duas inclusões, e uma delas precisava de uma ‘homecare’, alguém que tivesse ali a todo momento pra trocá-lo, alimentá-lo, auxiliá-lo a todo momento, porque os problemas de saúde eram graves” (Entrevista com a professora da EMEB 1, 10/11/2016).

Importante destacar, na fala da professora, algo que se ouve muito frequentemente: “duas inclusões”. Mesmo que as crianças tenham uma deficiência, sejam PAEE, elas não se excluem do grupo, ou seja, elas pertencem ao mesmo contexto na educação, apresentam diferenças como todas as crianças, não podendo ser tratadas com o pré-conceito por serem PAEE.

7.6.2. AEE e diagnóstico na EMEB 2

A coordenadora da EMEB 2 relatou que há poucas professoras de AEE para a Educação Infantil, pois muitas acabaram se aposentando ou saindo da rede municipal. E que as que acompanham a Educação Infantil acabam atendendo às crianças cujos casos são mais delicados, como a criança que acompanhei nessa escola que, no momento, apresenta diagnóstico clínico de surdez e TEA. Além disso, a coordenadora afirmou que essa professora de AEE é itinerante do ensino fundamental.

Na turma acompanhada, havia a presença da professora de AEE, duas vezes na semana durante duas horas. Ela era especialista em surdez e começou a acompanhar Laura para saber como ela aceitaria a Libras para poder ir à escola-polo no ano seguinte, pois ela precisa dessa base para avançar em seus estudos.

Laura sabia que, quando a professora de AEE chegasse, ficaria somente com ela. Ao nosso ver, a presença dela foi importante naquele momento de adaptação de Laura, para mostrar às professoras que a deficiência não é fator de um tratamento diferenciado. Ela fará as mesmas coisas que as demais crianças, mas com adaptações, por exemplo, a Libras.

Questionamos a professora sobre o acompanhamento da professora de AEE e se é relevante para ela. Ela disse que a presença foi importante para ela, pois de início, quando soube que seria uma criança com Deficiência Auditiva (DA), gostou muito pois conseguiria colocar em prática e treinar a Libras que estudou, porém, ao vê-la e saber que ela não sabia a língua de sinais e que ela própria não lembrava de muitos sinais, ficou insegura quanto a ensiná-la errado. Ao chegar, a professora de AEE (Fotos 47 e 48) foi dando as instruções de como trabalhar e lidar com Laura, lembrando e ensinando os sinais para as professoras, sendo uma parceria importante para todos(as).

Foto 47: Laura conversando com a professora de AEE, através do gesto “joinha”

Foto 48: Professora de AEE mostrando a Laura que estava na hora do lanche

Algo que Laura mostrou a todo momento foi a interação que tinha com as professoras ou algum(a) adulto(a) que estivesse por perto. Sempre que realizava algo sozinha ou queria a afirmação, mostrava o sinal de “joinha” e a pessoa que estivesse próxima teria que fazer o mesmo gesto para ela aceitar.

A professora de AEE, mostrou a necessidade da jornada educativa através de fotos, mas, por falta de tempo, não realizaram essa adaptação. Se pensarmos na Educação Infantil, essa estratégia tem que ser usada independente de a criança ter deficiência ou não, visto que as crianças estão em contato com palavras, porém não escrevem e nem leem. Mesmo sendo importante, o contato com a linguagem escrita não é a primordial na Educação Infantil.

Em relação ao diagnóstico, a professora afirmou que:

[...] ele é importante para direcionar o trabalho, mas como ele ainda não é fechado, também não dá para saber direito como fazer esse trabalho: ora o diagnóstico leva para uma deficiência auditiva, ora ele leva para o autismo. [...] Eu deveria ter alguém para me orientar sobre isso, como trabalhar. O diagnóstico é superimportante para orientar o trabalho, mas como eu não tenho a especialização e nem a orientação, eu vou na intuição. (Entrevista com a professora da EMEB 2, 22/10/2016)

Ao conversarmos com a outra professora⁸³, a mesma informou que, com sua aluna com deficiência, a questão do diagnóstico e do auxílio de uma profissional especializada, ajudou somente a nortear o trabalho que ela faria na escola. Que não há necessidade, na Educação Infantil, de ter um profissional sempre a acompanhando, e que, como professores, devemos

⁸³ Titular da sala que tinha uma criança com deficiência múltipla e era cadeirante. Como a equipe gestora deu um retorno positivo sobre seu trabalho, fomos conversar com ela, que acabou me expondo um pouco de sua opinião. Disse, inclusive, que chegou a apresentar o trabalho que desenvolveu com essa criança em um seminário educacional que aconteceu no município e que desconstruiu essa necessidade de se ter o diagnóstico clínico e profissionais especialistas para acompanhar a Educação Infantil, pois o foco não são os resultados e sim o brincar. Ela tem especialização em psicopedagogia.

lembrar que para a Educação Inclusiva de fato ocorrer devemos fazer com que todos participem ao mesmo tempo, e não realizar um trabalho à parte com a criança com deficiência. Essa professora ainda relatou, a título de exemplo, que a fisioterapeuta da EOT a auxiliou na adaptação dos móveis da sala para que sua aluna pudesse participar de toda a rotina junto com as demais.

8. FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

Após os relatos das professoras durante as entrevistas, foi necessário pensarmos a respeito da formação de professores(as) e se esta influencia na prática com as crianças, pois, como dito, as professoras mostraram essa necessidade para saber trabalhar de uma maneira melhor com as crianças PAEE.

Sabemos que na Educação Infantil há a formação das professoras em serviço. Ou seja, elas aprendem a ser professoras com as crianças, aprendem a observar, estimular, compreender e ouvir as vozes das crianças, estando com elas.

Como afirma Malaguzzi (1999, p. 82): “Assim como a inteligência torna-se mais vigorosa por meio de seu uso constante, também o papel do professor, o conhecimento, a profissão e a competência tornam-se mais fortes pela aplicação direta”. Destaca ainda a importância de o(a) professor(a) aprender a interpretar os processos e não apenas avaliar os resultados.

Ao mesmo tempo, temos a questão da formação inicial (no caso, a pedagogia) e a continuada (especializações, cursos, seminários e, no caso das professoras do Município de São Bernardo do Campo, a formação oferecida pela Secretaria da Educação). Para entendermos melhor a questão dessa formação, foi realizado um breve levantamento histórico a respeito da formação inicial de professores(as), trazendo a legislação vigente e o olhar para a formação constante destes(as) no Brasil.

A formação de professores é uma questão antiga e, de acordo com Saviani (2009), desde cedo há problemas em relação à formação dos(as) mesmos(as). Esse autor faz uma relação histórica das mudanças que foram acontecendo no passar dos anos, a qual usada como base para a descrição abaixo.

No Brasil, a formação de professores iniciou-se após a independência, a partir de 1822. Em 1827, foi criada a primeira Escola de Primeiras Letras, em que era usado o método mútuo. Os professores seriam preparados nesse método, focando na questão prática e não na pedagógica.

Em 1835, foram criadas as Escolas Normais inspiradas nos países europeus. Ocorre, porém, que essas eram fechadas e reabertas periodicamente. Nessa época, o preparo dos professores era didático-pedagógico, porém predominou a questão do conhecimento a ser transmitido nas escolas de primeiras letras. Os conteúdos das Escolas Normais eram constituídos pelas mesmas matérias das escolas de primeiras letras. Assim, os professores

deveriam ter o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos às crianças. Esse modelo foi ter estabilidade após 1870 somente.

Foi nessa época que ocorreu a “criação da escola-modelo anexa à Escola Normal” (SAVIANI, 2009, p. 145), para que acontecesse um aprimoramento dos conteúdos curriculares e um enfoque maior na parte prática do ensino. Porém, essa reforma não assegurava que os professores estavam sendo formados.

Em 1932, foram criados os Institutos de Educação, cuja intenção era abrir espaços de educação, onde, além de o ensino ser objeto de estudo, aconteciam também pesquisas. A Escola Normal nessa época foi transformada em Escola de Professores. Seu objetivo principal era incluir no currículo disciplinas como biologia, sociologia, psicologia, história da educação, bem como a introdução ao ensino, que incluía os princípios, técnicas e matérias que contemplavam as áreas de matemática (cálculo), português (leitura, linguagem e literatura), estudos sociais e ciências naturais.

Além desses, havia também a prática de ensino que envolvia a observação, experimentação e a participação para a formação do caráter prático, que contava com uma “estrutura de apoio” (p. 146) que envolvia diferentes espaços de atuação, tais como bibliotecas escolares, rádios, filмотeca, museus escolares, institutos de pesquisas e as áreas de ensino (Jardim de Infância, Ensino Primário e Secundário).

Com tais características, os Institutos foram “(...) pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (p. 146). Sendo assim, tinham o modelo didático-pedagógico na formação docente.

Em 1934, com a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, considerada referência para as outras escolas de ensino superior, compôs-se o modelo chamado de “esquema 3 + 1”⁸⁴, que foi adotado para os cursos de licenciatura e pedagogia. O primeiro era voltado para a formação de professores para ministrarem as diversas disciplinas nas escolas secundárias e o curso de pedagogia era voltado para formar docentes para as Escolas Normais. Foi depois desse modelo de formação em nível superior que as escolas experimentais deixaram de funcionar.

Em 1946, com a Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), foi estabelecida uma nova estrutura e o curso normal foi dividido em dois ciclos. O primeiro, com quatro anos de duração, abrangia o ciclo chamado naquela época de ginásio do curso secundário, que

⁸⁴ Nesse esquema, três anos eram voltados para a formação e disciplinas específicas com os conteúdos cognitivos e um ano voltado para a formação didática

funcionaria nas Escolas Normais e tinha como objetivo formar docentes para o ensino primário. Já o segundo tinha duração de três anos e abrangia o ciclo colegial do curso secundário. O objetivo era formar professores para o ensino primário, o antigo jardim de infância e a escola primária, além de ministrar cursos para especializar professores em “(...) Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e cantos e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares” (p. 147). Nesse ciclo, todos os fundamentos da educação eram contemplados na formação.

Nesses ciclos, licenciatura e pedagogia dispensaram a formação prática (pedagógico-didática) e não tinham mais a obrigatoriedade de “escolas-laboratório” (p. 147), sendo os conteúdos culturais-cognitivos e as disciplinas colocados em primeiro lugar.

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1971, foi instituído que, no âmbito da Educação Especial, as especializações/habilitações em Educação Especial deveriam ser realizadas em nível superior, “em função das especificidades de cada área⁸⁵” (PAGNEZ; PRIETO; SOFIATO, 2015, p. 37). Ainda segundo essas autoras:

Antes dessa instituição legal, os cursos de especialização para atuar nas escolas/classes especiais se davam nas escolas normais, institutos de educação, nos institutos públicos especializados, como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), o Instituto Benjamim Constant ou em instituições privadas, como a Pestalozzi ou APAE. (p. 37)

Durante a ditadura militar, as Escolas Normais foram fechadas e, em 1972, com a aprovação do parecer n.349/72, aconteceu a modificação na habilitação específica do magistério de 1º grau, que o organizou em dois tipos de modalidades. A primeira, com duração de três anos, habilitava os profissionais a atuar até a 4ª série; a segunda, com duração de quatro anos, habilitava-os a atuar até a 6ª série. Pode-se dizer que foi a partir dessa mudança que ocorreu a precarização na formação de professores, visto que essa se tornou mais uma “habilitação dispersa” (SAVIANI, 2009, p. 147).

Na tentativa de reestabelecer as Escolas Normais, o governo criou os CEFAMs (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Contudo, embora eles tenham mostrado resultados, não lhes foi dada continuidade por conta de seu acesso restrito. A intenção, no âmbito da Pedagogia, era oferecer aos(as) professores(as) habilitação de Magistério, formando os especialistas em educação — abrangendo, aqui, os diretores, orientadores, supervisores e

⁸⁵ Cada área nesse caso se refere às deficiências: (DA – Deficiência Auditiva; DM – Deficiência Mental; DV – Deficiência Visual; DF – Deficiência Física).

inspetores. Na licenciatura, visava-se à formação de professores para atuar nas quatro últimas séries do 1º e 2º grau.

Atendendo a pedidos de reformulação nos cursos de Pedagogia, em 1980, estes passaram a formar profissionais da educação para atuar na educação infantil e nas primeiras séries do 1º grau (hoje chamado de ensino fundamental).

Através da Portaria Ministerial nº 1.793 de 1994, o Ministério da Educação tratará da necessidade de “complementar os currículos de formação docentes e outros profissionais para interagir com os portadores de necessidades especiais” (PAGNEZ; PRIETO; SOFIATO, 2015, p. 38) recomendando:

a inclusão de disciplina específica e conteúdos acerca dos portadores de necessidades especiais nos cursos de terceiro grau [...] e também a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da educação especial. (p. 38)

Na contramão dessa condução da formação docente para professores(as) que atuam na Educação Especial em nível superior no país, a LDB/96 retoma aspectos observados nas leis e normativas anteriores à década de 1970, abrindo novamente a possibilidade de formação desses profissionais em nível médio, antigo segundo grau.

Com a LDB/96, esperava-se uma melhoraria na questão da formação de professores, mas isso não ocorreu. Os Institutos de Educação foram considerados de segunda categoria, oferecendo uma formação barata, de curta duração e rápida, o que se deve em grande parte à ampliação do acesso a eles.

Em 2001, com a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001 (BRASIL, 2001a), é reafirmada a LDB/96 no que tange ao professor especializado e capacitado para o atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Nessa, o inciso III do artigo 59, traz dois perfis de professores para atuar com alunos PAEE – o(a) professor(a) da classe comum capacitado e o(a) professor(a) especializado em Educação Especial, cujas diferenças são, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b) - professores (as) capacitados (as) são aqueles que atuam em sala comum com alunos PAEE, tendo comprovado que em sua formação de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre educação especial, desenvolvendo competências para:

- I- Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
- II- Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento;
- III- Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;

IV- Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (p. 30)

Enquanto os (as) professores(as) especializados em Educação Especial, são aqueles que

[...] desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras, e que possam comprovar:

- a) Formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental. (BRASIL, 2001b)

Em 2006, o Ministério da Educação retira do currículo do curso de Pedagogia as habilitações específicas, inclusive as existentes para a formação de quadro docente para atuar na Educação Especial. Dá-se origem, assim, a um curso que se propõe formar professores(as) mais “generalistas”, argumentando que a sociedade atual é de extrema complexidade e a transversalidade se faz necessária para atuar na escola contemporânea.

Todavia,

a política de formação de professores no Brasil proposta no início do século XXI indica uma lógica de competências, a qual visa a uma capacidade de resolução dos problemas da prática cotidiana. A profissionalização docente, nesses termos, significa uma supervalorização do “conhecimento construído ‘na’ e ‘pela’ experiência”. [...] Tal modelo de formação guarda como pressuposto que os professores devem ser formados no próprio ambiente de trabalho, as escolas, e que a base de sua formação é a própria prática docente, sendo dispensável uma formação universitária e o estudo das teorias pedagógicas, entre outros conhecimentos. (GARCIA, 2013, p. 110–111)

Esse passou a ser um problema na já precarizada formação docente de nosso país, visto que, como nos apontou Prieto (2003),

cabe questionar se na situação em que se encontra a categoria do magistério no Brasil, nossos professores fariam investimentos em formação profissional dessa ordem e se não é mais adequado estabelecer que os professores devem ser capacitados pelos respectivos sistemas públicos de ensino ao qual estão afiliados ou pela parceria dos mesmos com instituições formadoras de professores. (p. 145)

Dessa forma, assistimos a um aprofundamento da precarização na configuração atual de formação docente em nosso país, por meio de uma reforma educacional que teve início nos anos de 1990, sendo firmada pela LDB/96. O discurso da Educação Inclusiva, amplamente divulgado a partir dos anos 2000, coincidiu com a reforma do curso de Pedagogia, visto que

esse foi propulsor de uma visão formativa, para Educação Especial, no que Garcia (2013) chamou de “vivências em algumas modalidades”.

Com a extinção das habilitações, e sem um fio condutor único da formação de professores(as) para atuar nas escolas e recursos com crianças PAEE, observa-se o excessivo surgimento de cursos de especialização e extensão, ou aperfeiçoamento voltados para área, principalmente na modalidade à distância (EAD)⁸⁶ e proporcionados por instituições de ensino superior privadas.

Ressaltamos que não se faz aqui uma crítica à ineficácia de uma formação generalista do(a) professor(a) que aborde conteúdos básicos da área da Educação Especial. O problema está em limitar a formação a esse ponto inicial, deixando de investir em uma formação mais específica que de fato conduzirá o processo de aprendizagem das crianças e jovens nas salas de aula. Pois a formação nesses moldes, apesar do discurso da escola inclusiva que se propagou pelo país, continua, na verdade, a perpetuar práticas segregacionistas, como afirma Garcia (2013).

Para finalizar esta análise e pensarmos na formação docente necessária à qualificação da educação brasileira, propomos uma reflexão a partir da indagação de Garcia (2013) ao final de seu texto:

É possível propor uma educação especial democrática que fuja das armadilhas de uma perspectiva inclusiva que abre mão da aprendizagem dos alunos, que os generaliza e massifica na forma de propor os serviços e que assume a superficialidade como marca da formação docente? (p. 116)

Como se pode observar, tivemos uma diversidade de eventos que marcaram o advento da formação de professores(as) no Brasil. Nessa retomada histórica, pudemos analisar, com o auxílio de Saviani (2009), que o preparo de professores(as) “emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular” (p. 143). Desse marco em diante, a formação docente ora avança no que tange à qualificação desse processo, ora retrocede para discussões primárias relativas a essa questão, tais como a obrigação do Estado para com essa profissionalização ou sua transferência para o(a) próprio(a) docente.

8.1. A formação continuada no Município de São Bernardo do Campo

⁸⁶ Educação à Distância.

Coletamos os dados referentes à formação continuada dos(as) professores(as) no município em que a pesquisa foi realizada (Apêndice 3). Entramos em contato com a Secretaria da Educação Especial⁸⁷, para conhecer melhor o programa realizado nas escolas.

Durante conversa realizada com a responsável, a mesma informou que, todo início de ano realiza-se cursos de formação para os(as) novos(as) estagiários(as) e auxiliares contratados(as), visto que há uma maior rotatividade entre os mesmos por conta do prazo contratual de um ano. Essa formação é feita de uma maneira mais geral sobre a Educação Inclusiva. Lembramos que, na rede municipal, esses(as) profissionais são responsáveis por acompanhar as crianças PAEE.

Em março de 2018, foi realizada formação com as orientadoras e coordenadoras pedagógicas com a equipe da Educação Especial, mais especificamente, a Equipe de Orientação Técnica. Questionei o motivo de os(as) professores(as) não participarem de tal encontro, ao que a responsável informou que realizam essas formações com a equipe gestora para que posteriormente passem todas as informações necessárias a equipe docente.

No ano de 2017, após solicitações feitas pela grande maioria dos(as) professores(as), foi realizado um curso de formação sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), com duração de um dia. Questionei, então, se aconteceriam mais encontros e formações com as professoras de Educação Infantil da rede sobre questões relacionadas à Educação Especial e Educação Inclusiva. Esclareceram-me que essas formações são criadas de acordo com a demanda, não havendo uma previsão sobre a quantidade e os temas. Informaram-me ainda que, em 2018, após escuta da rede, provavelmente haverá outras formações e encontros sobre temas relacionados à inclusão, afinal, todos os segmentos educacionais solicitaram tais formações.

Ao questionar sobre como são divulgados esses momentos com as professoras, foi-me dito que as informações são encaminhadas via rede e, para participar, os(as) interessados(as) devem realizar inscrições.

Dessa forma, podemos observar que a necessidade das professoras em discutir e compreender melhor a inclusão na escola ainda precisa de mais visibilidade e importância. Afinal, as professoras titulares precisam se assumir enquanto responsáveis pela formação e desenvolvimento de cada criança envolvida no contexto educacional, e muitas vezes a

⁸⁷ É importante ressaltar que o primeiro contato feito com a Secretaria, foi em abril de 2017 via telefone. A responsável solicitou envio de uma carta para autorizar as informações, informando que daria retorno o quanto antes. Porém, esse contato não aconteceu. Em setembro de 2017, entrei em contato novamente questionando o retorno e as informações. Novamente, a responsável solicitou a carta via e-mail, afirmando que teria retorno. Iniciei 2018 sem um retorno da Secretaria. Após recesso, entrei em contato e novamente foi solicitada a carta com a explicação sobre a pesquisa e quais informações precisava. Somente em maio de 2018, obtive retorno dos responsáveis.

responsabilidade pelas crianças PAEE fica nas mãos dos(as) professores(as) de AEE, visto que, em grande parte, “[...] os AEEs têm assumido uma complementaridade formal, uma vez que não constituem serviços articulados com o trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum” (Garcia, 2013, p. 109), mantendo o trabalho realizado pelas profissionais da Educação Infantil como paralelo, incidindo pouco no processo educacional “[...] dos sujeitos da modalidade educação especial. (p. 109)”

9. Considerações Finais

Os dados coletados durante a pesquisa e após suas análises trouxeram a questão da corporeidade e o brincar das crianças PAEE e sua importância para a criação de novos saberes e experiências. Segundo a visão aqui apresentada, eles auxiliam no desenvolvimento de um modo geral, permitindo que as crianças adquiram um verdadeiro aprendizado, além da socialização e interação entre todos(as), crianças e adultos(as).

Como nos mostra Bufalo (1997, p. 73) “[...] a linguagem corporal acontece a todo momento de diferentes formas”. E foi possível observar isso em ambas as EMEBs em que ocorreu a pesquisa de campo, pois a todo momento as crianças se expressavam através do corpo e das mais variadas maneiras.

A partir das análises realizadas e das entrevistas feitas com as professoras, foi possível identificar que a prática corporal e o brincar é importante para o desenvolvimento tanto de suas capacidades cognitivas e motoras, quanto do afetivo e social (GAIO; BASTOS, 2010) de cada criança.

Sabemos que falar de inclusão é mais fácil do que colocar:

(...) em prática propostas pedagógicas inclusivas, de maneira que as pessoas que participam desse processo tenham verdadeiras possibilidades de atuação em uma sociedade e não simplesmente o significado de poder estar em uma sociedade. (p. 313)

Os(as) professores(as) apresentam diversos desafios para que a inclusão realmente ocorra, como mostrado pelas professoras durante as entrevistas. Em especial, elas indicam frequentemente que a falta de apoio e de informação é um fator que prejudica seu trabalho com o grupo. Mas, elas afirmam ter percebido que, através da prática corporal com as crianças, a socialização acontece de uma maneira efetiva, mesmo que seja por um período curto. Nesses momentos, ocorre uma mudança nessa socialização e interação com as demais crianças e também com as professoras, e elas exploram suas capacidades e suas múltiplas linguagens.

Importante ressaltar que, conforme o exposto sobre a formação de professores(as), estes são formados principalmente na prática. Como mostra Tardif (2011, p. 37)

A prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

A partir do momento em que aprendem a observar e a fazer a escuta das crianças pequenas, percebem que todas as crianças envolvidas no contexto educacional são diferentes umas das outras, com diferentes dificuldades e necessidades. São sujeitos, independentemente de sua deficiência, pois essa é somente uma característica e não sua definição.

Para a professora entrevistada da EMEB 1, a inclusão deve ser vista como algo normal e natural pelos(as) professores(as). São crianças como outras quaisquer, que certamente apresentam dificuldades, mas que são comparáveis às de uma criança sem uma NEE, como no caso de crianças com questões comportamentais. Para a inclusão realmente acontecer, é necessário que o(a) professor(a) compreenda as necessidades das crianças, respeitando suas diferenças, pensando sempre na aprendizagem, no desenvolvimento e na socialização de todas.

Como menciona Santos (2012),

A angústia sentida em relação ao modo de trabalhar junto a alunos com deficiência [...] não pode exclusivamente se restringir ao quadro clínico [...], uma vez que os próprios alunos sem deficiência não conseguem obter uma apreensão de todo o conteúdo curricular, o que ocorre devido a motivos diversos [...]. Além disso, por mais dinâmico que seja o processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência [...], o ensino escolar não terá potencial de ação suficiente para promover determinadas mudanças. (p. 945)

Sendo assim, como mostraram os dados levantados e resultados obtidos durante em pesquisa de Iniciação Científica⁸⁸, e também, na monografia da Pós-graduação⁸⁹, a prática corporal realizada é importante para a socialização, desenvolvimento e aprendizagens de crianças, sejam elas PAEE ou não, garantindo oportunidades e possibilidades de exploração do sujeito para seu aprendizado.

Devemos levar em conta os dados apresentados, para notar que a prática corporal com as crianças na Educação Infantil é muito importante. Pois é nessa fase que começamos a formar os sujeitos ativos na sociedade, com vontade, com voz, sem preconceito. E temos que, principalmente, começar a enxergar as crianças como sujeitos, de corpo e alma, priorizando momentos da infância e pela infância, ou seja, por meio do brincar, cantar, mover-se, explorar, procurar. Enfim, devemos garantir que a aprendizagem ocorra da melhor maneira possível: brincando.

Outro ponto levantado foi o diagnóstico. Como visto nas escolas, o diagnóstico ainda é tratado por alguns(mas) profissionais da educação como algo essencial, porém, de acordo com

⁸⁸ Intitulada “A Cultura Corporal na Educação Especial: socialização das crianças com deficiência intelectual”, realizada em 2013, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Mônica Caldas Ehrenberg, na FE/USP

⁸⁹ Sob orientação da Prof.^a Dr.^a Darcy Raíça. Finalizada em 2015 na PUC/SP e intitulada “A Inclusão na Educação Física: A questão do retorno dos professores especialistas”.

as duas professoras, este ajuda somente a nortear o trabalho que elas realizarão, pois mostrará os limites e dificuldades de cada criança. Como afirmado durante a dissertação, historicamente há um silenciamento dos deficientes e da diferença. E, com a nova percepção em relação à inclusão, essas mudanças ainda causam estranheza, de modo que o diagnóstico acaba sendo uma maneira de se apoiarem em algo mais concreto. E, muitas vezes, esse diagnóstico acaba colocando limites para o que a criança fará ou deixará de fazer dentro das especificidades de sua deficiência. Em contraposição a isso, enquanto educadores(as), devemos ver as crianças, independentemente de sua diferença, através de suas possibilidades, de seus potenciais.

Assim, podemos dizer que a função de um diagnóstico ou um laudo médico é, sobretudo, a de conscientizar os pais das necessidades de seu filho. Apenas em segundo lugar ele serve para nortear o trabalho do(a) professor(a) em relação a algumas necessidades da criança, como a necessidade fisiológica, que diversas vezes deve ser trabalhada antes mesmo de se iniciar a questão pedagógica e de aprendizagem. Vale lembrar que refletimos sobre esses pontos tendo como foco a Educação Infantil, cujo objetivo é fazer do brincar a principal ferramenta da aprendizagem, bem como fazer com que as crianças aproveitem essa fase da melhor maneira possível: aprendendo, criando, produzindo e descobrindo o que precisam através da brincadeira, do lúdico, do movimento, do imaginário e da fantasia. Dessa forma, em muitos casos, não há necessidade de se ter um diagnóstico clínico e nem mesmo um(a) professor(a) de AEE na Educação Infantil, pois esses serão muitas vezes irrelevantes para a etapa em que as crianças se encontram.

Porém, como no caso da EMEB 2, em que a presença da professora de AEE foi importante para ajudar na comunicação entre o grupo e professoras, podemos pensar na colaboração realizada entre ambas professoras, ou seja, a professora especialista (AEE), a titular e a auxiliar se ajudavam através de trocas de informações e experiências realizadas no dia-a-dia, visando a ajudar Mateus no seu desenvolvimento, aprendizagem e socialização.

Nesse sentido, podemos pensar na necessidade e particularidade de cada caso encontrado. E, se for necessário, pode-se contar com a colaboração de uma professora de AEE, sem que os(as) profissionais dependam somente dessa para realizar um trabalho. Como afirmam Ferrari e Freller (2011), o trabalho em grupo é de extrema importância entre a equipe de professores(as), “[...] o que nos leva à confirmação de que o caminho para a construção de uma educação inclusiva passa pelo diálogo entre esses profissionais” (p.15).

Como nos mostra Vilaronga e Mendes (2014), o ensino colaborativo é fundamental para que o professor da sala comum tenha o apoio do/a professor/a de AEE, tendo esse, um tempo

voltado para o planejamento em comum, definindo as estratégias e currículo que precisam de adaptações. Garantindo trocas de experiências entre os colaboradores (professor/a de sala comum e professor/a de AEE.), fazendo com que todos (adultos/as e crianças) se beneficiem dessa prática.

Para ocorrer uma mudança na educação e o entendimento da importância do trabalho corporal e da corporeidade para as crianças PAEE, é preciso “(...) desestabilizar, refletir e promover mudanças de atitude que sejam fruto de incorporação de ideias e ideais” (Gaio; Bastos, 2010, p. 313). Sekkel e Casco (2011, p. 34) ainda ressaltam que “um ambiente verdadeiramente inclusivo não se constrói da noite para o dia, nem pela imposição de uma lei; é uma tarefa que exige compromisso com valores humanos e com a promoção de uma sociedade mais justa”.

Assim sendo, toda mudança demora certo tempo para acontecer e, como consequência, demorará mais para ser incorporada como uma nova maneira de pensar, agir, entender e de viver a vida. Justamente por isso, é importante sabermos que ainda falta muito para a Educação Inclusiva acontecer efetivamente, pois tanto a escola quanto os(as) professores(as) frequentemente revelaram que não sabem o que fazer ou como desenvolver um trabalho com as crianças com deficiência de uma maneira que as ajude no desenvolvimento global e também no afetivo-social, como mostram Honora e Frizando (s/d):

Não existem “receitas” prontas para o trabalho com alunos tanto com deficiência intelectual, ou com outra deficiência, quanto com os sem deficiência. Devemos ter em mente que cada aluno é um, e que suas potencialidades, necessidades e conhecimentos ou experiências prévias devem ser levados em conta, sempre. (p. 82).

Além disso, professores(as) “devem perceber que escutar as crianças é tanto necessário quanto prático” (Malaguzzi, 1999, p. 83), principalmente quando falamos sobre as crianças PAEE, pois muitas vezes essas são consideradas incapazes pelo olhar do(a) adulto(a). Os(as) professores(as) têm papel fundamental na observação das crianças e na organização dos espaços. É importante que eles reaprendam a brincar e compreendam que há diferentes tipos de conhecimento, permitindo à criança explorar, experimentar, recriar e dar novos significados, mostrando sua cultura e interesse. Assim, devem “[...] observar o inesperado, aprender com ele e construir novos conhecimentos sobre a infância. Afinal, não é só a criança de pouca idade que se transforma, constrói e reconstrói...” (FARIA, 2002, p. 197).

Sabe-se que hoje a primeira e primeiríssima infância são colocadas por pesquisadores(as) e professores(as) no patamar mais alto da educação e do desenvolvimento humano, e, aos poucos, vêm ganhando a visibilidade que necessitam na sociedade. Porém, ainda

precisamos compreender que os espaços educativos devem ser inclusivos, sem precisar chamar a todo momento de “Educação Inclusiva”, pois este é um termo redundante, uma vez que a escola em si já deve ser inclusiva por essência, por ética e moral.

Assim, o olhar para as crianças PAEE na Educação Infantil acompanhará essa movimentação, fazendo com que professores(as) e equipe gestora (desde a Secretaria da Educação até todos os funcionários envolvidos no contexto educacional) compreendam a importância desse momento para as crianças, da sua corporeidade, do brincar, possibilitando que a diferença seja valorizada, sabendo ouvi-las e permitindo-lhes a experiência, a exploração, a criação do novo, e garantindo-lhes as condições de desenvolvimento e aprendizagem da maneira que realmente importa: através do brincar, das brincadeiras e da corporeidade.

REFERÊNCIAS

- AMBROGI, Ingrid Hötte. Reflexões sobre os usos do espaço como garantia para criação de meninos e meninas pequenas. In: **Pro-Posições**. Campinas/SP. v. 22, n. 2 (65), p. 63–73, maio/ago. 2011.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBIERI, Stela. Onde está a arte? No corpo?. In: **Interações: Onde está a arte na infância?**. São Paulo: Blucher. 2012. pp:105–113.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- BRASIL. Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Brasília: **Diário Oficial da União**, 4 de janeiro de 1946.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 27 de dezembro de 1961.
- BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: **Diário Oficial da União**, 05 de outubro de 1988.
- BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: **Diário Oficial da União**, 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, 10 janeiro de 2001.
- BRASIL. **Resolução CBE/CEB nº.2**, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica. 2001a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** / Secretaria de Educação Especial 2001b.
- BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: **Lei federal nº 8069**, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais** – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1669_0-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em: 10 de julho de 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília: **Diário Oficial da União**, 18 de setembro de 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 7**, de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 9 de julho de 2010. (2010a). Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf> Acesso em: 3 de março de 2018.

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010b

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação Básica**: Documento Final. Brasília. 2010c

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, 26 de junho de 2014.

BRASIL. **Nota Técnica nº 4/ 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação no Censo Escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15_898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 10 de julho de 2016.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência: **Lei federal nº 13.146**, de 6 de julho 2015. Brasília, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 18 de março de 2015 (2015b). Documento disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192 Acesso em: 25 de abril de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil**: 2003 a 2016. Brasília, 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC 2ª versão. Brasília, DF, 2017

BROCK, Avril. Capitalizar com a brincadeira: Tirando proveito pela aprendizagem. In: Avril Brock *et al.* **Brincar**: aprendizagem para a vida. Porto Alegre/RS: Penso, 2011. pp. 22–48.

BUENO, José G. S. **Educação especial brasileira**: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011.

BUFALO, Joseane P. A linguagem pele-pele e sua importância na Educação Infantil. In: **Creche**: lugar de criança, lugar de infância. Dissertação de Mestrado, FE-UNICAMP, 1997, p. 69–81.

CAMARGOS Jr., Walter et al. **Transtornos invasivos do desenvolvimento**: 3o Milênio. Brasília: CORDE, 2005.

CARVALHO, Alexandre F.; COELHO, Vitor A. C.; TOLOCKA, Rute E. Professores de educação infantil e temas sobre inclusão de crianças com deficiências no ensino regular. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 3, jul. / set. 2016. pp.713–726

CARNEIRO, Relma U. C. Educação Inclusiva na Educação Infantil. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista/BA. v.8, n.12, jan. /jul. 2012. pp. 81 – 95.

CARDOSO, Beatriz A. A.; CUNHA, Eliana B. J. Preconceitos a serem demolidos superando a patologização das diferenças: os comprometimentos fisiológicos impedem a produção das culturas infantis? In: Ana Lúcia Goulart; Suely Amaral Mello (orgs). **Territórios da Infância**: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2008. pp: 85–96.

Crítérios de diagnóstico DSM-5. **Autism Speaks**. Disponível em: <<https://www.autismspeaks.org/what-autism/diagnosis/dsm-5-diagnostic-criteria>> Acessado em: 4 de novembro de 2018.

EHRENBERG, Mônica Caldas. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. **Pro-Posições**. V. 25, N.1 (73). Jan./ abr. 2014. pp. 181–198.

FARIA, Ana Lúcia G. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. Campinas, SP: Editora da Unicamp;: São Paulo: Cortez, 2002.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Tradução: Iara Rodrigues. Porto Alegre/RS: Artmed, 1991.

FERRARI, Marian A. L. D.; FRELLER, Cintia C. Educação Inclusiva: Percursos na Educação Infantil. In: Cintia Freller; Marian Á. L. Dias Ferrari & Marie Claire Sekkel (orgs.). **Educação**

Inclusiva: percursos na educação infantil — laboratório de estudos sobre o preconceito. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, pp. 7–15.

FERREIRA, Zenilda. Tempos e espaços para brincar o parque como palco e cenário das culturas lúdicas. In: **Educação Infantil**. São Paulo: Papirus. s/d.

FONTANA, Roseli A. C. **O corpo aprendiz**. Campinas: UNICAMP. s/d. pp. 41–52.

FRELLER, Cintia; FERRARI, Marian Á. L. e D.; SEKKEL, Claire (org.). **Educação Inclusiva:** percursos na educação infantil — laboratório de estudos sobre o preconceito. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

FREIRE, João B. **Educação de Corpo Inteiro:** Teoria e Prática da Educação Física. São Paulo, SP: Scipione, 1997.

GAIO, Roberta. **Para além do corpo deficiente:** histórias de vida. Jundiaí, SP: Editora Fontoura, 2006.

GAIO, Roberta.; BASTOS Luciana S. C. Ginástica especial para os diferentes: Reconhecendo limites e descobrindo possibilidades. In: Roberta Gaio; Ana Angélica F. Góis.; José Carlos F. Batista (Orgs.) **A ginástica em questão:** Corpo e movimento. 2ed. São Paulo: Phorte Editora, 2010. pp: 309- 322.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação:** Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, jan. – mar. 2013.

GIL, Marta. **Educação Inclusiva:** O que o professor tem a ver com isso? Rede SACI. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005. Disponível em<https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/projetossociais/educacao_inclusiva.pdf> Acesso em: 25 de julho de 2016.

HONORA, Márcia e FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Ciranda da Inclusão:** Esclarecendo as deficiências. São Paulo: Ciranda Cultural, s/d.

JANNUZZI, Gilberta de M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JANNUZZI, Gilberta de M. **A luta pela Educação do Deficiente Mental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2ª ed. 1992.

JANNUZZI, Gilberta de M. Algumas concepções de Educação do deficiente. In: **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**. Campinas, SP. 2004. V. 25, n. 3, pp. 9–25.

LARROSA, Jorge, B. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte/MG: Autêntica. 4 ed. 2003. pp. 183–198.

LARROSA, Jorge, B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: ANPED. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas/SP: ANPED/Autores Associados. n.19. jan.–abr 2002. p. 20–28.

LE BRETON, David. O corpo acessório. In: David Le Breton. **Adeus ao corpo**: Antropologia e sociedade. Campinas: SP. 2003. pp. 27–54.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALAGUZZI, Loris. História, Idéias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da criança**: a abordagem Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos J. da S. **Educação Especial no Brasil**: História e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez. 5ª ed. 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v.11, nº33, set / dez.2006.

MENDES, Enicéia G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**. Medellín: Universidad de Antioquia – Facultad de Educación.v.22. n. 57, mayo-agosto. 2010, pp. 93–109.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed. 2003.

MOSÉ, Viviane; LIMA, Dani. O que pode o corpo?. Palestra no programa **Café Filosófico**, publicado em 23 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.institutocpfl.org.br/2009/11/23/integra-o-que-pode-o-corpo-viviane-mose-e-dani-lima/>. Acesso em: 05 de junho de 2018.

MOURA, Rogério A. de. A dissolução do corpo, o artista e o professor. In: Ana Angélica Medeiro Albano e Marcia M. Srazzacappa Hernández (orgs.) **Entrelugares do corpo e da arte**. Campinas: SP, FE/UNICAMP, 2011.pp. 101–121.

NASCIMENTO, Maria Leticia B.P. O percurso da Educação Infantil para a inclusão: A infância na Creche. In: Cintia Freller; Marian Á. L. Dias Ferrari & Marie Claire Sekkel (orgs.)**Educação Inclusiva**: percursos na educação infantil — laboratório de estudos sobre o preconceito. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, pp. 39–49.

NEIRA, Marcio Garcia. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. (Coleção Idéia em Ação). pp. 1–29.

OMOTE, Sadao. Normalização, integração, inclusão. In: **Ponto de Vista**. v.1. n.1. julho–dezembro, 1999.

PAGNEZ, Karina Maldonado. PRIETO, Rosangela Gavioli. SOFIATO, Cássia Geciauskas. Formação de professores e educação especial: reflexões e possibilidades. **Olhares**: Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 32–57. Maio, 2015.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PLAISANCE, Eric. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação**. Porto Alegre. V. 38, n.2, pp.230–238, maio-ago, 2015.

PRADO, Patrícia D. “Agora ele é meu amigo”: pesquisa com crianças relações de idade, educação e culturas infantis. In: FILHO, Altino José Martins & PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p.107–128.

PRADO, Patrícia D. Por uma pedagogia da educação infantil de corpos inteiros. In: José Carlos de Melo e Thelma Helena Costa Chahini (orgs.) **Reflexões & Práticas na formação continuada de professores da educação infantil**. São Luiz/MA: EDUFMA, 2015, pp. 205–219.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: Shirley Silva, Marli Vizim (Org.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado das Letras. pp. 125–151. 2003.

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo: Editora USP, v. 38, n.04, p. 935-948, out./dez. 2012.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria da Educação e Cultura. **Proposta Curricular – Educação Infantil**. Departamento de Ações Educacionais: SEC, v. 2, caderno 2, 2007.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria da Educação e Cultura. Disponível em: <http://www.educacao.saobernardo.sp.gov.br/index.php/secretaria/educacao-especial/1759-escola-polo-para-alunos-com-surdez-na-escola-comum-da-rede-municipal-de-ensino>> Sem data. Acesso em: 27 de outubro de 2016.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**: Rio de Janeiro, v. 4, n. 40, jan.- abr. 2009.

SAYÃO, Deborah T. **Crianças**: Substantivo Plural. Palestra proferida no II Seminário Educação Infantil em debate, organizado pelo Núcleo e Estudo e Pesquisa em Educação Infantil da Fundação Universidade Federal do Rio Grande, realizado em outubro de 2000 na Cidade do Rio Grande/ RS.

SAYÃO, Deborah T. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos/SP: UFSCar, v.2, n.2: 92–105, nov. 2008.

SCHLESENER, Anita Helena. Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin. **Paideia**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Jan-abr. 2011, v. 21, nº. 28, pp: 129–135.

SEKKEL, Marie Claire.; CASCO, Ricardo. Ambientes inclusivos para a educação infantil: considerações sobre o exercício docente. In: Cintia Freller; Marian Á. L. Dias Ferrari & Marie Claire Sekkel (orgs.) **Educação Inclusiva: percursos na educação infantil – laboratório de estudos sobre o preconceito..** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. pp. 19–37.

SEKKEL, Marie Claire.; MATOS, Larissa P. Educação Inclusiva: formação de atitudes na educação infantil. In: **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, jan. /abril de 2014, pp 87-96.

SILVA, Aline Maria da. **Educação Especial e Inclusão escolar: história e fundamentos.** Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.

SOFIATO, Cassia Geciauskas e REILY, Lucia Helena. “Companheiros de infortúnio”: a educação de “surdos-mudos” e o repetidor Flausino da Gama. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.16. n.48. set-dez.2011 (p.265-640).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VILARONGA, Carla A. R. e MENDES, Enicéia G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. In: **Revista brasileira de Estudos pedagógicos** (online). Brasília, v.95, n.239, p. 139-151, jan/abr. 2014.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000100008&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 14 de novembro de 2018.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

XAVIER, Uxa. Que dança é essa? In: LENGOS, Geórgia. (Org). In: **Põe o dedo aqui: Reflexões sobre dança contemporânea para crianças**. São Paulo: Terceira Margem, 2007, p.54–65.

Documentos:

- Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Educação Básica 1 investigada (2016), 96p.
- Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Educação Básica 2 investigada (2016), 136p.

Homepages:

Atendimento Educacional Especializado – orientações gerais. São Bernardo do Campo: SP. 2015. Disponível em: <<http://www.educacao.saobernardo.sp.gov.br/images/Secoes/SE1/educacao-especial/instrumentos-metodologicos-atendimento-educacional-especializado.pdf>> Acesso em: 26set de 2017

Descrição do Censo Escolar. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: DF. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/descricao-do-censo-escolar>>. Acesso em: 24set de 2017.

Segregação. Disponível em: <<http://diversa.org.br/faqs/segregacao/>>. *Website* do Instituto Rodrigo Mendes. Acesso em 12 de março de 2018.

Qual é a diferença entre integração e inclusão?. Disponível em:: <<http://diversa.org.br/educacao-inclusiva/por-onde-comecar/conceitos-fundamentais/paradigmas-historicos/qual-e-a-diferenca-entre-integracao-e-inclusao/>>. Site do Instituto Rodrigo Mendes. Acesso em: 11 de junho de 2018.

APÊNDICE 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, _____, RG _____,
_____(parentesco e nome da criança
– se familiar e/ou responsável) ou _____(função –
se profissional da unidade) da EMEB, na cidade de São Bernardo do Campo/SP, autorizo a
realização da pesquisa “EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: A corporeidade e o Brincar
na diferença”, assim como a coleta e a utilização dos dados coletados no ano de 2016
(observações, entrevistas, depoimentos, materiais produzidos, etc.) pela aluna de mestrado
Beatriz Brunaldi Perez, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, RG
35.781.277-3, e-mail beatriz.perez@usp.br, telefone 99926-5620 para âmbito restrito de sua
pesquisa e seus desdobramentos de divulgação científica (publicações e apresentação em
congressos acadêmicos), que se compromete a disponibilizar todos os dados coletados, retornar
e discutir os resultados obtidos na presente pesquisa com esta unidade, assim como, coloca-se
à disposição para quaisquer dúvidas e esclarecimentos.

Data ____/____/____

Assinatura _____

APÊNDICE 2 - Roteiro da entrevista semiestruturada com as professoras

1. Percursos formativos

- a) Formação acadêmica;
- b) Outros cursos;
- c) A formação acadêmica e/ou em cursos auxilia no desenvolvimento das atividades para as crianças com deficiência? Se não, há algum serviço de apoio que auxilie o/a professor/a a elaborar as atividades e estratégias para as crianças com deficiência?

2. Socialização e o desenvolvimento através de práticas corporais

- a) O brincar é importante para o desenvolvimento/ interação e aprendizado para as crianças com deficiência? Por que?
- b) As propostas de práticas corporais são pensadas para o desenvolvimento e favorecimento da socialização entre elas?
- c) Essas propostas corporais facilitam o relacionamento e a socialização entre a criança com deficiência e as demais? Ou em outros momentos, como em atividades direcionadas, esse processo é mais efetivo?
- d) Como elabora as atividades de práticas corporais?
- e) Qual a periodicidade das práticas corporais na jornada educativa?

3. A Educação Inclusiva

- a) Na sua opinião, qual a importância da inclusão na Educação Infantil?
- b) Houve uma mudança de comportamento perceptível da criança com deficiência no decorrer do ano letivo? O que pôde observar?
- c) Qual foi a importância do olhar da professora para o desenvolvimento da criança com deficiência?
- d) Qual a relação da crianças com deficiência e as demais?
- e) Observa reflexos desse processo de socialização em outros espaços?
- f) As crianças conseguem socializar-se com a criança com deficiência ou é necessário o olhar e a presença de um/a adulto/a para que isso aconteça?
- g) A questão do diagnóstico é relevante? Por que?
- h) O acompanhamento de um/a professor/a de AEE é relevante? Por que?

4. Desafios encontrados

a) Quais os maiores desafios encontrados pela professora?

APÊNDICE 3 – Roteiro de perguntas sobre a formação continuada

Informações sobre a oferta de formação continuada para o corpo docente (estagiários, auxiliares, professores e equipe gestora) relacionado a temas sobre Educação Inclusiva.

1. Como a formação é divulgada?
2. Com que frequência a mesma acontece?
3. Qual equipe é responsável pelas formações?
4. Quem são os participantes?
5. Quais temas foram tratados nas últimas formações (desde 2016 até o primeiro semestre de 2018)?
6. Como esses temas são definidos?

ANEXO A: Modelo da ficha para solicitação do “estudo de caso”.

MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE AÇÕES EDUCACIONAIS SEÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL		
ESTUDO DE CASO INDICAÇÃO PARA INSERÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)		
DOCUMENTO INTEGRANTE DO REGISTRO DE ACOMPANHAMENTO ESPECÍFICO (RAE)		
2. PARECER DA EQUIPE GESTORA E ORIENTADOR(A) PEDAGÓGICO(A)		
EMEB		
ALUNO(A)		
DATA NASC. / /	ANO/CICLO	PERÍODO
PROFESSOR(A)		
(texto)		
_____ Orientador(a) pedagógico(a)		_____ Representante - equipe gestora
São Bernardo do Campo, ____ de ____ de 20 ____

MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE AÇÕES EDUCACIONAIS
SEÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

ESTUDO DE CASO

INDICAÇÃO PARA INSERÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

DOCUMENTO INTEGRANTE DO REGISTRO DE ACOMPANHAMENTO ESPECÍFICO (RAE)

3. APROFUNDAMENTO DA SITUAÇÃO INICIAL		
EMEB		
ALUNO(A)		
DATA NASC. / /	ANO/CICLO	PERÍODO
PROFESSOR(A)		

(texto)

Professor(a) AEE

São Bernardo do Campo, ____ de _____ de 20__

MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE AÇÕES EDUCACIONAIS
SEÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

ESTUDO DE CASO

INDICAÇÃO PARA INSERÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

DOCUMENTO INTEGRANTE DO REGISTRO DE ACOMPANHAMENTO ESPECÍFICO (RAE)

4. CONCLUSÃO DO ESTUDO DE CASO

EMEB

ALUNO(A)

DATA NASC. / /

ANO/CICLO

PERÍODO

PROFESSOR(A)

(texto)

Representante - equipe gestora

Orientador(a) pedagógico(a)

Professor(a) sala comum

Professor(a) AEE

São Bernardo do Campo, ____ de ____ de 20__

ANEXO B: Modelo de ficha de Registro de Acompanhamento Específico (RAE)

MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE AÇÕES EDUCACIONAIS
SEÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

REGISTRO DE ACOMPANHAMENTO ESPECÍFICO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

EMEB

ALUNO(A)

ANO/CICLO

PERÍODO

PROFESSOR(A)

PARTICIPANTES

OBJETIVO DO ENCONTRO

SÍNTESE DA DISCUSSÃO

ENCAMINHAMENTOS

ASSINATURA DOS PARTICIPANTES

São Bernardo do Campo, ____ de ____ de 20__

ANEXO C: Modelo de Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE)

MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE AÇÕES EDUCACIONAIS
SEÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO		
Plano de Atendimento Educacional Especializado - AEE		
EMEB		
ALUNO(A)		
DATA NASC. / /	ANO/CICLO	PERÍODO
PROFESSOR(A) SALA COMUM		
PROFESSOR(A) AEE		
DEFICIÊNCIA		

2. OBJETIVOS
Plano de Atendimento Educacional Especializado - AEE
<p><u>Com o(a) aluno(a):</u> devem ser expressos de forma a indicar o que o(a) aluno(a) deverá alcançar ao final do período de realização do plano. Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Aprender a utilizar a prancha temática em situações diversas em sala de aula. Compreender o uso dos recursos disponíveis no computador para elaboração de registros. <p><u>Para o(a) aluno(a):</u> incluem-se aqui todas as ações desenvolvidas pelo professor do AEE não diretamente com o(a) aluno(a), mas que visam o atendimento às suas necessidades. Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Conversas mensais com o professor da classe comum sobre os recursos e serviços oferecidos ao(a) aluno(a) e seu desenvolvimento tanto na classe comum quanto na Sala Recursos Multifuncionais. Conversas periódicas com a família.
(seu texto)

3. PERIODICIDADE

Plano de Atendimento Educacional Especializado - AEE

Período de atendimento (mês inicial - mês final):

Frequência do atendimento (número de vezes na semana):

Tempo de atendimento (em horas e minutos):

Composição do atendimento

- () contraturno individual - Sala de Recursos Multifuncional (SRM)
- () contraturno coletivo - Sala de Recursos Multifuncional (SRM)
- () ação colaborativa
- () itinerância
- () mediação (para alunos surdos)

4. ATIVIDADES

Plano de Atendimento Educacional Especializado - AEE

As atividades propostas devem ser aquelas que levarão o(a) aluno(a) a atingir os objetivos propostos no plano.

No caso do exemplo relativo à aprendizagem do uso da prancha temática, poderíamos relacionar:

- 1. Confeção conjunta da prancha a partir da escolha feita das figuras que a irão compor.*
- 2. Uso da prancha em situações na sala de recursos multifuncionais, tornando possível ao(a) aluno(a) a compreensão sobre o recurso de comunicação.*
- 3. Estabelecimento de formas de sinalização, pelo(a) aluno(a), da figura que deseja indicar na prancha: apontar, sorrir, gesticular.*

(seu texto)

7. TIPOS DE PARCERIAS NECESSÁRIAS

Plano de Atendimento Educacional Especializado - AEE

As parcerias podem se referir a profissionais que auxiliarão na elaboração de materiais, bem como à orientação/assessoria para discussão do caso.

(seu texto)

8. PROFISSIONAIS DA ESCOLA QUE RECEBERÃO ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR DE AEE

Plano de Atendimento Educacional Especializado - AEE

Todos os profissionais da escola que deverão ser orientados sobre os procedimentos, recursos e materiais utilizados pelo(a) aluno(a).

(seu texto)

9. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Plano de Atendimento Educacional Especializado - AEE

Devem ser listadas as formas de registro, que podem ser: produções do(a) aluno(a), gravações em vídeo realizadas pelo(a) professor(a) do AEE, fotos, relatórios, etc.

Também dever constar nesse item os resultados obtidos diante dos objetivos do plano do AEE.

(seu texto)

ANEXO D: Carta 1 encaminhada à Secretaria da Educação de São Bernardo do Campo

À Secretaria de Educação da cidade de São Bernardo do Campo,

Eu, Professora Doutora Mônica Caldas Ehrenberg, orientadora da aluna Beatriz Brunaldi Perez, número USP 6879186, regularmente matriculada na Pós-Graduação, no programa de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, venho por meio desta, solicitar autorização para a realização da pesquisa intitulada “**Práticas e Manifestações Culturais: Os diferentes corpos na Educação Infantil**”, em duas instituições públicas de Educação Básica (EMEB) da cidade de São Bernardo do Campo:

Além disso, peço também a autorização para realizar, caso necessário:

- Questionários estruturados com perguntas claras e objetivas para os professores e equipe gestora;
- Entrevistas com professores (as) e responsáveis pela instituição; Coleta de dados através da documentação legal da instituição;

Desde já agradeço à atenção e me coloco a disposição para qualquer esclarecimento.

ANEXO E: Carta 2 solicitando a autorização para registros através de imagens à Secretaria da Educação de São Bernardo do Campo

São Paulo, 08 de agosto de 2016.

À Secretaria de Educação da cidade de São Bernardo do Campo,

Eu, Professora Doutora Mônica Caldas Ehrenberg, orientadora da aluna Beatriz Brunaldi Perez, número USP 6879186, regularmente matriculada na Pós-Graduação, no programa de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, venho por meio desta solicitar autorização para realizar registros fotográficos e filmagens para colher imagens das crianças com deficiência para uma possível análise posterior sobre as práticas e manifestações culturais, para fins acadêmicos, dando continuidade à realização da pesquisa já autorizada pela Secretaria “**Práticas e Manifestações Culturais: Os diferentes corpos na Educação Infantil**”, em duas instituições públicas de Educação Básica (EMEB) da cidade de São Bernardo do Campo.

Aproveito para esclarecer que os nomes e rostos das crianças não serão divulgados em qualquer meio social, e para os fins científicos (monografia), os nomes serão fictícios e seus rostos estarão sem nitidez, preservando a identidade da criança.

Desde já agradeço a atenção e me coloco à disposição para qualquer esclarecimento,

ANEXO F: Autorização da Secretaria da Educação do município de São Bernardo do Campo

MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE AÇÕES EDUCACIONAIS
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

ENCAMINHAMENTO PARA PESQUISA DE CAMPO

À EQUIPE GESTORA DA EMEB OLAVO BILAC E EMEB RUI BARBOSA

Senhora Diretora,

A aluna **Beatriz Brunaldi Perez**, regularmente matriculada na Pós-Graduação do programa do mestrado da faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, está autorizada a realizar registro fotográfico e filmagens conforme solicitação na carta anexa. Este material será utilizado para fins acadêmico, como complemento da pesquisa intitulada **“Práticas e manifestações Culturais: os diferentes corpos na Educação infantil”**.

Orientamos informar e solicitar autorização das famílias das crianças que poderão ser filmadas e ou fotografadas.

A pesquisadora compromete-se:

- ~~Não publicar nome/identidade dos alunos e/ou da instituição em hipótese alguma.~~
- Entregar cópia dos dados levantados e resultado da pesquisa em 2 (duas) vias (à Direção da Escola e a Divisão de Ensino Fundamental e Infantil – SE11).

Ressaltamos que não está autorizada a veiculação de qualquer material cedido ou informações fornecidas, sendo esta autorização apenas para objetivos de cunho didático e destituído de qualquer finalidade comercial.

SE-11, 23 de agosto de 2016.